

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Instituto de Geociências – IGC

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Marcos Nicolau Santos da Silva

**O TERRITÓRIO CAMPONÊS COMO DIMENSÃO
EDUCATIVA: desafios e possibilidades da Educação do Campo
em Grajaú-MA**



**Belo Horizonte
2018**

Marcos Nicolau Santos da Silva

**O TERRITÓRIO CAMPONÊS COMO DIMENSÃO
EDUCATIVA: desafios e possibilidades da Educação do Campo
em Grajaú-MA**

Tese apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Organização do Espaço

Linha de Pesquisa: Produção do espaço, teoria e prática

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida dos Santos Tubaldini

Co-orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

Belo Horizonte

2018

S586t Silva, Marcos Nicolau Santos da.
2018 O território camponês como dimensão educativa [manuscrito] :
desafios e possibilidades da educação no campo em Grajaú-MA /
Marcos Nicolau Santos da Silva. – 2018.
207 f., enc.: il. (principalmente color.)

Orientadora: Maria Aparecida dos Santos Tubaldini.
Coorientador: José Carlos de Melo.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Departamento de Geografia, 2018.
Área de concentração: Organização do Espaço.
Linha de pesquisa: Produção do Espaço, Teoria e Prática.
Bibliografia: f. 172-180.
Inclui anexos.

1. Educação rural – Maranhão – Teses. 2. Escolas agrícolas – Teses.
3. Prática de ensino – Teses. I. Tubaldini, Maria Aparecida dos Santos.
II. Melo, José Carlos de. III. Universidade Federal de Minas Gerais.
Departamento de Geografia. IV. Título.

CDU: 37(812.1)

Tese, defendida e aprovada, em 20 de setembro de 2018, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Maria Aparecida dos Santos Tubaldini – Orientadora

Profa. Dra. Lussandra Martins Gianasi – IGC/UFMG

Profa. Dra. Penha Souza Silva – FaE/UFMG

Profa. Dra. Antônia Márcia Duarte Queiroz – UFT

Prof. Dr. Márcio José Celeri – UFMA

“Estamos num momento de perigo que é também um momento de transição. O futuro já perdeu a sua capacidade de redenção e de fulguração e o passado ainda não a adquiriu”.

Boaventura de Souza Santos (2006, p. 91).

A emoção que, silenciosamente escorre pelos meus olhos, sem testemunhas, expressa hoje todo o amor, carinho e a gratidão pelos meus pais os quais, além da vida, garantiram-me o direito à educação, especialmente à minha mãe, razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quero ignorado, e calmo
Por ignorado, e próprio
Por calmo, encher meus dias
De não querer mais deles.

Aos que a riqueza toca
O ouro irrita a pele.
Aos que a fama bafeja
Embacia-se a vida.

Aos que a felicidade
É sol, virá a noite.
Mas ao que nada espera
Tudo que vem é grato.
(Fernando Pessoa)

Considero a gratidão como uma das maiores qualidades do humano. Uma pessoa verdadeiramente grata jamais é capaz de cometer injustiças com o seu semelhante. Eis aqui um trabalho que não foi escrito por única mão, pois todos/ todas aqueles/aquelas que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa e pelo apoio durante o doutorado e a minha vida são dignos de serem lembrados.

Aos “céus”, como forma de respeito e gratidão a todas as forças que emanam do sagrado, da espiritualidade e da natureza, independente de minhas concepções religiosas.

Aos meus familiares, de modo especial à minha mãe, Ida Santos da Silva, aquela que sempre foi e continuará sendo a razão de tudo! Ao Senhor C.R., que fez o papel de segundo pai, um grande orientador, incentivador e quem incutiu em minha cabeça a missão de tornar o Doutor da família.

À minha querida orientadora e amiga, Maria Aparecida dos Santos Tubaldini, que concedeu-me a honra de fazer parte de seus desígnios profissionais, de sua família e ser o seu último orientando de doutorado na UFMG. Ao Prof. José Carlos de Melo, querido co-orientador. Grato também aos membros da banca de avaliação, pelas considerações necessárias, que mostram o quanto estamos em constante formação.

À Universidade Federal do Maranhão e ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia do Câmpus de Grajaú, os quais permitiram o meu afastamento para cursar as atividades essenciais do doutorado e por serem colegas de trabalho tão afáveis.

À FAPEMA, pela bolsa de incentivo à qualificação docente, tão importante para a melhoria da qualidade e dos indicadores de pessoal e pesquisa do Maranhão.

À Coordenação de Educação do Campo da SEMED/Grajaú, pelo auxílio com os dados básicos da pesquisa, bem como aos gestores, professores, demais servidores e estudantes das escolas que abrilhantaram a minha pesquisa e me acolheram com imensa generosidade.

Aos gestores, docentes e estudantes da EFA do Projeto Boa Vista, bem como aos coordenadores da UAEFAMA e ARCAFAR-MA, pelas contribuições a esta pesquisa.

Aos colegas e docentes do IGC/UFGM, que nossos laços profissionais e de amizade possam se estender, destacamente: Lídia Milhomem, Ludimila, Nayara Martins, Cláudia, Manuela. Às secretárias do Programa de Pós-graduação em Geografia, Juliene e Márcia, pela gentileza e cordialidade no trato com os discentes.

Aos demais amigos e amigas, agradeço pelo apoio e pela amizade: Antônia, Lussandra, Derlene e Ivan, Rose Rocha, Francisco Mota, Luciano Penha, Janyeid, Ubiratane, Roni César, Zé Maria, Mônica, Adriano Kid, Raphael Diniz, Januária Chaves, Amália Cristina, Raílsa, Izeth Barros, Márcio Celeri, Aichely, João Paulo, Alex Lima, Wilson, Márcio, Waldemir e Andrés Pinassi. Gratidão também ao Leonardo, que compartilhou algumas de minhas angústias e me deu todo o apoio e acolhimento em sua casa, quando precisei me isolar parcialmente da rotina de trabalho, já na reta final do doutorado.

Aos meus/minhas querid@s (ex) alun@s, pela convivência, pelas lições e carinho, fundamentais para que eu esteja cada vez mais em busca de ser um professor melhor.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as condições materiais e imateriais das escolas do campo de Grajaú-MA e problematizar a concepção de Educação do Campo ofertada no município. A metodologia da investigação amparou-se na pesquisa qualitativa, acompanhada de pesquisa em bancos de dados oficiais (Censo Escolar, IDEB, IBGE, INCRA), da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú (SEMED) e na pesquisa de campo junto das escolas. As escolas do campo selecionadas foram a Escola Família Agrícola do Projeto Boa Vista (EFA de Grajaú), de ensino médio técnico em agropecuária, Escola Municipal Bom Futuro, Escola Municipal Pastor José Pires e Escola Municipal Professor José Rufino Sobrinho. As três últimas escolas são de Ensino Fundamental, considerando que, exceto a Escola Municipal Bom Futuro, todas estão localizadas em assentamentos rurais. Utilizamos a pesquisa participante como fundamento metodológico para orientar as atividades de campo. Em cada escola, as atividades foram desenvolvidas em três momentos com os estudantes: o primeiro encontro realizou-se a apresentação da proposta de pesquisa e atividades lúdicas para melhorar o contato com os estudantes, além de diagnóstico dos problemas da escola e das comunidades; o segundo encontro desenvolveu-se um mapa falado dos problemas indicados no primeiro encontro, utilizado como instrumento metodológico do Diagnóstico Rural Participativo, bem como a proposição de soluções para os problemas elencados; no terceiro encontro foram realizadas entrevistas com os gestores das escolas e com os professores. Os resultados evidenciaram que, na prática, a Educação do Campo não existe em Grajaú, pois as escolas reproduzem o mesmo modelo de educação da cidade. Todas as escolas apresentaram condições precárias de infraestrutura, reproduzindo o mesmo modelo de educação no campo brasileiro, a saber: estrutura física inadequada, salas de aula sem conforto térmico, falta de sala de aula para todas as turmas, classes multisseriadas cheias e com difíceis condições de trabalho para o professor, merenda insuficiente, pouco diversificada ou com baixo teor nutritivo, transporte escolar inseguro, precário, bem como estradas com baixa condição de tráfego, falta de professores periodicamente, entre outras. Essa precariedade reflete-se em forma de desterritorialização, levando os estudantes do campo à exclusão social. A educação precarizada é, portanto, obstáculo ao desenvolvimento da Educação do Campo e, por extensão, fragiliza os territórios camponeses. Soma-se a isso a disputa política na qual a educação do município, especificamente no campo, fica subordinada ao poder político, indicando os cargos, os docentes e demais servidores que gerem e atuam nas escolas, o que corrobora para o esvaecimento da Educação do Campo em Grajaú.

Palavras-chave: Escola do campo; Território educativo; Pedagogia da Alternância; Cidadania; Aprendizagem territorial.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the material and intangible conditions of the schools of Grajaú-MA field and problematize the conception of education of the field offered in the municipality. Moreover, it was also aimed at evaluating the teaching-learning of geography in the research schools. The methodology of the research was in the qualitative research, accompanied by research in official databases (school census, IDEB, IBGE, INCRA), the Municipal secretariat of Education of Grajaú (SEMED) and in the field research with the schools. The selected field schools were the Agricultural Family School of Boa Vista Project (EFA de Grajaú), high school technical in farming, Municipal School Bom Futuro, Municipal School Pastor José Pires and Municipal School Professor José Rufino Sobrinho. The last three schools are elementary school, whereas, except the Municipal School Bom Futuro, all are located in rural settlements. We use participant research as a methodological foundation to guide field activities. In each school, the activities were developed in three moments with the students: the first meeting was held the presentation of the proposal of research and playful activities to improve the contact with the students, besides diagnosing the problems of the school and communities; the second meeting developed a map spoken of the problems indicated in the first meeting, used as a methodological tool for Participatory Rural Diagnosis, as well as the proposition of solutions to listed problems; in the third meeting, interviews were conducted with the school managers and the teachers. The results showed that, in practice, the education of the field does not exist in Grajaú, because the schools reproduce the same model of education of the city. The results showed that in practice the education of the field does not exist in Grajaú, because the schools reproduce the same model of education in the city. All schools presented precarious conditions of infrastructure, reproducing the same model of education in the Brazilian field, namely: inadequate physical structure, classrooms without thermal comfort, lack of classroom for all classes, class *multisseriadas* full and difficult working conditions for the teacher, insufficient snack, little diversified or with low nutritional content, school transport insecure, precarious, as well as roads with low traffic condition, lack of teachers Periodically, among others. This precariousness is reflected in the form of deterritorialization, leading students from the field to social exclusion. The precarious education is therefore an obstacle to the development of the education of the countryside and, by extension, weakens the peasant territories. In addition to this, the political dispute in which the education of the municipality, specifically in the field, is subordinated to the political power, indicating the positions, the professors and other servants that manage and operate in schools, which corroborates the weakening of the Education of Campo in Grajaú.

Keywords: Rural school; Educative territory; Pedagogy of alternation; Citizenship; Learning Territorial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Esquema metodológico da tese.....	30
FIGURA 2 -	Mapa de localização das escolas do campo da pesquisa.....	32
FIGURA 3 -	Mapa falado do PA Emburuçu e adjacências.....	35
FIGURA 4 -	Acampamentos de reforma agrária na rodovia MA-006.....	47
FIGURA 5 -	Do território teórico ao território material da Educação do Campo...	52
FIGURA 6 -	Cosmovisão camponesa da Casa Familiar Rural.....	77
FIGURA 7 -	Organização do Sistema CEFFA no Brasil.....	93
FIGURA 8 -	Mapa de distribuição das EFAs e CFRs no estado do Maranhão.....	96
FIGURA 9 -	Projeto Boa Vista e localização da EFA de Grajaú – MA.....	103
FIGURA 10-	Vista da EFA e do Projeto Boa Vista – Grajaú/MA.....	104
FIGURA 11-	Equipe pedagógica da EFA de Grajaú.....	106
FIGURA 12-	Escalas de atividades da EFA.....	107
FIGURA 13-	Esquema do plano de formação do estudante do CEFFA.....	113
FIGURA 14-	Alojamentos dos estudantes da EFA.....	119
FIGURA 15-	Canteiros com plantio de hortaliças e salas de aulas da EFA de Grajaú.....	120
FIGURA 16-	Categorias de análise do DRP.....	125
FIGURA 17-	Mapa falado do Projeto Boa Vista e adjacências.....	126
FIGURA 18-	(A) Fazenda queimada; (B) Semana seguinte: retirada completa da vegetação queimada.....	129
FIGURA 19-	Problemas da EFA de Grajaú listados pelos discentes.....	130
FIGURA 20-	Organização da gestão da Educação do Campo em Grajaú.....	140
FIGURA 21-	Veículos utilizados para o transporte escolar – Assentamento Emburuçu.....	146
FIGURA 22-	Estudantes aguardando o início das aulas do turno vespertino – Povoado Lagoa de Pedra.....	147
FIGURA 23-	Esboço do mapa falado dos estudantes da E. M. Bom Futuro – Povoado Lagoa de Pedra.....	152
FIGURA 24-	Trabalho coletivo para elaboração do mapa falado.....	153
FIGURA 25-	Salas de aula improvisadas no Assentamento Emburuçu.....	156

QUADRO 01-	Etapas de execução e análise do DRP.....	36
QUADRO 02-	Localização das EFAs e CRFs no Maranhão.....	95
QUADRO 03-	Objetivos do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores....	111
QUADRO 04-	Indicadores quanti-qualitativos das escolas do campo da pesquisa.....	138
QUADRO 05-	Pessoal ocupado na Educação do Campo.....	139
QUADRO 06-	Síntese do DRP nas escolas dos PAs Emburuçu e Vera Cruz.....	158

LISTA DE TABELAS

1 -	Informações sobre Assentamentos.....	47
2 -	População de Balsas e Grajaú por situação de domicílio.....	58
3 -	Total de unidades e matrículas em escolas rurais da Educação Básica.....	60
4-	IDEB da Rede Pública (2015).....	144
5-	Número de matrículas e escolas rurais na rede pública (2010 e 2016).....	145
6-	Infraestrutura das escolas urbanas e rurais da rede pública (2016).....	150

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA – Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia
AEFAG-MA – Associação da Escola Família Agrícola de Grajaú
AIMFR – Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ARCAFAR-MA – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CC – Colocação em Comum
CdFRs – Casas das Famílias Rurais
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
CFMs – Casas Familiares do Mar
CFRs – Casas Familiares Rurais
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMARCO – Companhia Maranhense de Colonização
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DRP – Diagnóstico Rural Participativo
ECOR – Escola Família Agrícola e Escola Comunitária Rural
ECORs – Escolas Comunitárias Rurais
EFA – Escola Família Agrícola
EFAG – Escola Família Agrícola de Grajaú
EPAs – Escolas Populares de Assentamentos
ETAs – Escolas Técnicas Agrícolas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMA – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
JAC – Juventude Agrícola Católica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFRs – Maisons Familiaes Rurales
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PA – Projeto de Assentamento
PE – Plano de Estudo
PPJ – Projeto Profissional do Jovem
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCIR – Sindicato Central de Iniciativas Rurais
SECADI/MEC –Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MA – Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Grajaú
SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SUDAM – Superintendências de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE – Superintendências de Desenvolvimento Nordeste
UEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA TESE	16
1.1 Introdução	17
1.2 Procedimentos metodológicos	28
2. TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: do campo em movimento à aprendizagem territorial.....	38
2.1 Pra não dizer que não falei dos territórios	40
2.2 Educação do Campo: o campo em movimento e o território em disputa.....	41
2.3 Educação do Campo e território: notas conceituais	49
2.4 O campo e a educação enquanto facetas da desterritorialização	55
2.5 Do território educativo à aprendizagem territorial	62
2.6 Desafios e possibilidades para repensar o território educativo.....	64
3. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO PROJETO BOA VISTA: uma experiência de Educação do Campo?	67
3.1 Redescobrimo a pesquisa: um sertanejo em outro sertão.	68
3.2 História e geografia do movimento CEFFA no mundo.....	70
3.3 Alternância, alternâncias: alternar o quê?.....	79
3.4 As <i>Maisons Familiales Rurales</i> à la brasileira	87
4. EFA DO PROJETO BOA VISTA: uma geografia das ausências e uma geografia das emergências	98
4.1 Sobre a geografia das ausências e a geografia das emergências.....	99
4.2 Caracterização da EFA de Grajaú: território e organização pedagógica.....	101
4.3 Uma escola família agrícola de desafios... ..	108
4.4 O Diagnóstico Rural Participativo na percepção dos estudantes da EFA	123
4.5 Desafios e possibilidades para a EFA de Grajaú	131
5. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GRAJAÚ: indicadores, desafios e possibilidades..	135
5.1 Educação do Campo nas escolas públicas de Grajaú.....	136
5.1.1 Desafios das classes multisseriadas	140

5.1.2 Indicadores educacionais, transporte, fechamento de escolas: a precariedade desvelada.	143
5.1.3 DRP: o que os estudantes querem dizer?	151
5.2 Desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	172
ANEXO A: Projeto Pedagógico.....	182
ANEXO B: Estrutura curricular	206

1. APRESENTAÇÃO DA TESE

Música: Construtores do Futuro
Gilvan Santos

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

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

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

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

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

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

1.1 Introdução

Desenvolver uma pesquisa de doutorado não é tarefa fácil em um momento histórico no qual a educação e a democracia sofrem tantos ataques no Brasil, principalmente quando o tema versa sobre a Educação do Campo. São ataques comandados por grupos políticos aliados a um interesse comum em usurpar o poder. Alterações na Constituição Federal, via Medida Provisória e Emenda Constitucional, a fim de se promoverem “ajustes” e alterarem as diretrizes legais e os investimentos em saúde e educação. É a reafirmação do projeto de um Estado mínimo e neoliberal. A implantação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, retirando ou reduzindo a importância curricular sobretudo das disciplinas da área de Humanidades. Também se traduz na ideia delirante de ser possível implantar uma “escola sem partido”, a qual, em outras palavras, pretende-se uma escola sem ideologias, sem pensamento crítico, sem utopia de uma sociedade melhor, portanto, desejam a escola com mordaza. Ainda, a reprodução do projeto conservador e a reafirmação da direita reacionária que pretende criminalizar e reduzir a importância dos movimentos sociais e das recentes conquistas dos grupos majoritária e historicamente excluídos na sociedade brasileira.

Posto isso, vislumbram-se os desafios colocados para esta tese, bem como para diversas outras pesquisas no país as quais visam interpretar a complexa e difícil sociedade, política, economia e educação brasileiras.

Este trabalho, portanto, já nasce com o repto de superar a defasagem e a desatualização iminente às tantas mudanças que ocorrem ou estão no devir de serem implementadas na educação e nos outros segmentos da sociedade brasileira.

Entendemos que a tese de doutorado não se resume a uma única perspectiva de análise e de pesquisa no campo acadêmico. Ela é reflexo do amadurecimento conceitual, de pesquisa e da trajetória acadêmica de quem a organiza. Por isso acreditamos ser fundamental explorar o percurso acadêmico no qual fez frutificar as experiências até aqui empreendidas.

Quando cursamos a disciplina Geografia Agrária no curso de Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, deparamo-nos com temas e conceitos os quais não faziam parte de nossa vida cotidianamente urbana. A Geografia Agrária naquele momento encheu nossos olhos e fez vislumbrar um universo de possibilidades. Daí veio o primeiro tema de pesquisa: “As novas atividades no meio rural do município de Montes Claros – MG”.

Neste trabalho acadêmico embrionário estudamos as atividades agrícolas e não agrícolas tipicamente presentes no limiar rural e urbano, reflexos de uma cidade média que expande o tecido urbano e cujo espaço rural vai sendo convertido em relações características da transição com o mundo e a lógica urbanas. A noção de “meio rural” foi a marca deste trabalho. Talvez aqui ainda não tivéssemos a compreensão do rural em sua plenitude. Estudar o campo no limiar com o urbano pode ser uma forma de apreendê-lo pela metade, uma espécie de “meio” rural, que não é rural e nem urbano, não é campo e nem cidade. Assim, como um típico mineiro que sempre morou na cidade, costumamos dizer que adentramos o campo pelas “beiradas”, com um pé no campo e o outro na cidade.

Já na pesquisa de mestrado, desenvolvida a partir do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pisamos no campo e no mundo rural literalmente com os dois pés. A dissertação “Entre brejos, grotas e chapadas: o campesinato sertanejo e o extrativismo do Pequi nos Cerrados de Minas Gerais” proporcionou a experiência com diversas famílias camponesas extrativistas de pequi no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. A pesquisa exigiu maior fôlego por transitarmos entre-territórios, entre-vidas e entre-lugares. O sertão de Minas Gerais foi revelado e sentido, percebido e vivido. O território do camponês sertanejo também está na fronteira do agronegócio e, principalmente, do reflorestamento com eucalipto. O território agrário é privado, vigiado e fechado. O território camponês do extrativismo do pequi se revelou aberto, predominando valores como a solidariedade, a reciprocidade e a dádiva.

Esmiuçamos as concepções de território em sua (i)materialidade. A noção de “meio rural” deu lugar à concepção de “território rural” ou “território camponês”. Agora, no doutorado, o território continuou a ser um conceito-chave que tem nos estimulado a repensá-lo a partir de outra dimensão social – o território em sua dimensão educativa.

Por que vislumbramos o território novamente como perspectiva de análise? Exatamente pelo fato de, lembrando Milton Santos (2006), todos os poderes, todas as tramas, forças e paixões estarem no território. A escola e a Educação no/do Campo são apropriações de camponeses. Logo, elas são instrumentos de poder, de uso e apropriação dos sujeitos que fazem do campo o seu território de vida. Enquanto um território de vida, o campo e a educação devem ser objetos de permanente luta. E esta é por direitos! Conformando igualmente na luta pelo território.

Entendemos que só a luta por educação digna e de qualidade no campo pode ser um instrumento de cidadania e conscientização dos povos do campo quanto às diversas formas de opressão imputadas em seu território. A consciência de que a educação é uma estratégia de

luta ganha relevo quando o camponês passa a entendê-la como forma de resistência, de combate à invisibilidade do campo na sociedade brasileira, bem como recurso de acesso à emancipação, autonomia e justiça social.

O tema dessa pesquisa de doutorado começou a ser desenhado quando, em 2013, ministramos o curso de aperfeiçoamento em “Educação do Campo: Princípios e Práticas Educativas”, parceria entre a Faculdade de Educação (FaE) e o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da UFMG, nas cidades de Montes Claros e Lagamar, em Minas Gerais. O curso direcionou-se à capacitação de professores do campo, estudantes e demais interessados na temática. Surpreendentemente, mais do que pensar em ensinar, acreditamos ter concluído o curso aprendendo mais com as experiências dos professores e das professoras do campo.

O referido curso ocorreu em um momento marcante, quando o povo brasileiro começou a acreditar em sua própria força. As manifestações de estudantes, inicialmente organizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL) na cidade de São Paulo, em junho de 2013, impulsionaram a eclosão de vários outros protestos em todo o Brasil. O movimento tipicamente urbano, sobre o aumento abusivo de passagens, ganhou força no país e serviu de base para que a população questionasse a qualidade dos serviços públicos, a corrupção disseminada em todos os setores da vida pública, a truculência policial e várias formas de abusos pelas quais a sociedade brasileira é afetada.

Diante desse cenário, não seria possível ministrarmos uma aula convencional para os/as cursistas. Iniciamos o encontro exatamente pela efervescência dos protestos. O inconformismo e a esperança tomaram conta de todos naquele momento. Parecia que todos(as) os(as) cursistas tinham algo a dizer, a questionar. Um vídeo que mostra um trecho da entrevista de Paulo Freire, comentando sobre a marcha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ocorrida em 1997, serviu como afago para as inquietações dos/das cursistas e possivelmente como o desejo de muitos brasileiros naquele momento. Paulo Freire revelou a sua admiração pelo MST e Darcy Ribeiro, bem como as respostas que buscou em Marx para ajudá-lo a interpretar as mazelas da sociedade brasileira.

“Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas. Marcha dos que não têm escola. Marcha dos reprovados. Marcha dos que querem amar e não podem. Marcha dos que se recusam a uma obediência servil. Marcha dos que se rebelam. Marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. [...] Os sem-terra constituem, para mim, hoje, uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica deste país. Por isso mesmo é que se fala contra eles. [...] Eu agradeço muito a Deus por estar vivo e poder ver e saber que os sem-terra marcham contra uma vontade reacionária histórica implantada neste país. O meu apelo, quando termino a tua primeira pergunta, o meu desejo, o meu sonho, como eu disse antes, é que outras marchas se instalem neste país. Por exemplo, a marcha pela decência, a

marcha pela superação da sem-vergonhice que se democratizou terrivelmente neste país. Quer dizer, eu acho que essas marchas nos afirmam como gente e como sociedade querendo democratizar-se” (Entrevista com Paulo Freire, 1997?)¹.

As discussões e reflexões engendradas daquela abertura da aula foram riquíssimas para adentrarmos a seara da Educação do Campo. Qual seria a relação dos protestos urbanos – numa ocasião em que os movimentos sociais do campo pareciam estar silenciados – e a Educação do Campo?

A Educação do Campo é um projeto construído a partir dos movimentos sociais do campo. Do mesmo modo, ela é fruto também de protestos e da indignação dos povos do campo em relação às precárias condições de vida e de educação nesta porção do espaço brasileiro.

O perfil do público do curso traduzia a própria diversidade do campo brasileiro. Havia predominantemente professores e professoras do campo que atuavam em escolas de comunidades rurais, de assentamentos, de áreas quilombolas, de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), estudantes e egressos do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), e alguns estudantes de outras graduações.

O curso “Educação do Campo: Princípios e Práticas Educativas” era introdutório à temática e fez a função de um interflúvio em nossa formação acadêmica e profissional. Dessa forma, foi possível entendermos que a Educação do Campo adentra a geografia e a questão agrária como um paradigma. Em outras palavras, estabelece-se um território dentro do debate da questão agrária brasileira, tornando-a mais fértil e corrobora para a construção de elementos fundamentais para se repensar o desenvolvimento territorial do campo.

Quando escolhemos a Educação do Campo como proposta de pesquisa para o doutorado, optamos por estudar escolas dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária de Montes Claros e Jequitaiá, vinculados ao MST – Regional Norte de Minas. Foi a primeira vez que sentimos motivação para realizar pesquisa em territórios dos movimentos sociais do campo.

Após o ingresso como professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão, Câmpus de Grajaú, e do conseqüente início das atividades de doutorado, decidimos migrar a temática de pesquisa para o município de Grajaú. O Maranhão é um campo aberto para pesquisas. Isso significa dizer que podemos explorar as pesquisas sob diferentes perspectivas e, concernente à geografia agrária, temos um espaço diverso em povos, identidades, processos produtivos, singularidades ambientais,

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60c1RapBN7U&t=414s>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

culturais e o campo educativo é carente de estudos e propostas para a melhoria dos indicadores educacionais do estado.

Além disso, a presença da Escola Família Agrícola do Projeto Boa Vista e a aparente ausência de movimentos sociais e sindicais do campo contribuíram para estimular o nosso interesse na pesquisa sobre Educação do Campo no município de Grajaú.

Em novembro de 2015 fomos convidados a ministrar palestra na/no VIII Semana Científica e I Colóquio Internacional da Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI, na cidade de Caxias – MA. Neste evento abordamos o tema: “A Educação do Campo como direito: reflexões e caminhos para a cidadania”.

No que tange à temática geral do evento, destacamos a palavra “diversidade”. Uma de nossas professoras de Geografia do curso de graduação disse que o século 20 foi considerado o centenário das “cidades”, de seu desenvolvimento, da expansão da urbanização sobretudo nos países em desenvolvimento e da mudança das características da população mundial, passando de um mundo caracteristicamente rural para um mundo urbanizado. O período atual, portanto, segundo a mesma professora, seria o século do “meio ambiente”. Uma afirmativa que nós concordamos, fazendo, porém, a ressalva de que talvez não exista nem mesmo a “metade” do nosso ambiente.

Todavia acrescentamos, ainda, que este é o século também da “diversidade”. Palavra esta que, mais de que uma noção, uma categoria, um conceito, ganha também o status de um “valor”. Além disso, é claro, não podemos esquecer que essa palavra também virou um modismo (acadêmico, político, cultural...).

A diversidade, hoje, está presente em diversas dimensões sociais: na política (diversidade de gênero), na cultura (diversidade étnica, racial, religiosa), na ambiental (biodiversidade, sociobiodiversidade, agrobiodiversidade, geodiversidade), na educativa (Educação do campo, indígena, quilombola, educação especial e inclusiva).

Então, diversidade, atualmente, é uma palavra de ordem, polissêmica e com muitas aplicabilidades. Pensando no Brasil e na conferência de abertura do evento supracitado, a tão exaltada diversidade também está presente em Cabo Verde e nos demais países do continente africano, como foi destacado pelo professor Bartolomeu Varela. Mas a imagem que parece ser “vendida” de um Brasil absolutamente diverso é uma falácia.

A identidade territorial, calcada na diversidade do povo brasileiro, é uma característica que nos une ou nos separa?

Durante a conferência de abertura do evento, o professor da Universidade de Cabo Verde, Bartolomeu Varela, foi ditoso ao afirmar sobre a importância e o direito das pessoas

serem educadas conforme as suas necessidades particulares. Isso tem tudo a ver com a discussão sobre a Educação do Campo, principalmente porque o universo do campo brasileiro contempla uma diversidade de sujeitos, espaços e tempos. O próprio decreto nº 7.352/2010 estabelece que escola do campo é aquela situada tanto em área rural, conforme definida pelo IBGE, quanto em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do meio rural: quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de assentamento, de distrito ou povoado, de colônia agrícola, de comunidades praianas, extrativistas, garimpeiras ou caboclas.

Observamos, assim, que o campo está repleto de identidades e os grupos possuem necessidades particulares as quais exigem uma educação que as contemplem. Educar essas pessoas de acordo com as suas necessidades é o suficiente? Certamente, não. Miguel Arroyo (2010) sugere que a educação e a escola do campo sejam compreendidas a partir da dinâmica do campo. Isso requer entendê-las de dentro. Para o autor, “as escolas e o sistema não mudam de dentro porque não são conformados de dentro” (ARROYO, 2010, p. 11).

Por que o sistema, a escola, o currículo, a organização, os processos educativos e a função docente não mudam no campo e continuamos a reproduzir modelos desgastados? Talvez a resposta seja porque esse conjunto articulado de fatores e ações não é pensado para e a partir do campo, em sua dinâmica conflituosa e complexa. A dinâmica do campo, nesse sentido, pode ser estratégica para a aprendizagem territorial, fruto de variadas ações coletivas de seus sujeitos.

Quando entrevistamos um professor regente de Geografia de uma das escolas participantes da pesquisa, tivemos a compreensão de que a escola do campo está longe de ser mudada enquanto existir docentes – que são sujeitos que vivem a realidade e a dinâmica do campo – que defendem currículos e sistema de organização do processo educativo equiparados com a escola da cidade. Professor que entende que o fato de o estudante ser oriundo do campo é motivo para ele ser vítima de preconceito quando migra para estudar em uma escola da cidade. A função docente é combater toda e qualquer forma de preconceito na escola e não reafirmá-la e reproduzi-la em seu discurso.

Para Arroyo (2010, p. 11),

A questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos trazem para a escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora.

A tensão e a complexidade da dinâmica do campo estão centradas também em entender que este espaço está em permanente disputa e construção. Igualmente, a Educação do Campo é um território em disputa e permanente construção.

A observância desse processo de disputa se tornou mais nítida quando percebemos dois acampamentos de reforma agrária às margens da rodovia MA-006 entre os Assentamentos Emburuçu e Vera Cruz, localidades em que há duas escolas onde desenvolvemos as atividades da pesquisa. Se a luta pela terra persiste no atual momento no campo de Grajaú e em diversos municípios do estado, devemos considerá-la como um processo educativo, cujos valores e saberes desses camponeses podem servir de base para outras aprendizagens territoriais. Lutar pela terra é ato educativo e tem tudo a ver com a Educação do Campo. Esse movimento acontece entre-territórios distintos (campeinato e agronegócio), entre o campo como mercadoria, objeto de poder, e o campo território de vida.

Na etapa de elaboração e apresentação do projeto de pesquisa afirmamos que não havia movimentos sociais e sindicais do campo em Grajaú. Então, uma inquietação de pesquisa surgiu espontaneamente: como vamos abordar o tema e explorar a proposta de Educação do Campo neste município se não existe atuação local de movimentos sociais e sindicais do campo e estes perfazem as bases do movimento?

A resposta mais confortável foi dizer, a priori, que a Educação do Campo é um movimento oriundo dos povos do campo, não necessariamente dos movimentos sociais. Isso, junto da perspectiva da pesquisa participante, sugeriria que poderíamos forjar uma proposta que viesse do campo organizado e instituído pela comunidade escolar.

No entanto, o encontro com o Padre Marco Bassani, um dos militantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e atuante nas questões agrárias e sociais de Grajaú e região, foi fundamental para identificar o equívoco no qual havíamos incorrido. O próprio padre e a CPT já travavam importantes lutas em prol da questão agrária, da Educação do Campo e do acompanhamento de famílias em conflito na região.

De outro lado, conforme já mencionamos, a presença dos acampamentos de reforma agrária e os constantes fechamentos de estradas pelas populações camponesas são formas de resistências e lutas travadas no campo maranhense, evidenciando que a questão agrária continua viva e relevante. O campo grajauense e, por extensão, sul-maranhense está em movimento.

Desde o surgimento do movimento por uma Educação do Campo, os trabalhos de investigação se caracterizam por apresentar os problemas das escolas e os baixos indicadores educacionais ou práticas pedagógicas. Arroyo (2010) afirma que as imagens negativas do

campo e das escolas historicamente são carregadas de intencionalidade política perversa, no sentido de reduzir o espaço, suas formas de existência e de produção dos camponeses à inexistência. Consoante o autor, enquanto os imaginários e paradigmas que hierarquizam, inferiorizam e segregam o campo persistirem, as pesquisas e análises nascerão viciadas e preconceituosas.

A visão distorcida das escolas do campo vem de fora para dentro, mas também é projetada por fatores intraescolares, associada à baixa qualidade do serviço prestado. Não raras vezes a escola do campo é lembrada por sua suposta baixa qualidade de condições, formação docente, organização curricular, enturmação seriada ou multisseriada, discrepância de idades e aprendizados, etc. Isso traz um incômodo, para nós professores universitários do interior do Maranhão, pois alguns jovens chegam à universidade e não têm diferença de aprendizado daqueles que sempre estudaram na cidade.

Concordamos com Arroyo sobre a importância de se formarem a escola e o sistema que rege a Educação do Campo de dentro. Todavia devemos lembrar que, tanto partindo de dentro, quanto de fora, o sistema educacional para a Educação do Campo precisa ser ressignificado. As condições materiais e os indicadores de (baixa) qualidade necessitam melhorar para que a escola e a Educação do Campo, vistas desde fora, tenham um mínimo de dignidade. Simultânea ou posteriormente, a concepção de qualidade da escola do campo deve mudar impulsionada pelos próprios sujeitos do processo educativo. A escola do campo, nesta concepção, passará a ser um território educativo.

Gostaríamos de enfatizar que a pesquisa viciada não é aquela que reproduz tão somente as condições precárias que desqualificam a educação e a escola do campo. Precisamos superar o paradigma posto que trata daquilo que a escola do campo não tem, para adentrar e saber reconhecer tudo aquilo que a escola e a educação têm a partir da dinâmica do campo. Assim, superaríamos modelos, estigmas e avançaríamos nas interpretações possíveis sobre a escola do campo e o seu futuro e, não como ela tem sido vista hoje no paradigma da modernidade e do produtivismo, como uma instituição sujeita a desaparecer.

Rememorando Milton Santos (2006), para quem também parte de uma ideologia, entender o campo enquanto um território usado é visualizá-lo como um espaço da conflitualidade onde se superpõem poderes, lógicas e ideologias antagônicas. Aqui, o campesinato está em permanente conflito com as forças produtivas capitalistas que o reprimem. A Educação do Campo encontra-se também neste território da conflitualidade. Se a Educação do Campo emerge como uma forma de resistência no território camponês, ela é produto de uma ideologia que pretende-se material e imaterialmente se reafirmar no campo.

Denunciar a precariedade das condições de educação no campo, propor concepções, princípios, metodologias e práticas educativas, bem como a utopia de que a educação pode transformar a vida dos camponeses é uma forma de interpretar o campo e a educação enquanto uma ideologia.

Diante do que foi exposto, cabe-nos retomar a discussão para pensar o problema e as questões geradas a partir dessa pesquisa. Há um consenso nos estudos sobre a questão agrária e a Educação do Campo em contrapor o campesinato e o agronegócio, escola do campo e escola urbana. Isso revela duas lógicas de produção e dois territórios distintos. Além disso, é inquestionável a contribuição dos movimentos sociais populares do campo, a atuação das organizações sindicais e não governamentais e dos CEFFAs para fomentar a Educação do Campo.

As experiências desses grupos organizados em torno da Educação do Campo levam-nos a compreender o território a partir de sua dimensão educativa. Considerar a escola e a Educação do Campo como objetos de estudo requer necessariamente pensá-las a partir de suas condições materiais e imateriais. Isso, em outras palavras, significa dizer que as condições precárias da educação presentes no campo podem ser o ponto de partida para as inquietações de pesquisa, mas não podem resumi-la.

A questão-problema central, que norteou essa pesquisa, coube averiguar se a questão política obstaculiza o avanço de políticas de educação que contemplem as escolas do campo e a EFA de Grajaú e, nesse jogo, a Educação do Campo sobrevive à mercê da centralidade do poder político?

Se entendemos que esta pesquisa é construída a partir de uma ideologia, logo, partimos do pressuposto que o campo e a educação estão em disputas no município de Grajaú. Apresentamos as seguintes questões que envolvem o problema desenhado: a política local tem sido um instrumento que agrega ou dificulta a melhoria da educação e das escolas do campo em Grajaú?

Pensando a partir de Grajaú – MA, as práticas em curso na EFA podem ser consideradas uma experiência válida de Educação do Campo no Sul do Maranhão e a formação técnico-profissionalizante das/dos jovens camponeses corrobora para a sua emancipação ou as/os colocam a serviço do capital? A próxima questão é se as condições materiais das escolas do campo podem ser entendidas como uma faceta da desterritorialização, a qual, ao invés de excluir completamente o acesso da população camponesa à educação, promove uma inclusão precária? A precariedade reforça também a

tese para o fechamento de escolas no campo em detrimento da oferta de educação de “melhor” qualidade na cidade?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as condições materiais e imateriais das escolas do campo de Grajaú-MA e problematizar a concepção de Educação do Campo ofertada no município. Destacamos como objetivos específicos:

- Diagnosticar as condições materiais das escolas do campo de Grajaú, assim como a situação da Educação do Campo no município, utilizando-se o Diagnóstico Rural Participativo como técnica de coleta de dados, problematização e reflexão sobre a realidade das escolas e do campo;
- Avaliar de forma participante as contribuições da EFA do Projeto Boa Vista para o assentamento e demais comunidades rurais atendidas, bem como ponderar a adequação prática do projeto pedagógico do curso à luz das concepções e dos princípios da Educação do Campo;
- Identificar os desafios à implementação da Educação do Campo em Grajaú e os problemas dos assentamentos e comunidades rurais investigados.

O escopo teórico adotado nesta pesquisa buscou compreender a Educação do Campo como um território educativo. O território, assim, é o conceito-chave utilizado, por entender que a educação e o campo grajauenses estão em disputas.

Os pressupostos teóricos são importantes para pensarmos geograficamente a construção da Educação do Campo no Brasil e em Grajaú como devir. Um debate necessário que tem sido obliterado pelos geógrafos quando optam por fazê-lo no âmbito das faculdades e centros de educação. Ainda são poucos os trabalhos de geógrafos sobre a Educação do Campo pelo viés da ciência geográfica.

Por outro lado, vislumbramos trazer essa temática para ser discutida na Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Temática esta que já se destaca nas experiências da Faculdade de Educação da mesma universidade. Diante dessa proposta, entendemos que estamos plantando desafios, ao mesmo tempo em que almejamos forjar outros territórios para a Educação do Campo, conforme nos inspira Fernandes (2012).

Assim, essa pesquisa se justifica porque é oportuno e necessário discutir a Educação do Campo no Sul do Maranhão, especificamente em Grajaú, onde o agronegócio tem

avançado sob a influência da expansão do Projeto MATOPIBA no Cerrado² e na Amazônia Oriental. A ausência de um programa ou uma política de Educação do Campo específica para o local também é um motivo relevante, uma vez que os cursos e movimentos em prol dessa temática têm sido produzidos sobretudo na região central do estado, em Bacabal, localidade esta que possui a sede da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão – UAEFAMA.

Além disso, fundamentam-se os argumentos pelo preocupante e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Grajaú e do Maranhão, mormente no ensino médio; a necessidade de qualificação docente para atuar nas escolas do campo e indígenas; presença significativa de população rural em Grajaú e no Maranhão, considerando que este é o segundo maior estado do Nordeste em extensão territorial e o menos urbanizado. Contudo, também é relevante problematizarmos a tendência de fechamento das escolas do campo na região, especialmente no município de Grajaú e a ampliação de ações de nucleação nas escolas das sedes distritais ou da cidade, negando, portanto, direitos, deveres e orientações assegurados na Constituição de 1988, na LDB, nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), nas Diretrizes Complementares (2008), no Parecer CEB/CNE/MEC (2006) e no Decreto 7.352/2010.

Fundamenta-se essa justificativa, ainda, quando consideramos a necessidade de se reconhecer o papel da Escola Família Agrícola do Assentamento Boa Vista para a formação dos jovens e como primeira iniciativa base para a Educação do Campo em Grajaú, assim como conhecer e problematizar a Geografia ensinada nas escolas do campo do município, bem como qual Geografia os estudantes gostariam de aprender.

Desde o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1998, ao PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), em 2012/2013, todos os programas, projetos e experiências educativas, dentro e fora dos movimentos sociais, estão a fortalecer e consolidar a Educação do Campo. As primeiras ideias surgiram voltadas para uma educação básica do campo. Hoje, já é realidade e cada vez mais surge cursos superiores de graduação e pós-graduação em Educação do Campo e outras áreas, contemplando os sujeitos do campo. O caminho está sendo trilhado e novos territórios da Educação do Campo vão sendo forjados e construídos. Os desafios ainda são grandes. Conforme Fernandes (2012), os

² Região considerada a nova e grande fronteira agrícola brasileira do Cerrado. Sua designação é formada pelo encontro das siglas dos estados que se destacam cenário do agronegócio globalizado: **M**aranhão, **T**ocantins, **P**iauí e **B**ahia.

desafios surgem, as soluções se distanciam, mas estão lá na linha do horizonte. Por isso, a Educação do Campo ainda é um campo em construção.

Este texto apresenta a introdução e os procedimentos metodológicos da pesquisa, inicialmente, e mais quatro capítulos e a conclusão. O primeiro capítulo aborda a discussão sobre os territórios da Educação do Campo. Nele, partimos da discussão do campo em movimento e centramos a Educação do Campo nas disputas territoriais pelo território da governança, destacadamente o campesinato e o agronegócio. Da Educação do Campo como território conceitual, chegamos à noção de desterritorialização como sinônimo de exclusão social ou inclusão precária. Por fim, expande-se a nossa concepção de território educativo da Educação do Campo para, a partir das experiências dos povos do campo, chegarmos à aprendizagem territorial.

O segundo capítulo aborda o movimento que deu origem aos CEFFAs brasileiros, discutindo historicamente a situação desses centros de formação. A escala de análise parte do movimento originário na França, Europa até chegar ao Brasil e, de modo particular, ao Maranhão.

O terceiro capítulo prossegue a abordagem sobre esses centros de formação e analisa detalhadamente os resultados do Diagnóstico Rural Participativo da EFA de Grajaú, assim como alguns instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. No final, fizemos um balanço dos desafios e das possibilidades para as EFAs, especialmente a de Grajaú.

O último capítulo analisa os demais resultados da pesquisa nas três escolas municipais estudadas: E. M. Bom Futuro; E. M. José Rufino Sobrinho; E. M. Pastor José Pires. O desafio principal desta tese não é resumi-la aos problemas encontrados nas escolas do campo, todavia consiste em superar estas questões e ser um instrumento de ações coletivas, partindo do campo e dos gestores, para culminar em projetos, programas e políticas públicas as quais podem melhorar os indicadores da educação, como também fomentar a implementação da Educação do Campo em Grajaú.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Sabemos que as pesquisas qualitativas estão em voga nas ciências sociais e humanas. Na Geografia não tem sido diferente. Na área dos estudos que convencionamos denominá-la de Geografia Humana, a aceitação das pesquisas qualitativas é grande. Os métodos nem sempre têm sofrido renovações, mas as técnicas frequentemente se tornam mais interessantes.

O mais comum é encontrarmos uma diversificação e uma interdisciplinaridade nos métodos e técnicas de pesquisa. Assim, entendemos que as metodologias vão se reformulando e, neste caso, a Geografia se renova e as pesquisas se tornam mais atrativas.

Podemos ver essa renovação na coletânea de trabalhos organizada por Ramires e Pessôa (2009). Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa contempla diversos tipos de investigação com diferentes enfoques teórico-metodológicos, o que indica a riqueza e a complexidade de sua utilização. Elaboramos o seguinte esquema para apresentar os procedimentos metodológicos.

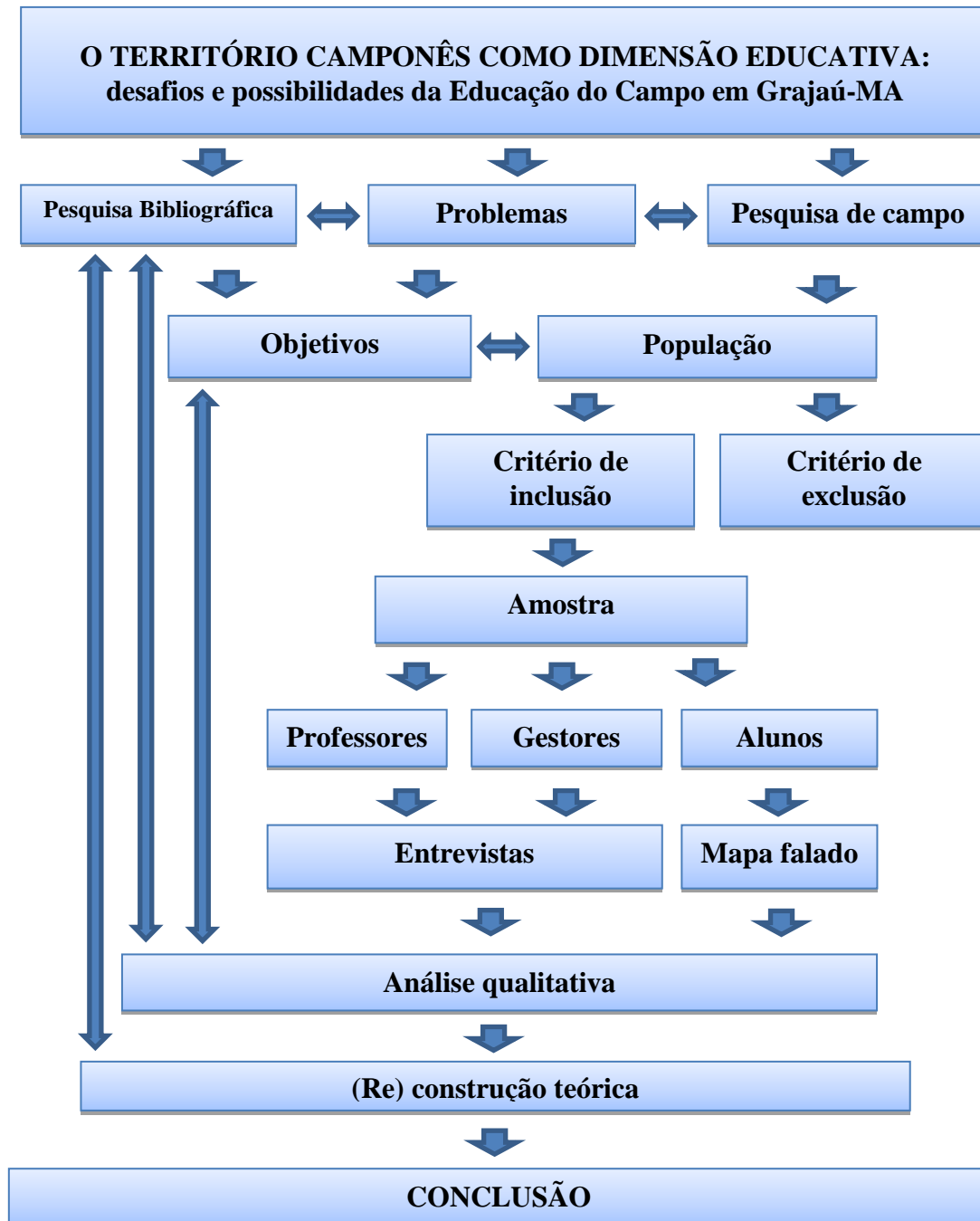


FIGURA 01 – Esquema metodológico da tese
 Fonte: SILVA, M. N. S. da; 2018.

Uma vez que a pesquisa pautou-se no método qualitativo, não houve a preocupação em trabalhar e organizar um banco de dados numérico. Os resultados numéricos, coletados nos sítios eletrônicos oficiais, serviram de instrumentos para correlacioná-los com a análise qualitativa empreendida.

A análise qualitativa submete o pesquisador à compreensão dos dados de modo mais generalizado e se inter-relaciona com fatores variados que privilegiam conjunturas (re)interpretativas.

As características básicas da pesquisa qualitativa são: interpretação como foco, subjetividade, flexibilidade na conduta da investigação, o contexto das vivências, o reconhecimento da não neutralidade científica (MOREIRA, 2002). Ademais, destacamos que os dados quantitativos, apresentados nas tabelas, tiveram a finalidade de evidenciar a precarização das escolas e da Educação do Campo. Além disso, não adotamos critérios bem definidos de amostragem e população para a escolha das escolas e da quantidade de estudantes. Ambas foram escolhidas por conveniência.

Assim sendo, a pesquisa adotada foi do tipo qualitativo e participante, acompanhada de pesquisa documental em bancos de dados oficiais (Censo Escolar e IDEB/INEP, IBGE, INCRA), da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú (SEMED) e na pesquisa de campo junto das escolas.

No caso das escolas buscamos contemplar realidades diversas e priorizamos a participação dos estudantes dos últimos anos do ensino fundamental e médio. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas em quatro escolas: Escola Família Agrícola do Projeto Boa Vista, Escola Municipal Pastor José Pires, Escola Municipal Professor José Rufino Sobrinho e Escola Municipal Bom Futuro (FIGURA 02).

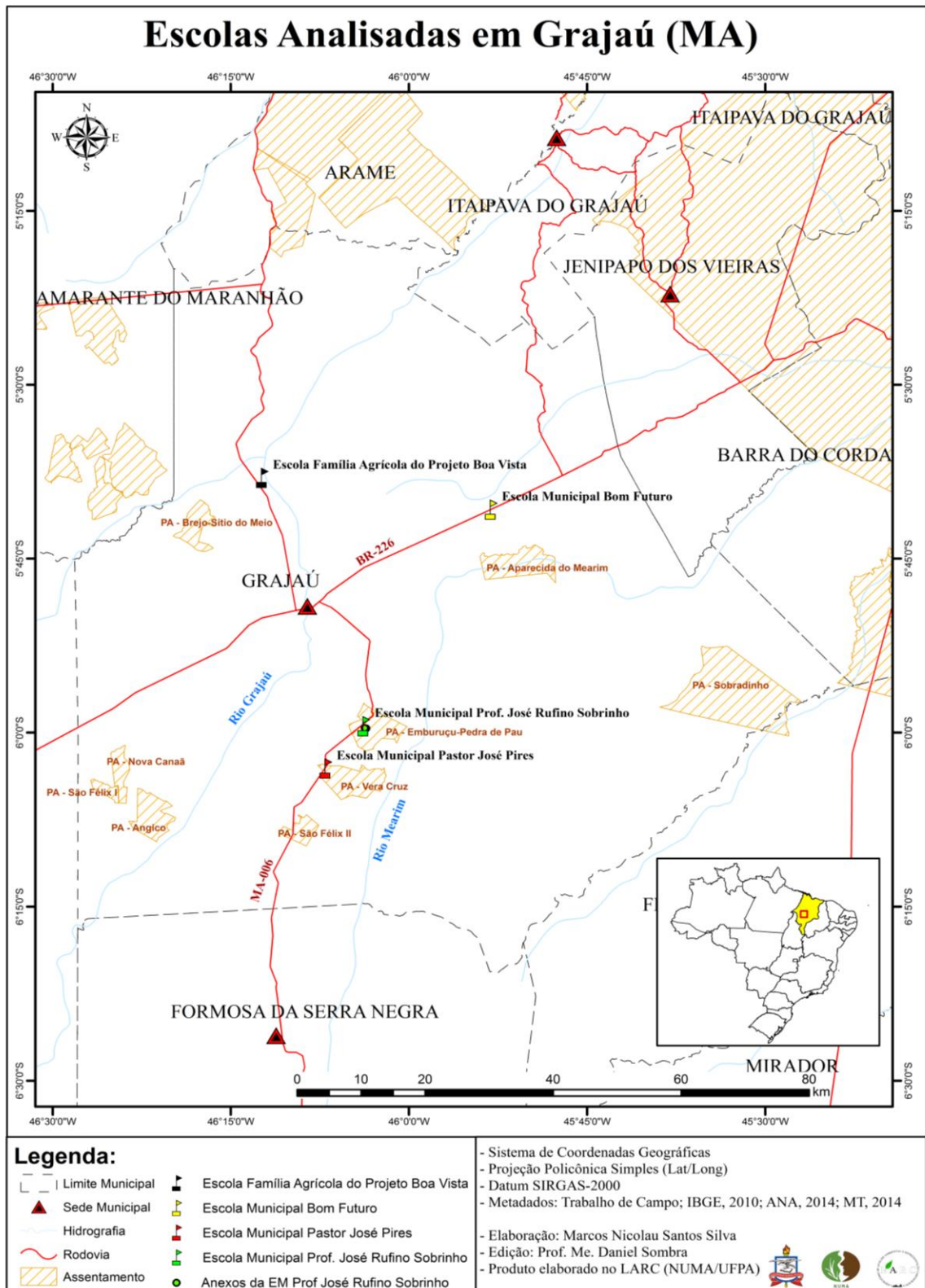


FIGURA 02 – Mapa de localização das escolas do campo da pesquisa
 Fonte: IBGE, 2010; ANA, 2014; MT, 2014; Pesquisa de campo, 2017.

A Escola Família Agrícola de Grajaú localiza-se no PA Boa Vista. O público escolhido para participar das atividades foi composto por estudantes do 2º e 3º anos do Ensino

Médio Técnico em Agropecuária. Na Escola Municipal Pastor José Pires, localizada no Assentamento Vera Cruz selecionamos os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. A Escola Municipal Professor José Rufino Sobrinho, localizada no Assentamento Emburuçu (também conhecido como Assentamento Pedra de Pau), os participantes foram estudantes do 8º e 9º anos. Por fim, escolhemos a Escola Municipal Bom Futuro, situada no Povoado Lagoa de Pedra, às margens da BR-226, cujos estudantes integrantes da pesquisa são de uma classe multisseriada de 8º e 9º anos. Dentre as escolas participantes da pesquisa, esta é a única que não está localizada em assentamento rural, no entanto, recebe muitos alunos oriundos de outros povoados próximos e do PA Aparecida do Mearim.

O período da pesquisa ocorreu entre os meses de junho a outubro de 2017 nas escolas supracitadas, sendo que no primeiro mês consistiu em visita às escolas para apresentação da proposta de pesquisa e planejamento das atividades de campo. Um adendo merece ser destacado. O planejamento das atividades de campo estava previsto para iniciar ainda em 2016. Todavia, o ano letivo de 2016 nas escolas do campo foi comprometido por inconstâncias geradas pelo encerramento dos contratos dos professores do campo. Além disso, houve a remoção de professores efetivos para a sede urbana. A falta de professores foi um dos principais obstáculos para o ano letivo de 2016. Muitas escolas, inclusive, aquelas participantes de nossa pesquisa, iniciaram as aulas tardiamente e também o ano letivo foi interrompido/concluído no início do segundo semestre, quando ocorreu a demissão de professores contratados. Este fato ocorreu de forma similar até na EFA, que é vinculada ao estado.

Como 2016 era ano político e, se iniciássemos as atividades teríamos que dar continuidade em 2017, optamos por não começá-las. Quando muda a gestão política municipal e o ano letivo, tudo muda nas escolas do campo: direção, coordenações de campo, professores, administrativos e, até mesmo, os estudantes. O foco da pesquisa compreendeu estudantes de anos finais do ensino fundamental e médio, portanto, não teríamos continuidade com as atividades, uma vez que os mesmos terminariam os ciclos de estudos nas escolas.

O contato inicial com as escolas ocorreu com a apresentação do projeto de pesquisa, seu objetivo, importância, ressaltando a necessidade da colaboração da comunidade escolar. Partindo-se desse ponto, realizamos entrevistas com diretores e professores.

As entrevistas, conversações de natureza profissional, ocorreram na modalidade semiestruturada. Esse procedimento foi utilizado para a investigação e para a “[...] coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Trata-se, pois,

de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195-196).

Realizamos a pesquisa de documentação direta nas escolas supracitadas. Esta modalidade de investigação é constituída no levantamento de dados nos locais em que ocorre a coleta de dados, conhecida como pesquisa de campo. Sua utilização tem como objetivo “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 185).

A metodologia exploratória agregou a familiarização da pesquisa com o ambiente das escolas do campo, clarificou conceitos e o funcionamento das escolas. A descrição dos fatos e/ou fenômenos ocorridos no ambiente de ensino por meio da observação participante, entrevistas, e análise temática dos dados documentais, sob a luz da literatura. O interesse da pesquisa de campo visou à compreensão dos diversos aspectos da Educação do Campo, com o estudo das comunidades, dos grupos e das instituições.

A observação participante consistiu em ter contato direto com a comunidade escolar, inserindo-se parcialmente ao grupo. Ela é idealizada como um método de ação que deve partir de uma realidade concreta do cotidiano pesquisado, da realidade social, dos processos em suas diversas e diferenciadas dimensões e dinâmicas. Destacamos que fomos apresentados à comunidade escolar como professor. Essa percepção fez com que a nossa atividade profissional sobressaísse em detrimento da função de investigador. Para aplicação das atividades programadas com os estudantes, assumimos os turnos de aulas em cada encontro. A função de professor nas escolas atribuiu-nos o dever de, inclusive, administrar o tempo e a disciplina, de modo que os estudantes não se dispersassem das atividades propostas. Além disso, procuramos envolver todos os estudantes nas atividades, respeitando-se as suas limitações e comportamentos pessoais.

Com o contato direto com as comunidades escolares, a fim de conhecer o público de estudantes, as atividades de pesquisa foram divididas em três momentos: apresentação da pesquisa e identificação preliminar de problemas escolares; aplicação do DRP; levantamento de dados com os gestores escolares.

O primeiro centrou-se na apresentação de nossa pesquisa, com atividades lúdicas (vídeo motivacional, vídeo de Paulo Freire, dinâmica de grupo e trabalho com música relacionada à Educação do Campo). E ainda houve uma explanação sobre o que são a Educação do Campo e a questão agrária – por lidarmos com estudantes que moram em assentamentos.

dos estudantes matriculados, das comunidades atendidas, sobre transporte escolar, livro didático, merenda escolar, o trabalho docente e a divisão dos componentes curriculares, entre outras questões relevantes.

Houve ainda levantamento de dados junto à Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú – SEMED. Houve o levantamento das escolas do campo, a organização da coordenação e distribuição das escolas entre as regiões, os programas e projetos presentes, transporte escolar, número de professores e estudantes matriculados, e os desafios existentes que foram identificados no ano de início da nova gestão municipal da educação.

Os dados coletados a partir do DRP foram analisados seguindo alguns preceitos pré-estabelecidos por Farias e Ferreira Neto (2006) e Souza e Pessôa (2009), sintetizados nos seguintes passos, expostos no Quadro 01.

Quadro 01 – Etapas de execução e análise do DRP

Passos	Atividades analisadas
Primeiro	Desenho do território a partir das delimitações de estradas e rios, destacando as comunidades/assentamentos.
Segundo	Identificação da escola, e a partir dela, dos pontos mais importantes da localidades (igrejas, postos de saúde, espaços de lazer, comércios etc.).
Terceiro	Identificação dos problemas (sociais, ambientais, pedagógicos/escolares, entre outros) e de potencialidades das comunidades e assentamentos rurais.
Quarto	Discussão dos problemas, sistematização dos dados e organização das informações no quadro, para a visualização de todos os estudantes.
Quinto	Apuração e apresentação dos resultados mais significantes para a discussão da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria e organizada conforme Farias e Ferreira Neto (2006) e Souza e Pessôa (2009).

Para os dados oriundos das entrevistas, realizamos a seleção e inclusão dos mesmos em cada capítulo da tese, na medida em que as temáticas foram propostas para análise e discussão. Os mesmos dados foram confrontados com referenciais teóricos e/ou dados secundários de fontes de pesquisas oficiais.

Juntamente com os resultados mais significantes da sistematização do mapa falado e das entrevistas, houve elaboração de categorias temáticas de análise, principalmente centradas na relação escola-território rural. Os dados obtidos foram analisados por meio de resultados expressivos e fiéis para então alvitrar inferências e prosseguir com interpretações acerca dos objetivos e/ou novas descobertas (BARDIN, 2016). Nessa concepção, interpretar é “tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é

ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, é dialogar com o autor” (SEVERINO, 2007, p. 94).

CAPÍTULO 02

TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: do campo em movimento à aprendizagem territorial



Acampamento Vila Nova Buriti dos Vaqueiros – Grajaú/MA

Autor: SILVA, M. N. S. da, agosto de 2017.

Pra não dizer que não falei das flores

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão

Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

2.1 Pra não dizer que não falei dos territórios

A canção anterior é um convite à caminhada, para aqueles que acreditam que a nossa história, o presente e o futuro são construções à espera de um fazer. Os camponeses e os movimentos sociais populares brasileiros possuem essa clareza e seguem caminhando, cantando e aprendendo, porque já entenderam que esperar não gera saber. Eles descobriram que sua liberdade e emancipação encontram-se na trajetória que estão a percorrer. Eles descobriram ainda que lutar pela educação é o mesmo que defender o direito de continuar a viver em seus territórios, com dignidade.

O percurso acadêmico que seguimos revela concepções de geografias e territórios, as quais estão em constante (re)construção. Ao iniciarmos a pesquisa e a redação deste trabalho de doutoramento rebuscamos as memórias, histórias e percursos geográficos desde a conclusão do curso de graduação.

Qual o lugar do campo e do território em nossas principais pesquisas? O primeiro trabalho de conclusão de curso da graduação buscou entrelaçar questões urbanas e rurais a partir dos conceitos de espaço e território. O *lócus* dessas análises foi a concepção de “meio rural” e o objeto da pesquisa as novas atividades agrícolas e não agrícolas no limiar do urbano e rural, do campo e da cidade. Costumamos dizer que o estudo do espaço rural, neste momento, foi pelas “beiradas”, com um pé no campo e outro na cidade. Timidamente abordamos o território na fronteira entre espaços, lugares e modos de vida.

A pesquisa de mestrado, por sua vez, refinou o nosso olhar sobre o significado do conceito de território e nos conduziu a colocar os dois pés no campo. Aqui mergulhamos de corpo, alma e engajamento nos territórios do campesinato sertanejo de Minas Gerais. Qual a inquietação que emergiu dessa pesquisa? Exatamente foi perceber que o território camponês resiste à margem do território do agronegócio e capitalismo agrário e, não menos importante, produz formas singulares de (re)existência.

Participar como professor do “Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Princípios e Práticas Educativas”, ofertado pela Faculdade de Educação e pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais foi um momento especial para enveredarmos na apreensão de outra dimensão social do território camponês: o campo como um território educativo. Naquela época, à luz dos movimentos sociais que tomavam as ruas de inúmeras cidades brasileiras, em 2013, configurou-se importante pensar e

refletir com os cursistas sobre o papel dos povos e movimentos sociais do campo no protagonismo da educação.

Paulatinamente, a concepção de meio rural deu lugar ao território rural. Este, a partir da leitura de mundo do campesinato, é apreendido como território da Educação do Campo. Assim, o entendimento do campo como um território educativo passa necessariamente pela concepção de que a participação social e as ações coletivas vislumbradas, hoje, no campo brasileiro corroboram para forjar experiências de aprendizagem territorial.

Nesse ínterim, este capítulo se propôs a empreender uma análise teórica sobre os territórios da Educação do Campo, no sentido de contribuir com a ampliação do debate acerca da dimensão territorial educativa do campo brasileiro e apresentar elementos de disputa por territórios, conflitos e experiências dos povos do campo que possam servir de bases para a aprendizagem territorial. Para isso foram utilizados indicadores numéricos e análises qualitativas sobre as localidades estudadas no Maranhão apenas para ensaiar as discussões e ensejar os debates. Como desdobramento, este capítulo apresenta incursões sobre a temática que envolve a educação e o campo no município de Grajaú, localizado no Centro-Sul do Maranhão, especificamente na microrregião do Alto Mearim e Grajaú.

Partimos do pressuposto inicial de que a educação no/do campo forja resistências e, ao delimitar um território teórico, arrematado por concepções, princípios, metodologias e práticas educativas, a mesma se materializa e reafirma o campo enquanto um território geográfico do campesinato. Assim, a Educação do Campo se coloca também na disputa pelo território da governança, que é fruto da combinação político-econômica engendrada pelo Estado e agentes empresariais representantes do capitalismo agrário.

Os procedimentos metodológicos que utilizamos centraram-se na pesquisa bibliográfica e documental, sobretudo considerando a abordagem qualitativa como orientadora desta análise. Os referenciais numéricos foram extraídos do banco de dados do INCRA, IBGE e do Censo Escolar/INEP/MEC, todos extraídos da internet. Somaram-se ainda as informações e notícias disponibilizadas em sítios eletrônicos e alguns dados apurados na pesquisa de campo realizada em quatro escolas do campo de Grajaú.

2.2 Educação do Campo: o campo em movimento e o território em disputa

A natureza científica das Ciências Humanas impõe aos estudiosos a tarefa de definir os conceitos, as categorias e noções utilizados em seus respectivos trabalhos acadêmicos. A

Geografia não prescinde dessa regra, devendo ser atributo do geógrafo elaborar a pesquisa, (re)construir a teoria e suas reflexões à luz dos principais conceitos-chave dessa ciência.

O território é um desses conceitos geográficos permanentemente mutáveis, sujeito a múltiplas interpretações e cada vez mais relevante neste período histórico. Tal como a sua própria essência geográfica, desde as origens nas dimensões biológica e social, o conceito de território é perigoso e pode se tornar como armadilha nas análises científica e política. Em outras palavras, podemos dizer que o uso exacerbado desse conceito pode conduzir qualquer estudioso a interpretações equivocadas da realidade social. Nem todas as perspectivas de análises podem ser decifradas a partir do conceito de território. Do mesmo modo, quando um conceito é cunhado no plano social, logo o campo político trata de incorporá-lo aos seus discursos e projetos. Eis a problemática que envolve o conceito de território hoje, profundamente banalizado e promiscuamente utilizado em diversas áreas do conhecimento e da política.

Parece-nos que o conceito de território e o seu uso não foram retomados de modo efêmero, como questionou Fernandes (2009), ao sugerir a existência de um modismo, um *fashion concept*. O uso do conceito se intensificou, tanto no plano teórico quanto no empírico. Por ser um conceito escalar e adaptável às diversas abordagens, o território representa hoje a síntese de um mundo globalizado e extremamente contraditório e desigual. Interpretar o mundo a partir da geograficidade, nos termos de Milton Santos (2006), é desvelar as máscaras sociais (MOREIRA, 2013). Logo o território pode ser o conceito mais pertinente para analisar esse mundo antagônico, produzido a partir das consequências da globalização perversa.

Para Santos (2006, p. 13), “nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é o território”. Partimos do pressuposto inicial de que todos nós vivemos em um território, exceto aqueles povos que exercem uma territorialidade, mas não possuem um território – por exemplo, a “terra prometida” dos judeus, os curdos, os chechenos. Viver pressupõe a existência de um território. Há povos que não possuem um território e o reivindicam, objeto de permanentemente conflitualidade; outros vivem entre-territórios (ALMEIDA, 2009), como os migrantes.

Se partimos do pressuposto de que o simples fato de viver sugere a existência de um território, ou pelo menos de uma territorialidade, a exaltação dada ao conceito por Milton Santos corrobora para explicitar tanto a gênese mais local do território quanto os processos mais globais, estes associados sobretudo a reordenamentos socioespaciais e produtivos em esferas mais gerais.

A redescoberta ou “retorno do território”, como tratado por Santos (2006), ocorre principalmente na dimensão política, com a conseqüente retomada da regulação do Estado sob as políticas públicas, no caso brasileiro, após a redemocratização e institucionalização da Constituição de 1988. De outro lado, há a reestruturação dos processos produtivos em âmbito nacional e internacional, os quais afetam diretamente os territórios.

Podemos visualizar tais processos em diversas regiões do país. No Sul do Maranhão, por exemplo, a abertura e expansão da fronteira agrícola têm na reestruturação produtiva a marca de macroprocessos que se articulam a outros mais locais, situados em escalas menores. Dessa interação entre processos mais amplos, dimanantes da globalização, e aqueles menos amplos – os quais sofrem forte influência da descentralização, que faz surgirem regulações locais – urge a necessidade de mudanças na gestão dos territórios locais (ROCHA, 2016).

O autor supracitado faz um adendo acerca da descentralização enquanto um processo polissêmico e centrado na gestão municipal, mas que não se reduz aos limites territoriais dos governos locais: “apreende a escala local como condensadora e feixe de articulação de escalas de ação” (ROCHA, 2016, p. 15).

Dessa forma, as escalas de ação interagem nos territórios locais imbuídas por multidimensões, reproduzindo múltiplas escalas dessas ações, expressas e no encontro de multiterritorialidades, as quais, muitas vezes, estabelecem-se através de conflitualidades.

A multidimensionalidade do território conforma-se exatamente pelo caráter integrador que o conceito assumiu recentemente, envolto pela conjugação de dimensões sociais: econômica, política, ambiental e cultural. O caráter integrador do conceito não pode prescindir de outras perspectivas, as quais também fornecem análises a partir de uma ou mais abordagens sociais, a exemplo das perspectivas relacional, idealista e materialista.

Conceber o território a partir de sua multidimensionalidade coloca em xeque o princípio da totalidade, sem, portanto, afirmarmos que tudo é ou se refere a território. Território é um todo, o qual faz parte da realidade. Logo, a realidade não é una. Por isso Fernandes (2009) afirma que compreender o território como um todo é importante para entendermos a sua multidimensionalidade. A realidade social é repleta de muitas dimensões, bem como de vários olhares. Olhar a realidade a partir do prisma do território é apenas um viés, um percurso teórico, metodológico, paradigmático e intencional.

Haesbaert (2006; 2007) explica que o estudo do território pressupõe a consideração de suas dimensões sociais – política, econômica, cultural e ambiental –, as quais são abordadas, mais comumente entre os geógrafos, a partir da perspectiva integradora ou relacional.

A proposta que ensejamos é considerar a educação como outra dimensão do território. A educação, seja no campo, na cidade ou na aldeia, forja territórios. Mais do que isso, a educação disputa territórios, ao mesmo tempo em que ela é o próprio território em disputa.

O exemplo brasileiro, a pressão política sobre a educação básica e superior, o fazer do professor em sala de aula, o demérito da intelectualidade e do papel das universidades e o projeto Escola sem Partido – leia-se: escola do pensamento único, escola da mordança, escola de única ideologia – expressam a clareza de que a educação, atualmente, é um território em disputa no país.

Frequentemente, neste estudo, a educação é revelada como um território em disputa, objeto de intencionalidades tecidas no território da governança. A governança, pois, é o território privilegiado das intencionalidades e ações – sobretudo políticas. Observamos, com isso, que a educação enquanto território no Maranhão, especificamente em Grajaú, é responsável por ditar os rumos das eleições, dos votos, dos cargos e empregos de origem política.

A denominação “pasta da educação”, entendida a partir da governança, transcende a concepção setorial. Assim, consideramos a educação como um “território”, porque ela encontra-se em disputa, é permeada de intencionalidades e objeto constante das ações dos gestores, e não como uma “pasta”.

A intencionalidade é dosada pelos estudiosos ao definirem a totalidade de seu objeto. Daí o território pode ser estudado como uno, a exemplo do já citado espaço da governança, ou múltiplo, por meio de suas diferencialidades. A intencionalidade enquanto opção histórica é também uma posição política, que é preferida por uma determinada classe social. Para além de opção histórica, paradigmática, teórica, política e de modelos de desenvolvimento, as intencionalidades conduzem às compreensões das realidades (FERNANDES, 2009).

As intencionalidades, todavia, geram conflitualidades. O entendimento de que o espaço geográfico é produzido por relações sociais, sejam elas entre os homens e a natureza ou entre si, corrobora para concluirmos que tais relações produzem contradições, criam espaços e territórios os quais são heterogêneos. Diante disso, evidenciam-se as conflitualidades. Os conflitos ou seu adjetivo – as conflitualidades – são inerentes à existência humana e suas marcas são acirradas pelas contradições impostas pelo capitalismo.

Ao considerarmos que a conflitualidade encontra expressão nas relações originadas de interpretações feitas por classes, grupos sociais e instituições e, por sua própria natureza social e contraditória, ela se apresenta como o elo interpretativo das intencionalidades maquinadas.

Como assevera Fernandes (2009), a conflitualidade é processo através do qual o conflito é apenas um componente.

Sendo assim, enquanto um processo, a conflitualidade envolve-se em diversos componentes polarizados que oscilam entre o uno e múltiplo. A conflitualidade, pois, dá dinamicidade ao território. É a engrenagem que permite movimentar o(s) território(s) para que o mesmo não se resuma às permanências. Um território que não supera o enraizamento, a pobreza, a imposição de poderes está condenado à falta de autonomia, de soberania e, conseqüentemente, de negação à democracia.

“O âmago da conflitualidade é a disputa pelos modelos de desenvolvimento em que os territórios são marcados pela exclusão das políticas neoliberais, produtora de desigualdades, ameaçando a consolidação da democracia” (FERNANDES, 2009, p. 203). Este excerto traz a essência da Educação do Campo, quando os teóricos e movimentos sociais do campo afirmam estarem em disputa dois modelos de desenvolvimento – agronegócio e campesinato. Neste ínterim, definitivamente, não há espaço para admitir-se um desenvolvimento pautado no modelo do agronegócio exportador, concentrador de terras, riquezas e destruidor dos recursos naturais. Por conseguinte, a Educação do Campo apregoa um movimento contrário, colocando em evidência o território da autonomia e democracia, fazendo jus ao direito universal dos povos escolherem o seu futuro.

A conflitualidade insere-se na esfera da governança. Neste âmbito há modelos de desenvolvimento antagônicos, mas sobretudo existem concepções, valores, desejos e interpretações diferentes, o que acirra a conflitualidade. O território da governança, nesse sentido, seria um caminho para a realização dos desígnios dos povos do campo? Que modelo de desenvolvimento se perpetua no território da governança?

Ainda no tocante à educação, os territórios locais são escalas “privilegiadas” das ações do Estado, bem como estão envolvidos pelos reflexos dos processos produtivos os quais requerem cada vez mais territórios descentralizados e flexíveis para a reprodução do capital. Quando tratamos da multiescalaridade do território (municipal), a ela pode ser entendida como a esfera da representação de várias escalas do poder – municipal, estadual, federal, internacional – em um mesmo local. Daí o fato de o território ser analisado a partir de sua multiescalaridade.

Se a conflitualidade se impõe enquanto marca da dinamicidade e da disputa por territórios, então chegamos ao ponto de que esses territórios estão em permanente disputa. Essa disputa não pode se restringir apenas às instituições de dominação, porque estas tendem a controlar os territórios, uma vez que são pluriescalares (isto é, transitam em diversas escalas,

podendo ser contínuas ou descontínuas), todavia impõem e sobrepõem-se nos territórios da governança.

Mas o espaço da governança deveria ser o território de todos os povos. A tentativa de controle dos territórios é forjada via políticas públicas elaboradas pelo Estado e por agências multilaterais e transnacionais. Além disso, a acumulação capitalista pela espoliação é um estágio avançado das relações capitalistas as quais precisam cada vez menos das relações não capitalistas. Por conseguinte, o capital recria com menos intensidade trabalhadores assalariados e territórios camponeses, ampliando o número de excluídos (FERNANDES, 2009). Prova contundente disso é o fato de os camponeses em Grajaú concentrarem-se em assentamentos.

Ampliar o número de assentamentos é uma forma de o Estado, embebido pela lógica das forças produtivas, restringir (parceladamente) o acesso dos camponeses à terra e aos recursos e riquezas a ela associada. Em outras palavras, é uma alternativa condescendente dada aos camponeses para construir seus territórios de vida e, antagonicamente, estratégia de eleger o capitalismo agrário como prioridade no território da governança.

Fernandes (2012) mencionou o DATALUTA: Banco de Dados da Luta pela Terra (2011), analisando-se o período de 1979-2010, quando neste último ano o país registrava o número de 8.823 assentamentos rurais. Quase a metade (47%) concentrava-se no Nordeste e o Maranhão foi o estado com os maiores números de assentamentos de reforma agrária (11,3%) e famílias assentadas (131.390 – 12,9%) na região.

Os dados recentes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (2017) indicam que, na região Nordeste e no Maranhão, os projetos de assentamentos de famílias camponesas mantiveram-se em expansão nesta década. No município de Grajaú, objeto de análise neste trabalho, a criação dos assentamentos data desde 1987, com o PA Sítio do Meio. Posteriormente foram criados seis projetos de assentamentos de iniciativa estadual (PE), entre 1996 e 1997, e outros dez pelo INCRA, entre 2001 e 2008.

TABELA 1 – Informações sobre Assentamentos

Localidade	Quantidade de PAs	(%)	Famílias Assentadas	(%)	Área Ocupada (ha)	(%)
Brasil	9.370	100	971.915	100	88.360.472,94	100
Nordeste	4.323	46	326.274	33,6	10.856.369,57	12,3
Maranhão	1.028	11	132.298	13,6	4.741.258,65	5,4
Grajaú-MA	17	0,18	1.654	0,17	58.975,08*	0,07

Fonte: INCRA, 01 nov. 2017. (*) A área do PE Boa Vista não foi mencionada. Estimam-se 488 hectares.

Devemos frisar que os dados divulgados nesta última atualização do INCRA não refletem a realidade dos PAs existentes no município de Grajaú. Alguns PAs existentes podem não estar mensurados nos dados oficiais ou as famílias encontram-se listadas nos assentamentos próximos.

Outra colocação importante a ser destacada é que, embora o último assentamento criado pelo INCRA no município date de 2008, há movimentos, em curso, reivindicando o assentamento de novas famílias, a exemplo do Acampamento Vila Nova Buriti dos Vaqueiros e Acampamento Antônio Conselheiro II, ambos situados às margens da MA-006 (FIGURA 04). Isso significa dizer que o campo em Grajaú está em movimento e os territórios estão em disputas.



FIGURA 04 – Acampamentos de reforma agrária na rodovia MA-006

Fonte: SILVA, M. N. S.; setembro de 2017.

Qual seria a importância desses assentamentos e acampamentos para a educação? Esta pergunta parece sugerir uma possível inversão de sentido, pois presumimos que a educação também colabora substancialmente para a melhoria dos lugares e reforça a luta dos territórios camponeses. Nesse processo, acampamento e assentamento de famílias camponesas já se bastam como um ato educativo. Isso porque os grupos sociais do campo que, legitimamente, lutam pela melhoria das condições de vida dos povos e tem na terra uma forma de reivindicar

e construir seus territórios, dirimindo as injustiças sociais, carregam na essência do movimento a educação como uma atitude libertária. Mais que isso, aprendem com os diversos movimentos sociais e produzem uma experiência territorial.

Dentre as benesses, quando da implantação de um PA, a escola no campo é uma das principais aquisições, quer seja instalada no assentamento ou em localidades próximas. Os projetos de assentamentos, hoje, concentram números significativos de crianças e jovens em idade escolar. A permanência das escolas no campo se deve sobremaneira à presença de crianças e jovens nos/dos assentamentos, tendo em vista os constantes ataques a essas escolas que, não raras vezes, culminam em seu fechamento pelos gestores.

E quais deveriam ser os papéis da educação (do campo) nestes territórios? O primeiro deveria ser ressignificar o papel da escola enquanto instituição que se coloca na disputa territorial, com o objetivo de se inserir na luta pela justiça social e ser um instrumento de transformação do lugar desde a sua escala mais próxima. O segundo aspecto é formar sujeitos capazes de compreender os processos socioterritoriais numa perspectiva pluriescalar, de modo que o conhecimento sobre as desigualdades sociais e contradições seja ferramenta de permanente inquietude e rebeldia. Terceiro: discutir, problematizar e propor alternativas para a melhoria de seus territórios, como estratégia de desenvolvimento, autonomia e emancipação social.

Mapear as conflitualidades presentes nos territórios é uma maneira de compreender melhor os significados das disputas territoriais. Quando utilizamos a conflitualidade como um sentido das disputas por territórios significa dizer que assumimos o compromisso de tratar o campo e a educação enquanto territórios de vida, de luta e de construção da justiça social, capazes de reverberar o verdadeiro sentido de superação das condições precárias e de pobreza as quais lhes foram relegadas secularmente. A conflitualidade aqui não se impõe como arena dos conflitos – latentes ou não –, mas como subsídio analítico que permite entender o verdadeiro sentido do território, que é o de participação social como estratégia de emancipação social e autonomia.

Assim, falar de territórios e, mais especificamente sobre os territórios da Educação do Campo, é uma forma de resgatarmos a (i)materialidade do conceito. É, destarte, uma forma de denunciarmos a precariedade revelada no trato com a educação e as populações do campo em todos os itinerários geográficos deste país. A precariedade no campo e na educação, nesse sentido, reflete a violência simbólica, uma das facetas da desterritorialização, portanto, sinônimo de exclusão.

2.3 Educação do Campo e território: notas conceituais

As primeiras vezes nas quais o termo Educação do Campo foi utilizado na década de 1990 tiveram-se como intencionalidade cunhar um conceito, delimitado inicialmente por e a partir de um plano teórico, com profundas inspirações no modelo de desenvolvimento e na produção da existência do território camponês.

Forjar um conceito enquanto produto das preocupações dos movimentos sociais do campo, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, exigiu o entendimento de que a luta pela terra e, com ela, a questão agrária, não começa e termina apenas na disputa e conquista da terra. A luta pela terra converte-se na disputa ampliada por território. Lutar por território implica na (re) construção da existência dos próprios camponeses.

Resistir e reexistir requer a compreensão de que os povos do campo necessitam de terra, água, equipamentos, acesso ao crédito e financiamentos, educação, saúde e trabalho para produzirem a sua própria existência. Essa compreensão tornou-se a base para o desenvolvimento territorial rural no Brasil.

No entanto, devemos salientar que, a educação enquanto bandeira dos movimentos sociais e povos do campo, não consiste apenas no acesso universal à escola primária, como um dos objetivos globais de educação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ou no combate ao analfabetismo no campo. A proposta, pois, é a de que a educação do/no campo seja um instrumento de luta e de emancipação social, não se restringindo apenas à educação básica. A educação como um projeto de campo e de sociedade.

Lutar por território é uma forma de consubstanciar a luta por direitos. Falamos de direito à terra, à água e aos recursos naturais; direito a uma educação de qualidade no lugar onde mora e a partir de seu modo de vida; direito à moradia; pelo direito de produzir; direito à saúde e a um ambiente saudável; pelo direito de construir a sua própria história.

A Educação do Campo, tal como os movimentos socioterritoriais, encontraram no conceito de território a representação máxima de sua bandeira de ação. A redescoberta do território a partir de sua multidimensionalidade (econômica, política, cultural, ambiental, educativa) virou terreno fértil para estruturar o pensamento, as concepções e os princípios da Educação do Campo.

Com a Constituição de 1988 e, sobretudo com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos que estão possibilitando a implantação de uma educação que respeite e valorize os diversos povos do campo. Mais do que isso: a Educação do Campo em construção significa criar processos contra-hegemônicos de resistência à dominação, exclusão e negligência históricas nas quais as populações camponesas foram submetidas, possibilitando que elas sejam protagonistas de seus próprios projetos de desenvolvimento, de educação e de emancipação.

Vários autores (NASCIMENTO, 2009; QUEIROZ, 2011; FERREIRA & BRANDÃO, 2011; FREITAS; PINHO, ANTUNES-ROCHA, 2013) comungam que a Educação do Campo é forjada e construída pelos povos do campo, pelos movimentos sociais e sindicais, pelos/as educadores/as e pelos intelectuais acadêmicos. Os movimentos sociais do campo têm papel de destaque nesse protagonismo. Desde a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, Miguel Arroyo sugeriu a vinculação da educação com o movimento social. Segundo o autor, essa vinculação:

Significa que acreditamos que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo (ARROYO, 1999, p. 10).

A Educação do Campo, sob este rótulo, emergiu nesse contexto (de luta). Além do rótulo, a Educação do Campo apresenta-se com um conteúdo bem fundamentado e pensado por e a partir dos sujeitos do campo. Foram formulados conceitos, concepções, princípios (filosóficos, pedagógicos, humanos, sociais), metodologias e práticas educativas. Nasce, assim, o Movimento Por uma Educação do Campo.

Para Nascimento (2009, p. 182), “quando se trabalha com a categoria Educação do Campo significa pensar uma educação forjada a partir das intencionalidades dos movimentos sociais do campo onde os trabalhadores rurais são os protagonistas da história e sujeitos da ação pedagógica”. Chegamos a um dos princípios essenciais do Movimento: a Educação do Campo é um projeto protagonizado pelos povos do campo. Por meio do Artigo 1º, Parágrafo 1º, do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, são consideradas:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Esses sujeitos, reunidos através dos movimentos sociais camponeses, formaram e carregam a intencionalidade central da Educação do Campo, que é a construção de uma sociedade sem desigualdades e com justiça social (MOLINA, 2011).

Caldart (2011b) explica que o movimento Por Uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo. Educação no campo significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Educação do Campo significa que o povo tem direito a uma educação pensada a partir do seu lugar de vida, com sua participação e vinculada a sua cultura e suas necessidades.

Fernandes (2011), por sua vez, apresenta a diferença entre escola no/do campo. Para o autor, a escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação; já a escola do campo é proposta de construção de uma pedagogia, cujas referências são as experiências dos povos do campo. Feitas essas distinções, o autor mergulha no conceito e mostra sua preocupação teórica em delimitá-lo como um território:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos um mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar (FERNANDES, 2011, p. 141).

A delimitação da Educação do Campo como um território teórico precede a existência de um território social, que é um território geográfico. Nesse sentido, a Educação do Campo inscreve-se numa geografia que revela a existência dos povos camponeses, cuja essência principal está vinculada à terra, que conforma (forma e reforma) novas territorialidades. Estas demonstram que a terra é condição *sine qua nom* de existência, resistência e reexistência dos camponeses na luta contra a opressão e a dominação. Mas, também, a terra não é apenas um espaço banal. Compreendida na pedagogia do movimento camponês, a terra e a educação conformam um território. Um território que é carregado de (i)materialidade (SAQUET, 2007): teoria, ideologia, utopia, cultura, saberes, produção, infraestrutura, etc.

O território teórico da Educação do Campo culminou com o pensar a realidade social e a formulação e demarcação de conceitos, concepções, princípios, metodologias e práticas educativas. Esse arranjo teórico foi capital para se estruturarem as bases daquilo que hoje defendemos como Educação do Campo, condição basilar para a construção dos argumentos e ampliação do debate sobre o campo e a educação que os povos camponeses almejam, mormente, na conquista de políticas públicas.

O território teórico da Educação do Campo, enquanto um conceito imaterial, se revela e ganha substancialidade na medida em que se converte em políticas públicas e melhoria das condições materiais de vida no campo. Esse processo ocorre quando, inspirado na realidade social do campo e da educação, o território teórico transforma-se em território material por meio das lutas sociais e da concretização de políticas públicas. Esta, pois, é a consubstanciação da reivindicação pelo território, em que a imaterialidade se converte em materialidade. Território teórico se converte em território social. A teoria transforma-se em ação e a ação refaz a teoria. Assim, a luta pela terra e pelo território se refaz em um processo dialético, em permanente reconstrução.

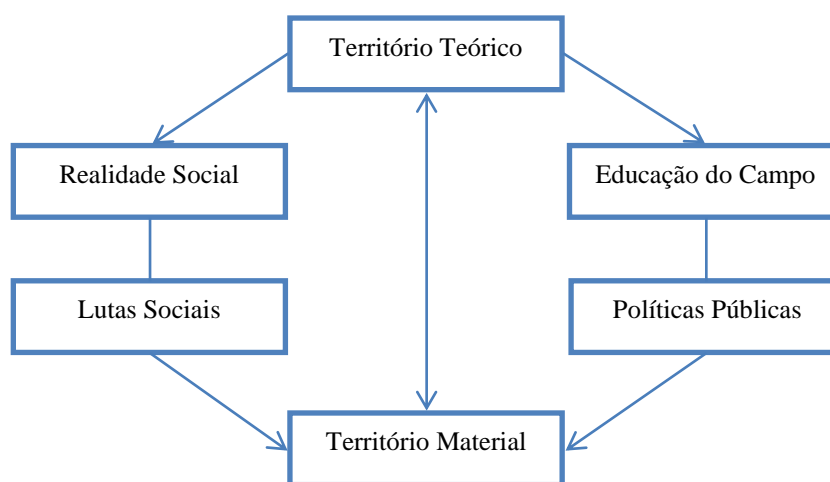


FIGURA 05 – Do território teórico ao território material da Educação do Campo
Elaboração: SILVA, M. N. S.; 2017.

A luta por uma Educação do Campo é igualmente uma reivindicação pelo território que combina o binômio materialismo-idealismo, nos termos de Haesbaert (2006, 2007), cuja existência camponesa se faz a partir da demanda por terra, crédito, cultura, saúde, educação, lazer. Uma relação cujos aspectos econômicos, políticos, culturais e ecológicos se combinam. A luta da Educação do Campo é por políticas públicas, como bem frisa Caldart (2011b), pois esta é a única forma de universalizarmos o direito de todos à educação e às demais condições dignas de vida.

Isso, pois, se inscreve no território. Milton Santos (2006) lembrou sobre a importância atual do conhecimento do que é o território. Assim, o autor defende ser importante o entendimento do território para afastar o risco de alienação, da perda do sentido da existência individual e coletiva e, portanto, afastar o risco de renúncia ao futuro (SANTOS, 1996). Esse entendimento parece já ter sido compreendido pelos povos e movimentos sociais do campo que estão fazendo outra história.

Pensando na geografia dos assentamentos camponeses, o conceito de território inspirou Plínio de Arruda Sampaio na formulação do Plano Nacional de Reforma Agrária, para o primeiro mandato do presidente Lula. Para ele, território “é um espaço geográfico onde uma comunidade humana põe um nome e faz uma história” (SAMPAIO, 2004, p. 330).

Para Fernandes (2005, p. 2), “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. Portanto, o campo deve ser pensado por uma dimensão territorial e não setorial. O campo não é um local de produção de mercadorias, ele é um território de vida. Nessa concepção, educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização social e política, mercado, entre outras, são relações sociais que constituem as dimensões territoriais. A Educação do Campo, nessa concepção territorial, não defende apenas a existência da escola no campo. Ela defende a escola e a educação que estejam ligadas a um projeto de vida, de campo e de sociedade.

A Educação do Campo como um projeto de campo, de sociedade e de desenvolvimento nacional considera o desenvolvimento territorial sustentável. Neste projeto, Educação do Campo não combina com agronegócio e latifúndio. São projetos diferentes que delimitam territórios distintos – campesinato e agronegócio. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto no território do campesinato ela é heterogênea. A mercadoria é a marca do agronegócio, mas no território camponês a diversidade de elementos e a presença de pessoas são fundamentais, porque neste espaço elas produzem suas existências, além de alimentos (FERNANDES, 2005).

Ao adotar essa concepção, desvelamos outro princípio: a Educação do Campo se vincula a um projeto de campo e de sociedade. Tal princípio implica na desconstrução das desigualdades, da injustiça social e coloca em xeque a defesa e luta pela terra, pela produção, por financiamentos, pela garantia do desenvolvimento sustentável do meio ambiente, pela educação, lazer e cultura, enfim, pela produção do território. Esse projeto, porém, não se consolida sem o enfrentamento.

Este se dá contra os projetos hegemônicos e ao forjar resistências, que é característica de um país pós-colonial (ARAÚJO, 2010). Para a autora, isso não significa dizer que o Brasil superou as mazelas do colonialismo e nem a sua condição periférica e dependente frente à ordem econômica global,

mas, fundamentalmente, porque o Brasil manifesta coletivamente, por meio de suas populações subalternizadas, organizadas, práticas sociais de resistência e

enfrentamento contra forças políticas internas e externas de seu território, que não raro manifestam formas de um colonialismo perverso (ARAÚJO, 2010, p. 232).

Diante do exposto, adotar o território como categoria de análise é trazer a Geografia para o centro do debate sobre a Educação do Campo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a Educação do Campo faz história, delimita os seus territórios, estamos também fazendo Geografia.

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996 foram importantes marcos legais (teóricos e práticos) que instrumentalizaram o movimento pela defesa de uma Educação do Campo no Brasil. Frutos também das mobilizações sociais dos povos do campo articulados, outras conquistas foram instituídas, conformando um território camponês no seio dos territórios da governança, do latifúndio e agronegócio.

Destacamos aqui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica; o Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006 que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Dentre esses marcos normativos e como desdobramento do citado Decreto, em março de 2012, emergiu o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Este programa consiste em um conjunto articulado de ações (planos, programas e projetos) que darão apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo. O PRONACAMPO desdobra-se em quatro eixos: (I) Gestão e práticas pedagógicas; (II) Formação de professores; (III) Educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; (IV) Infraestrutura física e tecnológica.

As bases legais e os marcos normativos têm sido essenciais para solidificar o território teórico da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que conformam a própria materialização do/no território. Em seu conjunto, as leis, orientações, os princípios e procedimentos buscam garantir a identidade e o direito à educação dos povos do campo. Com isso, revelamos o terceiro princípio: a Educação do Campo assume a educação e a escola como um direito dos povos do campo.

As diretrizes e os instrumentos legais citados, além de conquistas geradas a partir do Movimento pela Educação do Campo, formado nos anos 1990, passam a ser utilizados pelos

povos e movimentos sociais e sindicais do campo para subsidiar a luta pelo direito à educação e escola, que tenham a ver com a vida dos sujeitos camponeses e demais povos do campo.

Na prática, a Educação do Campo enquanto um território ainda está distante de se materializar plenamente no município de Grajaú, no estado do Maranhão e no Brasil. A realidade inalterável nas escolas no campo brasileiras é a repetição de um modelo de educação precarizado.

2.4 O campo e a educação enquanto facetas da desterritorialização

Historicamente, os estudos e as pesquisas revelam as facetas mais agudas dos problemas presentes no campo brasileiro. Ao mesmo tempo em que é destacada a pujança do setor agropecuário brasileiro – porque o “Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo” –, todavia, esta propaganda é feita em detrimento dos seguimentos rurais pauperizados de determinadas regiões no país ou da população camponesa.

A educação no/do/para o campo brasileiro, portanto, padece dos mesmos problemas. Isto é, a educação para a população camponesa historicamente retrata o abandono, o descaso e a precariedade, desconsiderando o campo como território pleno de vida.

O movimento efetivo de luta, defesa e construção da Educação do Campo no Brasil tem mais de duas décadas de existência. Este movimento é “efetivo” exatamente porque ele começa a ser construído sob as concepções, os princípios, as metodologias e práticas da Educação do Campo em 1996, abandonando um passado de exclusão e precariedade que se manteve (e ainda mantém) nas escolas e na educação oferecidas à população camponesa. Devemos reforçar que a precariedade persiste como o principal gargalo da educação pública no campo brasileiro, entretanto, essa realidade tem mudado desde a efetivação e as ações do movimento em defesa da Educação do Campo.

É importante frisar que a Educação do Campo, embora relativamente recente, possui raízes históricas e geográficas. As mudanças ocorridas na sociedade brasileira desde o final do século XIX implicaram, também, em transformações no cenário da educação e das escolas para o espaço rural. De fato, anterior a este período não havia registradas preocupações com a Educação do Campo, apesar de que mais da metade do contingente populacional do país vivia neste espaço. A escola, naquela época, ainda era uma recém-conquista da cidade.

Podemos dividir o movimento pela construção da Educação do Campo em dois momentos: o Ruralismo Pedagógico, que se iniciou no final do século XIX; e o movimento

Por uma Educação do Campo, gestado desde as lutas dos movimentos sociais a partir das décadas de 1960 e 1970, mas que emergiu efetivamente na segunda metade dos anos 1990³.

Desde quando a escola no campo foi exaltada no início do século XX, defendendo concepções de “amor à terra” em oposição à escola e ao modo de vida urbano, passando pelo esvaziamento do campo, o foco na educação profissional, até os dias atuais, a marca dessa educação e da escola camponesa foi a precariedade. Situação esta revelada por: baixas condições de infraestrutura física das escolas; transporte escolar inadequado e inseguro; estradas precárias e intrafegáveis; baixa qualidade da merenda escolar, quando existente ou com frequência intermitente; falta ou atraso para o recebimento do livro didático; ausência de materiais e recursos didáticos; predomínio de professores contratados e com débil qualificação, incluindo aí a ausência de formação em licenciatura e de estímulo à melhoria da remuneração; faltam laboratórios de ensino de ciências, artes, informática e biblioteca; ausência de espaços adequados para atividades de educação física, entre outras precariedades.

Notícias sobre precarização das escolas e da educação no Maranhão e em outros estados do Brasil podem ser facilmente encontradas na internet. Geralmente, quando tais notícias são escancaradas nas mídias, os casos mais agudos que envergonham o país concentram-se nos espaços rurais. Isso significa dizer que a pobreza e a desigualdade na qualidade da oferta das condições de educação no Brasil têm nome e endereço – a família camponesa e o espaço rural⁴.

Assim como o território possui várias dimensões, a desterritorialização pode ser apreendida a partir de suas perspectivas multidimensionais. Em Haesbaert (2007) encontramos a desterritorialização em basicamente três perspectivas dimensionais: econômica, política e cultural.

Para o autor, numa perspectiva econômica, a desterritorialização poderia ser identificada a partir de pelo menos três aspectos: i) como sinônimo de globalização

³ Não é objetivo deste trabalho tratar sobre a história da educação rural e do campo no Brasil, tema este já estudado por vários autores, os quais podem ser consultados: Nascimento (2009); Ferreira e Brandão (2011); Queiroz (2011); Freitas, Pinho e Antunes-Rocha (2013).

⁴ <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-01-17/maranhao-tem-a-pior-infraestrutura-de-ensino-do-pais.html>>.
<<http://imirante.com/oestadoma/noticias/2016/02/16/maranhao-tem-cerca-de-mil-escolas-feitas-de-taipa.shtml>>.
<<http://g1.globo.com/fantastico/videos/t/edicoes/v/fantastico-mostra-abandono-em-escolas-publicas-de-estados-com-menores-medias-no-pisa/3200956/>>.
<<http://imirante.com/mobile/oestadoma/noticias/2017/04/22/situacao-das-escolas-da-rede-municipal-de-sao-luis-e-critica.shtml>>.
<<https://www.blogsoestado.com/danielmatos/2016/03/15/deputado-wellington-condena-precariedade-das-escolas-publicas-do-maranhao/>>.
<<http://www.resumopb.com/noticia/menino-de-9-anos-reclama-de-precariedade-de-escola.html>>.
<<http://causaoperaria.org.br/blog/2017/08/01/estudantes-do-maranhao-sofrem-com-falta-de-professores-nas-escolas/>>.

econômica, considerando aí a formação de um mercado mundial com fluxos comerciais, financeiros e de informações independentes das bases territoriais já bem definidas; ii) quando associada ao capitalismo de acumulação flexível, enfraquecendo as bases territoriais e reordenando a estruturação geral da economia – especificamente a lógica locacional das empresas e as relações de trabalho, com a consequente precarização dos vínculos entre trabalhador e empresa (exemplo disso está na reforma trabalhista promovida pelo atual governo brasileiro, cujas alterações flexibilizaram rígidas regras trabalhistas previstas na legislação desde a década de 1940); iii) o terceiro sentido, de cunho mais restrito, a desterritorialização vincular-se-ia ao setor financeiro da economia globalizada, no qual a tecnologia informacional superaria tanto a imaterialidade quanto a instantaneidade nas transações, possibilitando a circulação do capital especulativo em “tempo real”.

Desde a sua própria tradição na Ciência Política e na Geografia, o conceito de território associa-se ao poder (do Estado). A desterritorialização numa perspectiva política não é diferente. Ela seria um processo centrado na perda de poder dos territórios estatais. O surgimento do Estado moderno como um grande agente territorializador também não vem separado do movimento de desterritorialização. O Estado é primeiramente quem imprime a divisão da terra e a organiza administrativa, fundiária e residencialmente. O Estado articula e ordena o território, mas também promove o seu desordenamento, quando combinado a forças de dominação político-econômica (HAESBAERT, 2007).

O Estado tradicional, centrado outrora na soberania territorial e, hoje, embebido pela globalização econômica, afundou-se em uma crise de regulação, o que o levaria a uma crescente crise de desterritorialização.

Haesbaert (2007, p. 215) afirma que: “prioritária ou não, antecedendo ou não a política, a dimensão cultural sempre esteve presente nos processos de formação territorial”. O território, nesse sentido, passou a ser valorizado em sua dimensão cultural e identitária, com destaque para a diferenciação e diversidade cultural (HAESBAERT, 2006). A desterritorialização, sobrevalorizada pela globalização, buscou propagar a falsa e crescente ideia da homogeneização cultural do planeta.

Nestas três perspectivas podemos perceber que o conceito de desterritorialização perpassa as discussões relacionadas ao campo e à Educação do Campo. A precarização territorial, que alguns preferem denominar “exclusão socioespacial”, é reveladora das contradições oriundas da desterritorialização camponesa impostas pelas forças do Estado e dos agentes empresariais/globalizados, produtores do espaço agrário brasileiro.

Entendemos que a precarização da escola e educação ofertadas aos povos do campo pode ser entendida como uma faceta da desterritorialização produzida pela dominação político-econômica. A quem interessa a escola do campo? Devemos lembrar que filhos de fazendeiros, latifundiários, empresários da agropecuária e políticos não estudam em escolas do campo. Para que investir em escolas e Educação do Campo se elas não interessam aos dominadores? A escola do campo não é um instrumento de dominação, mas deve sê-lo de apropriação pelos povos do campo. A escola do campo, neste sentido, não pode tornar e manter-se como um espaço privilegiado onde os dominadores exercem o seu controle. Caso contrário, ela está fadada ao insucesso e continuará reproduzindo a exclusão. Escola e Educação do Campo são territórios camponeses!

Uma viagem a Balsas (Sul do Maranhão) no mês de setembro de 2017 instigou-nos a refletir sobre os territórios camponeses e do agronegócio e revelou a faceta da desterritorialização camponesa pelo agronegócio. Quando percorríamos a rodovia Transamazônica (BR-230), entre os municípios de Riachão e Balsas, havia estudantes à espera do transporte escolar em todo o trecho do primeiro município, inclusive, nas proximidades da cidade. Já na área territorial de Balsas não existiam estudantes às margens daquela rodovia, pois a paisagem é praticamente toda dominada por propriedades do agronegócio sojeiro até a sede urbana.

A tese de que o agronegócio produz desigualdades e junto cria aglomerados de exclusão – seja no campo ou quando expulsa camponeses para a cidade em virtude principalmente das dificuldades de manterem as condições de vida no rural – corrobora-se facilmente com o relato mencionado anteriormente e com a análise das tabelas a seguir.

TABELA 2 – População de Balsas e Grajaú por situação de domicílio

Localidade	Extensão Territorial (km²)	População Urbana	(%)	População Rural	(%)	População Total (%)
Maranhão	331.936,949	4.147.149	63,1	2.427.640	36,9	100
Balsas	13.142	72.771	87,1	10.757	12,9	100
Grajaú	8.842	37.041	59,6	25.052	40,4	100

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) colocam Balsas em quarta posição (87,1%) no ranking dos municípios com maior taxa de população residente em cidades ou áreas consideradas urbanas, dentre os mais populosos do Maranhão.

Podemos inferir dessa análise que o agronegócio em Balsas foi o principal indutor da migração campo-cidade desde a década de 1980, enquanto cerca de 40% da população do município de Grajaú encontra-se com residência fixa no campo. Apesar disso, a extensão territorial de Grajaú, associada às condições para a implantação do agronegócio e à flexibilização das leis ambientais, bem como o arrendamento e compra de terras, vêm expandindo os cultivos de commodities e o des-re-florestamento para plantio de eucalipto com a finalidade de produzir carvão ou fornecer matéria-prima para a Suzano Papel e Celulose, cujas instalações encontram-se em Imperatriz.

Tanto em Balsas, de forma mais acentuada, quanto em Grajaú, as forças produtivas apoiadas pelos incentivos do Estado conquistam cada vez mais espaço nos territórios da governança. O tão falado projeto MATOPIBA é o exemplo. O reflexo disso foi e é a expropriação camponesa, aumento da conflitualidade e violência no campo, nos estados do Pará e Maranhão⁵, conforme evidenciado no Atlas da Questão Agrária⁶, elaborado por Girardi (2008).

Apesar de o município de Balsas possuir o terceiro maior PIB do estado, em virtude sobretudo da produção agrícola de commodities, as mazelas produzidas pelo acirramento da pobreza no campo são frequentemente reveladas. A educação é apenas um dos setores afetados pelo agronegócio, que produz riquezas (para poucos) e desigualdades no campo. Neste sentido, há uma contradição quando as notícias econômicas preveem aumento de 3,1% no PIB do estado do Maranhão este ano, em detrimento do crescimento previsto para o Brasil de apenas 0,5%, considerando o período de crise econômica. Entretanto, o crescimento revelado está destacado na importância da agropecuária cuja alta do PIB é estimada em 22,5%, especialmente sob o domínio da produção agrícola, no qual o sítio eletrônico do estado avulta que este setor tem recebido “fortes incentivos do governo” (VILLAS BÔAS, 2017).

A TABELA 3 ratifica o que os dados populacionais evidenciam. A expropriação camponesa dos meios de produção vislumbra (ou pretende vislumbrar) um campo sem gente, para que o território do agronegócio e latifúndio se perpetue. Balsas, por exemplo, não tem oferta do ensino médio na rede pública de ensino do espaço rural. Se comparado ao município de Grajaú, que possui indicadores menores (extensão territorial, PIB global e per capita, população total, dinâmica comercial e de serviços), o município de Balsas apresenta números

⁵ <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/maranhao-lidera-ranking-de-conflitos-no-campo-no-brasil.ghtml>>.

⁶ Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/violencia.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

inferiores de escolas e estudantes matriculados no ensino fundamental do campo de nove anos.

Devemos salientar que os estudantes de ensino médio do espaço rural, em Balsas, fixam moradia na cidade ou são transportados diariamente para estudar na sede. A tabela abaixo mostra apenas os números de escolas públicas de ensino fundamental situadas no espaço rural de Balsas. Entretanto, há uma escola privada no campo de Balsas, localizada na Vila Batavo, distante cerca de 220 km da cidade, construída pelos migrantes sulistas e funciona conveniada, em parceria com o município e estado. Já em Grajaú, os números das escolas públicas de ensino fundamental e médio do campo estão aglutinados.

TABELA 3 – Total de unidades e matrículas em escolas rurais da Educação Básica

Ano	Balsas			Grajaú		
	Nº de escolas	Nº de matrículas (EF)*	Nº de matrículas (EM)**	Nº de escolas	Nº de matrículas (EF)	Nº de matrículas (EM)
2010	77	2.854	-	187	7.619	973
2011	66	2.846	-	180	7.662	651
2012	56	2.588	-	197	8.049	963
2013	56	2.498	-	212	9.533	914
2014	52	2.432	-	171	6.616	920
2015	46	2.369	-	166	8.243	987
2016	40	2.314	-	172	7.277	976
2017	31	2.402	-	189	7.027	1.074
2018	30	2.403	-	173	6.069	924

(*) Ensino Fundamental (EF) – 1º ao 9º ano. (**) Não há oferta de Ensino Médio (EM) no campo.

Obs.: As matrículas mencionadas incluem a EJA.

Fonte: Censo Escolar/INEP (2010-2016). Disponível em: <<http://www.QEdu.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

Qual outro índice pode ser analisado a partir dos dados da tabela? Observemos que, em Balsas, o número de escolas de ensino fundamental no campo reduziu progressivamente e, conseqüentemente, houve a redução do número de matrículas. Embora tenha havido certa estabilização no número de matriculados, observa-se a diminuição contínua na quantidade de escolas em funcionamento, o que sugere o aumento da nucleação nessas escolas do campo.

Em Grajaú, a análise deve ser feita de maneira mais cautelosa, uma vez que há outras questões a serem consideradas. O número global de escolas de ensino fundamental e médio no

campo, declarado no Censo Escolar/INEP, entre 2010 e 2018, não diminuiu expressivamente. Entretanto, nesta localidade, predominam escolas municipais, as quais estão associadas diretamente à política e às eleições locais. Podemos perceber que, no último ano de cada mandato político, houve um aumento de escolas em funcionamento no campo. Em 2012, ano de eleições municipais, houve um acréscimo de escolas (re) abertas no campo, bem como ampliação de novas matrículas. No ano subsequente houve o ápice de escolas (212) e matrículas reabertas (9.533) no campo grajauense, porém muitas escolas foram fechadas até 2015 (46 unidades escolares). Em 2016, novamente ano de eleições municipais, o número de escolas em funcionamento foi discretamente ampliado e a troca de mandato em 2017 impôs novo crescimento no número de escolas no campo, o que se justifica pela necessidade de alocar apoiadores políticos e evidenciar a precarização do gestor anterior para com a educação do município, mantendo-se, portanto, em processo de redução no ano subsequente, como forma de ajustar as contas do município.

Ampliar o número de escolas sempre no ano de transição de mandatos políticos municipais, dessa forma, pode ser uma estratégia dos gestores para: 1) conquistar o seu público eleitorado com o objetivo de ampliar o apoio político para a reeleição ou favorecimento de outro candidato; 2) elevar o número de escolas em funcionamento para dificultar a transição política; ou 3) mascarar o desmonte da educação básica no campo, com os fechamentos progressivos de escolas. Do mesmo modo, a observância em relação à ampliação de unidades escolares no campo sempre no primeiro ano do mandato pode ser explicada pelos rearranjos políticos e para cumprir os compromissos de campanha. Assim, professores, zeladores e demais funcionários administrativos apoiam os candidatos concorrendo a uma oportunidade de trabalho e/ou para evitar a perseguição política, no caso de o candidato da oposição vencer o pleito.

No que se refere às matrículas no ensino médio, não observamos mudanças significativas. Todavia, devemos destacar que, quando consultamos o Censo Escolar da educação básica dos municípios em tela, no concernente ao espaço rural, há uma redução contínua no número de matrículas anualmente, principalmente, a partir do 7º ano. Este fato foi observado também durante as nossas atividades na pesquisa de campo em quatro escolas do município de Grajaú, quando identificamos defasagem idade-série entre os estudantes dos dois últimos anos do ensino fundamental. Isso coloca um desafio para a educação e a escola do campo: é preciso reduzir os números de estudantes que abandonam a escola antes de concluir o ensino fundamental, aumentando, portanto, a escolarização das pessoas do campo, a fim de possibilitar o acesso delas ao ensino médio, à educação profissional e superior.

Temos a clareza de que tão somente ampliar a escolarização não gerará a garantia de qualidade da Educação no/do Campo, o que demandarão outros esforços, incentivos e investimentos em políticas públicas para tal finalidade. No entanto, acreditamos ser um importante caminho para novas oportunidades aos povos do campo.

Por fim, devemos frisar que o fechamento das escolas do campo em Grajaú e Balsas deve ser combatido à luz da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, a qual, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, alterou o artigo 4º da LDB. O objetivo, portanto, da referida lei é dificultar o acentuado fechamento de escolas do campo principalmente no âmbito municipal, o qual estava sendo denunciado pelos camponeses e movimentos sociais do campo. Para fechar uma escola passou-se a requerer a consulta a algum órgão normativo do sistema de ensino, geralmente conselho municipal de educação, o qual deverá manifestar-se a favor antes do encerramento das atividades na unidade escolar. Além disso, será necessária a consulta à comunidade escolar e apresentação de justificativa formal pela secretaria de educação do estado.

Souza (2012) chama atenção para o fato de que não são apenas as unidades escolares que se fecham no campo, junto com elas, encerra-se uma importante estratégia para a recriação do campesinato – a Educação no/do Campo.

2.5 Do território educativo à aprendizagem territorial

Há uma clareza no que tange à Educação do Campo: ela foi construída e tem sido defendida pelos movimentos sociais e povos do campo. A consciência do movimento pela Educação do Campo considera o campo como um território de vida, de luta e de construção da justiça social, fazendo-se alusão ao título do livro “O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social”, organizado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Marta Inez Medeiros Marques.

Nesse sentido, entendido como um território de vida, a Educação no/do Campo passa a ser vislumbrada como um direito e, mais do que isso, a partir dos referenciais e do modo de vida dos povos do campo. Como um território de luta, entende-se que a Educação do Campo não se faz sem o entendimento de que é preciso cunhar o direito à educação no seio do território da governança, bem como frente à oposição ao latifúndio e agronegócio. O campo enquanto um território de construção da justiça social parte-se da compreensão de que o

direito à educação, historicamente negado aos camponeses e, há mais de um século, quando ofertado, foi oferecido de forma extremamente precarizada no campo brasileiro.

Isso não significa dizer que atualmente tem sido diferente. As escolas no/do campo continuam a reproduzir um modelo precário, com mínimas ou insuficientes condições de educação. Também devemos concordar que, nas últimas duas décadas, as ações dos movimentos sociais e o respaldo legal e normativo vêm contribuindo para mitigar o histórico de abandono das escolas camponesas.

Se explanamos neste trabalho a Educação do Campo como um território, tratamos, então, que ele o é um território educativo. Portanto, as experiências dos povos do campo acerca dos movimentos de luta e defesa da educação no espaço rural, associadas à concepção de que o direito à escola, ao ensino e à aprendizagem de qualidade deve fazer sentido para a realidade camponesa, podem ser interpretadas como um esforço de aprendizagem territorial.

Boix (2003) afirma que a escola do campo localiza-se em um espaço intimamente ligado ao território. Isso quer dizer que o campo se caracteriza como território exatamente porque tem identidade própria. Pautado na crítica urbanocêntrica de que a cidadania urbana se contradiz quando busca um bem-estar social e econômico que as cidades não alcançam, o autor defende o espaço rural e a escola do campo. Para Boix, a qualidade de vida do campo (contraposta às contradições e problemas que o urbano possui), enquanto um bem tão precioso no presente momento histórico, é o diferencial.

Assim sendo, a escola se converte em um espaço educativo vital, no qual o território rural torna-se um território acessível, legível e democrático capaz de criar situações de aprendizagem que capacitem os sujeitos para se integrarem a uma sociedade diversa e multicultural a partir do reconhecimento de sua própria identidade. Nessa proposta, a escola do campo se transformaria em uma instituição educativa com caráter equitativo. A escola deixaria de ser uma utopia para dar lugar a uma necessidade sentida e manifestada pelo próprio território; abandona o caráter paradoxo para dar lugar à formação de uma moderna cidadania, respeitosa, defensora dos direitos humanos, profundamente participativa e conscientizada de sua identidade cultural (BOIX, 2003).

A partir dos anos 1990 surge a ideia de que a aprendizagem é um processo social. No mesmo viés, o território como constructo histórico e social se sustenta de processos de aprendizagem (ROCHA, 2016). A redescoberta do território, ao mesmo tempo em que revela os poderes dos Estados-nações e das empresas e grupos, desperta também para entender as territorialidades dos grupos de “baixo”, subalternos. Todavia, as experiências desses grupos com o território são nutridas por aprendizagens, considerando várias dimensões e, inclusive,

emergindo identidades coletivas. Tais grupos redescobrem o território a partir dos mecanismos de participação social, ação coletiva, autonomia e soberania territorial.

Um exemplo marcante na jornada de pesquisa de campo no município de Grajaú revelou-se quando fomos informados de que no Assentamento Vera Cruz e no Assentamento Boa Vista são os próprios membros da comunidade que escolhem os diretores das escolas. Isso, porém, apesar de parecer algo banal e corriqueiro, não o é. A redescoberta da autonomia social entre as comunidades camponesas é um importante instrumento de poder, soberania e participação social.

A aprendizagem territorial, pois, emerge da redescoberta da participação social e se converte numa pedagogia do território. Rocha (2016) afirma que “a participação social é condição básica e indispensável para o alcance do desenvolvimento”. Daí a emergência de espaços e grupos locais capazes de assumir a centralidade das demandas e ações sociais com o objetivo de intervir em suas realidades e nas diversas esferas da vida social, protagonizando experiências de desenvolvimento territorial.

A Educação do Campo frutifica-se dessa necessidade de redescobrir o território do campesinato na esfera pública e social, corroborada por um projeto estratégico de elaboração coletiva para o desenvolvimento da educação e dos territórios camponeses. A intensa participação de movimentos sociais, povos do campo e outras coletividades contribuíram para forjar um território educativo no e a partir do campo, isto é, um projeto endógeno e construído por aqueles que reivindicam o seu lugar no território da governança. Logo, este território educativo tem se frutificado e produzido experiências de aprendizagem territorial.

Sem dúvidas, o aprofundamento das experiências educativas e ações coletivas, tendo em vista o desenvolvimento territorial sustentável no campo, em muito contribuirá para gerar novas possibilidades de cunhar a Educação do Campo no seio do território da governança, do latifúndio e agronegócio, o que, portanto, emerge como necessidade de redescobrir e forjar as experiências de aprendizagem territorial aqui, no Maranhão, e acolá, nos outros territórios onde a compreensão da educação camponesa como uma dimensão social do território ainda estar porvir.

2.6 Desafios e possibilidades para repensar o território educativo

É inegável a importância do conceito de território para a ciência geográfica, bem como outras áreas científicas e para a própria governança. A Educação do Campo, tal como a

conhecemos hoje, tem tido extrema relevância no sentido de defender o direito das populações subalternizadas do campo à educação. Mais que isso, uma educação no lugar e a partir do modo de vida dos sujeitos. Esse movimento que forja um território educativo a partir de suas experiências vem a contribuir para a aprendizagem territorial.

Sabemos que ainda há grandes barreiras e desafios para se implantar a Educação do Campo nos municípios brasileiros tal como os movimentos sociais e estudiosos defendem. Considerar a Educação do Campo como um território é restituir o significado da luta secularmente empreendida no campo, contra as forças antagônicas ao desenvolvimento do território camponês, desde a grande propriedade escravista até o latifúndio e agronegócio contemporâneos.

A educação (do campo) no município de Grajaú, portanto, tem um desafio maior de superar a disputa territorial quando associada à política, que, frequentemente, além de superar as forças contrárias advindas do território do agronegócio, ainda precisa fazer frente a sua colocação como moeda de troca e balcão de empregos de aliados políticos. Entendemos aqui ser este um dos principais vieses que periodicamente dificultam a melhoria da qualidade da educação oferecida no campo grajauense, assim como a sua própria precarização, a saber, a carência de infraestrutura, de professores qualificados e de atenção básica aos problemas comunitários.

Educação e política, território e educação, possuem dimensões investigativas associadas e o entendimento dos estudos no campo da educação passa necessariamente pela compreensão do papel da política e da governança local no ordenamento do território e das ações nele desenvolvidas. A educação, como uma das áreas na qual se ofertam mais possibilidades de trabalho para a comunidade local, é objeto de intensas disputas entre os sujeitos. Os candidatos e eleitos à governança local organizam estratégias de modo que a educação, inclusive no campo, fique totalmente subordinada às intencionalidades do arranjo político.

A Educação do Campo em Grajaú, hoje, se revela como uma das áreas mais carentes de profissionais efetivos e, quando há concurso público, os profissionais adquirem portarias de remoção para trabalhar na sede. Reproduz-se, assim, a compreensão de que o campo é um território do abandono, das dificuldades e da precarização. A escola camponesa, sem profissionais comprometidos com as suas comunidades, não consegue fortalecer a sua identidade para superar a precarização.

É urgente desvincular o trabalho na educação com o poder político. O Estado, nesta esfera, tem o papel de ofertar as condições necessárias para assegurar a educação de qualidade

aos sujeitos do campo. O mesmo não pode ser agente da empregabilidade temporária. Para isso, sugerimos a desvinculação dos postos de trabalho ofertados nas escolas do campo de Grajaú das indicações políticas, cujas ações sejam introduzidas por meio de concurso público específico e processos seletivos que priorizem o acesso dos docentes engajados no trabalho nessas escolas. De outro lado, é importante assegurar o incentivo à qualificação dos profissionais da educação, por meio de parcerias que acelerem a formação inicial e continuada de docentes voltados para atuar no campo.

Ouvir as comunidades, povoados e assentamentos rurais acerca da educação nas escolas camponesas também deveria ser um compromisso da governança local, a fim de construir formas participativas para os sujeitos do campo se envolverem nas discussões sobre as suas principais demandas. O exemplo do Assentamento Vera Cruz que se posiciona para fazer parte da gestão da educação, com a escolha da direção da escola e de alguns professores, já é um caminho para a instituição de mecanismos de participação social no campo, evidenciando-o, portanto, como um *lócus* da aprendizagem territorial. Essas poucas experiências encontradas sugerem que os territórios camponeses possuem a capacidade de ordenar os rumos dos processos de desenvolvimento subjacente.

Evidenciamos também a necessidade de combater o abandono escolar nos últimos anos do ensino fundamental, com o intuito de incrementar o número de estudantes que concluem o ensino médio no campo. Sobre a evasão escolar, que será mais abordada no capítulo 4 a partir das escolas estudadas, não se configurou como uma preocupação relevante, até mesmo porque a migração intracampo deve ser entendida como uma “dinâmica do campo”, remontando a compreensão de Arroyo (2010), na qual as famílias procuram estratégias para sobreviver e trabalhar.

Igualmente devem-se criar mecanismos que dificultem o fechamento das escolas do campo entre uma gestão municipal e outra, procurando, inclusive, acessar as políticas, programas e investimentos públicos federais, os quais tão distantes das municipalidades corroboram para o desmantelamento da educação básica, fruto da descentralização implementada pós LDB.

O próximo capítulo esmiúça a situação da Escola Família Agrícola de Grajaú e o seu projeto de Educação do Campo a partir da Pedagogia da Alternância. Buscamos identificar os principais gargalos dessa instituição e analisar os desafios à Educação do Campo.

CAPÍTULO 03

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO PROJETO BOA VISTA: uma experiência de educação do campo?



Vista aérea da EFA de Grajaú – PA Boa Vista

Fonte: EFA de Grajaú, agosto de 2013.

3.1 Redescobrimo a pesquisa: um sertanejo em outro sertão

“O sertão é dessas cousas que se não descrevem e só se compreendem vendo”.
Caminhoá, s.d., p. 3031.

Revisitamos essa epígrafe, constante em nossa dissertação de mestrado, e junto dela lembramo-nos de várias passagens de o “Grande Sertão: Veredas”, dos encontros de Guimarães Rosa (2006) e seus personagens, os quais seguros de entender o mundo a partir do seu lugar cunharam essas máximas: “o sertão está em toda parte” ou “o sertão é do tamanho do mundo”. Como sertanejo que viveu a maior parte da vida no Norte de Minas Gerais, ao chegarmos ao interior do Maranhão, em novembro de 2013, deparamos com outro sertão, que em muito se assemelha ao sertão de Minas na fisiografia da paisagem, presente no gosto e cheiro do pequi, dos ipês floridos, no gado como símbolo do poder no campo, na política e na violência enraizadas como expressão da cultura do lugar, entre tantas outras memórias do sertão.

Cosgrove (1998), geógrafo norte-americano, talvez não tenha conhecido Guimarães Rosa, mas foi muito feliz ao afirmar em uma frase simples, porém recheada de significados, que “a geografia está em toda parte”. A geografia e o sertão estão em todas as partes, de fato, porque carregamos o sertão cultural e imagetivamente em nossa memória. Em qualquer parte do mundo levaremos o sertão que há em nós, assim como vemos a geografia em todas as partes, em todos os movimentos, em todas as cidades, em todos os campos e, agora, em todas as escolas.

Por isso, embora façamos um esforço hercúleo para descrever o sertão, nunca alcançaremos a sua totalidade. O sertão só se descobre, vendo, sentindo e experienciando. Viver-percorrer-estudar o sertão é uma forma de desnudá-lo e desnudar-se. Embora o sertão não seja categoria de análise neste estudo, ele percorre indireta e espiritualmente todas as nossas experiências. A pesquisa que apresentamos surge desse ponto de partida, iniciada no assentamento dos camponeses do Projeto Boa Vista, onde, a partir do esmiuçamento da piscicultura como modo de produção familiar, chegamos ao significado da escola do assentamento.

Toda pesquisa surge a partir do envolvimento do investigador com o seu objeto de estudo. Além disso, no caso do professor, as pesquisas em educação perpassam pela sua própria práxis educativa. O primeiro ensejo para estudar a Escola Família Agrícola do Projeto

de Assentamento Boa Vista ocorreu em virtude de conduzirmos a orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso no mesmo assentamento rural.

Costumeiramente, herdamos a práxis de acompanhar os discentes de graduação em um trabalho de campo preliminar, a fim de conhecer e estabelecer um primeiro contato com o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos. Nesse momento, por meio da observação direta, apreendemos as peculiaridades de cada lugar e conseguimos apresentar os conteúdos geográficos passíveis de serem considerados nas pesquisas de nossos estudantes de graduação.

Claval (2013) afirma que as reflexões do pesquisador carregam a marca da formação que recebeu, do meio social e intelectual, assim como das políticas ali executadas. Por isso, ao levar um discente ao campo de pesquisa, estamos confrontando a sua própria formação com a do formador e das construções sociais que adquiriu ao longo de sua vida. Aqui, no Maranhão, quando realizamos tal empreitada, buscamos alertar nossos estudantes quanto aos riscos de incoerências metodológicas, ideologias obscuras, as quais impedem de ver a realidade socioespacial a partir de outras concepções, e também superar as limitações da pouca experiência acadêmica.

A pesquisa orientada, para o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia, buscou analisar a piscicultura como estratégia de reprodução social e organização do território dos agricultores familiares do Assentamento Boa Vista, em Grajaú – MA. Pela sua capacidade de organização territorial, como um dos assentamentos rurais mais organizados e produtivos do município, o Projeto Boa Vista se constitui ainda como experiência educativa, uma vez que possui a escola família agrícola de ensino médio técnico em agropecuária.

A pesquisa na Escola Família Agrícola de Grajaú (EFA) procurou elucidar a seguinte questão: as práticas em curso na EFA de Grajaú podem ser consideradas uma experiência válida de Educação do Campo no Sul do Maranhão e a formação técnico-profissionalizante das/dos jovens camponeses corrobora para a sua emancipação ou as/os colocam a serviço do capital?

Para responder a essa questão mais ampla, o objetivo da pesquisa foi avaliar de forma participante as contribuições da EFA do Projeto Boa Vista para o assentamento e demais comunidades rurais atendidas, bem como ponderar a adequação prática do Projeto Pedagógico do curso à luz das concepções e dos princípios da Educação do Campo.

A pesquisa na Escola Família Agrícola de Grajaú está apresentada em dois capítulos. Neste capítulo tratamos de revisitar a história do movimento que difundiu os Centros

Famíliares de Formação por Alternância (CEFFAs) da França para o mundo. Inicialmente abordamos a constituição das *Maisons Familiales Rurales*, suas características, os objetivos e as imbricações históricas e geográficas. Em seguida discutimos a Pedagogia da Alternância como principal articuladora teórica, metodológica e pedagógica do movimento, fundamental para a sua expansão pelo mundo, assim como problematizamos alguns tipos de alternâncias. Na última seção deste capítulo debruçamo-nos sobre as características do movimento CEFFA no Brasil e a cartografia das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais no Maranhão, para, posteriormente, adentrarmos na pesquisa desenvolvida na EFA de Grajaú.

O quarto capítulo apresenta a EFA de Grajaú, de onde analisamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo. Neste capítulo, apoiamos em Boaventura de Souza Santos (2006) para refletirmos a problemática da EFA de Grajaú à luz de sua sociologia, ou como preferimos, geografia das ausências e geografias das emergências. Aqui, apresentamos a EFA e sua organização pedagógica e questionamos os papéis dos sujeitos da pedagogia da alternância, alguns dos instrumentos pedagógicos e os desafios imbricados à prática pedagógica e afirmação da escola família enquanto um espaço formativo para a emancipação do sujeito. Por fim, concluímos com outros resultados oriundos do Diagnóstico Rural Participativo e apontamos a síntese dos principais desafios e das possibilidades de educação do campo a partir da EFA de Grajaú.

3.2 História e geografia do movimento CEFFA no mundo

O Movimento Por Uma Educação do Campo, emergente na segunda metade da década de 1990, no Brasil, foi o estopim para que a educação no e do espaço rural nunca mais fosse esquecida ou relegada. Esta marcha, na verdade, está vinculada a um conjunto de questionamentos, ações e levantes de populares, intelectuais e movimentos sociais que já apontavam para os problemas e clamavam por mudanças da realidade social, econômica e educativa do campo brasileiro.

A Educação do Campo, nesse sentido, foi apontada como uma demanda necessária da população camponesa e junto de outras reivindicações se constituiu como uma alternativa à restituição da justiça social.

A última década do século passado representou o avanço do neoliberalismo na economia do país. Marcada pelas privatizações, terceirizações e terciarização, sobretudo no terceiro setor, este decênio também se caracterizou pela abertura econômica, pelos

investimentos do capital estrangeiro no país, bem como para incluir definitivamente a produção agropecuária e agroindustrial na pauta das exportações.

As commodities representam a palavra de ordem do mercado de exportação do país e do mundo. Caracterizam-se como aqueles produtos básicos de origem agropecuária, mineral, industrial (ou semi-industrial), inclusive produtos financeiros – como moedas, ações de grandes empresas e títulos de governos nacionais –, cuja negociabilidade é global.

Em recente divulgação da mídia¹, o Brasil foi citado entre os cinco países do mundo em que mais se vende terras a estrangeiros. Entre outras questões analisadas, a “financeirização da agricultura”, na qual aponta menos para a valorização da produção e centra-se mais na especulação das commodities agrícolas, vem demonstrando os processos em curso no campo. Assim, mudou-se o paradigma de comercialização com a aposta na valorização financeira engendrada pela produção, que inclui a expectativa de ganhos reais, e impulsiona a relação especulativo-financeira na produção agropecuária.

A realidade especulativo-financeira da produção agropecuária brasileira, centrada nas commodities, intensifica-se por todas as regiões e é responsável por colocar o país no topo dos rankings da produção mundial. Igualmente ao crescimento desse modelo descontrolado de ver o rural-agrícola do país concentrado e valorizado, política e economicamente, há a emergência de movimentos socioterritoriais, inclusive no ciberespaço, que questionam o modo de produzir, o uso da terra e dos recursos naturais, bem como os impactos ambientais e sociais.

Este breve cenário no qual se assenta o poderoso agronegócio brasileiro é recheado de críticas. De outro lado, há a produção familiar e a persistência da agricultura camponesa durante cinco séculos de latifúndio.

O privilégio combinado latifúndio-agronegócio historicamente subalternizou a população camponesa no Brasil e olhar o campo também como um território educativo faz com que o campesinato se reafirme e levante questões outrora pouco discutidas no âmbito do campo brasileiro, a exemplo da mobilidade social por meio da educação e do aumento da escolaridade.

Quando tratamos de mobilidade social no campo, não significa afirmar que o camponês se ascenderá à, ironicamente, “sociedade rural”, como síntese daquilo que representa o ruralismo no Brasil. O camponês, portanto, terá a possibilidade de aperfeiçoar

¹ <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/19/actualidad/1526766954_914923.html>. Acesso em: 30 maio 2018.

suas técnicas, bem como ampliar a visão sobre a sua condição social e econômica e traçar estratégias para contribuir com o desenvolvimento do território.

A educação ofertada à população rural no país, no passado, tinha um caráter mais comunitário, geralmente organizada por fazendeiros, políticos ou pessoas locais influentes no campo. Em outras palavras, a educação estava subordinada aos interesses dos “donos da terra”. Os legítimos sujeitos da educação – os camponeses – estiveram alijados do seu protagonismo. A primeira experiência, verdadeiramente comunitária, de educação no campo brasileiro começa apenas no final da década de 1960, quando espalha pelo mundo o modelo francês de escola e método educativo baseado na Pedagogia da Alternância.

Assim, cabe perguntar e/ou refletir sobre qual é a origem das Casas Familiares Rurais no Brasil e em que momento essas instituições passam a formar parte do Movimento Por Uma Educação do Campo? Antes de abordarmos sobre as casas e escolas familiares no Brasil, é necessário situarmos sua origem no tempo e espaço.

A primeira iniciativa que culminou na criação das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) deriva de uma localidade rural chamada Sérignac-Péboudou, pertencente ao Departamento de Lot-et-Garonne, no Sudoeste da França, em 1935. Partiu da insatisfação de agricultores sindicalistas e seus filhos, os quais estavam descontentes com a educação tradicional àquela época, considerada pouco atrativa para o campo. No entanto, a primeira MFR foi instituída apenas em 17 de novembro de 1937, em Lausun, sede do Cantão, no mesmo departamento francês (ESTEVAM, 2001; BEGNAMI, 2003; MFR, 2018).

Begnami (2003) destaca que a MFR não surgiu como obra do acaso ou meramente como uma iniciativa de política pública para solucionar problemas inerentes ao campo. O autor salienta que, desde o começo em 1935, a proposta teve um caráter preciso, com a participação de agricultores, padres e outras pessoas do campo e da cidade, os quais podiam divergir em ideias, mas partilhavam dos mesmos ideais e objetivos. Em outras palavras, todos os sujeitos aspiravam promover o desenvolvimento social e econômico do campo.

Devemos abrir um parêntese para contextualizar a França deste período, destacada como uma grande potência imperialista europeia, do ponto de vista geopolítico e agrícola. Desde o século XIX, a França e os países centrais da Europa viviam a Segunda Revolução Agrícola, com intensa produção de cereais e carnes, graças ao desenvolvimento de novas técnicas de produção auxiliadas, sobretudo, pela mecanização (VEIGA, 2007).

Além disso, na França predominava o campesinato, ao contrário da Inglaterra. A dissolução do antigo regime agrário (medieval) culminou no predomínio da pequena e média exploração camponesa e houve o recuo da grande exploração agrícola, ainda herança do

regime senhorial. Desse modo, a Revolução Francesa produziu o recuo da grande propriedade (senhorial, eclesiástica e laica), cabendo o maior espaço à pequena e média propriedade camponesa, mas a grande exploração conservou espaço em algumas regiões. O saldo foi que, em que pese à majoritariedade do campesinato, os pequenos camponeses e os sem terra se beneficiaram discretamente do reordenamento fundiário. Os estabelecimentos familiares médios ou grandes e os patronais com assalariados foram os mais beneficiados pela revolução agrícola. Isso ocorreu tanto na França quanto na Inglaterra, contudo a grande diferença foi que a maioria dos estabelecimentos familiares sem assalariados se consolidou apenas no primeiro país (MAZOYER; ROUDART, 2010).

Nas palavras de Albino (2014), a Revolução Agrícola caminhou lado a lado da Revolução Industrial, na medida em que uma dependia da outra para o seu desenvolvimento pleno. Cabe lembrar ainda que a Europa vivia um período de franco crescimento populacional, intensa migração campo-cidade, urbanização, industrialização e várias nações eram celeremente imperialistas.

Embora saiu vitoriosa da Primeira Guerra Mundial, junto ao grupo dos aliados, a França colheu o fruto da desorganização econômica e social de seu território. Entre os britânicos e os franceses, principais articuladores do conflito e que travaram batalhas na Frente Ocidental, os efeitos da “Grande Guerra” foram mais terríveis e traumáticos na memória que a Segunda Guerra Mundial. Os franceses perderam mais de 20% de homens em idade militar e, se somados os prisioneiros de guerra, os feridos e aqueles com lesões permanentes, pouco mais de um terço dos soldados terminaram o conflito ilesos (HOBSBAWM, 1995).

Inúmeros problemas atingiram a Europa, inclusive a França: desemprego; crescimento dos órfãos de guerra; as mulheres passaram a trabalhar nas indústrias enquanto os homens estavam nos campos; destruição das lavouras, em virtude de haver vários campos de concentração nos países europeus; aumento da importação de produtos agrícolas de países como Japão e Estados Unidos (ALBINO, 2014).

Além disso, a Crise de 1929, iniciada nos Estados Unidos, foi um evento econômico de repercussões globais no mundo capitalista, corroborando para agravar a situação da maioria dos países europeus após a primeira guerra. Hobsbawm (1995) assevera que o desemprego em massa e o colapso dos preços dos produtos agrícolas impactaram principalmente os mais pobres, os quais tiveram maiores dificuldades para suprir as suas necessidades básicas. Isso gerou automaticamente o acúmulo da produção, a redução do mercado, a diminuição do poder de compra e o fechamento de diversas empresas. “As classes

médias viram a multiplicação das falências no comércio, no artesanato e na indústria. Os camponeses ficaram arruinados e os operários desempregados” (ALBINO, 2014, p. 25).

A agricultura foi um dos setores mais afetados pela guerra e a questão agrária não recebeu a devida atenção do Estado, principalmente no caso dos camponeses, que era parte significativa da população. A Igreja, importante instituição à frente dos problemas sociais daquela época, preocupava-se com os camponeses, todavia não possuía uma proposta de educação para o campo (QUEIROZ, 1997; ESTEVAM, 2001).

Sobre as estimativas da população rural francesa, no período entre guerras, em constante declínio, Hobsbawm (1995) afirma que esta variava entre 35 a 40%, já nas vésperas da Segunda Guerra Mundial. Estevam explica, ainda, que o ensino não era interessante aos jovens rurais, pois era mais voltado para as questões urbanas. Somado a isso, o duplo dilema da juventude camponesa, para estudar, incluía abandonar a família ou, para permanecer na agricultura, abandonar a escola. A mão de obra dos jovens, entretanto, era fundamental para a reprodução do campesinato francês.

O que culminou na ideia de criar a MFR tem base em um anterior processo de organização dos camponeses franceses, no final do século XIX, denominado SILLON². Os principais objetivos desse movimento social, segundo Begnami (2003, p. 22), eram:

- discutir o contexto social e a transformação da sociedade francesa;
- discutir a organização profissional e os problemas enfrentados no meio rural;
- organizar os agricultores através de sindicatos e cooperativas;
- transformar as mentalidades através de um processo educativo permanente.

É importante destacar essa estrutura do movimento social francês voltada para os povos do campo, considerando a sua finalidade. A proposta surge a partir de demandas provenientes da problemática socioespacial francesa, tendo em vista a reorganização social, econômica e política dos camponeses e estava articulada a um processo educativo. Aqui lembramos Miguel Arroyo (1999, p. 10), para quem o movimento social é um ato educativo, pois “forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo”.

² Esse movimento social foi criado em 1894, a partir do lançamento da revista *Le Sillon*. Sua inspiração deriva do significado da palavra “Sillon” no francês, que equivale a “sulco”. A ideia de sulcar a terra, preparando-a para o plantio, é uma analogia do que se pretendia com o movimento: “preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo” (BEGNAMI, 2003, p. 22).

Em síntese, os movimentos sociais emergidos desde o final do século XIX resultaram da confluência de fatos e de desejos, sonhos e esperanças comuns que almejavam promover o campo francês em detrimento dos problemas que se avolumavam e ampliaram no pós-guerra (BEGNAMI, 2003; CORRÊA; MORETTI; RIBEIRO, 2007).

Esse arcabouço de ideias e discussões construído no SILLON deu continuidade no Sindicato Central de Iniciativas Rurais (SCIR), criado em 1920 pelos democratas cristãos franceses, o qual se encontrava ligado a outros sindicatos da classe. O SCIR prezava pela defesa dos interesses profissionais da agricultura francesa e os seus principais objetivos centravam: na organização profissional agrícola pelo sindicalismo, associação e cooperação; na adaptação do ensino primário e organização eficaz do ensino pós-escolar agrícola público e privado; além de leis que possam valorizar a vida e o trabalho agrícola familiar. O SCIR tinha sede em Paris e até 1930 foram criadas várias seções regionais, dentre elas, a localizada no Departamento de Lot-et-Garonne (CHARTIER, 1985; QUEIROZ, 1997).

Desta seção surgiu a primeira experiência educativa que dois anos depois se converteu na *Maison Familiale Rurale* de Lausun. O presidente desta seção sindical era o agricultor Jean Peyrat, pai de um dos primeiros alunos da MFR, e o padre Granereau era o secretário, conforme apontam os autores supracitados.

De acordo com Begnami (2003) e Corrêa, Moretti e Ribeiro (2007), os protagonistas citados e as famílias camponesas acreditavam que a solução para os problemas enfrentados partiria da formação educacional. Logo, a originalidade da MFR centrava-se nas famílias, em suas ideias e nos métodos que, com efeito, poderiam satisfazer as necessidades dos pais e filhos, com destaque para Jean Peyrat, o qual encabeçou o movimento desde que seu filho Ives desistiu de frequentar a escola da cidade, preferindo optar pelo trabalho no campo.

Para Estevan (2001), a primeira MFR surgiu a partir de intenso debate e reflexão. O fruto desse longo e profícuo debate culminou para constituir uma instituição inédita. Esse caráter viria a ser fundamental nas décadas seguintes, quando aquilo que foi idealizado por seus fundadores ganha relevo e contribui para formar a Pedagogia da Alternância.

É importante salientar que a proposta inicial da MFR não possuía respaldo legal. No entanto, os envolvidos, Jean Peyrat e o padre Granereau, procuraram organizar estratégias que favorecessem o ensino-aprendizagem dos estudantes, os quais se resumiam em quatro sujeitos. O padre, por sua vez, engajado social e politicamente, teria a responsabilidade de ser o primeiro monitor. Os jovens iam à Casa Paroquial durante uma semana por mês e o restante do período eles permaneciam em casa. Quanto à questão legal, os jovens se matricularam em um curso agrícola por correspondência, mas o aprendizado fundamentava-se no esquema

idealizado “ação-reflexão-ação”. O estudo engajado intercalava-se com situações de vivências no próprio vilarejo, de modo que se desenvolvesse uma consciência sobre a realidade, indignação e comprometimento com possíveis mudanças (BEGNAMI, 2003).

Este movimento completa-se com a participação do expoente jornalista Arsène Couvreur, o qual era pai de dois estudantes da MFR, do Sillon, do Movimento Social Católico, um dos responsáveis pelo *La France Agricole* (Jornal Agrícola da França) e presidente do SCIR nacional. Pela sua influência, foi ele quem facilitou os primeiros contatos dos idealizadores da MFR com os poderes públicos em Paris (BEGNAMI, 2003).

O currículo concebido preconizava a formação geral com aprendizagens práticas e muitas observações no campo. Este seria o livro natural do modelo de escola do campo que comporia a MFR. Por isso, até hoje, não se utilizam manuais ou livros nas Casas Familiares Rurais ou Escolas Famílias Agrícolas. Além disso, é importante explicar que a formação do estudante compreenderia naquele momento inicial a preocupação com a personalidade do sujeito, que seria moldada tanto pelo conjunto de conteúdos escolares a ser estudado quanto pela formação religiosa, eminentemente católica, que o prepararia para a vida. Derivou-se, daí, o slogan: “O êxito material só, não traz a felicidade!” (BEGNAMI, 2003; CORRÊA; MORETTI; RIBEIRO, 2007).

Apesar de as casas familiares surgirem sob a influência do movimento religioso, vale frisar, conforme Queiroz (1997), que no começo do século XX já havia ocorrido à ruptura entre Igreja e Estado, de modo que a instituição religiosa perdeu o pujante controle na condução das escolas.

Chartier (1985), um dos estudiosos pioneiros sobre as *Maisons Familiales Rurales*, pontua as características da primeira MFR criada em 1937, sendo as duas iniciais as mais importantes:

- a responsabilidade da família na gestão da Casa Familiar, por meio de uma associação;
- a formação por alternância, conciliando os períodos entre a vida socioprofissional e a MFR;
- a vida escolar dos alunos é organizada em pequenos grupos e em regime de internato;
- presença de uma equipe de formadores;
- uma pedagogia adaptada às atividades na propriedade e aos estudos na MFR.

Observamos, com essa proposta, que as características das MFRs dialogam com as três categorias centrais do campesinato: terra, trabalho e família. A educação escolar, desde a

origem das casas familiares, está indissociavelmente ligada ao trabalho e ao papel que os filhos desempenham na unidade de produção familiar. A família, além de ocupar centralidade nas decisões de sua unidade familiar, ainda contribui com o modelo associativo/sindical que organiza a educação da casa familiar. Isso é consciência de classe! A educação, portanto, não deixa de ser uma categoria intrínseca ao campesinato.

A partir do que se originou e espalhou o modelo da MFR (ou da Escola Família Agrícola) pelo mundo, temos, então, uma tríade que ordena a cosmovisão do camponês. A casa/terra, no sentido do campesinato, é um espaço de aprendizagem, equivalente à escola. A família é a base de organização da vida dos sujeitos e o trabalho no campo como produto da interação escola/formação profissional confronta teoria e prática.

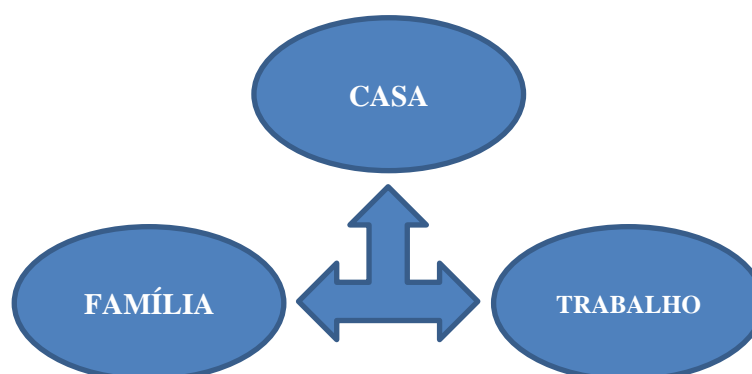


FIGURA 06 – Cosmovisão camponesa da Casa Familiar Rural
Elaboração: SILVA, M. N. S. da; 2018.

Queiroz (1997), remontando à história da educação das MFRs, identifica que Nosella (1977) distingue dois períodos distintos os quais demarcaram a expansão desse modelo de educação agrícola na França. Entre os anos 1935 e 1944, compreende a fundação das casas familiares, desde a primeira experiência, com as seguintes características: alternância entre o seio familiar e o internato; a relação profícua com os sindicatos rurais, com a Ação Católica Francesa e com a Juventude Agrícola Católica (JAC); ação-reflexão-ação dos jovens a partir de sua realidade rural, bem como a inserção nela sob a forma de participação coletiva e organizada.

No segundo momento, as MFRs expandiram-se na França entre os anos 1945 e 1960, o que favoreceu o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como sistema de ensino. O modelo das *Maisons Familiales Rurales* previa alternâncias no período escolar (CORRÊA; MORETTI; RIBEIRO, 2007), conforme já demonstramos a organização do ensino, preparada pelo padre Granereau, aos primeiros jovens estudantes.

Neste período desponta, ainda, o surgimento da primeira Escola de Formação de Monitores, pelo florescer da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* e houve uma grave crise no movimento que culminou no afastamento do sacerdote católico. Esta crise foi de ordem administrativa, política e de concepção, consoante Queiroz (1997).

Daí, enveredou-se a abertura do movimento para além de sua origem, inclusive houve a colaboração de ideias e concepções de outras escolas pedagógicas, trazidas pelos técnicos em educação e pedagogia externos ao movimento inicial, que corroboraram para formalizar o quadro teórico e técnico. O movimento, portanto, encorpou-se do ponto de vista da sistematização teórico-técnica, afastando-se de métodos intuitivos e improvisados. Nosella (1977), citado por Queiroz (1997), acrescenta que foi dessa reorganização pedagógica e política do movimento que surgiu o “Plano de Estudo” (1946) enquanto instrumento pedagógico e metodologia de pesquisa da realidade, utilizado pela MFR. Em seguida, cria-se o Caderno da Realidade, instrumento utilizado para registrar a vivência no campo (BEGNAMI, 2003).

Depois de criados os instrumentos pedagógicos, Begnami afirma que a fundamentação teórica da alternância sofreu influências das correntes pedagógicas ativas daquela que foi denominada de Escola Nova.

O segundo parêntese aberto é para realçar o impacto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) na expansão das MFRs. A nova inserção da França na guerra e a conseqüente invasão de seu território pelos alemães, assim como as divergências de concepções dentro do próprio movimento ora mais clerical ora mais ligado ao Estado, impactaram um pouco a expansão do modelo das MFRs na França (ESTEVAM, 2001). Após a guerra, retomou-se a revitalização da União Nacional das MFRs com vistas à reconstrução da identidade atualizada das casas familiares desde a sua origem (BEGNAMI, 2003).

Este último autor destaca o período de 1945 a 1960 como o mais fecundo da história para o renascimento das MFRs: a revitalização da União Nacional das MFRs, a sistematização pedagógica e a expansão vertiginosa (de 80 para 500 MFRs), conforme já apontamos.

A partir de 1960 houve várias leis nacionais que se consagraram como importantes instrumentos para o coroamento do movimento, com a entrada definitiva da Pedagogia da Alternância no sistema de ensino, bem como o reconhecimento das MFRs como escolas aptas tanto à profissionalização quanto à escolarização de seus estudantes. A Lei de ensino agrícola, de 02 de agosto de 1960, aponta de forma implícita a alternância, segundo Begnami (2003). De maneira explícita, apenas a Lei Royer, de julho de 1971, utilizou a palavra “alternância”

no que se refere ao ensino tecnológico. Apesar disso, esta lei introduziu, precipitadamente, a alternância nas escolas públicas como a salvação para todos os problemas da educação na França.

Esse equívoco foi atenuado somente com a lei de 12 de julho de 1980, quando as formações profissionais, com base na alternância, e organizadas em conjunto com os meios profissionais, laurearam as iniciativas de formação por alternância no referido país (BEGNAMI, 2003).

Após se espalhar pela França, o fenômeno do modelo *Maison Familiale* foi levado para vários países, sendo inicialmente os europeus: Itália, Espanha e Portugal. Posteriormente se expande para a África, Ásia e América Latina, principalmente Argentina e Brasil.

3.3 Alternância, alternâncias: alternar o quê?

A expansão das *Maisons Familiales Rurales* pelo mundo implicou na conseqüente divulgação da Pedagogia da Alternância. Ao mesmo tempo em que a Pedagogia da Alternância ganhou notoriedade e passou a ser reconhecida técnica, teórica e pedagogicamente, houve também a sua má interpretação, uma desvirtuação de seus métodos, princípios e suas concepções.

Vários teóricos engajados no movimento inicial reconheceram as limitações e chamaram a atenção para possíveis equívocos a serem gerados com o uso indiscriminado desta pedagogia. A Pedagogia da Alternância, como já salientamos, não traz resposta para todas às questões educacionais, nem pode ser utilizada para todos os contextos. Inclusive, nem em todos os contextos, ela poderá ou será a mais adequada.

A alternância foi criada a partir da experimentação, da empiria, no sentido de que, a priori, aquela simples metodologia, utilizada para conduzir o ensino e a aprendizagem dos sujeitos do campo francês, poderia levá-los à otimização do tempo conciliado com os afazeres na propriedade. Isso evitaria o abandono dos estudos ou a migração para estudar na cidade, cujo ensino era diferente de sua vivência. Acrescenta-se também o fato de forjarem situações de aprendizagem a partir da realidade, de modo que a reflexão por meio dos conceitos ajudasse a interpretar a própria prática – ação-reflexão-ação.

Dizer isso nos remete para situações vivenciadas no campo/rural. Durante a pesquisa de campo que realizamos em comunidades camponesas extrativistas de pequi (Caryocar brasiliense Camb.) no município de Japonvar, Norte de Minas Gerais, deparamo-nos com

adolescentes que faltavam às aulas com frequência no período de coleta do fruto, entre os meses de novembro a janeiro. Destacamos, aqui, que a dimensão educativa não era objeto/objetivo de estudo da pesquisa de mestrado, contudo a safra do pequi era um evento importante para as comunidades rurais e os moradores urbanos daquele município, e os pais não sabiam como lidar com aquela situação. Para os adolescentes e demais membros das comunidades camponesas, o tempo de espera para iniciar a coleta do pequi equivalia a uma gestação, bem como era a oportunidade que eles tinham de trabalhar coletivamente com as famílias na coleta e ainda obter os seus “dinheirinhos”.

Entretanto, o calendário escolar do município sequer era alterado. Os tempos escolares não acompanhavam o ritmo dos lugares, nem a sazonalidade agrícola, como prevê o Artigo 28, Inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

Acreditamos que, se Carlos Rodrigues Brandão fosse escrever outro ensaio sobre “tempos e espaços [escolares] nos mundos rurais do Brasil” (2007), ele certamente teria um olhar atento e crítico aos tempos pelos quais já não representam os espaços rurais do país: as escolas que não percebem os tempos e espaços de suas comunidades rurais; as escolas “no” campo que não são “do” campo, isto é, as escolas que não consideram os espaços, tempos, textos e contextos do campo, para os sujeitos do campo.

Ou, ainda, ele poderia falar de espaços nos quais o tempo já não segue o ritmo da natureza; seriam tempos de racionalidades onde a partilha, a dádiva, o afeto e o tempo social já não existem mais; tempos cujas racionalidades são espacializadas, programadas e globalizadas; tempos e espaços da racionalidade, onde a técnica superou os limites impostos pela natureza; a produção não é mais de alimentos, e sim de racionalidades; as sementes se transformam em plantas, que, por sua vez, “produzem” sementes e estas não se “reproduzem” mais. A vida e o seu ciclo passaram a ser interrompidos em vários tempos e espaços rurais do Brasil.

Mas Brandão (2007), inspirando-se em Milton Santos (2002), insiste que ainda há “contra-racionalidades” ou “outras-racionalidades”. Embora atentas ao tempo (do relógio), essas outras racionalidades (outras culturas) observam as paisagens, miram o sol para marcar a hora, calculam o valor do hectare, mas não deixam de ver os espaços da vida e do trabalho.

São essas outras ou contra-racionalidades que tratamos neste trabalho. Contra-racionalidades como espaço de resistências,³ de produção de alimentos, de valores, de

³ Resistências que nos fazem retornar a este tópico para mostrar a história dos camponeses moçambicanos que conseguiram frear o Programa ProSavana, projetado em parceria com o Japão e o Brasil, o qual vislumbrava transformar o campo moçambicano em um novo Mato Grosso, com a implantação do agronegócio globalizado.

educação e cultura. Contra-racionalidades, no campo, como forma de autonomia para que os camponeses possam se libertar da opressão, da situação de abandono e subjugação ao outro. Contra-racionalidades são, portanto, espaços e tempos de aprendizagens. Contra-racionalidades geram outras-racionalidades, que se referem a outras pedagogias, possíveis.

Se chegamos ao reconhecimento de outras pedagogias, ainda que não falemos quais sejam, é preciso considerarmos que há “outros sujeitos”, nos termos de Arroyo (2014). Há uma diversidade de sujeitos e coletivos populares que se afirmam e, ao tomarem conhecimento de sua condição histórica e social, eles podem forjar outras pedagogias. Estas, por sua natureza, desafiam as teorias pedagógicas, uma vez que não são produzidas sob o discurso fundante, nos gabinetes. Ao questionarem as teorias pedagógicas tradicionais, esses outros sujeitos têm o direito de saber-se vítima de históricos processos de segregação, bem como têm o direito de entender os processos sociais, econômicos, culturais e políticos de dominação de que são vítimas históricas (ARROYO, 2014).

Mais que isso, esses outros sujeitos, a partir de outras pedagogias, “têm direito a que suas resistências e lutas por libertação/emancipação sejam reconhecidas, valorizadas nas teorias pedagógicas como processos de humanização, produção de saberes, de valores, de culturas e identidades coletivas” (ARROYO, 2014, p. 16).

Diante disso interrogamos se a alternância na Escola Família Agrícola do Projeto Boa Vista conforma-se (no sentido de formar e reformar, o pensamento e o sujeito) como outra pedagogia que contribui para que os educandos conheçam a sua história e se reconheçam enquanto sujeitos de direitos no campo, capazes de produzirem a sua libertação/emancipação, nos termos de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos?

As possíveis respostas passarão, antes, por um processo de análise que requer resgatar o sentido da alternância e extrapolar a sua interpretação à luz de seus principais defensores e críticos. Isso quer dizer que, possivelmente, não tratamos de uma única alternância, mas há outras alternâncias, além da necessidade de repensar o significado daquilo ou de quem se “alterna”.

Corrêa, Moretti e Ribeiro (2007) chamam atenção para a situação política, econômica e social do Brasil, subentendendo-se que há uma problemática crucial e não existe um

Para conhecer esta história, acesse: <<https://diplomatie.org.br/camponeses-mocambicanos-derrotam-o-agronegocio/>>. Outro exemplo é o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, ocorrido de 23 a 26 de julho de 2018, em Brasília, fruto de um processo histórico de amadurecimento do MST e do seu respectivo Setor de Educação. A luta pela terra é estudada como um processo histórico e a educação no movimento social se mostra como um ato de liberdade e emancipação de crianças e adolescentes que crescem, se formam e reformam o mundo, cientes de seus direitos. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2018/07/23/brincar-sorrir-e-lutar-sem-terrinha-iniciam-encontro-nacional-em-brasilia.html>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ordenamento dessas três dimensões ou esferas de ação. Assim, esses autores asseveram que tal situação remete a alternativas para que o estudante se identifique como um ser social, de maneira que sua história passa a ser reconhecida a partir de sua identidade.

Ora, esse contexto, então, nos sugere que a condição e existência históricas do sujeito estudante centram-se na sua territorialidade, pois “a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2006, p. 14). Quando o sujeito se reconhece por e a partir de sua identidade, ele começa a valorizar o seu lugar, os seus valores, a sua cultura, em suma, o seu modo de vida. Ser/estar/reconhecer-se no mundo é uma forma de construção/afirmação de sua identidade, de compreender o território para além do chão que é o seu sustentáculo; é a compreensão de território como apropriação, lugar da vida e da existência. O território, neste entendimento, também produz territorialidades na medida em que o sujeito consciente de sua liberdade resiste e luta contra as forças de dominação as quais, similar à lógica do dinheiro (SANTOS, 2006, p. 14), tudo busca desmanchar. O território, nas palavras do referido autor, “mostra que há coisas que não se podem desmanchar”.

A identidade é reveladora da (in)justiça social. Reafirmá-la no campo da alternância e da Educação do Campo significa contrapor ao processo histórico de dominação que subjugou o sujeito camponês e o alijou da terra e da distribuição de riquezas. A Educação do Campo, tal como concebida hoje, é talvez a única forma de instrumentação que permite ao camponês constituir uma consciência histórica e territorial acerca dos processos que lhe oprime e ser bandeira para a reafirmação de sua identidade como pleito de justiça social. A alternância, nesse sentido, que objetiva a formação integral do estudante, deve ser uma importante práxis social para reverberar sobre a histórica exclusão dos camponeses da terra, da política, da economia e da subjugação de sua identidade cultural.

Frequentemente, quando se trata de alternância no discurso de muitos sujeitos ou em alguns trabalhos acadêmicos, há uma ênfase à alternância de períodos. De forma pouco elucidativa, percebemos a construção de valores associados predominantemente apenas ao tempo de estudo na escola e o tempo da comunidade, que, no caso das escolas famílias agrícolas aqui no Brasil, é de 15 dias para cada etapa.

Desde a sua origem na França, os tempos e espaços são alternados na formação dos jovens e, já na primeira metade do século XX, a proposta sofria deturpações. Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), sintetizados por Ribeiro (2007), Antunes-Rocha e Martins (2012), significa alternar tempos e espaços de aprendizagem, tanto na escola quanto no lugar de moradia dos estudantes. Por essa finalidade, acredita-se que o tempo no qual o estudante

está em sua propriedade/comunidade possa ser considerado nos estudos. Parte-se do suposto que a família, a comunidade e o trabalho fazem parte do itinerário formativo.

Sobre esse assunto, podemos visualizar o Parecer CNE/CEB nº 1/2006⁴, o qual considera como dias letivos o período de estudo na família no âmbito dos CEFFAs, a saber: Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola e Escola Comunitária Rural (ECOR). A aprovação deste parecer consistiu em importante conquista que reforça as experiências dos centros familiares que desenvolvem atividades com base na Pedagogia da Alternância e de outras práticas de Educação do Campo. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou que os CEFFAs adotassem a concepção de “alternância formativa”, sugerida por Queiroz (2004).

No Brasil e no mundo, as principais experiências educativas de alternância na formação de jovens e adultos emanam das EFAs e CFRs, como síntese do movimento que se expandiu e continua influenciando a implantação de outras iniciativas educacionais (QUEIROZ; SILVA, 2008; SILVA, 2010).

Esse movimento de expansão, ao mesmo tempo em que revela a diversidade de experiências educativas, também provoca certa “confusão” em torno desta modalidade pedagógica (SILVA, 2010). Nesse tocante, a autora assinala ainda a emergência de outras tantas iniciativas, experiências, inclusive de políticas públicas, que vem sendo desenvolvidas com o rótulo da Pedagogia da Alternância como eixo central na formação.

Tantas experiências implicam reafirmar o caráter plural e complexo no qual se estabelece a Pedagogia da Alternância no Brasil, o que permite identificarmos várias iniciativas de alternâncias (SILVA, 2001). O cuidado, nesse sentido, diz respeito a analisar as propostas de alternância que são colocadas, hoje, para além de sua matriz original. Enquanto algumas experiências se desenvolveram a partir do entendimento da alternância como método ou metodologia, outras a consideraram como um sistema ou a denominaram tempo escola/tempo comunidade.

Begnami (2003) faz uma análise dos modelos de alternância e suas características. O primeiro refere-se ao modelo de alternância externa e interna. A alternância externa caracteriza-se pela possibilidade de os trabalhadores jovens ou adultos acessarem os estudos, de modo que concebe o dia ao trabalho e a noite aos estudos, podendo ocorrer até por meio de cursos por correspondência. Esse modelo, portanto, privilegia o trabalho diurno e é

⁴ Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

considerado como “alternância desequilibrada”, exatamente por não equilibrar o tempo de estudo com o de trabalho.

Já a alternância interna consiste em obrigar o jovem trabalhar durante os estudos, através de estágios em empresas. Este modelo foi muito utilizado nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra. O modelo de alternância externa e interna não integra estudo com trabalho e os espaços e tempos, embora considerados no processo, são dissociados (BEGNAMI, 2003).

Outro modelo apresenta dois vieses e denomina-se alternância aproximativa e real. O primeiro é mais organizado didaticamente, no qual espaço e tempo se apresentam em um conjunto pedagogicamente mais coerente. Apesar de certa organização e coerência, o alternante tem o papel apenas de observador da realidade que servirá de base para a sua formação teórica. Por ser um modelo aparentemente coerente, com um viés mais teórico, o autor em questão chama-o de “falsa alternância”. A alternância real “consiste no envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva e busca relacionar as suas ações práticas com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas” (BEGNAMI, 2003, p. 118). O alternante é envolvido em tarefas produtivas dentre as quais a prática é relacionada com a reflexão, questionando as atividades desenvolvidas. O estudante, como centro do processo formativo, protagoniza o seu projeto de vida pessoal e profissional. Este modelo aproxima-se da alternância copulativa.

A alternância justapositiva, por sua vez, intercala “os diferentes momentos aplicados a diversas atividades em locais distintos, trabalho e o estudo, sem nenhuma relação aparente entre eles” (CALIARI, 2013, p. 178). É recorrente a falta de conexão entre os períodos de trabalho e escolar, em que um período chega a suplantando o outro, considerada a importância pela qual o alternante se dedica com maior ou menor zelo ao trabalho ou aos estudos.

Alternância associativa, como o próprio nome sugere, associa os momentos da formação geral e da formação profissional. Os autores analisam esse modelo de alternância mais como uma adição de atividades entre si. Isto é, associa atividades sem uni-las. As escolas técnicas são os principais exemplos, no qual há uma nítida associação teoria e prática, entretanto cada uma em seu próprio momento (BEGNAMI, 2003; CALIARI, 2013).

Por fim a alternância copulativa, também denominada “formativa” ou “interativa” por Puig-Calvo (1999), citado por Queiroz (2004), ou “alternância integrativa” (CHARTIER, 1986), “consiste na conexão efetiva da vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo” (CALIARI, 2013, p. 179). Não há sucessão de tempos teóricos e práticos. Como síntese integrativa dos outros modelos de alternância, nesta concepção, o Plano de

Formação é composto de atividades e instrumentos didáticos da alternância, estreitamente conectados e interagindo os dois momentos da formação, quais sejam: na escola e no espaço de vida socioprofissional.

O tripé ação-reflexão-ação é interligado dialeticamente pelas experiências concretas vivenciadas na família, comunidade e no trabalho. Os conteúdos dos espaços escolar e socioprofissional se entrecruzam, se complementam e as relações alternadas são essencialmente dinâmicas. Estas “são pessoais, relacionais, didáticas e institucionais” (BEGNAMI, 2003, p. 120).

A partir desse modelo e dessa compreensão de alternância, seria a mais indicada por favorecer o projeto pessoal e profissional do jovem, conforme destacam os principais autores da Pedagogia da Alternância.

Esse modelo de alternância interativa sobressai desde a França e há uma crescente propagação no Brasil. Certamente por se aproximar mais daquilo que se espera dos CEFFAs, esse modelo reflete uma profunda interação e integração com a realidade na qual os centros de formação estão inseridos. A Pedagogia da Alternância, assim, teria como missão o engajamento na realidade social das comunidades camponesas onde haja algum CEFFA, produzindo conhecimento e ao gerar experiências que alavanquem o desenvolvimento sustentável local, bem como promover a inserção do jovem em seu território.

Além disso, esse profundo pacto social, educativo, associativo e formador de experiências pode ser um importante projeto de desenvolvimento territorial rural, uma vez que fortalece a participação das famílias camponesas e estabelece parcerias com organizações não governamentais e o poder público.

É preciso entendermos que há a coexistência simultânea e em diversos lugares de práticas educativas por alternância, assim como também existem distintas maneiras de se entender a alternância. Uma concordância, portanto, é que a prática da alternância tem estimulado movimentos diferentes no que se concerne à operacionalização de sua metodologia (CALIARI, 2013).

Para Silva (2010), a alternância é estratégica ao abrir o mundo escolar à realidade de vida dos jovens, quando organiza o calendário escolar e o adequa à vida no campo, para aplicação do conhecimento escolar na propriedade do jovem, realização de estágio, entre outros aspectos. A adequação da estratégia pedagógica às condições de vida e trabalho no campo tem a ver com a não desvinculação do jovem com a sua família e cultura local.

A Pedagogia da Alternância “brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo” (CALDART, 2011a, p. 104). Se

referimos às experiências, podemos apontar o primeiro princípio da Educação do Campo, aquele que diz respeito ao direito dos camponeses ter uma educação pensada a partir de seu lugar de vida e trabalho, e mais que isso, com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011b). A autora sugere que a escola pode ser feita a partir de dois momentos distintos e complementares:

O **tempo escola**, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores;

O **tempo comunidade**, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos (CALDART, 2011a, p. 105).

Lidar com a realidade significa aproximar de uma alternância formativa/integrativa/interativa que promova a pessoa humana e valorize, sobretudo, a formação integral do sujeito camponês, ampliando a conscientização das famílias e das comunidades, enaltecidas na participação e mobilização popular.

Aqui é importante situar o caso da EFA do Projeto Boa Vista e o seu contexto local/regional. Assistimos à expansão do modelo do agronegócio, a manutenção dos privilégios da terra concentrada no tradicionalismo rural oligárquico que perpetua no Maranhão, além de um modelo acelerado de desmatamento, desflorestamento, reflorestamento que degrada os recursos naturais da porção Sul do estado. De outro lado, as forças políticas locais e regionais favorecem e asseguram os privilégios sobre a terra.

E onde se encontra o espaço dos sujeitos camponeses e como a Pedagogia da Alternância pode dar resposta aos problemas e questionar o mandonismo e os modelos capitalistas locais/regionais? Para além de um currículo recheado de componentes curriculares comuns e técnico-profissionais, a alternância deve problematizar a condição social do campesinato restrito aos assentamentos e em algumas comunidades rurais isoladas e/ou cercadas pela soja, pela pecuária extensiva ou pela monocultura do eucalipto.

A Pedagogia da Alternância deve situar-se no cerne da questão agrária regional, de modo que a conscientização formada no CEFFA transponha o obscurantismo político, partidário e ideológico, e faça com que os sujeitos questionem as imposições e superem a condição de oprimidos. Essa proposta coaduna-se com a ideia de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967).

Silva (2010, p. 189) afirma que é “a combinação do projeto de formação dos jovens com a realidade das lutas e movimentos sociais que fornece sustentação ao princípio da

alternância como instrumento de desenvolvimento”. Isso, por conseguinte, evita o engodo de colocar a educação, tão somente, como capaz de realizar transformações sociais, impedir a emigração dos jovens, melhorar as condições de vida no campo, entre outras. A função social da escola não pode ser reduzida ou mesmo atrelada ao velho discurso liberal, como bem salienta a citada autora.

As transformações sociais significativas ansiadas no campo dar-se-ão por meio de políticas públicas e estas se inscrevem em um campo de luta que se estabeleceu desde os anos 1990 com o Movimento Por uma Educação do Campo. A articulação do movimento entende a educação enquanto uma dimensão territorial do desenvolvimento rural.

A alternância, dessa forma, fica com o desafio de extrapolar-se para o mundo exterior, no sentido de que é preciso constantemente incorporar e reconstruir na formação dos jovens aqueles conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias e de suas organizações. Ao situar e articular a escola, a família e o contexto sociopolítico desvelamos a essência da alternância integrativa (SILVA, 2010).

Além do engajamento e compromisso social da Pedagogia da Alternância, esta deve abarcar a dimensão ambiental do território camponês e das práticas agrícolas incluídas na formação dos jovens. Assim, a agroecologia e a sustentabilidade se colocam como desafios e escolhas entre valores humanos e mercantis.

3.4 As *Maisons Familiales Rurales* à la brasileira

Devemos esclarecer que, no Brasil, o modelo de *Maison Familiale Rurale* não foi trazido pelos franceses. Embora siga padrão semelhante ao da MFR, a Escola Família Agrícola (EFA) foi trazida pelo padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, no final da década de 1960, recém-chegado ao Sul do estado do Espírito Santo. Quando a MFR foi implantada na Itália, a metodologia da *Maison Familiale Rurale* foi adaptada a sua realidade e a denominação foi alterada para *Scuola della Famiglia Rurale* ou *Scuola Famiglia*.

Queiroz (1997) afirma que, apesar de ter recebido apoio da Igreja, a *Scuola Famiglia* emerge na Itália como instituição apoiada por homens políticos, diferentemente do que ocorreu na França.

Semelhante ao contexto rural dos camponeses franceses, quando forjaram a primeira experiência, a EFA no Brasil surge como um movimento contrário à situação de empobrecimento dos camponeses capixabas gerada pela política do intervencionismo

econômico estatal, que privilegiou a grande empresa agrícola e moderna em detrimento da produção familiar camponesa.

Segundo Corrêa, Moretti e Ribeiro (2007), foram criadas três EFAs entre 1969 e 1972, todas apoiadas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Este movimento foi fundado em 1968 para operacionalizar o projeto EFA. Foi constituído como entidade civil, filantrópica e sem fins lucrativos. A inspiração do movimento era cristã, sensibilizado pela grave crise econômica e social que afetava o campo naquele período.

Lembremos ainda que o desafio de implantar e vingar uma escola dessa natureza na vigência do regime militar no país era grande. De forma precarizada, o Brasil da segunda metade do século XX possuía um forte êxodo rural, o campo estava pauperizado, abandonado e privilegiava-se o modelo econômico urbano-industrial. O pacto capital, indústria e latifúndio, subordina o campo à indústria moderna, favorecendo às grandes empresas capitalistas ou convertendo o campo em empresas capitalistas (BEGNAMI, 2003).

Caliari (2002) faz questão de destacar que a prática da Pedagogia da Alternância encontrou um Estado tecnomilitar após 1964, cuja proposta para o campo estava subsidiada por projetos de desenvolvimento. Este, portanto, era o panorama estabelecido quando da implantação da primeira EFA no estado do Espírito Santo, no final da década de 1960. O autor assevera que estes projetos foram moldados pela lógica capitalista internacional da Revolução Verde, como sabido na literatura da questão agrária brasileira, e centraram-se no uso intensivo de agroquímicos e na produção de monoculturas destinadas à exportação.

O discurso da modernização da agricultura imperava-se sobre a lógica tradicional de ocupação e produção do campo brasileiro, sugerindo a superação do atraso, ora cultural ora tecnológico, bem como propondo a adoção de novas técnicas e espaços de produção agrícola. Esse discurso vexatório também influenciou a educação no espaço rural do país, de modo a incorporar a dimensão técnica e moderna como práxis que transformaria os saberes existentes (CALIARI, 2002).

Aquele momento da conjuntura macroeconômica e política do país no período dos governos militares, densamente estudado em vários ramos do conhecimento, gerou áreas de ocupação, abertura de fronteiras no Cerrado e na Amazônia, ligação de regiões por meio de infraestruturas rodoviária, ferroviária e geração de energia. Destacam-se, outrossim, os projetos de colonização. Essa conjuntura contribuiu para ampliar a barbárie no campo, fruto da grilagem, da manutenção *status quo* do latifúndio, violência e repressão aos movimentos sociais.

Todos esses impactos políticos, econômicos e sociais foram sentidos também no Maranhão, o qual sofreu forte intervenção do Estado com marcos legais e projetos de colonização, especialmente no Centro-Sul do estado. Vale mencionar que, a questão agrária no Maranhão não é um fenômeno do século passado, pois ela remonta o colonialismo, passa pelo Período Imperial (1822-1889) – cuja marca foi a Balaiada (1838-1841) – e chega ao século XX de forma vigorosa.

Desde a Lei de Terras de 1850, que regulamentou e consolidou o latifúndio no Brasil, até a Lei de Terras do Maranhão de 1969, conhecida como Lei Sarney de Terras, no sentido de apaziguar os conflitos fundiários, com a promessa de assentar famílias camponesas a partir dos projetos de colonização criados pelo governo, a estrutura fundiária do estado foi pouco alterada. Esse pano de fundo serviu, grosso modo, para mascarar a intencionalidade central que consistia em atrair grupos empresariais para modernizar o campo maranhense (AZAR, 2011).

Soma-se a isso a influência dos projetos agropecuários de colonização da Amazônia, que receberam investimentos das Superintendências de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e do Nordeste (SUDENE), sendo também criada a Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO), através da Lei nº 3.230, para promover supostamente a ocupação ordenada das terras livres. Esses projetos favoreceram a entrada do capital nacional e estrangeiro, com fortes incentivos fiscais sobretudo do governo do estado (AZAR, 2011).

Questões como essas, por exemplo, fazem do Maranhão um dos estados ícones da questão agrária brasileira. Silva (2015) concentra-se na questão dos conflitos agrários da década de 1980 no Médio Rio Mearim, região central do estado, os quais se expandem para outros municípios e regiões.

Este autor menciona os achados de relatos de padres e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) do período, os quais citavam aspectos da violência no campo: “terras conquistadas, trabalhadores mortos, lavradores expulsos e audiências com o estado” (SILVA, 2015, p. 22). Tanto a região central quanto as porções Oeste e Sudoeste do Maranhão (Bico do Papagaio), concatenam-se com o Sudeste do Pará, formando um corredor de conflitualidade, onde as lutas, o revanchismo, as perseguições, pistolagens, ameaças e mortes perduram até hoje e colocam o Meio-Norte como palco dos mais numerosos conflitos no campo brasileiro.

Silva (2015) realça este Maranhão das décadas de 1980-90, junto com depoimentos obtidos de camponeses e quebradeiras de coco babaçu, para contextualizar a situação que subsidiou a organização dos camponeses do Médio Mearim e que culminou nas iniciativas de implantação dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs.

Após o ano de 1969, devido a sua capacidade de organização e mobilização de camponeses, o movimento das EFAs expande-se no Espírito Santo e outros estados. Esse movimento ocorre sobretudo na década de 1980, conforme ressalta Begnami (2003). O autor analisa o movimento a partir de quatro fases. A primeira, desde 1969 e até a década seguinte, é colocada como a fase das escolas informais de cursos livres, sem autorização legal de órgãos competentes. A duração do curso era de dois anos e a alternância era de uma semana na escola e duas na família. Os estudantes geralmente tinham idade a partir de 16 anos e formam-se como “agricultores técnicos”, com ênfase para o projeto do estudante que objetivava a sua permanência no campo.

A segunda fase, que se inicia ainda no Espírito Santo, destaca-se com as atividades das EFAs voltadas para o Ensino Supletivo Regular – denominado pela LDB atual, Lei nº 9394/1996, como Educação de Jovens e Adultos –, dada à histórica distorção idade-série presente no campo brasileiro. Incluem-se aí a pré-qualificação profissional e a escolarização formal, oriundas da autorização das EFAs como unidades didáticas formalizadas, mas com um grande desafio de conciliar o seu plano de estudo com o currículo oficial. Os dois ciclos de estudos correspondiam à diplomação do ensino fundamental e da pré-qualificação profissional em agropecuária.

Ainda na primeira metade da década de 1970 surge o Centro de Formação de Monitores, importante para garantir a identidade das EFAs e para o processo de expansão para outros estados. Destaca-se também nesta fase a criação de cursos de nível médio e profissionalizante para os egressos do ensino fundamental.

Depois do Espírito Santo, a Bahia foi o próximo estado para onde o movimento deu continuidade, entre os anos 1974 e 1975, e, no Amazonas, em 1976. A expansão das EFAs em território baiano forma uma regional intitulada Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA, centrada mais no papel das famílias camponesas como gestoras das escolas, o que contrapõe, de certa forma, o modelo iniciado no MEPES (BEGNAMI, 2003).

A partir de meados de 1980, as EFAs se alargam também para os estados de Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Conforme o autor supracitado, as iniciativas de implantação partem da pastoral das igrejas católicas, notadamente das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs.

A terceira fase coincide com o processo de abertura e democratização no país. Marcada, inclusive, pelas reivindicações de direitos e pela retomada dos movimentos sociais

populares, especialmente no campo. A escola e o direito a ela também são demandas dos camponeses.

No estudo de Begnami, caracteriza-se também, nos anos 1980, a mudança do público dessas escolas famílias, fruto do abandono do supletivo e início do ensino regular, que coloca maior número de crianças e adolescentes com idades compatíveis às séries da escolarização, principalmente no ensino fundamental (na época, denominado “1º grau”).

Outra característica da alternância no Brasil é que ela se adapta às exigências da escolarização para a conclusão do curso – quatro anos para o ensino fundamental e três anos para o ensino médio técnico-profissional. Há, por conseguinte, uma escolarização maior que a profissionalização, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. A alternância, neste sentido, perde um pouco as características de sua metodologia.

Além disso, o tempo escolar se iguala ao tempo no espaço social/profissional, como é o caso da EFA do Projeto Boa Vista, sendo uma quinzena para cada etapa. Neste caso em estudo, as duas últimas turmas do 2º e 3º anos, não ficavam internas durante o ano de 2017 em virtude de especificidades locais, as quais retomaremos na discussão dos resultados.

Devemos lembrar que esta fase apresenta outra tendência importante, pois a gestão político-pedagógica das escolas famílias fica sob a responsabilidade da associação das famílias camponesas. No passado, Begnami (2003) ressalta que a associação familiar geralmente era a mantenedora das EFAs. No entanto, atualmente, muitas escolas têm larga dependência financeira dos governos estadual e municipal, por meio de convênio estabelecido por suas associações regionais, como é o caso da EFA em estudo.

As EFAs de ensino fundamental apresentam em seu plano de formação a escolarização associada à orientação profissional, já no caso do ensino médio há pleno incentivo à educação profissional, apresentando, além da formação básica comum, uma generosa matriz curricular voltada à profissionalização. Isso pôde ser percebido na matriz curricular da EFA do Projeto Boa Vista, bem como no Projeto Profissional do Jovem (PPJ)⁵.

Apesar desse claro incentivo à profissionalização, expressado no currículo, os estudiosos da alternância desenvolvida nas escolas famílias agrícolas frisam a ênfase nas questões de cidadania, politização e formação de lideranças, no sentido de afirmar que a formação humana e social sobrepõe-se à profissional. Todavia ressaltamos a importância de que essa questão seja sempre objeto de avaliação nos projetos político-pedagógicos das EFAs e CFRs, no sentido de que o jovem habilitado esteja apto a organizar o seu próprio projeto de

⁵ O PPJ é um tipo de trabalho de conclusão do curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária.

vida e trabalho. Isso evitaria, por exemplo, que o jovem formado nos princípios e práticas da alternância venha a ser instrumento de uso do capital representado pelas empresas rurais que exploram os recursos ambientais e humanos dos territórios político e socialmente fragilizados, como é o caso dos municípios do Centro-Sul do Maranhão.

A expansão do modelo EFA que segue nos anos 1980 enfrentou instabilidades relacionadas às questões impostas pelo currículo convencional e as barreiras legais, uma vez que a legislação anterior não possuía certa flexibilidade no que se refere à alternância. Nesse momento, como consequência da ampliação das escolas famílias no país, o surgimento da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), em 1982, com sede em São Mateus – ES, foi o novo impulso que contribuiu para reforçar o movimento, além de auxiliar a organização do padrão de escolas em alternância. Até este advento, as associações do Espírito Santo e da Bahia eram mais fortes regionalmente, como assevera Begnami (2003).

Caliari (2013, p. 196) aborda que o primeiro presidente da UNEFAB foi Vicente Cosme, camponês e ex-aluno de uma EFA do Espírito Santo, o qual militava nas CEBs e foi um dos responsáveis por incentivar a expansão das EFAs no Norte do Espírito Santo. Além disso, a União formou-se como uma organização não governamental, sem fins lucrativos, cujo objetivo primeiro foi “representar os interesses político-educacionais das EFAs e de outras escolas que adotem a Pedagogia da Alternância”. Dentre dezesseis objetivos, o Estatuto da UNEFAB, aprovado em 2009, visa a partir deste primeiro caminho assegurar a vivência dos seguintes princípios constitutivos, os quais observamos não diferirem significativamente daqueles fundantes das MFRs, na França:

- a. Uma associação autônoma constituída de famílias, pessoas e entidades do meio;
- b. Uma Pedagogia da Alternância;
- c. Uma formação Integral;
- d. Uma dinâmica de desenvolvimento sustentável.

Embora fundada no estado capixaba, o Estatuto da UNEFAB (2009), por ora sediada em Brasília, é categórico quando prevê a possível mudança de sede da entidade, desde que aprovada em Assembleia Geral.

Os CEFFAs congregam vários tipos de associações fundadas e moldadas pela Pedagogia da Alternância e com base em princípios semelhantes. Queiroz (2005, p. 32) afirma que essa terminologia é utilizada “para designar todos estes Centros Educativos que aderiram, no todo ou em parte, esta Pedagogia”. Além disso, a partir do ano 2001, alguns centros assumiram a própria nomenclatura CEFFA, mas a sua atuação educativa não muda em

relação às EFAs e CFRs. Somam-se a estes centros: Casas das Famílias Rurais (CdFRs), Casas Familiares do Mar (CFMs), Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs).

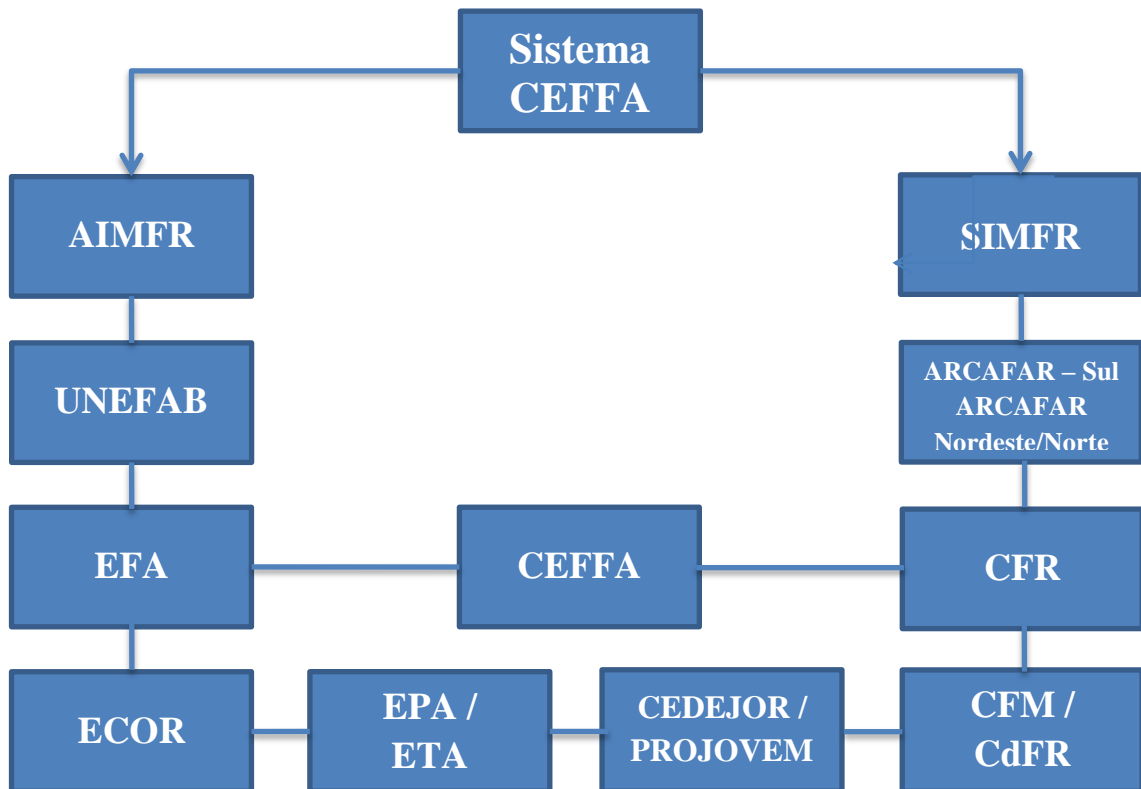


FIGURA 07 – Organização do Sistema CEFFA no Brasil
Fonte: UNEFAB (2016); ARCAFAR (2018); Queiroz (2005).

As representações nacionais do Sistema CEFFA, correspondentes à UNEFAB e às ARCAFAR, possuem vínculos com outras associações internacionais da rede dos Centros de Formação no mundo. Estas estão ligadas à Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) e à Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR), inclusive, esta última começou a colaborar com ajuda financeira para as associações regionais por meio da UNEFAB.

A UNEFAB organiza do ponto de vista administrativo, político e educacional as atividades das associações ligadas às EFA, CEFFA e ECOR, além de outros centros educativos ou organizações que compartilham dos mesmos princípios, isto é, a alternância. Já a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) é dividida em ARCAFAR-

Sul e ARCAFAR Nordeste/Norte, sediadas no Paraná e Maranhão, respectivamente. Além de alguns CEFFAs, a ARCAFAR congrega principalmente as Casas Familiares Rurais ou outras originárias do mesmo movimento.

As Casas Familiares Rurais chegaram ao Brasil mais tardiamente, em 1987. Estas, por sua vez, seguem o modelo francês e sua predominância ocorre na Região Sul do país, sobretudo no Paraná. Diferentemente, as EFAs predominam no Nordeste Brasileiro. No estudo encomendado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, elaborado por Begnami (2013), o número de CFRs e EFAs/ECORs correspondia a 117 e 146 centros educativos, respectivamente. Para cada CEFFA a ser criado, forma-se inicialmente uma associação, que se incumbirá pela gestão pedagógica.

As diferenças entre os números de centros educativos e suas atinentes localizações ocorrem em função do processo de surgimento e, posteriormente, sua conseqüente expansão. Todavia, unidos pela proposta educativa da Pedagogia da Alternância e divergindo em algumas concepções e ideologias, assim como nas disparidades regionais em que cada rede se encontra, o legado desses Centros de Formação está na diversidade de experiências que são construídas.

Soma-se a isso o fato de os CEFFAs, em sua maioria, estarem localizados em municípios com vocações rurais, de menor densidade demográfica, baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), predominância de populações camponesas e produção agrícola familiar e até localidades consideradas de extrema pobreza (SECADI/MEC, 2013). Nesse sentido, a importância dos CEFFAs nesses municípios é ofertar uma alternativa de preparo dos jovens para a formação integral, humana e profissional, tendo em vista a sua colocação pensada por e a partir de um projeto profissional que seja capaz de estimulá-lo a produzir no campo, além de melhorar as possibilidades de desenvolvimento territorial rural e combate à pobreza.

O primeiro CEFFA no Maranhão data de 1984, na região do Médio Mearim, sendo a EFA de Poção de Pedras. No mesmo ano também foi criada a EFA de Coroatá. Atualmente, estas duas EFAs encerraram as atividades. Já a primeira CRF no estado iniciou as atividades em 1996, em Imperatriz – CRF Coquelândia, após longo processo de gestação que perdurava desde o final da década de 1980 (ALMADA, 2005). Tanto em um caso quanto em outro, o que se observa é que os CEFFAs no Maranhão também surgiram a partir de tensões no campo e luta por terra, melhores condições de vida, trabalho e educação.

A sede da ARCAFAR Nordeste/Norte e ARCAFAR-MA localiza-se na cidade de São Luís e a União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) possui endereço na cidade de Bacabal, região central do estado, palco da ação de movimentos sociais populares do campo – camponeses e quebradeiras de coco babaçu.

Segundo dados dessas duas associações regionais, existem 19 Escolas Famílias Agrícolas localizadas em 18 municípios do estado. Apenas o município de Lago do Junco possui dois centros de formação. Enquanto as Casas Familiares Rurais se distribuem por outros 18 municípios. Não há ocorrência de CFR e EFA atuando no mesmo município. O QUADRO 02 e a FIGURA 08 mostram os municípios e seus respectivos CEFFAs no Maranhão, com destaque para Grajaú, localidade onde executamos a pesquisa na Escola Família Agrícola do Projeto Boa Vista.

QUADRO 02 – Localização das EFAs e CRFs no Maranhão

Nº	Município	Nome da EFA	Nº	Município	Nome da CFR
1	Anajatuba	EFA Quilombola Renato Giunipero	19	Açailândia	CFR de Açailândia
2	Balsas	EFA Rio Peixe	20	Alto Alegre do Pindaré	CFR de Alto Alegre do Pindaré
3	Bela Vista do Maranhão	EFA Raimundo Araujo da Silva	21	Amarante	CFR Margarida Alves
4	Cantanhede	EFA Arlete Rodrigues dos Santos	22	Araioses	CFR de Araioses
5	Capinzal do Norte	EFA de Capinzal	23	Barreirinhas	CFR de Barreirinhas
6	Codó	EFA Irmã Rita Lore Wicklein	24	Bequimão	CFR de Bequimão
7	Grajaú	EFA do Projeto Boa Vista	25	Bom Jesus das Selvas	CFR Padre Josino
8	Humberto de Campos	EFA Olegário Maia	26	Buriti	CFR de Buriti
9	Lago da Pedra	EFA Agostinho Romão da Silva	27	Chapadinha	CFR de Chapadinha
10	Lago do Junco	EFA Antônio Fontilene CEFFA Manoel Monteiro	28	Imperatriz	CFR de Coquelândia
11	Morros	EFA Nossa Senhora do Rosário	29	Itapecuru Mirim	CFR de Itapecuru Mirim
12	Paulo Ramos	EFA Francisco das Chagas Vieira	30	Pindaré Mirim	CFR de Pindaré Mirim
13	Pio XII	EFA João Evangelista de Brito	31	Primeira Cruz	CFR de Primeira Cruz
14	São Luís Gonzaga	EFA de São Luís Gonzaga	32	Santa Luzia do Tide	CFR de Santa Luzia do Tide
15	Sucupira do Norte	EFA N.S. Maria Rosa Mística de Sucupira do Norte	33	São Bernardo	CFR de São Bernardo
16	Turiação	EFA Santa Cecília	34	São João do Sóter	CFR Vivendo a Esperança
17	Turilândia	EFA Guajará	35	Timon	CFR de Timon
18	Vitorino Freire	EFA Nossa Senhora de Fátima	36	Zé Doca	CFR de Zé Doca

Fonte: UAEFAMA (2018); ARCAFAR-MA (2018).

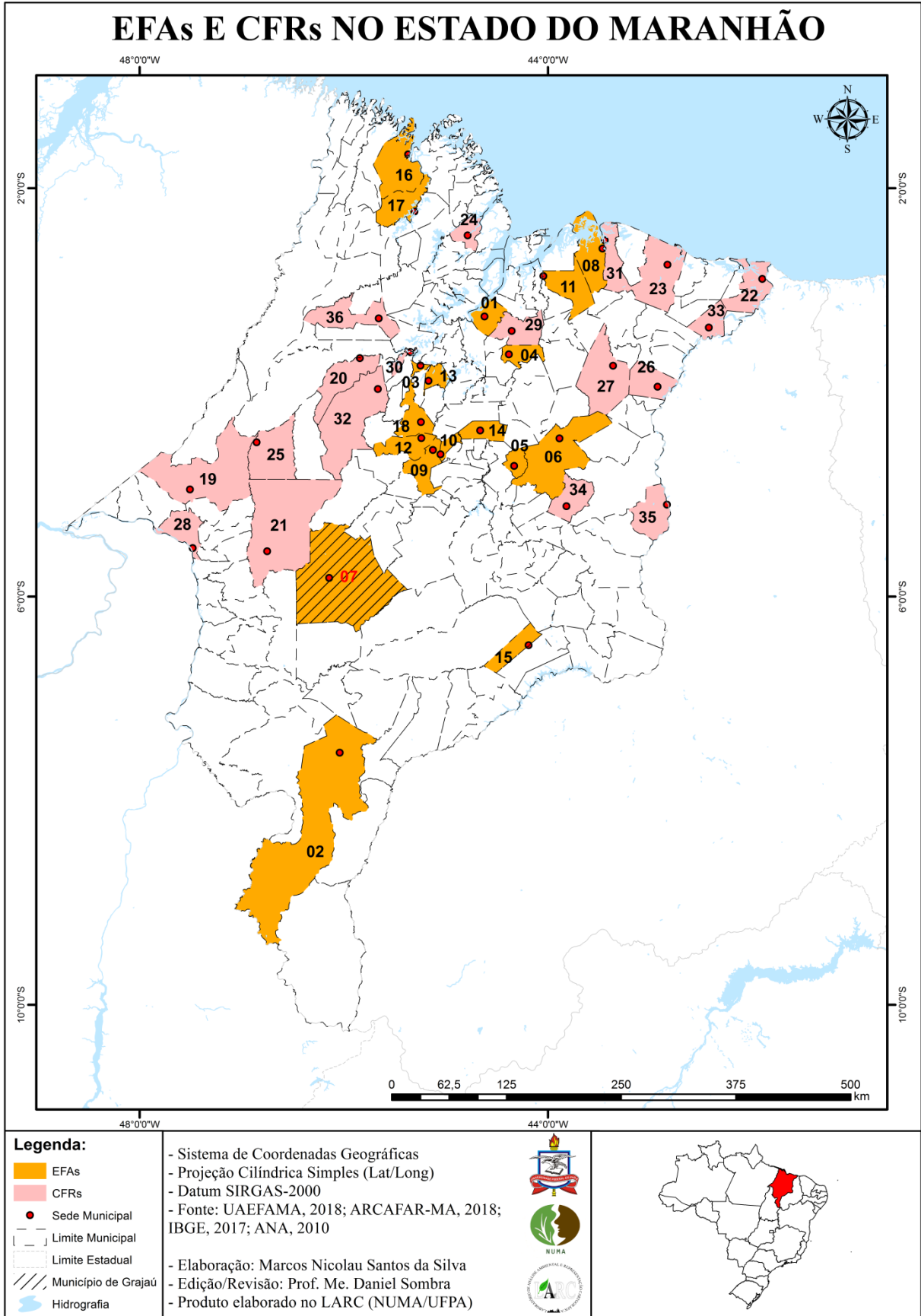


FIGURA 08 – Mapa de distribuição das EFAs e CFRs no estado do Maranhão
 Fonte: UAEFAMA (2018); ARCAFAR-MA (2018).

Pelo exposto, embora a origem dos CEFFAs esteja vinculada ao movimento que se iniciou na França, nos anos 1930, e nas décadas seguintes se espalhou para outros países da Europa e demais continentes, devemos frisar a importância e o desenvolvimento desse modelo de educação para o campo que cresceu significativamente no Brasil. Reservadas as especificidades ideológicas, políticas, educativas e os movimentos que as implantaram, tanto as Casas Familiares Rurais quanto as Escolas Famílias Agrícolas – que são os principais CEFFAs do país –, compartilham a Pedagogia da Alternância como proposta norteadora do processo educativo.

No Maranhão, os CEFFAs foram implantados na terceira fase da expansão e possuem forte ligação com os movimentos sociais do campo. As duas primeiras EFAs criadas no estado em 1984, nos municípios de Poção de Pedras e Coroatá, no entanto, encerraram suas atividades. Hoje, a manutenção financeira das escolas famílias do Maranhão depende de recursos dos governos estadual e municipais. A instabilidade desse apoio público, em muitos casos, pode levar à precarização das instalações e descontinuidade das atividades, uma vez que os recursos do estado são destinados ao pagamento de salários de monitores/professores e alguns municípios dão suporte à alimentação escolar e disponibilização de servidores para as demais tarefas.

A EFA do Projeto Boa Vista, em Grajaú, encontra-se diante desses desafios para a sua gestão e abordaremos esses aspectos, bem como a questão pedagógica, no próximo capítulo.

CAPÍTULO 04

EFA DO PROJETO BOA VISTA: uma geografia das ausências e uma geografia das emergências



EFA de Grajaú – PA Boa Vista
Autor: SILVA, M. N. S. da, agosto de 2017.

4.1 Sobre a geografia das ausências e a geografia das emergências

O espaço é um produto social constituído por relações indissociáveis entre a sociedade e a natureza. Os homens e as mulheres, as empresas e o Estado são agentes que produzem o espaço através do trabalho e constroem territórios. Para Raffestin (2009), o ambiente – considerado em seu conjunto dos elementos físicos, bióticos e abióticos – é tido como a matéria-prima sobre a qual o homem trabalha, na acepção social, com a intenção de produzir o território.

Boaventura de Sousa Santos (2006) parte de três compreensões para estabelecer a crítica à razão indolente como fundamento à razão cosmopolita, como ele designa. A primeira assertiva é que a compreensão do mundo em sentido *lato sensu* ultrapassa enormemente a compreensão ocidental do mundo.

No segundo ponto de partida, “a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade” (SANTOS, 2006, p. 95), e acrescentamos: do espaço e da espacialidade, do território e da territorialidade. Em terceiro lugar, o que é mais importante na concepção ocidental de racionalidade é a sua elástica capacidade de contrair o presente e expandir o futuro.

A modernidade, ou a racionalidade ocidental, produziu um mundo fugaz, cuja compreensão do tempo é indissociável da lógica espacial burguesa, na qual temos um espaço permanentemente mutável. E a mudança interessa ao capital (MÉSZÁROS, 2008), pois o mesmo muda o espaço e o tempo sem necessariamente transformá-lo. E a transformação do mundo interessa aos pobres, aos excluídos, aos segregados, aos grupos e sociedades oprimidos. Transformação esta necessária à libertação da dominação histórica e possibilidade de emancipação social.

A fugacidade do tempo presente e sua conseqüente contração, nessa racionalidade moderno-ocidental-burguesa, projetam os desafios do mundo em direção ao futuro, que nunca chega e também nunca se realiza. Isso promove uma falsa ideia de inclusão da sociedade civil no tempo presente como forma de mudar o futuro.

Em oposição à razão indolente, Santos (2006) propõe a racionalidade cosmopolita, na qual tem o desafio de seguir a trajetória inversa e por considerar que há mais experiências interessantes no mundo que a razão ocidental nos faz acreditar. O autor propõe expandir o presente e contrair o futuro. A expansão do presente é condição *sine qua non* se “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social”

(SANTOS, 2006, p. 95) que hoje emerge no mundo todo: nos países pobres ou em desenvolvimento, nas periferias e favelas urbanas, no campo, nas aldeias indígenas, nos quilombos ressignificados etc.

Como o autor reconhece celebrenemente que há um espaço-tempo do devir, em outras palavras, uma relação tornada espacial na qual o tempo presente é expandido como sintomas contraditórios de uma ordem ou racionalidade imposta que tenta produzir uma teoria geral e, portanto, nega ou oblitera a natureza de sua relevância e das diversas experiências sociais em curso. A geografia das ausências, adicionalmente à sociologia das ausências proposta por Santos (2006), coloca-se como uma necessidade de esmiuçar essas tantas experiências humanas e suas territorialidades. Por isso o presente deve ser expandido, como forma de valorizarmos as geografias emergidas e produzidas em um mundo cada vez mais complexo e contraditório.

A geografia das ausências revelaria, no sentido exposto neste trabalho, as múltiplas experiências de camponeses e movimentos sociais que vem sendo produzidas no Brasil desde o movimento por uma Educação do Campo, iniciado na década de 1990. São experiências forjadas e reunidas a partir das ausências com que esses grupos de camponeses historicamente tiveram e colocadas como desafios desde baixo, ou de dentro do campo brasileiro até o âmbito das políticas públicas. A geografia das ausências situar-se-ia entre o passado historicamente obliterado e o futuro possível, entre a ordem burguesa (ruralismo e capitalismo financeiro no campo) e as lógicas camponesas, entre a escola urbanocêntrica e a escola do campo.

Em adição à sociologia das emergências (SANTOS, 2006), propomos a geografia das emergências como expressão de lidarmos com o universo das possibilidades, dos territórios alternativos, capazes de subverter a ordem estabelecida e forjar contra-espacos (MOREIRA, 2006), criando os seus próprios ordenamentos. A geografia das emergências, embora seja considerada como possibilidade no futuro, engaja-se também no presente, pois essa é a forma pela qual o futuro pode ser contraído. A geografia das emergências, presente em cada território de resistência, contraposição, contraordem e contraespaco, entende que “a possibilidade é o movimento do mundo” (SANTOS, 2006, p. 117). O mundo, porém, em sua ordem burguesa-estatal-territorialista, já não consegue sustentar o seu discurso fundante e os valores da sociedade burguesa, porque não existe mais justamente essa ideologia, apenas a falsa consciência arraigada em seus discursos (LEFEBVRE, 2008).

Moreira (2006) afirma que as formas de contra-espaco possuem caráter diverso em seu conteúdo e objetivos. É contra-espaco o fechamento de uma estrada para reivindicar

melhorias de acesso rodoviário; os protestos para a retirada do lixão de seu território, como aconteceu em comunidades rurais de Grajaú; a ocupação de terra na MA-006 com vistas ao assentamento de famílias camponesas; o protesto contra o fechamento de escolas rurais; é contra-espço a luta pelo direito de o currículo da EFA ser ajustado conforme as demandas de formação dos sujeitos do campo, entre tantos exemplos. O autor, assim define o contra-espço:

O contra-espço é o modo espacial por meio do qual excluídos e dominados põem em questão a ordem espacial instituída como forma de organização da sociedade, rejeitando ou copiando o modo de vida que ela impõe aos que vivem embaixo e dentro dela. Pode ser contra-espço um movimento de confronto, de resistência, de mimetismo ou de simples questionamento da ordem espacial existente (MOREIRA, 2006, p. 101).

A geografia das ausências, por conseguinte, amplia as experiências sociais já disponíveis, enquanto a geografia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis, parafraseando Santos (2006). Por isso que a Educação do Campo, hoje, a partir das experiências alargadas nas duas últimas décadas e de seu posicionamento em defesa de uma educação de qualidade e que tenha a ver com o campo de vida e trabalho dos sujeitos camponeses, tende a contribuir com outras experiências possíveis no futuro.

A Educação do Campo e as experiências acumuladas pelos CEFFAs, no mundo e no Brasil, são porta-vozes dos sujeitos oprimidos e que almejam a sua emancipação social no futuro que, apesar de incerto – e a incerteza é uma possibilidade no campo da geografia das emergências, tal como a esperança também seja possível –, será sempre uma possibilidade.

Situamos este capítulo, portanto, buscando os desafios e as possibilidades a serem enfrentados pela Escola Família Agrícola de Grajaú, de modo que o seu presente seja expandido neste momento a partir de uma geografia das ausências. Aqui não revelaremos apenas os desafios de infraestrutura e organização, mas alargaremos o tempo presente em busca de problematizar a rica experiência que os CEFFAs, de modo geral, e a EFA de Grajaú, particularmente, acumulam. Contraindo o futuro, apontamos as possibilidades colocadas à EFA de Grajaú e do Maranhão. Esses desafios e essas possibilidades, porém, não passam sem o confronto à ordem societária atual, da qual as forças produtivas e as intencionalidades capitalistas, incluindo o Estado, fazem parte.

4.2 Caracterização da EFA de Grajaú: território e organização pedagógica

A Escola Família Agrícola de Grajaú está localizada no Projeto de Assentamento Boa Vista e foi fundada em 2007 (FIGURA 09). O assentamento rural no qual a EFA funciona dista 22 km da sede urbana do município de Grajaú, sentido à cidade de Arame, via rodovia MA-006. De outro lado, limita-se com a margem esquerda do rio Grajaú. O Projeto Boa Vista data do início da década de 1990 e é um assentamento rural de iniciativa estadual, criado por meio de Acordo de Cooperação Técnica do governo do Maranhão com o Programa Nacional de Crédito Fundiário, para financiar a aquisição de imóvel rural.

O Projeto Boa Vista é organizado em três espaços: um destinado à produção agropecuária e piscicultura; outro com lotes pequenos e destinados à moradia das famílias; e o terceiro espaço reservado à EFA (SILVA, 2015). Esta possui uma área de 50 hectares, onde inclui a reserva legal, área de pastagem, três tanques para criação de peixes e o espaço escolar. A propriedade que pertence à Associação da Escola Família Agrícola de Grajaú-MA (AEFAG-MA) foi formada por meio de doação das famílias assentadas, as quais concederam um hectare para a escola família.

Quando iniciaram as atividades no PA Boa Vista, os agricultores tiveram linhas de crédito e orientação técnica para começar a produção. Após um período exitoso, houve queda na produção, desgaste do solo, pragas na lavoura e falta de mercado consumidor para acompanhar a demanda da produção, conforme afirmou Silva (2015). A alternativa encontrada foi mudar o foco da produção, aproveitando os recursos hídricos disponíveis, e implantar a piscicultura familiar, atividade que vem se consolidando no município e neste assentamento (FIGURA 10).

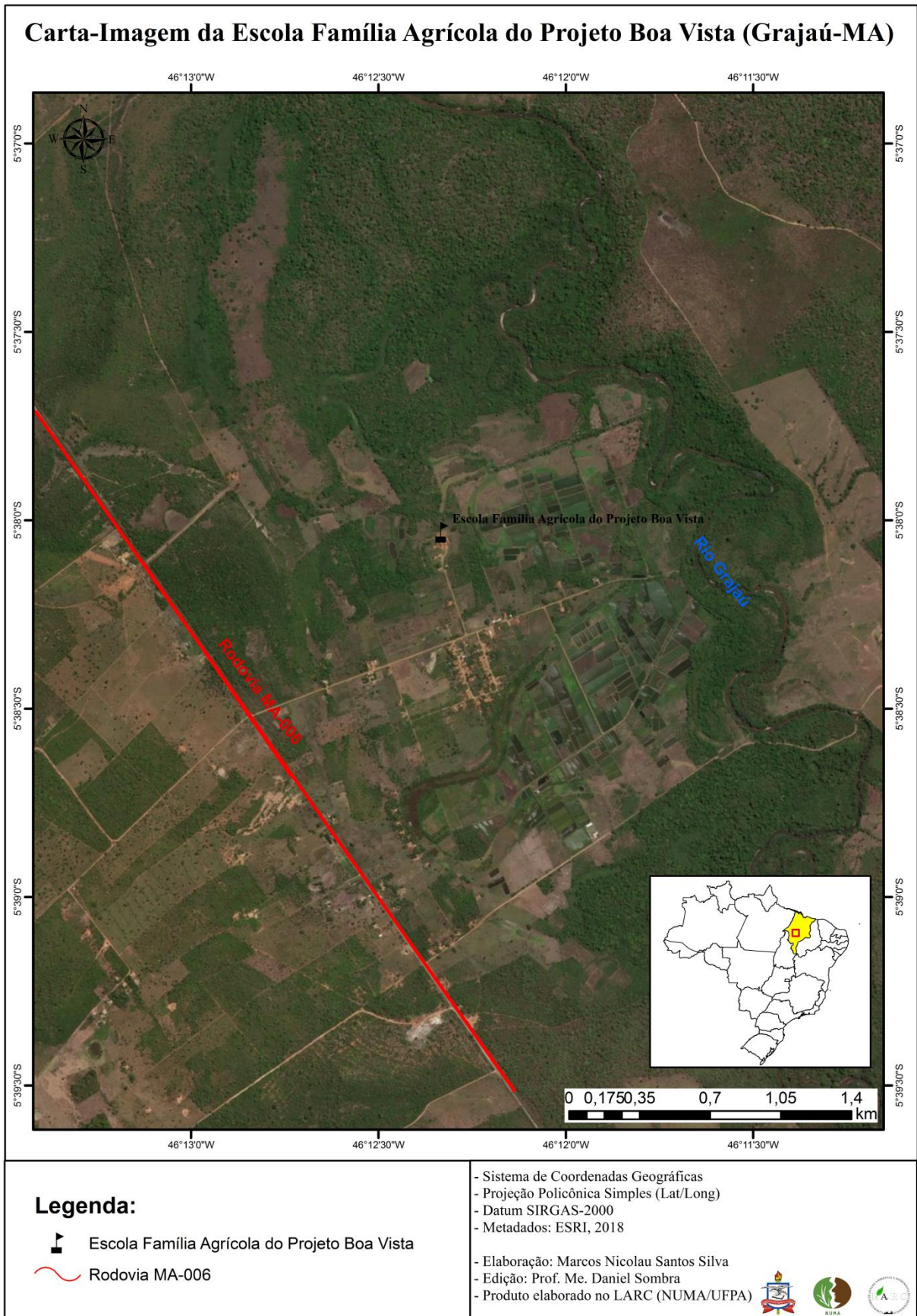


FIGURA 09 – Projeto Boa Vista e localização da EFA de Grajaú – MA
 Fonte: SIRGAS-2000; ESRI, 2018; Pesquisa de Campo (2017).



FIGURA 10 – Vista da EFA e do Projeto Boa Vista – Grajaú/MA
Fonte: EFA de Grajaú, 06 ago. 2013.

Seguindo o mesmo modelo associativo das demais escolas famílias, esta EFA também é gerida pela Associação da Escola Família Agrícola de Grajaú-MA (AEFAG-MA) e está vinculada à União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão – UAEFAMA, sediada na cidade de Bacabal, na Mesorregião Centro Maranhense. Além dessa associação, organizada em torno da EFA, o PA Boa Vista possui outra associação destinada ao apoio aos agricultores familiares e piscicultores do projeto.

A criação da AEFAG-MA precede a EFA de Grajaú e constitui-se em uma organização civil, sem fins lucrativos e filantrópica, implantada em 08 de dezembro de 2005, fruto de intensas discussões com a participação de representantes de outros CEFFAs do Maranhão e várias entidades, conforme assinalam o Estatuto e o Regimento da AEFAG-MA, ambos revisados em 2014:

- União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA);
- Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão (ARCAFAR-MA);
- Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Grajaú-MA;
- Associação dos Piscicultores e Produtores do Projeto Boa Vista.

O Projeto Político Pedagógico da EFA de Grajaú, ao contextualizar o ensejo que culminou na criação da AEFAG-MA e, posteriormente, da escola família, esclarece que desde o ano de 2003 havia discussões que apontavam para a necessidade da educação de crianças e

jovens voltada para o mundo rural. O cenário produtivo da região sempre se destacou para as atividades agropecuárias e os estudantes estariam sujeitos a continuar a escolarização em escolas tradicionais, isto é, urbanas. Tal premissa provocaria mudanças e distorções no processo formativo dos sujeitos que almejam continuar morando e produzindo no campo (AEFAG, 2011).

Essa justificativa que fundamenta a criação da EFA de Grajaú coaduna-se com as argumentações para a criação de outros centros familiares pelo Brasil, bem como também elucida o movimento em prol da Educação do Campo. Ademais, esse contexto se confraria com a história da primeira *Maison Familiale Rurale* na França.

A EFA de Grajaú, penúltimo centro de formação criado no Maranhão, iniciou as atividades com a oferta do Ensino Fundamental Técnico Agrícola de quatro anos. Contudo, em 2011, implantou-se o Curso Técnico Profissionalizante Integrado de Nível Médio com habilitação em Agropecuária, adotando o mesmo regime de alternância dos CEFFAs, sob a orientação da UAEFAMA.

O motivo para essa reorientação da proposta pedagógica da EFA de Grajaú deveu-se à oferta concomitante do ensino fundamental regular de nove anos, de gestão do município, e que obstruiu o alavancar do ensino fundamental técnico agrícola, uma vez que os estudantes do assentamento e da região não queriam estudar em período integral.

A gestão administrativa e pedagógica da EFA está descrita nos seguintes instrumentos: Estatuto da Associação da Escola Família Agrícola de Grajaú – AEFAG-MA; Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico (PPP). A AEFAG-MA é administrada pela Assembleia Geral, Diretoria e pelo Conselho Fiscal. Esses dois últimos são eleitos em Assembleia, a qual é constituída pelas famílias associadas.

É importante destacar que as eleições para presidência da associação iniciaram somente em 2013, formando-se duas chapas. O processo de votação é conduzido por membros da UAEFAMA, designados para esta função. Cabe ao presidente eleito indicar os profissionais – diretoria pedagógica, coordenação pedagógica, orientação pedagógica (monitores/docentes), secretaria escolar, coordenações de campo e de serviços gerais –, mas é a comunidade associada que ratifica as escolhas por meio da Assembleia. Podemos visualizar os sujeitos da EFA de Grajaú na FIGURA 11.

Anteriormente a 2013, a tarefa de indicar os profissionais que atuavam na escola família agrícola era feita por membros da Assembleia e os associados votavam. A preferência era dada aos membros do assentamento, que atuavam nas escolas e eram engajados com a

educação e com o trabalho no campo. Os monitores¹, quando externos à comunidade, deveriam ser comprovadamente qualificados para o trabalho e/ou fazer o curso de formação de monitores dos CEFFAs, ofertado pela UNEFAB e UAEFAMA, assim como ter a sua incorporação à equipe pedagógica aprovada pela Assembleia.

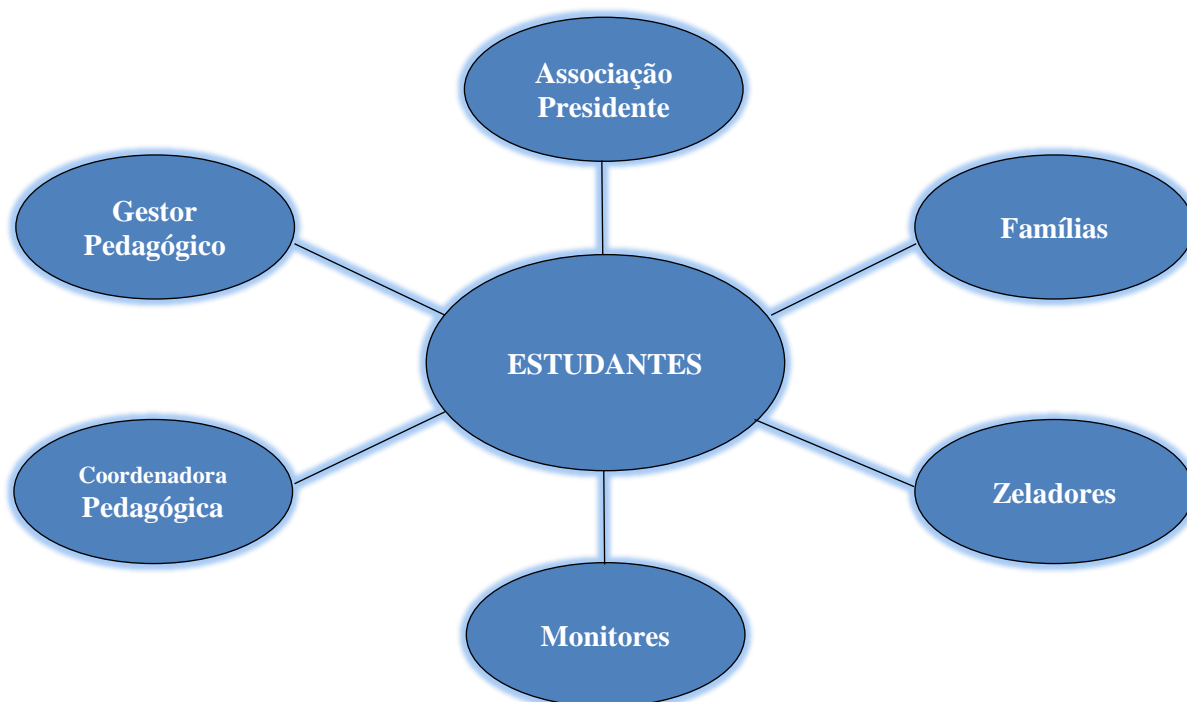


FIGURA 11 – Equipe pedagógica da EFA de Grajaú
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, 2017.

No período de realização da pesquisa de campo na EFA, havia o total de 56 discentes matriculados e frequentes, sendo: 41 (1º ano), 06 (2º ano) e 09 (3º ano). Analisaremos adiante as causas que levaram à redução de alunos nas duas últimas turmas. O número de professores/monitores contratados através de seletivo público correspondia a 08, para lecionar componentes curriculares comuns e técnicos. Além disso, a EFA possui outro monitor cujo salário é pago pela prefeitura e ele também exerce a função de gestor/diretor pedagógico da escola. A coordenadora pedagógica executa esta função e também a de secretária escolar, além de orientar discentes a concluírem o Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Estes dois últimos profissionais estavam sem receber remuneração desde que o estado, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC-MA), encerrou o repasse de recursos financeiros à

¹ Os docentes dos CEFFAs são nomeadamente “monitores”. No entanto, a tarefa desses monitores transpõe o trabalho docente em sala de aula, sendo sua atribuição lecionar os conteúdos teóricos e práticos na EFA, bem como acompanhar os discentes no meio socioprofissional e orientar as atividades desenvolvidas por meio dos instrumentos da alternância.

UAEFAMA, em maio de 2016. Na equipe, ainda há uma cozinheira e uma zeladora, contratadas pelo município e que atendem às demandas de alimentação e limpeza tanto da EFA quanto da escola municipal.

O trabalho de organização e limpeza do espaço escolar também é realizado pelos estudantes, escalados para as finalidades. Vale destacar que os discentes da EFA também trabalham para a manutenção do espaço escolar e essas tarefas fazem parte do trabalho pedagógico de formação, que ocorre também nos outros CEFFAs. A FIGURA 12 exemplifica as escalas de atividades da EFA de Grajaú dos discentes e dos monitores plantonistas.



FIGURA 12 – Escalas de atividades da EFA
 Fonte: EFA de Grajaú (2017).

Os espaços da escola família são divididos da seguinte forma: três salas de aulas exclusivas e as demais são cedidas para as aulas do ensino fundamental municipal; refeitório com cozinha e despensa; pátio; sala de professores; dois banheiros para estudantes; dois dormitórios com banheiros; uma sala para secretaria e direção escolar; campo de futebol; espaço para horta; aviário e três tanques criatórios de peixes.

A organização do currículo escolar divide-se em componentes curriculares comuns ao Ensino Médio regular, com aulas teóricas, e disciplinas técnicas, com aulas teóricas e práticas. Esta organização ocorre no tempo escola, já no tempo comunidade os discentes são suscitados a aplicarem os instrumentos pedagógicos da alternância, com atividades de pesquisa e orientação.

Os componentes curriculares de Português e Matemática são ministrados anualmente, com avaliações bimestrais. Já as demais disciplinas possuem aulas concentradas e a carga horária anual, bem como as avaliações, são cumpridas em único bimestre.

4.3 Uma escola família agrícola de desafios...

Vários estudiosos da Pedagogia da Alternância no Brasil apontam desafios que são colocados e enfrentados para a consolidação dos centros de formação. Tais desafios perpassam a instância interna da gestão administrativa, financeira e pedagógica, como também lidam com as condições materiais as quais reptam o próprio funcionamento desses estabelecimentos de educação. Somam-se a eles questões que emergem de concepções didáticas, pedagógicas e de mundo, ideológicas e filosóficas, que influenciam atualmente o plano de formação dos CEFFAs.

No caso da EFA de Grajaú, o primeiro desafio que abordamos – sem determinar a ordem de relevância – é sobre o monitor/professor.

A importância do papel do monitor do CEFFA é destacada por Cruz (2011), ao afirmar que, no vai e vem da alternância – isto é, o processo educativo acontecendo nos espaços escolar, familiar, comunitário e profissional –, o monitor necessita conhecer profundamente a realidade do campo no qual atua. Além do conhecimento do território e suas contradições históricas da formação social, econômica, cultural e ambiental, o monitor pode avançar no debate das questões que os estudantes levam às famílias em busca de conclusões coletivas sobre o lugar, as quais podem ajudar no entendimento da vida no campo, em busca de partir da realidade para aprofundamento dos estudos e até pensar em possíveis

intervenções. Essas questões devem ser, inclusive, trazidas do meio familiar ou comunitário/profissional dos estudantes do campo, a fim de que, dialeticamente, se estabeleça uma via de mão dupla na formação do jovem camponês.

O autor mencionado parte do suposto de que toda e qualquer realidade é passível de ser modificada. Os espaços-tempos de formação, quando conjugados, revelam uma escola ativa e viva, que deve ser concebida como espaço de reflexão e ação. Assevera ainda que, os fundadores dos CEFFAs tinham como slogan “a vida ensina mais que a escola”, para valorizar a realidade do estudante em seu meio:

No entanto, se os monitores olharem por essa ótica poderão incorrer no que podemos denominar distorção da escola, pois esta necessariamente para ser de alternância, necessita encarnar-se vivente, lugar de passagem, de transitoriedade, mas que tem um papel fundamental na construção de novos olhares para e sobre tal realidade. Precisa-se então encarar a EFA como movimento dinâmico, ou seja, ela nos três momentos juntos e quem faz isso é o seu protagonista, o estudante (CRUZ, 2011, p. 9).

O exposto revela ser o monitor um sujeito indispensável na formação do alternante, cuja finalidade vai além da aplicação da Pedagogia da Alternância e dos seus instrumentos pedagógicos, qual seja, a de formar cidadãos capazes de intervir em sua realidade socioespacial, que questionem, problematizem, reflitam e construam possibilidades de transformação de seus territórios do ponto de vista social, econômico e ambiental, valorizando a sua cultura. Mais que uma ênfase na profissão, temos aí um compromisso com o trabalho e a formação humana.

Além disso, o próprio PPP da EFA de Grajaú reforça que “a Pedagogia da Alternância proporciona uma estreita ligação entre família, escola e família, ou melhor, trabalho-estudo-trabalho, ação-reflexão-ação faz com que o aluno contextualize sua realidade de vida através de instrumentos pedagógicos específicos” (AEFAG-MA, 2011, p. 5).

As EFAs do Maranhão possuem vínculos com movimentos sociais, sindicais e organizações não governamentais. As escolas famílias, bem como através da UAEFAMA, estreitam parcerias com os poderes públicos municipais e estadual, no sentido de angariar recursos para o seu funcionamento. Centrando-se particularmente no caso da EFA de Grajaú, embora esta mudança tenha afetado os demais CEFFAs do estado, até o início de 2016, os salários dos monitores e equipes pedagógicas, assim como outros recursos que chegavam até a associação, eram pagos com repasses do governo do estado diretamente à UAEFAMA. Esta instituição era a gestora dos recursos, os quais eram pagos diretamente aos profissionais.

Com o fim dos contratos dos profissionais que prestavam serviços à EFA, em maio de 2016, o estado não mais repassou os recursos à UAEFAMA, com a promessa de realização de processo seletivo público. Os monitores que atuavam na EFA, alguns desde o início da escola família, estenderam suas atividades até o mês de julho, sem o recebimento de salários. Direção e coordenação pedagógica também tiveram seus salários suprimidos. As aulas da EFA ficaram interrompidas até a formalização do contrato de dois anos com os novos docentes seletivados, realizada diretamente com a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão – SEDUC-MA, retomando apenas no mês de novembro do mesmo ano.

Foram disponibilizados oito professores habilitados em licenciaturas, bacharelados ou graduação em curso. A coordenação pedagógica da EFA realizou distribuição dos componentes curriculares aos profissionais, sendo que quatro docentes ministram apenas disciplinas da Base Nacional Comum do Ensino Médio e os demais lecionam os componentes do Núcleo Profissional do curso. Estes últimos possuem formação específica em Zootecnia e Ciências Agrárias.

Dentre os professores seletivados, apenas um já trabalhava como monitor da EFA de Grajaú. Os demais docentes não possuem experiência com a Pedagogia da Alternância e, a eles, não foi ofertado o curso de formação de monitores dos CEFFAs, em virtude, sobretudo, da falta de recursos que outrora eram repassados pela SEDUC à UAEFAMA, que é a entidade regional responsável pelo curso e orientação das escolas famílias.

Para Cruz (2011), é preciso que haja uma formação permanente aos monitores e que possa intercalar trabalho, estudo e o meio profissional, o que já faz parte da alternância. Além disso, o autor explica que o curso previsto para os monitores iniciantes, no qual eles devem aplicar a própria Pedagogia da Alternância, é baseado no método Ver-Julgar-Agir. Os cursos surgiram de demandas dos CEFFAs e várias iniciativas foram feitas no sentido de promover formação pedagógica específica para se trabalhar com a alternância, os seus instrumentos e atividades diversas, além de compreender as respectivas responsabilidades no processo educativo alternante (BEGNAMI, 2003).

As ações e encontros ocorridos em vários estados nos anos 1980 e, posteriormente, a partir de meados da década seguinte, promovidos pela UNEFAB com apoio de entidades do movimento como o MEPES, a SIMFR e os CEFFAs, resultaram em um esboço do Plano de Formação. Soma-se a isso a iniciativa de formar uma equipe pedagógica nacional, com o objetivo de operacionalizar o plano de formação de monitores, composta por representantes das associações regionais. O Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores da UNEFAB passa a ser uma exigência do movimento CEFFA, como requisito para que os

monitores iniciantes adquiram as competências para o trabalho com a alternância, fundamentadas nos objetivos expostos no quadro a seguir (BEGNAMI, 2003) e relacionadas com os pilares da educação da UNESCO.

QUADRO 03 – Objetivos do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores

Pilares da Educação	Objetivos
Aprender a ser	Engajar no Projeto EFA, tomando consciência de pertença a uma instituição que exige militância e não apenas competência técnica.
Aprender a aprender	Conhecer a fundamentação e os princípios da Pedagogia da Alternância e encontrar o sentido dos instrumentos e atividades pedagógicas inerentes a uma verdadeira alternância educativa.
Aprender a fazer	Saber gerir aulas e atividades de formação em geral numa metodologia participativa e construtiva do conhecimento, bem como saber gerir os instrumentos pedagógicos e a parceria com os colaboradores no processo educativo, tais como os pais, as lideranças das comunidades, profissionais, empresários, autoridades em geral.
Aprender a conviver	Conscientizar-se sobre as realidades sócio-políticas, econômicas, culturais, ecológicas locais, regional e nacional para saber pensar global e agir local, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Fonte: UNESCO (2010); UNEFAB (2003); BEGNAMI (2003).

Não causa estranheza que, ao analisarmos os objetivos do plano de formação de monitores associados aos pilares da educação proposto pela UNESCO, haja por trás desses norteadores uma vinculação com a profissionalização, o desenvolvimento (leia-se: na esfera capitalista), a globalização e a mudança. Nada é impeditivo para que essa formação, entretanto, chegue aos estudantes, que são tidos na maioria das propostas como “atores” ou “protagonistas”. Não há protagonismo, assim como não há atores, em um grande teatro onde o capital ordena e coordena as lógicas espaciais, incluindo os processos educacionais. Uma educação que se proponha libertadora e emancipadora da condição humana de subalternização do oprimido (FREIRE, 2015) deve ser pensada e propalada para além do capital, para lembrar Mézáros (2008), em que o trabalho seja considerado uma categoria omnilateral.

Por isso, os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução do capital estão interligados. Isso ocorre, até mesmo na Pedagogia da Alternância,

quando a profissionalização destaca-se em detrimento da valorização do trabalho como categoria humana. Dessa forma, “as finalidades a que se propõe a Pedagogia da Alternância acabam induzindo esta formação no sentido de reforçar a ideia de que é possível produzir a vida na sociedade capitalista, inclusive na pequena propriedade, bastando para isso ser um profissional” (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, p. 40).

Ainda sobre os professores/monitores seletivados pela SEDUC, devemos destacar a problemática instaurada e alvo de queixa por parte da gestão pedagógica e dos estudantes da EFA de Grajaú. Exceto o docente que já atuava na EFA e foi aprovado no processo seletivo, os demais não tiveram a oportunidade de fazer o curso de formação de monitores, de acordo com os motivos já explicitados, e não possuíam ligação com as comunidades rurais, o que provocou certo distanciamento da realidade dos estudantes e da escola família.

A Pedagogia da Alternância da EFA prevê que os alternantes no tempo escola fiquem internos por 15 dias, para a realização de estudos teóricos, atividades práticas e de socialização. No tempo escola é organizada a escala de monitores que ficarão em regime de plantão noturno na escola família. Tais peculiaridades da EFA não foram consideradas pelo governo do estado, sendo que o processo seletivo seguiu os mesmos procedimentos para contratação docente para a educação regular ou quilombola e a carga horária do profissional dedicada à escola compreende apenas 20 horas-aula por semana.

Há docentes que não possuíam experiência de trabalho em escolas do campo e nem com a Pedagogia da Alternância. Fato que dificultou a organização pedagógica, as implicações metodológicas e aplicações dos instrumentos pedagógicos da alternância, a continuidade das atividades práticas e o desafio para o docente que não tinha um ponto de partida para lecionar os componentes curriculares, além das orientações do PPP e do Regimento Escolar da EFA. Este último documento, em seu Artigo 82, informa que: “Os programas das diversas disciplinas, áreas de trabalho e atividades constantes do currículo pleno do curso serão elaborados pelos respectivos Professores com assessoria da equipe pedagógica da UAEFAMA”.

Nesse tocante, para o professor/monitor iniciante estabelecer um ponto de partida do componente curricular gera-se um desafio, uma vez que possui dificuldade para articular com o contexto do campo e com a proposta curricular do CEFFA, especialmente quanto ao Plano de Formação das Famílias, proposto na metodologia do PPP. Devemos destacar, ainda que a proposta pedagógica da EFA de Grajaú respeite as orientações curriculares nacionais, não há adoção de livro didático, nem mesmo para os componentes curriculares do núcleo comum. Logo, o professor, didaticamente “viciado” no uso desse, na maioria das vezes, único

instrumento didático das escolas e que possui um planejamento didático que geralmente atende à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresenta dificuldade para trabalhar conforme a metodologia do CEFFA. Isso, por exemplo, foi diagnosticado a partir da entrevista com a professora de Geografia e Filosofia.

O plano de formação das/nas famílias segue a mesma dinâmica da formação dos estudantes, sendo esta detalhada no seguinte esquema:

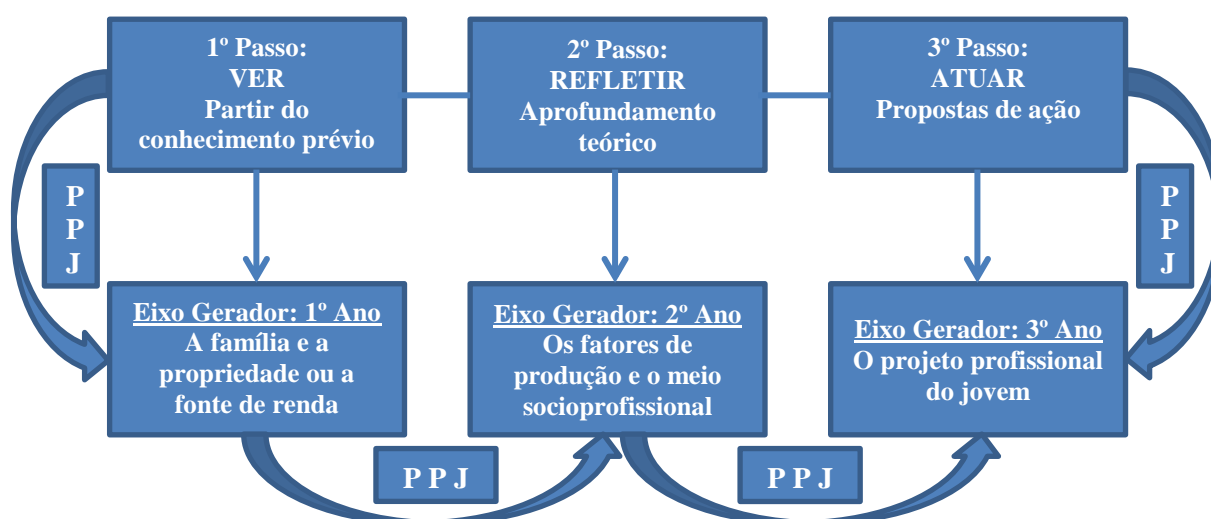


FIGURA 13 – Esquema do plano de formação do estudante do CEFFA
Fonte: Projeto Político Pedagógico (AEFAG, 2011).

A proposta curricular da EFA de Grajaú assenta-se no esquema metodológico ver-refletir-atuar, igualmente traduzida no método que abordamos ação-reflexão-ação ou ver-julgar-agir (CRUZ, 2011). Esse esquema se articula com três eixos geradores, correspondentes a cada ano de estudo. Além do estudo teórico-prático executado no tempo escola, os estudantes levam questões para a família no tempo comunidade. No primeiro ano do curso, a família e a propriedade são objetos da investigação. As questões e os estudos focam-se no inventário do histórico familiar, nos aspectos socioeconômicos e na escolaridade dos familiares, bem como a participação dos mesmos na comunidade de modo a entender a cultura do lugar e as relações comunitárias, incluindo o papel da mulher.

O segundo eixo trata sobre a produção em seus vários aspectos e o espaço socioprofissional. Os fatores ambientais ligados à produção – solo, clima, água – podem ser correlacionados com categorias sociológicas centrais para a formação humana e o entendimento entre a lógica do campesinato e as forças produtivas capitalistas no campo. O PPP dessa EFA cita as seguintes categorias para o estudo: terra, trabalho, capital, poder local,

associativismo e cooperativismo, habitat rural, ordenamento territorial, meio ambiente, créditos e bancos, e o tema da água na região.

O terceiro eixo gerador, correspondente ao último ano do curso, atinge o objetivo das ações que podem ser implementadas e inseridas na vida do estudante. Para isso, define-se o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), o qual já está sendo objeto de estudo desde o primeiro ano do curso. O tempo comunidade e as orientações no tempo escola são destinados à elaboração e execução do “projeto de vida” do jovem. O PPJ perpassa todos os eixos geradores da formação.

Conforme se pôde observar, os dois primeiros eixos sugerem conteúdos riquíssimos para a análise histórica, geográfica, sociológica e antropológica da formação do jovem, além de interfaces com outras áreas do conhecimento, como a biologia, química, economia, administração etc. A riqueza desses conteúdos reside na relevância de trabalhá-los com o olhar voltado para uma Pedagogia da Alternância significativa, explorando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a dinâmica social e territorial da região, de modo a colocar os temas geradores da questão agrária relacionados com o trabalho, a vida familiar, os problemas comunitários, as atividades produtivas e o poder do lugar.

Daí faríamos, do ponto de vista formativo, a expansão do presente, revelando e problematizando a sociologia/geografia das ausências desses territórios camponeses, cujas marcas históricas, desigualdades, exclusões, obliteração do outro e de sua dignidade humana, assim como a subjugação de seus saberes acumulados e as opressões geradas pelo mandonismo e pelas oligarquias políticas e fundiárias esgarçam os problemas dos territórios que, intencionalmente, são conduzidos à precariedade. Refletir sobre a geografia das ausências, adaptada da “sociologia das ausências” proposta por Santos (2006), é um exercício que devemos fazer junto com os jovens camponeses no sentido de romper com os paradigmas e as lógicas capitalistas que tudo buscam desmanchar.

Primeiro, o capital no campo toma a terra do camponês, por meio da compra ou do arrendamento; depois ele se apropria de sua força de trabalho – retirando-lhe a sua autonomia sobre o que produz e como produz –, transformando-a em mercadoria, isto é, no trabalho assalariado, quando não análogo à escravidão, como indicam estudos no Maranhão e região²; por fim, o camponês expropriado, tem a sua cultura deteriorada. A educação, diante disso, tem o árduo trabalho de alargar o tempo presente, como forma de traduzir e ampliar a compreensão de mundo dos sujeitos do campo sobre as forças opressoras.

² Sobre este assunto, ver: Costa e Rodrigues (2017); Lopes (2017).

Geraram-se, portanto, algumas preocupações durante a nossa investigação na EFA de Grajaú no que concerne à profissionalização dos jovens.

- Primeiro, mesmo que a análise do PPP do curso e as entrevistas com a equipe pedagógica e docentes apontaram para o cumprimento da carga horária dos componentes curriculares do núcleo comum, há uma ênfase na formação profissional. O núcleo comum possui 12 disciplinas curriculares, as quais somam 1.860 horas-aula ao longo de três anos (620 horas anuais); o núcleo profissional apresenta 27 componentes curriculares (1.520 horas-aula); 420 horas de estágio realizado em propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais e órgãos de pesquisa, assistência técnica e extensão rural; e as atividades complementares perfazem 565 horas-aula (ver Anexo B);
- Ausência ou discreta vinculação dos componentes curriculares comuns nas atividades práticas e complementares do curso;
- Sobrevalorização do empreendedorismo e inserção do jovem no mercado de trabalho como formas de êxito profissional. Em outras palavras, o trabalho é exaltado como forma de atrelar o jovem ao mercado de trabalho ou torná-lo um empreendedor rural e, evidentemente, incapaz de competir com a empresa capitalista;
- Presença de estudantes cujas famílias trabalham e moram em fazendas da região, sobretudo de gado, o que dificulta o desenvolvimento do PPJ a partir de seu espaço social pela ausência da propriedade ou posse da terra;
- Pouca ênfase na vocação produtiva do PA Boa Vista – a piscicultura familiar;
- A ênfase na profissionalização obscurece os valores e direitos humanos, o que poderia ser objeto de permanente trabalho na formação dos jovens, a fim de conscientizá-los sobre os seus direitos, a sua cultura e a redução da violência.

A proposta de formação do CEFFA contém vários instrumentos pedagógicos utilizados para organizar o tempo de estudos na escola e na comunidade. Um desses instrumentos é o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), o qual é apresentado aos estudantes logo no início do curso e deverá ser elaborado e exposto à comunidade escolar, associados e outros interessados ou convidados pelos gestores da EFA no final do terceiro ano.

Queiroz e Silva (2008) apontam que um dos desafios para consolidar as EFAs no Brasil é a prática de seus instrumentos pedagógicos, entre eles o PPJ, que apresentam vários problemas no que concerne à sua implementação e correta utilização.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, o PPJ “é um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem” (AEFAG, 2011, p. 11). O mesmo documento acrescenta: “os Planos de Estudos deverão orientar-se nesta linha, de profissionalização de jovens empreendedores rurais”.

Durante as oficinas e atividades de pesquisa na EFA de Grajaú, percebemos uma inquietação dos jovens quanto à tarefa de elaborar o seu PPJ e, principalmente, apresentá-lo publicamente. O PPJ equivale a um projeto de trabalho de conclusão de curso, semelhante aos desenvolvidos na universidade. Parte-se de uma proposta de pesquisa que poderá resultar em uma ação que lhe conduza à profissionalização e/ou geração de renda no campo.

Por ser um instrumento pedagógico obrigatório em todos os CEFFAs, dificilmente o PPJ poderá ser suprimido do currículo dos jovens da EFA de Grajaú. Todavia, a condução e elaboração do mesmo devem ser repensadas pedagogicamente. O realce na profissionalização e no empreendedorismo amplia o peso do PPJ nas etapas do curso. Essa pressão ou cobrança exacerbada sobre o instrumento produz um efeito antipedagógico, pois o jovem em formação ainda não possui maturidade suficiente para encará-lo como “o projeto de vida”, tal como é exaltado no curso e em estudos de vários pesquisadores da Pedagogia da Alternância. Para este instrumento pedagógico validar será preciso reforçar etapas anteriores na formação nas quais o PPJ pode ser trabalho, experienciado e construído, sobretudo, coletivamente.

Sabemos que não é necessário colocar o projeto em prática durante o curso. O projeto é desenvolvido e colocado em prática quando possível, após a conclusão do curso (POZZEBON; CHARÃO-MARQUES, 2016). Os autores concluem que o PPJ possui dois vieses: um educativo, que é elaborado com acompanhamento da equipe pedagógica da escola e articulado com diferentes conhecimentos; outro profissional, quando propõe a resolução de problemas da vida produtiva e os inter-relacionam com educação e trabalho.

Nesse sentido, sugerimos que o PPJ seja encarado na EFA de Grajaú enquanto tal, isto é, enquanto um projeto, e seja-lhe retirado o peso de um projeto de vida, de cunho profissional-empendedor-mercadológico. O projeto, compreendido em sentido lato sensu, significa que ele deve ser pensado, testado e experienciado. O projeto pode incorrer em erros e/ou tornar-se inexecutável, principalmente porque ele pode depender de articulação com

outras instituições ou outros sujeitos. Projetos mais complexos, que envolvam aplicação de recursos financeiros vultosos, apresentam menos chances de êxito no âmbito dos CEFFAs.

Além do PPJ, na pesquisa executada no CEFFA de Grajaú, não houve a identificação de obstáculos quanto à aplicação dos instrumentos pedagógicos por parte dos estudantes. Entretanto, os novos docentes selecionados pela SEDUC-MA não avançam com a aplicação dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, até mesmo a dificuldade que eles possuem para lecionar disciplinas técnicas foi percebida pelos discentes. Sobretudo nos componentes curriculares comuns ao ensino médio, as aulas seguem o modelo tradicional, utilizam conteúdos e metodologias comuns ao ensino regular, incluindo livro didático e textos pesquisados para a aula.

Isso revela, conseqüentemente, que a Pedagogia da Alternância não tem sido adequadamente trabalhada e compreendida em sua plenitude na EFA. Em outras palavras, não há uma Pedagogia da Alternância que ofereça desafios e possibilidades de aprendizagem aos jovens, problematizada e contextualizada acerca de sua realidade de vida social, comunitária e produtiva. Em síntese, alternam-se apenas os tempos (escolar e familiar-comunitário), mas a espacialidade da formação, tomada em sua cotidianidade, não se apresenta enquanto identidade do curso e da Pedagogia da Alternância.

A EFA estudada lista diversos instrumentos pedagógicos a serem utilizados em sua Pedagogia da Alternância, os quais podem ser consultados mais detalhadamente no PPP do curso (ANEXO A): Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum (CC), Portfólio, Caderno Didático, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Atividades de Retorno, Experiências, Visitas às Famílias, Estágios, Projeto Profissional do Jovem e Caderno de Acompanhamento (AEFAG, 2011, p. 9-11).

As “Visitas às Famílias”, segundo o PPP, consiste em atividade na qual os monitores se deslocam até o meio familiar do estudante e visa: aproximar escola, família e comunidade; conhecer a realidade do estudante; promover o diálogo entre os monitores e os pais e entre estes e os filhos; comprometer os pais com o acompanhamento dos filhos quando no tempo comunidade; e aumentar a participação dos estudantes nas atividades da EFA e na associação. Apresentados os objetivos, não foi relatada a participação dos monitores nesta atividade. Observamos apenas o comprometimento do presidente da associação, diretor e coordenadora pedagógica na realização das visitas às famílias, principalmente quando os estudantes apresentam faltas recorrentes à EFA. Nesse sentido, a equipe pedagógica acompanha os discentes com o objetivo de envolvê-los no curso e nas atividades, para evitar, assim, a evasão escolar.

O problema ocorrido em 2016, com a extinção dos repasses financeiros à UAEFAMA e consequente adoção do processo seletivo para os CEFFAs do Maranhão, realizado pela SEDUC, aprofundou as dificuldades enfrentadas pela EFA de Grajaú. O período no qual a escola família ficou fechada corroborou para colocar o “fantasma” da evasão escolar na pauta das preocupações dos gestores da AEFAG, bem como gerou a preocupação das famílias sobre a continuidade do ano letivo. Muitos pais matricularam seus filhos em outras escolas da região ou urbanas. Lembrando que, como era ano de eleições municipais, acirraram-se os problemas, pois, segundo os gestores da EFA, o município não se manteve regular com o fornecimento de merenda escolar e com o pagamento de zeladores contratados, os quais atendem tanto a EFA quanto a escola de ensino fundamental regular que funciona no mesmo prédio.

No ano seguinte, restaram matriculados apenas seis estudantes no 2º ano e nove no 3º ano. A turma ingressante em 2017 era composta por 41 estudantes, sendo a metade oriunda de outros municípios da região, sobretudo Sítio Novo. Apesar disso, a coordenação pedagógica afirmou que a evasão escolar era baixa.

O resultado dessa problemática influenciou a gestão pedagógica da EFA, como também acelerou a degradação do patrimônio. Sabemos que a EFA é fruto de um esforço coletivo de estudantes e da comunidade associada. A relação teoria-prática, quer dizer, prática-teoria-prática, significa que o alternante, ao mesmo tempo em que estuda, também pratica. A aprendizagem é baseada na experimentação. Além disso, as relações de aprendizagem, pelo viés das sociabilidades, também ocorrem nos serões pedagógicos³ e nas outras atividades programadas.

Assim, com o número baixo de estudantes, a carência de recursos financeiros, donativos e o abandono da horta, da lavoura e da criação, o tempo escola no qual os estudantes deveriam permanecer em regime de internato foi flexibilizado. Os discentes dos 2º e 3º anos permaneceram estudando integralmente (matutino e vespertino), porém retornavam para casa ao término das aulas. Apenas a turma ingressante no 1º ano, em 2017, ficava interna durante o tempo escola, que é de 15 dias, uma vez que a maior parte dos estudantes é de outros municípios ou povoados rurais distantes da escola família.

O saldo desses impactos de 2016, os quais observamos no ano seguinte, mostram a infraestrutura da EFA muito degradada, principalmente pelo vandalismo que ocorreu nos meses em que a escola permaneceu fechada: banheiros quebrados; dormitórios com vidros

³ “Os serões noturnos serão ocupados com teatro, palestras, filmes e aulas. As atividades serão de lazer, integrações grupais e complementares dos estudos” (PPP/AEFAG, 2011, p. 19).

quebrados⁴, pichados e portas sem trancas; precárias condições de higiene; perda das pastagens e da horta; interrupção da criação, a despeito de aves e peixes.



FIGURA 14 – Alojamentos dos estudantes da EFA
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, 2017.

Mais que as perdas, a destruição e o abandono do patrimônio material, percebemos a existência de relativo sentimento de desesperança e inércia entre os estudantes e a equipe pedagógica quanto ao futuro e restabelecimento das atividades produtivas, de ensino e pesquisa na EFA de Grajaú, em memória aos tempos áureos da escola, logo após a implementação do ensino médio. No período de realização dessa pesquisa, paulatinamente, a EFA buscava reorganizar o espaço escolar-experimental, onde os estudantes orientados pelos monitores começaram a refazer os canteiros de hortaliças, o aviário, encetando a criação, e iniciaram o trabalho de limpeza do entorno da escola (FIGURA 15).

⁴ Desde a fundação da EFA, os dormitórios não são equipados com camas, mas há banheiros. Há disponíveis escáfulas utilizadas para o hasteamento de redes de dormir, que são levadas pelos estudantes. Mesmo que a rede de descanso seja parte da cultura maranhense, a ausência de quartos estruturados e a falta de forro no teto dos dormitórios, o que permite a entrada de insetos e morcegos, são itens que revelam a precariedade e o descaso com os estudantes do campo. Além disso, não há espaço adequado aos monitores de plantão.



FIGURA 15 – Canteiros com plantio de hortaliças e salas de aulas da EFA de Grajaú
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A docente responsável pelos componentes de Geografia, História e Filosofia foi enfática ao afirmar que a atual proposta pedagógica não possui uma prática consistente, pois a EFA não produz o seu alimento. Existe a recorrente falta de continuidade do trabalho de produção alimentar.

Sobre este assunto, a coordenação pedagógica afirma que, quando a associação tinha autonomia para indicar os monitores, existia a continuidade das atividades e a EFA era produtiva; os monitores e discentes engajavam-se nas causas e tinham mais iniciativas. A questão contratual dos monitores, que se encerrará com dois anos de trabalho, e o não preparo para atuar na Pedagogia da Alternância dificulta o trabalho pedagógico da escola família.

Lins (2013) relaciona a contratação de professores externos à realidade da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância com a necessidade de atender às exigências do currículo oficial. Nesse sentido, a autora reforça a dificuldade estabelecida desses profissionais de compreenderem ou adotarem essa pedagogia de forma mais consistente, o que pode levar a implicações profundas na formação dos jovens dentro e fora das EFAs.

Reforçamos, portanto, esse argumento e esclarecemos que muitas vezes a problemática instaurada não pode ser colocada apenas nos profissionais contratados para exercer um trabalho cujas concepções, princípios, metodologias e práticas não condizem com a sua formação. Dessa forma, lecionar a Geografia na Pedagogia da Alternância, por exemplo, deve ir além do seu significado enquanto um componente do currículo comum e adentrar o campo da história do movimento para, a partir daí, relacioná-la com os conteúdos do mundo rural, no sentido mais particular, e com o mundo em geral, a fim de tornarem legíveis as contribuições dessa disciplina na formação dos jovens do campo.

Aos CEFFAs em geral, e à EFA de Grajaú em específico, coloca-se o desafio do financiamento público. O amparo da LDBEN de 1996, que previa a organização da educação básica a partir da alternância de períodos de estudos (Artigo 23), e o Parecer CNE/CEB nº

1/2006, o qual reconheceu como dias letivos os períodos de estudos dos estudantes dos CEFFAs no tempo comunidade, são importantes conquistas dos movimentos sociais ligados à Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, o financiamento público dos CEFFAs deve ser a próxima pauta para legitimar e valorizar o trabalho dessas instituições.

A análise das problemáticas mensuradas aponta como fragilidade da EFA de Grajaú a instabilidade no aporte, na autonomia e gestão dos recursos financeiros. Para manutenção das despesas e pagamentos de profissionais, há grande dependência dos governos municipal e estadual, e isso tem gerado muitas dificuldades para o CEFFA que, não raras vezes, enfrenta dificuldades para a continuidade de suas atividades de ensino e prática agrícola. Mencionamos, assim, outro entrave da EFA estudada, que é a falta de investimento nas práticas agrícolas e de criação pecuária, aves, ovinos, caprinos, suínos e peixes. Não há recursos financeiros e parcerias que estabeleçam suporte e incentivo a tornar a EFA um espaço produtivo.

Contudo, devemos destacar que a própria associação, junto do aporte do governo municipal de Grajaú, pode articular parcerias para recuperar os tanques criatórios de peixes e iniciar a produção, bem como investir na pesquisa com alevinos. O Projeto Boa Vista é referência do município na pesquisa com alevinos e produção de peixes, caracterizado como o assentamento rural com maior destaque na produção familiar, especialmente na piscicultura familiar (SILVA, 2015).

Sobre o desafio do financiamento dos CEFFAs, a pesquisa de Begnami (2011) revelou a necessidade e urgência de se resolver este problema no Brasil, principalmente por meio de instrumentos de políticas públicas específicas que garantam o custeio para o funcionamento com autonomia político-administrativa e pedagógica. Da forma como este custeio parcial das atividades da EFA de Grajaú tem ocorrido, comprovamos que, além de retirar a autonomia desse centro de formação por alternância, tem lhe conduzido à precarização da infraestrutura física e descredito de seu potencial enquanto escola de formação camponesa, o que dificulta a ascensão e destaque nos contextos local e regional.

Begnami (2011, p. 21) pontua que:

O Ensino Médio e Profissional é mais exigente e desafiador desde o ponto de vista da construção do Plano de Formação e escolha da área profissional que atenda às reais necessidades dos jovens e do meio, bem como à vocação do território, da formação, qualificação e manutenção da equipe educativa.

Assim, quanto ao Curso Técnico Profissionalizante Integrado de Nível Médio, com habilitação em Agropecuária, da EFA de Grajaú, após experiência acumulada há mais de 10 anos, pode reavaliar o projeto pedagógico para identificar as vocações dos territórios e suas principais demandas para a formação de jovens aptos a corroborar para o fortalecimento da agricultura familiar regional.

O plano de curso prevê formação ampla em agropecuária, contudo acreditamos ser importante criar e fortalecer as vocações regionais, dentre as quais destacamos: a piscicultura familiar como principal vocação do assentamento; criação de animais e produção agrícola em sistemas agroflorestais, principalmente adaptadas às áreas subúmidas e semiáridas; fruticultura associativa com produção de polpas de frutas; ampliação de práticas agroecológicas para produção de hortaliças, bem como experimentação de técnicas e tecnologias de baixo custo; técnicas e tecnologias sustentáveis para o manejo dos recursos hídricos, tendo em vista que a piscicultura e a plantação de melancias consomem grande quantidade de água extraídas do rio Grajaú; extrativismo sustentável, a fim de explorar as potencialidades da biodiversidade do Cerrado, das áreas úmidas (brejos, veredas) e das matas de cocais, reduzindo os impactos do desmatamento e das queimadas na região; estímulo ao artesanato e outras atividades não agrícolas, bem como à economia popular solidária, produção e comercialização de alimentos. Estas últimas e outras atividades podem ser valorizadas sobretudo entre as mulheres estudantes da EFA.

A questão de gênero não se revelou como uma preocupação da formação na EFA. A ênfase do curso na formação técnico-profissional em agropecuária pode estar a segmentar e hierarquizar as relações de gênero. Isso pode desestimular as jovens pelos estudos na EFA. Dentre os matriculados em 2017 (56 estudantes), observamos uma desigualdade entre componentes do sexo feminino (15 discentes) e masculino (41 discentes) na escola família. Embora o acesso ao curso seja democrático, isto é, não se determina número de vagas para homens e mulheres, percebemos que o plano de formação atrai mais ao jovem do sexo masculino.

A pesquisa de Queiroz e Silva (2008), apoiada na análise do censo demográfico do ano 2000, mostrou que o quantitativo de população rural feminina no campo era de 48% e as mulheres matriculadas nas EFAs formavam 27,7%. Segundo esses autores, o percentual total de estudantes do sexo feminino no Ensino Médio brasileiro já superou 54%, mas nas EFAs, em geral, a desigualdade de gênero ainda persiste. A EFA de Grajaú encontra-se nessa mesma situação, onde o percentual de matriculadas corresponde a 27%.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar e reestruturar o currículo, incluindo a vocação do curso, de modo que comece a atrair a juventude feminina do campo e, inclusive, é preciso romper com o patriarcado que ainda reina no mundo rural brasileiro. Para isso, deve-se consultar a opinião das estudantes, a fim de ouvi-las sobre suas pretensões de formação, bem como identificar possíveis propostas de vocação para o curso oriundas dos projetos profissionais que as jovens egressas propuseram.

O estudo de Begnami (2011) mostrou ainda a necessidade de diversificar os cursos nos CEFFAs do país, sendo que a região Sul se destacou com a maior quantidade de cursos, apesar de no conjunto nacional haver a predominância de formação profissional em agropecuária, como é o caso das EFAs associadas às UAEFAMA. Além disso, acrescentamos que pode se pensar na possibilidade de ofertar cursos Pós Médio para os/as jovens que queiram se especializar em outras formações técnico-profissionalizantes.

Outro desafio colocado à EFA de Grajaú passa a ser o funcionamento gratuito, na cidade, de cursos técnicos de ensino médio ofertados pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, dentre eles o de Agronegócio, na modalidade integrada e subsequente. Destacam-se, neste caso, as parcerias do IFMA com o poder público municipal, dentre as quais tem estimulado jovens do campo a estudarem na cidade. O município, por sua vez, fornece até transporte para a migração pendular desses jovens que diariamente estudam na cidade e residem no campo. Frente a isso, torna-se importante que a EFA de Grajaú se afirme enquanto instituição formativa compromissada com a Educação do Campo e busque as alternativas supracitadas para estimular os/as jovens aos estudos e defina melhor as vocações do(s) curso(s).

4.4 O Diagnóstico Rural Participativo na percepção dos estudantes da EFA

A ideologia dominante e de cunho neoliberal procurou, como forma compensatória, criar mecanismos que suscitasse a ilusão de participação social e política, desde os grupos mais próximos aos sujeitos, como associações, vizinhanças, paróquias, cooperativas, entre outras. Para Souza e Pessoa (2009), no âmbito das organizações locais essa participação chega a ser ilusória. Mas, pensamos conforme Mészáros (2013), para quem a ideologia não serve apenas às classes dominantes, ela serve também a ambos os lados, com seus meios e métodos de mobilização de indivíduos.

Não é difícil observar que recorrentemente há o aparecimento de lideranças instantâneas em várias instâncias da vida pública, oriundas de levantes populares, que, não raras vezes, esquecem-se de seus grupos que contribuíram para a sua ascensão no cenário político local e regional.

Observamos também um movimento que se difundiu nas experiências de extensão rural a partir de órgãos técnicos e organizações sindicais, os quais aplicam técnicas de diagnóstico rápido/rural participativo com a finalidade de envolver as comunidades nos processos de diagnóstico e de tomada de decisões ou proposições para a suas demandas internas.

Apesar de críticas ou falhas na execução de metodologias qualitativas e participativas, no que se refere ao trabalho com grupos coletivos, devemos reconhecer que estas ganham cada vez mais espaço para além das pesquisas acadêmicas. Outra evidência é que o Diagnóstico Rural Participativo (DRP) possui certo esvaziamento teórico, apesar de ser crescente a utilização desse instrumento por instituições e órgãos governamentais, agências de desenvolvimento multilaterais e, por último, as instituições universitárias (SOUZA; PESSÔA, 2009). Talvez a concepção de ser um instrumento metodológico de “rápida” aplicação e que prima por diagnósticos e resultados produzidos coletivamente tenha interessado mais recentemente agentes do desenvolvimento e pesquisadores.

Entretanto, devemos lembrar que a nossa preferência por este instrumento metodológico deveu-se pela sua aproximação dialógica com os pressupostos da pesquisa qualitativa, a fim de evitarmos incoerências procedimentais entre tipos de pesquisas, métodos e técnicas de coleta de dados.

Nesse sentido, o DRP utilizado na EFA de Grajaú buscou dialogar com a escola e sua comunidade, por meio de oficinas que foram trabalhadas com os estudantes do ensino médio técnico profissionalizante. Entendemos, após a primeira visita à escola, que o acesso às comunidades rurais, aos povoados e assentamentos rurais, com a finalidade de elencar os seus principais desafios da vida no campo, poderia ser estreitado por meio dos estudantes. Por isso, o DRP sobressaiu-se como opção técnica-metodológica (FIGURA 16).

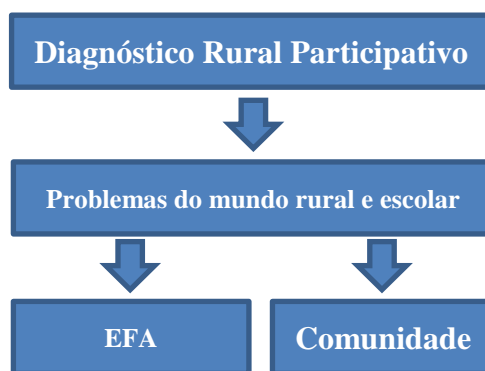


FIGURA 16 – Categorias de análise do DRP

Fonte: SILVA, M. N. S. da; 2018.

Após a descrição das etapas da pesquisa, apresentadas nos procedimentos metodológicos, iniciamos o trabalho com o DRP na EFA de Grajaú. Este instrumento foi utilizado com o objetivo de representar o assentamento rural no qual a escola família situa-se, assim como as demais localidades onde os estudantes do 2º e 3º ano residem, de modo que todos os estudantes tivessem suas comunidades rurais presentes no mapa falado.

Primeiramente, orientamos à elaboração do espaço representado pelo assentamento rural e comunidades adjacentes, definindo os limites e as áreas de expansão. Os estudantes foram provocados a definir quais eram os limites importantes que demarcam o Projeto Boa Vista e indicaram: o rio Grajaú e a rodovia MA-006, tal qual aparecem destacados na cartaimagem no início deste capítulo. A partir dessa primeira delimitação do território, aqui entendido como “um espaço geográfico no qual uma comunidade humana põe um nome e faz uma história” (SAMPAIO, 2004, p. 330), pedimos aos estudantes que representassem as localidades importantes do assentamento rural e a produção.

Em seguida, os estudantes trataram de organizar os espaços internos de seu território. As tarefas foram divididas, de modo que alguns discentes escreveram os cartazes com os nomes dos lugares e os demais desenharam os principais pontos. Percebemos que as primeiras iniciativas trataram de representar o espaço principal de moradia (a agrovila), a escola, a unidade básica de saúde e a produção familiar do assentamento. Depois disso, os discentes começaram a lembrar de outros espaços de circulação, sociabilidade ou que os ligam a relações imateriais em seu território: as estradas vicinais e de circulação interna; a “pedra” que demarca o entroncamento de acesso à escola família agrícola e é local de encontro dos colegas e amigos ao fim do dia e à noite; a associação; a igreja católica e as duas protestantes – Assembleia de Deus e Congregação Cristã no Brasil; o cemitério; o bar.

Além disso, enquanto o assentamento era cartografado, principalmente por aqueles que moram na própria localidade, identificamos que outros estudantes ficaram mais dispersos,

devido residirem em fazendas e outros povoados rurais. Sugerimos, portanto, que esses estudantes escrevessem os nomes de suas comunidades rurais em uma folha de papel e as situassem de acordo com a localização aproximada. A FIGURA 17 esboça a representação final do Projeto Boa Vista e localidades adjacentes.



FIGURA 17 – Mapa falado do Projeto Boa Vista e adjacências
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, 2017.

Após a fase de representação espacial do Assentamento Boa Vista e de outras localidades rurais, partimos para a etapa de problematização, cuja finalidade foi a de refletir sobre os espaços destacados no mapa falado e seus pontos positivos e negativos. A problematização e consequente análise qualitativa dos dados consideraram a nossa inserção na mediação do diálogo e provocação de algumas questões que consideramos importantes ser exploradas para a pesquisa. Não nos posicionamos alheios à realidade, somente em métodos objetivos, porque entendemos ser a pesquisa qualitativa um momento fundamental de adentrar no universo subjetivo, tomando-se os cuidados necessários para não induzir os sujeitos que colaboraram a trazer respostas prontas.

Borges (2009, p. 196), ao refletir sobre a religiosidade popular, afirma que cabe não apenas observar a sua realidade e entendê-la “como estudioso, mas também com o olhar de devoto e, se possível, como um real devoto”. No nosso caso, fomos apresentados à comunidade escolar enquanto um professor. Não fomos concebidos em nenhuma escola como pesquisador. Consequentemente, ao assumirmos a sala de aula para desenvolver as oficinas da

pesquisa, encaramos a realidade e conduzimos as atividades tanto como estudioso da temática quanto um professor, exercendo este papel para colocar as questões à reflexão e discussão, inclusive tendo que manter o domínio de turma, no que se refere a possíveis dispersões do assunto e indisciplina.

Quanto à produção familiar do assentamento rural, questionamos aos estudantes sobre a representação apenas da piscicultura como atividade produtiva. Daí foram apontadas outras produções as quais subsidiam a base alimentar e de comercialização, a saber: hortaliças (alface, couve, cheiro verde, tomate), melancia, banana, macaxeira, farinha, criação de gado leiteiro e ovelha.

Percebemos, no entanto, o destaque dos jovens à piscicultura familiar. O próprio trabalho familiar impulsiona os mesmos a dar continuidade e ampliar a produção desenvolvida pelos pais ou construir os seus próprios tanques, na medida em que se investe na produção do pescado. Os jovens do assentamento Boa Vista centram o seu projeto de vida, estimulado na escola, para esta atividade, vislumbrada por ganhos reais e mais rápidos. Assim, não se percebem avanços na pesquisa e nem em novas técnicas de produção oriundas do PPJ da escola família, tampouco iniciativas à diversificação da produção agrícola e não agrícola familiar.

Do ponto de vista agrícola, a produção de melancia é uma das poucas atividades que foi incorporada no assentamento por alguns produtores. Esta produção, no entanto, é destinada mais aos mercados externos e às feiras da cidade de Grajaú.

Silva (2015) analisou a piscicultura do Projeto Boa Vista e confirmou que a produção agrícola familiar originalmente praticada no assentamento foi substituída pela piscicultura, todavia não houve o abandono total dessa atividade, restringindo-se, portanto, ao consumo interno. A centralidade em um único produto – peixe – reduziu a diversificação da produção familiar, na maioria dos casos analisados pelo autor.

A ampliação da criação de peixes no assentamento leva a outra questão que foi tratada com os estudantes acerca dos problemas ambientais na comunidade. Eles revelaram a percepção do aumento da poluição visual do rio Grajaú e ainda a preocupação com relação à água de retorno⁵ dos tanques criatórios para o rio, a qual retorna contaminada por dejetos oriundos da criação e baixa oxigenação. Além disso, os estudantes alertaram para a persistência do desmatamento da mata ciliar do rio e a degradação dos brejos (veredas) e olhos d'água da região, que são importantes áreas de recarga dos recursos hídricos locais e

⁵ Os tanques de peixes são abastecidos com a água do rio Grajaú, que é bombeada e distribuída aos piscicultores através de um canal principal construído em declividade.

para abastecimento da população rural. Os estudantes lembraram também que esses impactos ambientais têm influenciado a seca e intermitência, em alguns trechos, do rio Santana, que é tributário pela margem esquerda e deságua no rio Grajaú à jusante do Projeto Boa Vista.

Associado a isso temos um grave problema ambiental no município – as queimadas induzidas. Tais práticas têm ocorrência no período de estiagem, entre os meses de junho e novembro, sendo o ápice das queimadas em agosto e setembro, nos quais a precipitação é baixíssima ou nula (BEZERRA et al., 2018). As queimadas não costumam ocorrer no assentamento, mas praticamente todas as propriedades da região sofrem com isso, conforme assinalaram os discentes que moram nas outras localidades rurais. Além disso, o fenômeno das queimadas foi uma preocupação apontada em todas as escolas onde realizamos a pesquisa, por discentes, docentes e acampados da reforma agrária.

Há alguns estudos recentes desenvolvidos sobre este problema no Maranhão, todavia as conclusões, analisadas sobretudo a partir de dados secundários, parecem não revelar as causas mais condizentes com o avanço das queimadas no estado e, por conseguinte, em Grajaú. Anualmente, o estado apresenta uma média de 19.729 ocorrências de focos de queimadas (BEZERRA et al., 2018), o que alarmam os governos locais, os órgãos de controle ambiental estadual e nacional, Ministério Público e a sociedade em geral.

Silva Junior et al. (2018) afirmam que no Cerrado maranhense “a ocorrência de queimadas é decorrente do regime natural de ocorrência de fogo e queimadas relacionadas com a ação antrópica não ligadas ao desmatamento na região”. Além disso, os autores acrescentam que a região é área de fronteira agrícola consolidada onde as pastagens e outras culturas podem influenciar a persistência dessas queimadas.

Bezerra et al. (2018), de forma mais cautelosa, enfatizam que o período da estiagem e as condições ambientais favorecem as queimadas no estado. Os autores monitoraram as queimadas no período de 1998-2016 e concluem que, além do fator clima, as formas de uso e ocupação do solo devem ser mais bem estudadas – e aqui concentram esforços em afirmar que sobretudo a agricultura familiar pode estar a influenciar o fenômeno das queimadas maranhenses. Apesar dessa afirmação, os autores deixam uma lacuna na pesquisa ao esclarecerem que as causas e os efeitos das queimadas sazonais que ocorrem na região de transição do Cerrado Maranhense e da Amazônia Legal merecem ser melhor compreendidos, o que concordamos.

A hipótese⁶ e, para isso partimos da empiria, diferente dos trabalhos supracitados, foi considerar que as queimadas no Cerrado maranhense, particularmente em Grajaú, têm profunda relação com as forças capitalistas e tradicionalistas que atuam no campo. A antítese para a assertiva de Silva Junior (2018) parte exatamente de ponderar o fogo como o primeiro agente indutor do desmatamento, no momento em que as queimadas, cujos autores raramente são identificados, funcionam como o primeiro impulso à abertura da fronteira agropecuária.

Contestamos também, com isso, que a fronteira agropecuária no Cerrado maranhense não se encontra consolidada. Hoje, portanto, a fronteira está se redefinindo, em função das forças produtivas que reterritorializam-se sob a égide do latifúndio, para modernizá-lo, transformando-o em áreas de expansão do agronegócio integrado com agroindústrias e voltado à exportação. Além disso, os mesmos agentes produtores do espaço agrário reproduzem a lógica da pecuária extensiva que historicamente se consolidou na formação do sertão Sul-maranhense.

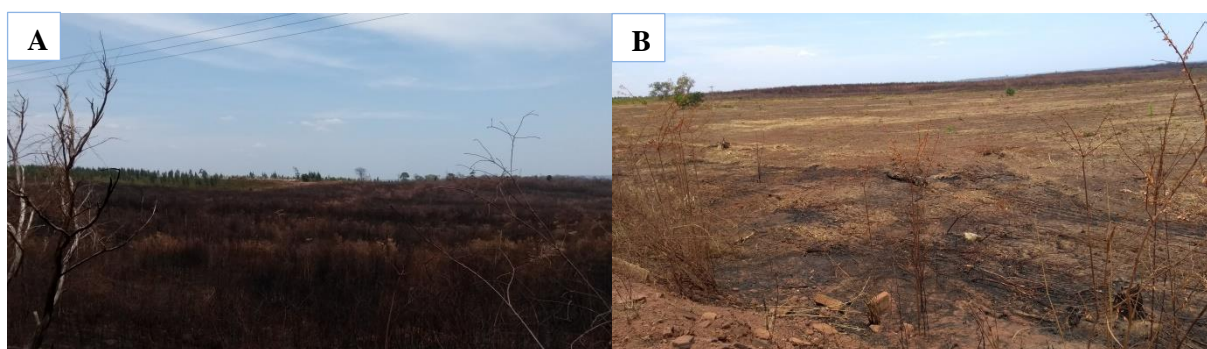


FIGURA 18 – (A) Fazenda queimada; (B) Semana seguinte: retirada completa da vegetação queimada
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, Grajaú-MA (2017).

O resultado disso é que a estrutura fundiária do território não se modifica. Os dados preliminares do Censo Agropecuário de 2017⁷ mostram que os estabelecimentos agropecuários diminuíram no estado, por exemplo, o que pode sugerir a ampliação da concentração de terras no Centro-Sul do Maranhão, região constituída historicamente por municípios com maior extensão territorial.

De modo equivalente ao agronegócio sojicultor, que se expande em Grajaú, há a silvicultura do eucalipto e um desafio antigo: o desmatamento induzido pelas carvoarias. A

⁶ Embora façamos um esforço para analisar esta questão das queimadas, ela não constituiu objeto de investigação da pesquisa. As queimadas apenas acrescentaram a nossa pesquisa por termos desenvolvido o trabalho de campo durante o período de estiagem e, além de visualizar o fogo, a fumaça e as paisagens queimadas, foram apontadas como problema em todas as escolas que percorremos.

⁷ Disponível em: <<https://oimparcial.com.br/cidades/2018/07/diminui-a-quantidade-de-estabelecimentos-agropecuários-no-maranhao-aponta-censo/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

questão mencionada por Bezerra et al. (2018) também merece atenção, qual seja, a prática do roçado e o refazimento de pastagens com manejo do fogo, assim como os incêndios florestais nas terras indígenas, entretanto, não as concebemos como centrais no debate sobre as queimadas induzidas. No ano passado, por exemplo, as mídias apontaram os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, dentre os quais situavam o Maranhão e Grajaú como o terceiro e primeiro, respectivamente, em nível nacional e regional, com maiores focos de queimadas.

Outra questão que buscamos problematizar com os estudantes se refere à circulação, tanto para se deslocarem diariamente à escola família agrícola quanto à cidade. O assentamento dista 22 km da cidade de Grajaú e, para algumas famílias, a extensão supera 30 km, via rodovia estadual. A MA-006 não possui cobertura asfáltica e apresenta muita trepidação e irregularidades. No período chuvoso, a circulação fica extremamente comprometida. Os problemas que agravam a situação dessa rodovia são a recorrência de assaltos, sobretudo a motociclistas, e roubo de gado, consoante os estudantes indicaram.

Os jovens destacaram ainda que são poucas as opções de lazer em suas comunidades rurais.

Sobre a EFA de Grajaú, os discentes abordaram vários problemas os quais, em seu entendimento, são os principais gargalos da escola. Elencamo-los em três eixos:

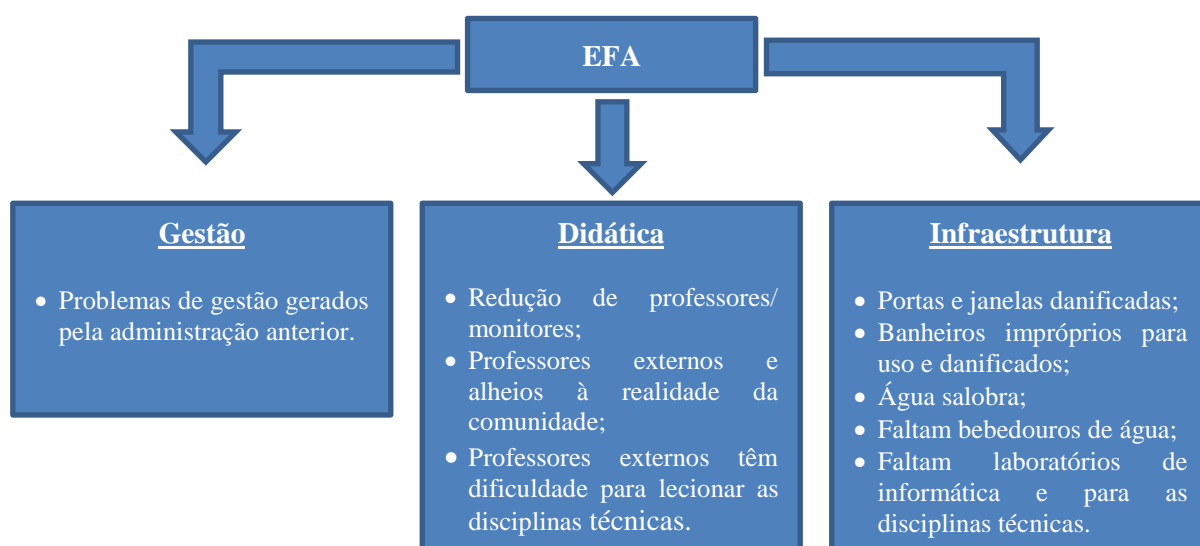


FIGURA 19 – Problemas da EFA de Grajaú listados pelos discentes
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Os estudantes lembraram apenas do refeitório como o espaço em que eles consideram adequado ao uso. Apesar de os dormitórios, mostrados na seção anterior, apresentarem

estrutura precária, não foram citados durante a aplicação do DRP. Consideramos que o esquecimento possa ter ocorrido em função de que as turmas participantes da pesquisa não estavam em regime de internato durante o tempo escola. Os discentes que moram mais distantes da EFA alegaram a inexistência de escolas em seus povoados, restando aos estudantes o deslocamento por grandes percursos através do transporte escolar, geralmente precário. A existência de escolas nestas localidades ofertam, em sua maioria, os anos iniciais do ensino fundamental, normalmente em classes multisseriadas.

Outro problema que encerra a lista foi o prejuízo ao ano letivo de 2016, quando várias escolas no campo não funcionaram a maior parte do segundo semestre em virtude da não contratação de professores e da falta de recursos essenciais, como a merenda escolar.

A alimentação escolar da EFA foi outro problema que os discentes lembraram, pois a quantidade enviada pela gestão municipal é insuficiente e, muitas vezes, os gestores da escola família precisam recorrer aos donativos. Enfim, é importante que a EFA promova ações para estimular a produção de alimentos para o consumo da escola, bem como fomentar parcerias com a associação de agricultores e piscicultores, a fim de assegurar o direito à alimentação escolar de qualidade para os estudantes.

4.5 Desafios e possibilidades para a EFA de Grajaú

Conforme apreendemos nos dois capítulos que abordam a Pedagogia da Alternância e os CEFFAs em uma perspectiva histórico-crítica e, particularmente a EFA de Grajaú, é incontestável os avanços conquistados pelo movimento e, mais precisamente, desde a atual LDBEN. O reconhecimento da proposta pedagógica dos CEFFAs e sua adequação ao currículo oficial conformam o arranjo e a capacidade de a Pedagogia da Alternância se adaptar às especificidades da educação nacional e regional, sem deturpar a sua práxis. A identidade desses centros de formação, com as mudanças em curso, deve ser objeto de permanente atenção, a fim de que a formação do camponês continue como prioridade.

O primeiro desafio é de cunho político-financeiro e tem a ver com a situação enfrentada pela EFA de Grajaú, o que pode ocorrer também em outras do estado do Maranhão. Urge, portanto, a necessidade de inaugurar essa discussão pelo menos no âmbito local/regional, como iniciativa pioneira, enquanto não há política pública consistente de financiamento dos CEFFAs em nível de país. Para isso, devem-se considerar as especificidades do currículo dos diferentes centros de formação que atuam em ensino

fundamental, médio e profissionalizante, reconhecendo os seus instrumentos pedagógicos e os diferentes tempos e espaços da formação, com a finalidade de manter a identidade camponesa.

É importante recordar que, tal como a EFA de Grajaú, que se caracteriza em seu estatuto como instituição filantrópica e sem fins lucrativos, os CEFFAs são de interesse público e atendem crianças e jovens cuja demanda provém da educação pública.

Assim, há a possibilidade de levar as demandas de financiamento da educação dos CEFFAs para serem incluídas nos planos municipais e estaduais de educação, bem como para apreciação do legislativo. Do contrário, a EFA de Grajaú persistirá desamparada pelo apoio financeiro do Estado, ampliando-se a precariedade, o que está a ocasionar o fechamento dessa importante instituição. Fato já ocorrido entre as escolas famílias, principalmente porque o movimento de expansão no estado se elanguesceu na presente década.

O próximo desafio, posto também como possibilidade, é lutar para garantir o direito da UAEFAMA e EFA de Grajaú selecionar os monitores conforme os critérios definidos em seus estatutos e regimentos. Além disso, o número de professores/monitores e/ou carga horária de 20 horas semanais não atendem às demandas pedagógicas da escola família, considerando o extenso currículo de componentes comum e técnico.

O terceiro desafio é a formação dos jovens voltada à profissionalização. Em outras palavras, há uma tendência conceptual do plano de formação que induz o jovem ao ensino profissionalizante como única saída para acessar o mercado e o mundo de trabalho capitalista, ou através da possibilidade ilusória de ser um empreendedor rural. O próprio PPJ, conforme o analisamos, aponta este como um dos sentidos primordiais da formação.

Ao contrário, pensamos ser fundamental para a formação desses jovens da EFA de Grajaú conduzi-los a uma compreensão de mundo sobre os “nós”⁸ da questão agrária grajauense, para suplantar as falsas concepções e ideologias que exaltam a ordem local do latifúndio e dos empreendimentos capitalistas como único viés do desenvolvimento.

Evidenciado como um desafio à formação dos jovens da EFA de Grajaú, o PPJ precisa ser repensado à luz da formação humanista e que os possíveis projetos e experiências derivados dele sejam embasados como possibilidades à formação e continuidade de troca de saberes no campo, bem como a geração de renda. É preciso, ainda, retirar o peso do PPJ como um “projeto de vida” do jovem camponês, o qual posteriormente à conclusão do ensino médio profissionalizante poderá ter novas experiências e oportunidades de trabalho e de investir em sua vida profissional no campo.

⁸ “Nós”, no sentido de as múltiplas faces ou tramas da questão agrária local, bem como dos vários sujeitos do campo e dos agentes burgueses modificadores da ordem espacial.

Pelo exposto, os resultados permitiram-nos identificar a necessidade de novos estudos que analisem a situação dos egressos da EFA de Grajaú e sobre a efetivação do PPJ após a conclusão do curso, até mesmo para reavaliar a proposta de formação do projeto político e pedagógico e suas contribuições à Educação do Campo na região. Carece avaliar se houve continuidade e aplicação prática dos projetos dos jovens, se os objetivos foram alcançados, se teve continuidade dos estudos, inclusive em nível superior, e se os mesmos estão empreendendo ou viraram massa de manobra do capital.

Para Queiroz e Silva (2008), o acompanhamento e interlocução das EFAs com os egressos é um desafio posto à consolidação da Pedagogia da Alternância. Os autores aprofundam a análise e afirmam que a ausência desse elo aponta para o predomínio do aspecto escolar sobre a formação profissional e o processo pedagógico da alternância. Portanto, mais que isso, a nosso ver, a falta de diálogo e socialização de experiências com os egressos configura-se como um obstáculo ao desenvolvimento rural por meio da valorização da produção familiar e da agroecologia.

Outro desafio que evidenciamos consiste na invisibilidade da desigualdade de gênero na EFA. Não bastasse o número inferior de estudantes do sexo feminino, que ainda é uma realidade, o plano de formação pouco contempla atividades que valorizem a relação educação-trabalho para as jovens. Apontamos a necessidade de reavaliar a proposta do curso de acordo com as vocações presentes nos territórios camponeses da região, a fim de evitar a generalização da formação técnico-profissionalizante em agropecuária, especialmente que contemple os saberes, fazeres e anseios da mulher do campo sobre o que estudar e se profissionalizar no âmbito das atividades agropecuárias ou não agrícolas.

O último desafio-possibilidade colocado busca indicar a constante necessidade de reavaliar a Pedagogia da Alternância praticada na escola e a aplicação e seleção dos melhores instrumentos pedagógicos que se ajustem à realidade do curso e ao perfil dos/das estudantes. A Pedagogia da Alternância não pode se resumir à alternância de tempos e espaços, conforme já frisamos.

De modo concludente, situamos a EFA de Grajaú nos movimentos da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Após analisar a práxis educativa deste centro de formação, é inegável a sua contribuição em ambos os movimentos, entretanto, cabe alertar que o esvaziamento da proposta de formação é iminente e pode conduzir ao agravamento da precariedade física e da situação pedagógica.

Indicamos, portanto, cinco caminhos para ressignificar o movimento da EFA em Grajaú: retomada da produção familiar no espaço da escola; troca de saberes e experiências

entre estudantes regulares, egressos, equipe pedagógica e comunidade associada; formação voltada para a vida e não apenas à profissionalização; defesa e luta pelo direito de formar na alternância e selecionar seus profissionais para atuar na escola, de modo a valorizar os saberes e a realidade do campo; estabelecimento de parcerias com os poderes públicos, organizações não governamentais, empresas de assistência técnica, movimentos sociais e sindicais, tanto para assegurar a garantia de recursos financeiros para o CEFFA quanto para contribuir com experiências práticas e formativas. Acreditamos que essas indicações poderão corroborar para redefinir a identidade do curso e da EFA enquanto escola de formação de camponeses.

CAPÍTULO 05

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GRAJAÚ: indicadores, desafios e possibilidades



Escola Municipal Bom Futuro – Povoado Lagoa de Pedra – Grajaú/MA.

Autor: SILVA, M. N. S. da, setembro de 2017.

5.1 Educação do campo nas escolas públicas de Grajaú

Apresentar e discutir os resultados da pesquisa realizada nas três escolas públicas municipais de Grajaú interroga-nos frequentemente a questionar a propositada “Educação do Campo”. Há Educação do Campo em Grajaú? Estabelecer uma Coordenação de Educação do Campo é suficiente para afirmá-la enquanto política educacional no município?

Desde a LDBEN (Lei nº 9394/96), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB/MEC) até o PRONACAMPO (Decreto nº 7352/2010 e Portaria nº 86/2013), a Educação do Campo afirma-se enquanto política pública destinada aos povos do campo. Embora os vários instrumentos legais tenham sido implementados, parece haver uma enorme dificuldade para a operacionalização da Educação do Campo na esfera municipal. As escolas situadas no campo continuam a reproduzir estruturas precárias, projetos curriculares e concepções pedagógicas distorcidas e que não acompanharam paulatinamente os avanços das conquistas legais.

Pensando a partir de Grajaú, por exemplo, percebemos que os próprios princípios e as concepções de Educação do Campo estão longe de serem norteadores de uma política educacional que priorize o campo como território educativo. Na verdade, ousamos afirmar que a Educação do Campo tal como concebida pelo movimento que lhe deu este rótulo não tem sido compreendida neste município. Aqui, a Educação do Campo se confunde com a oferta de escolarização para as populações que residem no campo, pois, quando possível, prioriza-se a nucleação de escolas no espaço rural ou nas sedes urbanas.

Selecionamos três escolas para o desenvolvimento de atividades que pudessem nos proporcionar uma visão mais ampliada da Educação do Campo do município. De um universo de 85 escolas municipais com 5.195 estudantes matriculados, em funcionamento no campo em 2017¹, três escolas não ofereceriam uma amostragem significativa. Entretanto, a opção pela abordagem qualitativa associada ao Diagnóstico Rural Participativo foi fundamental para nos fornecer uma visão mais ampla e ao mesmo tempo restritiva do universo escolar do campo grajauense, desprendida de amostragem, sem almejar generalizações não fundamentadas.

As escolas que participaram da pesquisa foram: Escola Municipal Bom Futuro (Povoado Lagoa de Pedra); Escola Municipal Professor José Rufino Sobrinho (PA

¹ Lembrando que nos dados do Censo Escolar foram declaradas, no mesmo ano, 137 escolas municipais e 7.255 matrículas no campo, sendo: Creche, Pré-escola, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial (QEdU/INEP, 2017).

Emburuçu); Escola Municipal Pastor José Pires (PA Vera Cruz). A clientela de estudantes provém de projetos de assentamentos, comunidades e povoados rurais, além de que alguns alunos moram em fazendas da região onde seus pais trabalham e nos acampamentos de reforma agrária próximos do PA Vera Cruz (QUADRO 04).

Neste quadro destacamos os indicadores de ensino das escolas, a organização da oferta e outros indicadores quanti-qualitativos da infraestrutura escolar das escolas participantes da pesquisa.

QUADRO 04 – Indicadores quanti-qualitativos das escolas do campo da pesquisa

Indicadores	E. M. Bom Futuro Povoado Lagoa de Pedra (1997)*	E. M. Prof. José Rufino Sobrinho – PA Emburuçu (1998)	E. M. Pastor José Pires PA Vera Cruz (1992)
Oferta de ensino	Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais.	Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, EJA.	Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, EJA. Ensino Médio (Estadual)
Organização em classes	Multisseriada	Educação Infantil Multisseriada Ensino Fundamental Seriado	Educação Infantil Multisseriada Ensino Fundamental Seriado
Turno de funcionamento	Matutino/Vespertino	Matutino/Vespertino/Noturno	Matutino/Vespertino/Noturno
Comunidades atendidas	PA Aparecida do Mearim, Povoado Lagoa de Pedra, Povoado Lagoa da Telha, Povoado Baixão Fundo.	PA Emburuçu, Povoado Curral Velho, PA Bebedouro, PA Sítio do Meio, Povoado Canadá, Fazenda Surubim, Fazendinha, Anguilária, Guanabara.	Bom Acerto, Bois, Riacho Grande, Canto da Onça, Desterro, Frevedor, Bonito, Acampamentos Buriti dos Vaqueiros e Antônio Conselheiro II, Santa Maria, Lagoa de Dentro, São Félix, Varjão, Cipó, Lagoa da Mata, Campestre.
Nº de estudantes matriculados	99	177	234
Evasão	Baixa	Baixa	Baixa
Motivo da evasão	Interrupção de aulas e mudança de endereço por motivo de trabalho da família.	Migração para trabalho em fazendas.	Apenas na EJA, principalmente por transferência de escola.
Diretor	01	01	01
Secretária(o)	--	01	01
Nº de Professores	06	14	19
Zeladores	01	03	02
Vigia	--	03	03
Transporte escolar	Ônibus e Van	D20 / F4000	Ônibus / 2 D20 / Van
Merenda escolar	Insuficiente para o período Pouco diversificada	Quantidade é suficiente Pouco diversificada	Quantidade Insuficiente Pouco diversificada
Infraestrutura escolar			
Salas de aulas	02	02 fixas 05 alugadas (casas do assentamento)	04 03 salas alugadas no assentamento
Sala de professores	--	01	01
Sala Direção/Secretaria	01	01	01
Cozinha s/ refeitório	01	01	01
Pátio	01	--	01
Biblioteca	01 (apenas livros didáticos)	--	--
Laboratório de Informática	--	01 (sala)	01 (sem funcionar)
Laboratório de Ciências	--	--	--
Internet	Sim	Sim	Sim
Banheiro estudantes	02	02	02
Banheiro administrativo/professores	02	01	--

Fonte: Pesquisa de campo, 2017. (*) A escola foi construída em alvenaria no ano de 1997, mas já existia uma construção de taipa, no povoado, desde a década de 1980.

Essas instituições são importantes espaços escolares nas regiões onde estão localizadas, visto que atendem a uma clientela ampla de estudantes e ofertam da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, além da EJA. Apenas o prédio onde funciona a E. M. Pastor José Pires pertence ao estado, oferta o Ensino Médio noturno e é anexo do Centro de Ensino Antonio Francisco dos Reis, localizado na sede urbana do município.

Dentre os estabelecimentos públicos municipais de ensino do campo, todos ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e, desses, 59 escolas possuem educação infantil, modalidade na qual houve um massivo incremento no que tange à disponibilidade de matrículas nesta década. Trinta escolas ofertavam os anos finais do ensino fundamental. Sobre a organização escolar, há salas multisseriadas em 57 escolas, realidade que persiste sobretudo na educação infantil e anos iniciais (SEMED, 2017).

A Coordenação de Educação do Campo do município de Grajaú vincula-se à gestão da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, possui uma coordenadora geral e dois supervisores, sendo uma supervisora geral da pasta e outro voltado para a infraestrutura das escolas. A equipe é completada com sete coordenadores de campo. As escolas do campo possuem o maior número de cargos vagos, sem concurso público, e são espaços de empregabilidade temporária para docentes, vigias, AOSD (zeladores). Vejamos a ocupação do quadro de pessoal total (efetivos e contratados) apenas da Educação do Campo de Grajaú.

QUADRO 05 – Pessoal ocupado na educação do campo

Cargo	Pessoal empregado
Coordenadora de área	01
Coordenadores de campo	07
Diretores	30
Professores	339
Vigias	40
AOSD	72
Agente	01
Total	490
Escolas do campo	85
Alunos	5.195

Fonte: SEMED/Grajaú, 2017.

O território municipal foi dividido em sete regiões rurais e cada uma tem um coordenador de campo, o qual faz reuniões mensais com gestores das escolas e docentes (FIGURA 20).

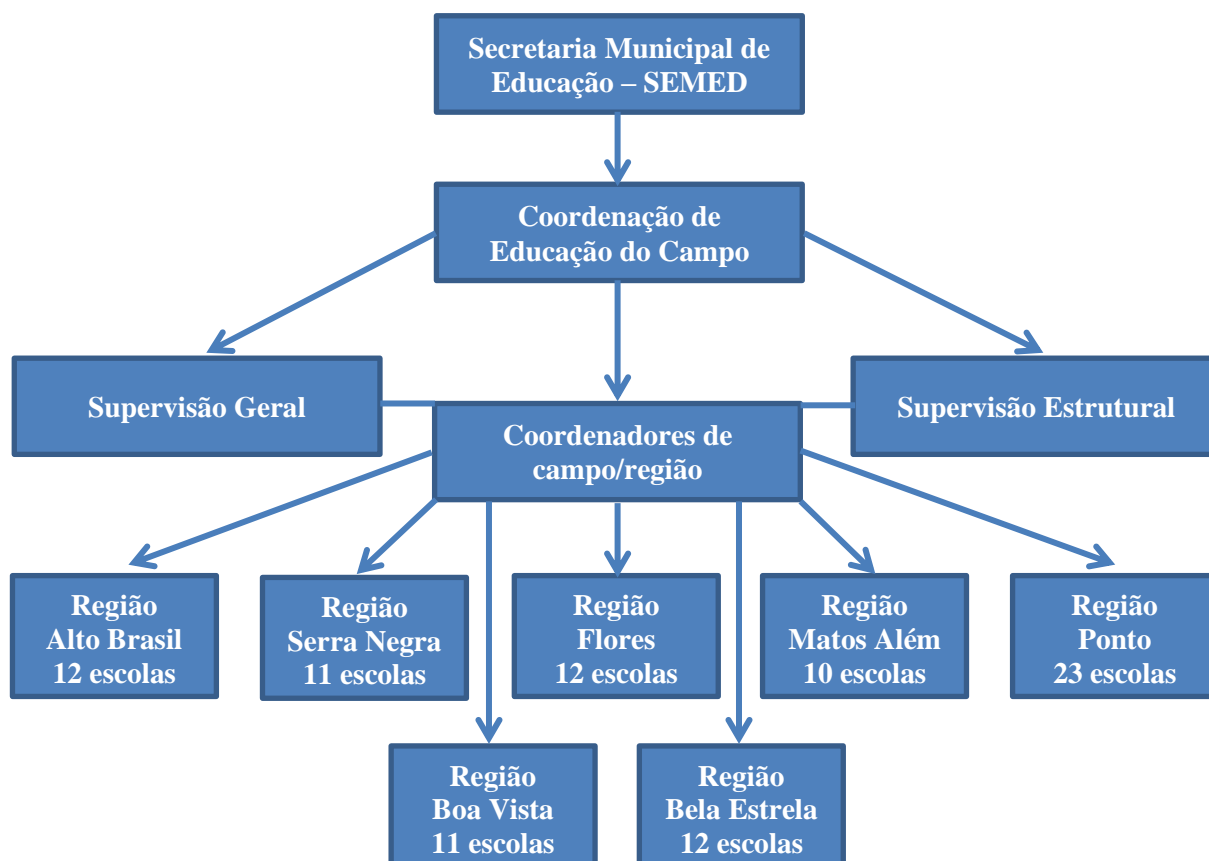


FIGURA 20 – Organização da gestão da educação do campo em Grajaú
Fonte: SEMED/Grajaú, 2017.

Teoricamente, o coordenador de campo teria a função pedagógica, mas conforme foi relatado por gestores e professores, isso não ocorre na prática, uma vez que é um cargo de “confiança” concedido pela SEMED. A falta de assistência pedagógica foi um dos problemas identificados na pesquisa, principalmente revelado nas classes multisseriadas, as quais foram onde os professores relataram ter as maiores dificuldades para realizar o planejamento que atenda às reais necessidades dos estudantes.

5.1.1 Desafios das classes multisseriadas

As classes multisseriadas comportam crianças e adolescentes de vários anos e ciclos escolares. Há escolas, como o caso da E. M. Bom Futuro, que sempre funcionou organizada de forma multisseriada. No primeiro semestre de 2017 houve o desmembramento das turmas dos anos finais do ensino fundamental por iniciativa da direção da escola. Como a escola possui apenas duas salas de aula, as turmas foram distribuídas entre os dois ambientes do pátio da escola, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem. No entanto, após o

recesso escolar do mês de julho, a gestão do município reduziu o número de contratos de docentes e determinou que reorganizassem as turmas multisseriadas novamente. As aulas retornaram somente no mês de setembro.

Essas turmas foram aglutinadas da seguinte maneira: 32 estudantes dos 6º e 7º anos e 28 discentes que cursam 8º e 9º anos. Nesta escola, não obstante seja a que possui menor número de matriculados dentre as envolvidas na pesquisa, foi a que percebemos haver maior distorção idade-série. Nela também tivemos maior dificuldade para realizar as oficinas, em função da dispersão da atenção, piadas e brincadeiras entre os discentes, além da baixa condição de conforto térmico das salas. Os professores também relataram ter muita dificuldade para se trabalhar na proposta multisseriada, principalmente nos 6º e 7º anos. Associam-se aos fatores: indisciplina, distorção idade-série, falta de ambiente climatizado, falta de recursos didáticos diversos para propor aulas diferentes e o desafio do baixo desempenho em leitura e escrita. Inclusive, o diretor da escola promove intervenções com os estudantes que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, oferecendo-lhes atendimento pedagógico individualizado, como alternativa para atenuar os graves problemas da educação pública do município.

Segundo o gestor da escola, a secretaria de educação recomenda que, nas classes multisseriadas, os primeiros 25 minutos do horário sejam destinados aos conteúdos de uma turma e, a segunda metade do tempo, para lecionar à outra turma que compõe a classe. Todavia, na prática, os professores organizam suas aulas a partir dos conteúdos presentes nos componentes curriculares a serem lecionados, e não em relação ao tempo de aula para cada turma. Ademais, vários estudantes, durante as atividades e entrevistas, disseram já estar cansados de estudar os mesmos conteúdos do ano anterior. Isto é, o estudante avança de ano/série no formato multisseriado, entretanto, continua a estudar a mesma coisa.

O que se percebe, pelo exposto, é que não há uma compreensão das classes multisseriadas tanto pelos gestores da educação quanto pelos docentes. E, muito menos, pelos estudantes. A crítica às escolas multisseriadas emerge exatamente pela comparação ao modelo seriado que, tradicional e urbanocentricamente, muitos professores foram formados e os conteúdos e currículos são segmentados.

Dessa forma, as escolas multisseriadas, assim como as seriadas, estão fadadas ao insucesso, tanto no campo quanto na cidade, porque só consideram espaços, tempos, idades, conteúdos, formas de avaliação segmentadas. Desprezam-se as experiências, as vivências, a diversidade étnico-racial, a natureza do/no espaço e das relações humanas, o modo de vida e a produção. E as escolas de Grajaú, sejam no campo ou na cidade, estão repletas dessas

experiências e modos de vida, uma vez que refletem a diversidade cultural da formação socioespacial brasileira, formada por índios, negros, brancos e o mestiço.

As classes multisseriadas não representam o principal obstáculo à efetivação da Educação do Campo, mas percebe-se que, mais do que a organização das turmas e seus anos e ciclos correspondentes, é preciso haver: orientação pedagógica, formação inicial e continuada aos docentes que nelas atuam, condições adequadas de trabalho ao professor, evitar classes seriadas ou multisseriadas lotadas, insuficiência de pessoal docente e de serviços gerais, rotatividade de profissionais e pouca experiência com a dinâmica das classes multisseriadas e com as escolas do campo (pois, os professores mais experientes estão nas escolas urbanas).

Arroyo (2010) concorda que os problemas da escola multisseriada também ocorrem no modelo seriado, bem como em escolas urbanas com currículo disciplinar, seriado e segmentado. Por isso ele afirma que já não faz mais sentido contrapor escola multisseriada e seriada. Ele sugere, como proposta primeira, que comecemos a olhar para a escola do campo a partir da dinâmica do campo. Olhar a escola de dentro significa olhar o que tem do lado de fora do prédio: os saberes, a cultura, a natureza, a produção familiar, as relações sociais etc. Isso pode ser a porta de entrada para reinventar a escola multisseriada. A crítica do autor citado em relação à escola seriada em seu processo linear, segregado e injusto, é que essa organização tende a homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos e acrescenta:

Quando a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora e quando se avança tanto na compreensão de como a mente humana aprende, dos complexos processos do aprender humano, fica sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas (ARROYO, 2010, p. 12).

Arroyo propõe ainda uma escola do campo organizada a partir do respeito aos tempos humanos. Isso significa dizer que a escola respeite os tempos do aprender, que respeite os tempos-idades geracionais, em detrimento de idades-séries; significa ainda tentar entender como os tempos e espaços do aprender são vividos nas especificidades dos campos, em suas diferentes especificidades de socialização, aprendizagens e temporalidades: infâncias, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

Mesmo concordando que as palavras de Arroyo (2010) tocam a alma, não podemos prescindir da crítica de Barros et al. (2010) que, aos invés de discordar do autor e de sua/nossa visão mais cosmopolita de campo, soma à análise que empreendemos nas escolas. As situações encontradas pelos autores em escolas do Pará coadunam-se com as escolas de

Grajaú, onde elas sobrevivem enfrentando inúmeros desafios e muitos deles situados no âmbito da governabilidade que não toma partido junto dos envolvidos para repensar as escolas do campo, sua (des)organização pedagógica e as precárias condições de trabalho.

Assim como Barros et al. (2010), insistimos, a escola multisseriada não pode ser fechada ou mantida como resíduo da oferta escolar. É inconcebível avançarmos a Educação do Campo quando ainda persistem precárias e mínimas condições de oferta de educação e trabalho aos responsáveis pela escolarização da maioria das crianças e jovens do campo. Não podemos continuar, com isso, a falar de que precisamos de, pelos menos, “mínimas condições de trabalho e funcionamento” nas escolas do campo. Precisamos de escolas do campo dignas tal como a história do campesinato no Brasil, escolas construídas ao invés de improvisadas/alugadas; que sejam multisseriadas, seriadas, mas que funcionem e não continuem a reproduzir um modelo de aprovação continuada; que o currículo, os conteúdos, as vivências tenham a ver com a vida do campo e seus sujeitos. Enfim, a escola de direitos tem que existir primeiro para que todos os camponeses tenham direito à escola e educação de qualidade. A escola de direitos é uma escola-território, que tem a ver com a vida e as lutas dos camponeses.

5.1.2 Indicadores educacionais, transporte, fechamento de escolas: a precariedade desvelada

Vejamos o caso da Escola Miguel Antônio de Lemos², no município de Pedra Branca, sertão central do Ceará, a qual pode ser exemplo de uma escola possível e a sua força, percebida no vídeo, parece advir de dentro da escola e da comunidade. A escola apresenta IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) bem maior (8,9) que a média brasileira (4,2), do estado do Ceará (4,4) e de instituições privadas.

Salientamos que o IDEB e outros indicadores utilizados para avaliar a educação podem não refletir a realidade escolar de cada município e estado, porquanto os dados podem ser mascarados já que são declarados pelas escolas e secretarias de educação. Isso, por conseguinte, não invalida nem desabona qualquer pesquisa acadêmica que os utilizem.

O IDEB é calculado a partir do resultado da Prova Brasil (aprendizado de Português e Matemática) e da taxa de aprovação (fluxo escolar). Podemos analisar o IDEB da rede pública

² <<https://youtu.be/nsuliJdg5Ks>>. Acesso em 04 dez. 2017.

<<http://g1.globo.com/ceara/cetv-1/dicao/videos/v/escola-em-pedra-branca-no-sertao-central-e-exemplo-para-as-outras/4854760/>>. Acesso em 04 dez. 2017.

de educação do Brasil, Maranhão e município de Grajaú (TABELA 04). Observamos que o índice supera a meta estimada, em 2015, apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. No caso dos anos finais do ensino fundamental, mesmo a meta para o Maranhão e Grajaú sendo inferior à média brasileira, ainda não foi alcançada. O ensino médio continua a ser um dos principais gargalos do país e do Maranhão, pois apresenta seguidamente baixos índices. Não havia dados disponíveis para o ensino médio em Grajaú. Assim, percebemos um abismo neste índice ao considerarmos que as particularidades analisadas estão longe da meta brasileira, que é alcançar o IDEB 6,0.

Os dados do IDEB (2015) revelaram também que há distorção idade-série entre as escolas que fizeram parte dessa investigação, em que as mesmas tiveram uma variação entre 13 e 19% de estudantes que estão com idade superior àquela prevista para o ano no qual estão matriculados.

TABELA 04 – IDEB da Rede Pública (2015)

Nível de escolaridade	Brasil		Maranhão		Grajaú	
	Alcançado	Meta	Alcançado	Meta	Alcançado	Meta
Anos Iniciais Ens. Fundamental	5,3	5,0	4,4	4,1	4,2	3,9
Anos Finais Ens. Fundamental	4,2	4,5	3,7	4,1	3,6	4,0
Ensino Médio	3,5	4,0	3,1	3,3	-	-

Fonte: IDEB/INEP (2015). Disponível em: <<http://www.QEdu.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

Podemos explorar outra tabela no que tange aos números de matrículas e escolas situadas no campo das mesmas particularidades analisadas. Acerca das matrículas em escolas do campo da rede pública, houve crescimento no Brasil, Maranhão e Grajaú no número de estudantes da creche e do ensino médio. Além disso, em Grajaú, em relação ao ano de 2010, também teve um incremento de matrículas na pré-escola, nos anos finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este aumento de matrículas nos níveis de ensino mencionados ocorreu em função dos investimentos para ampliar a escolarização, graças ainda aos programas sociais, a exemplo do Bolsa Família, e à participação do país nos acordos firmados internacionalmente, sobretudo no âmbito da UNESCO.

TABELA 05 – Número de matrículas e escolas rurais na rede pública (2010 e 2016)

Tipo Matrícula	Brasil			Maranhão			Grajaú		
	2010	2016	%	2010	2016	%	2010	2016	%
Creche	122.867	177.674	44,6	10.721	24.659	130	10	327	3.270
Pré-escola	717.615	685.061	-4,5	110.795	85.160	-23,1	1.278	1.417	10,8
Anos iniciais	3.148.563	2.435.027	-22,7	345.435	271.982	-21,3	5.199	3.739	-28,1
Anos finais	1.571.188	1.436.961	-8,5	195.508	190.341	-2,6	2.420	3.538	46,2
Ensino Médio	302.000	342.998	13,6	43.918	47.164	7,4	973	1.053	8,2
EJA	509.864	373.997	-26,6	82.483	58.439	-29,1	168	330	96,4
Educação Especial	1.630	524	-67,8	19	26	36,8	0	0	0
Total Matrículas	6.373.727	5.452.242	-14,4	788.879	677.771	-14	9.880	10.404	5,3
Total de Escolas	78.776	62.369	-20,8	9.871	8.409	-14,8	187	172	-8

Fonte: Censo Escolar/INEP (2010-2016). Disponível em: <<http://www.QEdu.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

O que os dados do Censo Escolar revelam ainda? Diferentemente do Brasil e do Maranhão, os quais reduziram cerca de 14% das matrículas em escolas situadas em localidades rurais, no balanço entre os anos 2010 e 2016, Grajaú aumentou o número total de estudantes matriculados em 5,3%. Apesar disso, a análise detalhada do Censo Escolar evidencia uma atenção prioritária para os anos finais do ensino fundamental, pois há a redução considerável no número de matriculados a partir do 7º ano, refletindo em um número menor de estudantes que iniciam o ensino médio e, conseqüentemente, nem sempre o concluem.

Identificamos ainda outra situação inquietante: entre 2010 e 2016 houve uma redução significativa da quantidade de escolas em funcionamento no país e no Maranhão. Em Grajaú, estes dados são menores, no entanto, existe uma oscilação no número de escolas, pois no ano eleitoral e subsequente às eleições municipais sempre tem ocorrido um crescimento da quantidade de escolas abertas. Durante meados dos mandatos municipais houve redução na quantidade de escolas. No período analisado na tabela houve, no Brasil, o fechamento de 16.407 escolas públicas localizadas em espaços rurais do Brasil, mesmo após a presidenta Dilma Rousseff sancionar a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que, na prática, procura dificultar o fechamento das escolas do campo, destacadamente, as municipais.

O fechamento de escolas do campo configurou-se numa práxis política, justificada pelo discurso e entendimento de que estabelecimentos de ensino com baixo número de estudantes é gasto para o município. A solução encontrada tem sido a nucleação, na qual os estudantes são transportados para a sede urbana ou outra escola polo da região, rural ou urbana. Este transporte, não raras vezes, ocorre de maneira precária. Daí se reproduz o modelo de transporte conhecido como “pau de arara”, alegando-se que há localidades distantes e cujas estradas não são acessíveis ao ônibus escolar (FIGURA 21).



FIGURA 21 – Veículos utilizados para o transporte escolar – Assentamento Emburuçu
 Fonte: SILVA, M. N. S. da; agosto de 2017.

Rodrigues et al. (2017) explicam que, na prática, o processo de nucleação consiste na desativação da escola por um período de até cinco anos, antes de seu fechamento completo. O Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 03/2008 e homologado pelo MEC, orienta em seu Artigo 3º que a educação infantil e os anos finais do ensino fundamental serão sempre ofertados nas comunidades rurais, com o objetivo de se evitar a nucleação escolar e o deslocamento de crianças. O mesmo artigo permite, em casos excepcionais – o que não se pode tornar uma prática como estamos a observar –, que a nucleação rural ocorra no âmbito de deslocamento intracampo, cabendo aos sistemas de ensino estabelecer um tempo máximo para o deslocamento de crianças. Além disso, devem-se ouvir as comunidades rurais.

Nos três níveis de ensino, o referido instrumento legal destaca que a opção pelo transporte escolar sempre deverá considerar o menor tempo possível entre a residência e escola do estudante, preferencialmente do campo para o campo, respeitados os seus valores e a sua cultura. Embora identificamos na pesquisa que os estudantes foram transportados intracampo, durante a aplicação do DRP houve vários discentes que relataram sair de casa às 11 horas para iniciar as aulas somente às 13h15 (FIGURA 22). A escola da Lagoa de Pedra não possuía vigia, restando o trabalho de abrir e fechá-la a cargo do diretor ou zeladora. Os alunos aguardam na porta da escola fechada até 45 minutos antes do início das aulas e a alimentação escolar somente ocorre por volta das 15h30. Devido ao horário antecipado do transporte escolar, alguns estudantes vão para a escola sem almoçar. Essa é uma problemática que deve ser revista, no sentido de identificar esses estudantes, oferecendo-lhes alimentação e/ou rever a rota do transporte.



FIGURA 22 – Estudantes aguardando o início das aulas do turno vespertino – Povoado Lagoa de Pedra
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, outubro de 2017.

O deslocamento de crianças e jovens de suas localidades rurais, sobretudo quando são direcionados a estudar na cidade, pode desvinculá-los de suas vivências, seus valores e sua cultura, corroborando para negar a sua identidade (RODRIGUES et al., 2017), tendo em vista que ainda são persistentes os preconceitos enfrentados pelos estudantes do campo e indígenas em escolas urbanas. O choque cultural e o estigma ao mais pobre ou àquele mais discriminado na sociedade local interferem na aprendizagem. A escola deveria ser um espaço de socialização e de troca de experiências, vivências, saberes e culturas. Os relatos de nossos acadêmicos de licenciatura e nos relatórios de estágio frequentemente trazem para a sala de aula os problemas inerentes a não socialização dos estudantes oriundos do campo e de aldeias indígenas.

Entre as escolas dos assentamentos rurais Emburuçu e Vera Cruz há dois acampamentos de reforma agrária, às margens da MA-006, em direção à cidade de Formosa da Serra Negra. A ocupação mais antiga já possui mais de 10 anos de existência e há cerca de três anos eles ocupam as faixas da rodovia estadual não pavimentada. Com as visitas do INCRA entre os meses de junho e julho, o segundo acampamento se refez, chegando a possuir 290 famílias inscritas, inclusive de outros municípios, como o Arame. Esse movimento, segundo a gestão da E. M. Pastor José Pires, trouxe 25 novos estudantes matriculados no segundo semestre de 2017. As oficinas que realizamos na escola iniciaram com vídeos e explicações sobre a questão agrária e, sempre que possível, o tema era retomado na sala de

aula para lembrar aos estudantes que a escola e os assentamentos rurais nos quais eles moravam também são produtos de ocupações de terras que seus pais empreenderam até a criação, em 1990, pelo INCRA.

As explicações apontaram para a matriz do preconceito que excluem os acampados do presente, designando o seu território provisório como “Poeirão”, da qual faz parte também a questão indígena do município. Nesse sentido, identificamos que há a necessidade de remontar a questão agrária no município nas escolas do campo, para que a luta pela terra, a memória camponesa, os seus direitos subjacentes e a matriz do preconceito no campo sejam confrontadas pela práxis educativa.

Para Alcântara (2015), a multidimensionalidade da diversidade se apresenta em Grajaú marcada pela matriz colonial do preconceito. Essa matriz do preconceito local contra negros, índios, camponeses (em Grajaú, denominados sertanejos), assentados, acampados, mulheres e homossexuais foi, progressivamente, formando um agrupamento de “outros”, em Grajaú, “merecedores do estranhamento social e do processo histórico de exclusão, silenciamento, inferiorização, invisibilização por parte do Estado” (ALCÂNTARA, 2015, p. 123).

A importância de resgatar e valorizar a cultura camponesa e o campo como território privilegiado para a sua reprodução, expresso em suas vivências, saberes, partilhas e lutas, é um dos aspectos fundamentais para a construção e a efetivação da Educação do Campo (ALCANTARA, 2017) no município. Faltam resgate e reconhecimento da identidade dos povos do campo, tema trabalhado de forma fragmentada nas escolas do campo do PA Cipó Canaã de Esperantinópolis-MA, analisadas por Alcantara (2017), o que concordamos e também observamos nas escolas de Grajaú. A ausência no reconhecimento da identidade implica conseqüentemente em sua desvalorização, enquanto cresce o entendimento sobre o qual a educação escolar fica ancorada na ideologia da cidade como único centro e possibilidade de uma vida melhor.

Além disso, o município de Grajaú possui uma frota de ônibus escolares que não supre a real demanda da sede e das escolas do campo. Os ônibus são utilizados para as rotas distantes e tráfego nas rodovias e estradas vicinais mais importantes. As caminhonetes adentram as comunidades e destinam-se às rotas cujas estradas encontram-se em condições precárias de circulação e que buscam um menor número de alunos em povoados rurais distantes. Os motoristas geralmente são membros das localidades rurais e, no caso das caminhonetes, constituem-se como proprietários. Em todas as escolas municipais que foram objeto dessa pesquisa percebemos ser nítida a demanda por transporte escolar e se utiliza tanto o ônibus quanto as caminhonetes, exceto a Escola Municipal Professor José Rufino

Sobrinho que só possui os dois veículos da ilustração anterior para transportar cerca de 40 estudantes. A secretaria de educação organiza a demanda de estudantes a serem transportados a partir de rotas.

A demanda pelas caminhonetes no transporte escolar do município está relacionada não somente com a indisponibilidade de veículos oficiais e motoristas, como também pela articulação entre acordos políticos e trabalho. Isto é, durante o período eleitoral e posteriormente às eleições municipais, são firmados acordos entre os candidatos e as pessoas das comunidades rurais em que a vitória nas urnas implica na possibilidade de trabalho. A educação, junto com a saúde, são as áreas do serviço público que mais oferecem postos de trabalho no município e são decisivas no apoio aos candidatos. Nenhum candidato vence eleição sem que haja as articulações políticas com pelo menos estes setores do serviço público.

Desenha-se, dessarte, uma geografia do voto. Nessa geografia não procuramos evidenciar a distribuição geográfica de votos por candidato, mas tratá-la a partir de Santos (2015), que a entende como diversa, abarcando estudos sobre concentração de votos e aspectos socioeconômicos, perfil do eleitorado, bases eleitorais dos candidatos e suas relações com os sistemas e as legislações eleitorais. O perfil do eleitorado de Grajaú e região divide-se basicamente em duas frentes de apoio a candidatos. Geralmente de caráter familiar, os eleitores seguem a tradição de votar nos mesmos candidatos ou em seus partidos. Esse perfil, associado às bases eleitorais dos candidatos, na esfera do governo do estado e de deputados e senadores, forma uma força política que dificilmente é rompida ou possibilita a ascensão de novos sujeitos candidatos no cenário da política local. Isso mantém a hegemonia e o controle do território local, principalmente porque os arranjos e acordos políticos são articulados para manter a base sempre fortalecida. Não importa, neste caso, se o representante eleito cumpre ou não com as promessas de campanha, na próxima eleição novos laços são refeitos.

Magdaleno (2013, p. 72) afirma que o jogo “político-partidário [e familiar] se caracteriza tanto pelas diretrizes ideológicas do partido, como pela relação do representante com os seus pares e com os grupos de interesses que compõem sua legenda partidária”. Essa relação, como exposta, parte do rumo político-partidário com os seus eleitores massa de manobra ou com grupos locais, membros partidários ou não, mas que visam obter empregos, cargos, ganhos ou vantagens concedidos por decisão política. Há, com isso, a cobrança por parte dos eleitores ou dos grupos influentes que apoiaram o político eleito.

A educação, conforme observamos, está repleta desse jogo político-partidário e este, pois, é um dos motivos que obstaculizam o avanço e a melhoria das condições de educação no

campo e na cidade. Castro (2011), ao analisar as escalas de ação da política, afirma que as questões e os conflitos de interesses estão imbricados com as relações sociais e se territorializam em disputas entre os grupos e classes sociais para organizar o território a sua maneira.

Outra tabela elucidativa destaca mais uma faceta da precarização das condições de educação ofertadas à população camponesa. Os dados do Censo Escolar mostram que a problemática não é exclusiva de Grajaú e do Maranhão. O Brasil, de modo ampliado, padece dos mesmos problemas.

TABELA 06 – Infraestrutura das escolas urbanas e rurais da rede pública (2016).

Tipo de Infraestrutura	Brasil		Maranhão		Grajaú	
	Urbana (%)	Rural (%)	Urbana (%)	Rural (%)	Urbana (%)	Rural (%)
Alimentação	100	100	100	100	100	100
Água filtrada	89	77	97	87	100	73
Serviço de água via rede pública	93	29	81	25	96	23
Serviço de energia via rede pública	100	86	100	93	100	94
Esgoto via rede pública	65	5	15	1	10	3
Coleta de lixo	99	8	95	8	98	8
Biblioteca	44	14	27	5	20	2
Laboratório de Informática	58	23	47	10	16	1
Laboratório de Ciências	15	1	7	0	2	0
Quadra de esportes	46	12	20	3	20	2
Sala de professores	75	23	53	13	54	15
Sala para atendimento especial	30	7	19	2	8	2
Aparelho de DVD	88	54	73	38	58	15
Televisão	95	58	84	41	66	17
Antena parabólica	28	17	24	13	10	8
Máquina copiadora	53	21	40	14	28	8
Impressora	83	42	65	27	52	14
Retroprojeter	42	10	26	4	12	0
Internet	86	30	56	13	26	2
Banda larga	73	17	45	8	14	2
Computadores uso dos alunos (UN)	919.437	148.510	18.947	6.721	77	6
Computadores uso dos professores (UN)	341.366	51.399	4.200	2.799	64	13
Escolas acessíveis a PcD	38	9	32	4	12	1
Escolas c/ banheiros acessíveis a PcD	50	13	44	8	18	3
Total de Escolas	83.278	62.369	3.101	8.409	50	172

Fonte: Censo Escolar/INEP (2016). Disponível em: <<http://www.QEdu.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

Observando a TABELA 06 vamos perceber que, inclusive, as escolas urbanas apresentam problemas de infraestrutura e serviços. Os indicadores das escolas situadas em

localidades consideradas rurais são, ainda, piores. Além disso, mesmo quando declarado que há a oferta total ou parcial de determinado serviço nas escolas públicas, pode haver irregularidade ou baixa qualidade do mesmo, por exemplo, a merenda escolar. Isso foi percebido nas escolas que percorremos durante a pesquisa.

Percebemos ainda, a partir dessa tabela e associada ao QUADRO 04, que a infraestrutura das escolas do campo está longe de ser exemplo. A falta de laboratórios e equipamentos para o ensino de Ciências, Informática, ausência de acesso à internet e quadra de esportes são obstáculos à aprendizagem. Como constar o componente curricular Informática sem que se tenha laboratório, computador e internet para fomentar o ensino e a aprendizagem? Para que aulas de educação física se, geralmente, elas consistem apenas em jogar futebol em um pequeno campo improvisado de terra ao lado ou próximo à escola? E quando tratamos de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência (PcD) também é outro problema das escolas, as quais, geralmente, nem possuem sala para atendimento especializado, dependências acessíveis e/ou profissionais qualificados. No caso das escolas estudadas, averiguamos que apenas duas ofertam Atendimento Educacional Especializado (AEE).

5.1.3 DRP: o que os estudantes querem dizer?

O Diagnóstico Rural Participativo foi aplicado nas três escolas onde realizamos a pesquisa. Os objetivos e as categorias de análise foram os mesmos utilizados no DRP na EFA de Grajaú, isto é, identificar os principais problemas da escola e de suas respectivas localidades rurais.

Abordamos, primeiramente, os resultados da E. M. Bom Futuro, localizada no Povoado Lagoa de Pedra e às margens da rodovia BR-226, distante 35 km da cidade de Grajaú. A escola pertence à Região Alto Brasil, que é formada por outras 11 escolas do campo. Os estudantes que participaram do diagnóstico eram das turmas de 8º e 9º anos, os quais estudavam na mesma classe multisseriada.

No dia marcado para a realização do diagnóstico, dez estudantes faltaram às aulas, por causa de problemas com o transporte escolar. Fato que já evidencia a problemática. O transporte escolar é um dos pontos fracos da educação nesta escola. Há uma van que faz a linha PA Aparecida do Mearim – Lagoa de Pedra e um ônibus, que atende às demais localidades rurais próximas à rodovia federal. Todavia, os discentes reclamaram que por

várias vezes a sua frequência foi interrompida por falta do transporte escolar, principalmente no ano de 2016.

Os alunos se dividiram para fazer as atividades de representação do mapa falado de seus povoados rurais. Nos primeiros espaços destacados eles representaram as estradas e o rio Mearim. Este divide as comunidades rurais e o bar pela margem esquerda e o PA Aparecida do Mearim, onde muitos alunos residem, situado na margem direita. O rio Mearim é um dos principais cursos d'água do Maranhão e atualmente tem sido objeto de exploração e impactos ambientais em função de suas águas banharem os projetos agropecuários e de silvicultura do município. Sua relevância ainda se justifica por banhar e abastecer as reservas indígenas da região.

Os estudantes destacaram, de outro lado, a BR-226 e situaram a escola e os principais pontos do Povoado Lagoa de Pedra: poço artesiano, igreja evangélica e casas de vizinhos. Construíram a estrada vicinal que liga o povoado até rio Mearim. Vale frisar que apenas nesta escola os estudantes se preocuparam em tentar representar a sinuosidade do rio e da estrada. Na continuidade da BR, os discentes fizeram questão de registrar o Povoado Lagoa da Telha, de onde provém um número significativo para estudar na escola, uma vez que sua localidade possui somente os anos iniciais do ensino fundamental (FIGURA 23).

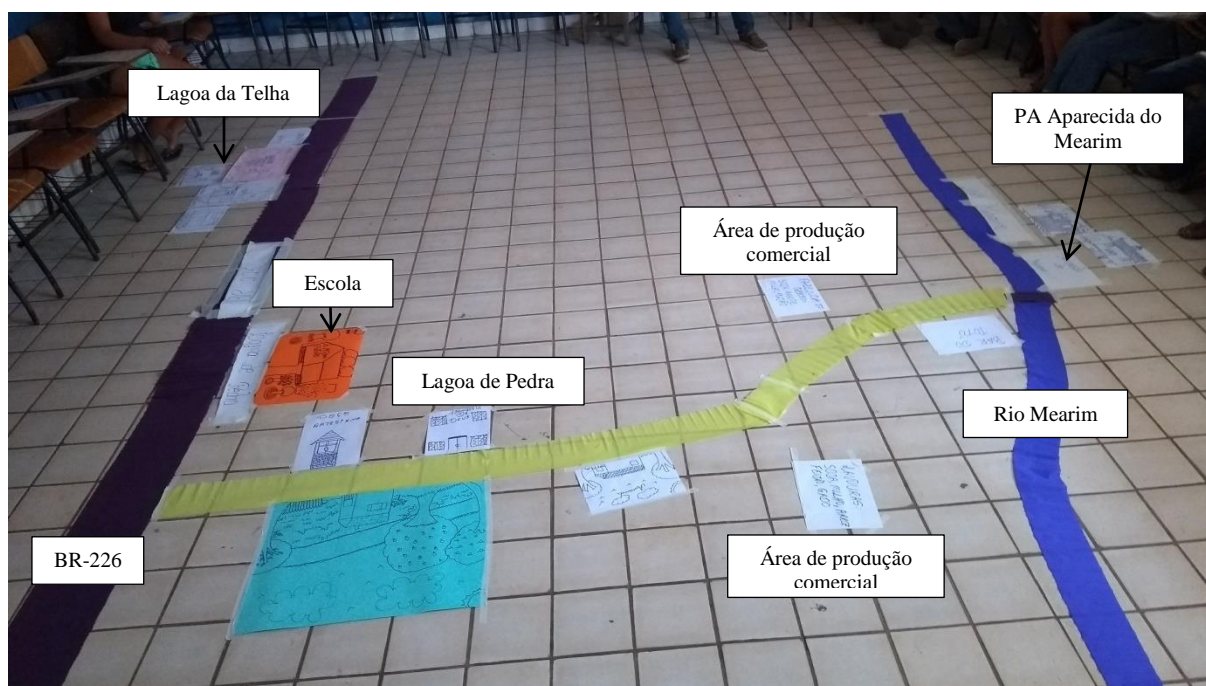


FIGURA 23 – Esboço do mapa falado dos estudantes da E. M. Bom Futuro – Povoado Lagoa de Pedra
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, outubro de 2017.

Destacamos também o trabalho coletivo, pois todos os estudantes procuraram uma forma de ajudar a construir o mapa falado de seus territórios de vida. Na representação

anterior há um espaço vazio entre as comunidades rurais, no qual os alunos escreveram o nome do dono da fazenda e os cultivares voltados à produção comercial, diferente da lógica de produção familiar que predomina nos povoamentos rurais. Nesta fazenda planta-se de forma irrigada soja, arroz, milho, feijão e cria-se gado. Há relações de parceria presentes entre os trabalhadores rurais das comunidades e o dono da fazenda, a exemplo da meação.



FIGURA 24 – Trabalho coletivo para elaboração do mapa falado
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, outubro de 2017.

Após a elaboração e identificação de pontos importantes no mapa falado, os estudantes foram conduzidos à reflexão sobre os problemas que eles conseguiam identificar em suas localidades e na escola, bem como os aspectos positivos, como a produção agropecuária.

Sobre a produção familiar, os estudantes citaram diversos alimentos produzidos em suas comunidades rurais: arroz, feijão, milho, fava, macaxeira, abóbora, batatas, tomate, pepino, hortaliças, maxixe, pimenta, melancia, cana, maracujá, acerola, limão, laranja, tanja, manga, pitomba, jambo, coco, caju e castanha de caju. Uma observação: existe uma grande quantidade de cajueiros plantados no campo e na cidade em Grajaú e os discentes revelaram que eles coletam as castanhas de caju para vender aos atravessadores que encomendam às comunidades rurais. Esse tipo de atividade é uma forma de eles ganharem seus próprios dinheiros.

O rio Mearim se destacou como o principal atrativo para o lazer das comunidades do entorno e de outras localidades mais distantes, geralmente nos finais de semana. Como externalidades negativas, os estudantes apontaram muitos problemas: aumento de monoculturas plantadas nas redondezas e próximas às margens; os constantes desmatamentos e as queimadas que, segundo eles, prejudicam o rio, levando à diminuição da vazão; outra preocupação mencionada é a pulverização aérea de agrotóxicos e com uso de tratores nas grandes lavouras e áreas de silvicultura de eucalipto, o que leva à perda de suas próprias lavouras familiares e contamina as águas.

Já os estudantes do PA Aparecida do Mearim disseram perceber a precariedade da única escola multisseriada que oferta apenas à educação infantil e, para continuarem os estudos do ensino fundamental, é necessário o deslocamento de 10 km para a escola na qual estudam, também multisseriada, conforme já discutimos. No município de Grajaú não se definiu um limite de tempo e/ou distância entre o local de residência e a escola, conforme orientado pelo Parecer nº 03/2008 do CNE/CEB. As ruas e a estrada possuem trechos de difícil acesso, agravando no período chuvoso e, ocasionalmente, é impeditivo para eles frequentarem a escola. Além disso, acrescentaram que a van torna-se bastante apertada devido trafegar com número de alunos superior à capacidade do veículo.

O Povoado Lagoa da Telha, por sua vez, também enfrenta sérios desafios. A localidade rural está próxima às plantações de eucalipto e a elas atribuem os problemas frequentes, como os agrotóxicos, as queimadas e a falta de água. Esta, falta para os animais e gera um problema comunitário, quando a energia é cortada pela ausência do pagamento da conta, que é de responsabilidade de um morador. Os estudantes abordaram ainda sobre a baixa qualidade de circulação pela estrada que liga o povoado à BR e o telhado da casa de farinha que desabou. Igualmente, reforçaram que a escola da comunidade não atende a todos os ciclos do ensino fundamental, o que faz com que eles tenham que se deslocar para a Lagoa de Pedra ou Alto Brasil, além da necessidade de uma reforma.

Uma pauta que nos chamou à atenção se relaciona à violência nessas comunidades rurais. Exceto o Povoado Lagoa de Pedra, o qual se territorializou a partir das relações familiares, as demais localidades rurais possuem marcas expressas da violência. Os estudantes relataram a recorrência de furtos a residências; contendas e agressões entre membros dos povoados e assentamento; brigas na beira do rio, geralmente estimuladas pelo uso de bebidas alcóolicas; conflitos ideológicos entre católicos e evangélicos. Eles disseram ainda que há sensação de insegurança na escola por falta de vigia e têm que esperar muito tempo na porta até a abertura da escola.

Sobre o último problema listado, percebe-se que há um movimento de expansão de religiões e igrejas protestantes em Grajaú, sobretudo na área urbana. Esse fenômeno também é cada vez mais crescente no campo, espaço tradicionalmente de religiosidade católica. A diocese de Grajaú vem criando, recentemente, ações com a comunidade católica, as quais foram impulsionadas após a chegada de um novo bispo, mais jovial, para a cidade e região. Percebemos que a religiosidade em Grajaú vem sendo marcada por territorialidades, as quais colocam em disputas os fiéis de um lado e, do outro lado, a fé. Enquanto a comunidade evangélica promove no “dia do evangélico” – feriado conquistado no calendário local – a

“Marcha pra Jesus”, a igreja católica organiza, dias depois, a “Caminhada da Família”. Assim, concluímos que, malgrado necessitam estudos mais acurados, há territórios em disputa também entre as religiões tradicionais de Grajaú.

Braga (2013), ao estudar as estratégias territoriais da Igreja Universal do Reino de Deus no Rio de Janeiro e Brasil, revela, por exemplo, que os grupos pentecostais (incluindo os neopentecostais) adentram cada vez mais a esfera político-eleitoral. Além disso, há uma presença significativa deles nas áreas com menor desenvolvimento humano, bem como possuem uma estratégia político-territorial definida. Inicialmente, sem querer servir-se de uma hipótese, observamos esse movimento em Grajaú, que se delinea também a partir da inserção de lideranças religiosas protestantes na câmara municipal.

No tocante à E. M. Bom Futuro, vários foram os problemas apontados. A iluminação de uma das salas é ruim, pois os espaços de ventilação foram fechados para instalar a central de ar que nunca chegou à escola. O calor é intenso e os alunos ficam muito agitados. O barulho dos ventiladores dificulta o trabalho do professor. Além da necessidade de pintura, no período de chuvas o telhado da escola apresenta goteiras. Os banheiros dos estudantes são precários, conforme atestamos. A falta de diversificação da merenda escolar e alimentação pobre em nutrientes, assim como quantidades insuficientes enviadas pela SEMED foram aspectos destacados na pesquisa. Os discentes reclamaram ainda das aulas exaustivas, pois o quadro de professores é pequeno e, geralmente, apenas dois alternam as aulas nas duas classes multisseriadas do turno vespertino.

As escolas dos projetos de assentamentos Emburuçu (25 km da sede) e Vera Cruz (35 km), por sua vez, inserem-se em outra dinâmica no campo. Tanto a E. M. Professor José Rufino Sobrinho, quanto a E. M. Pastor José Pires foram criadas na década de 1990 e, embora separadas por um raio de 10 quilômetros, ambas atendem a uma clientela significativa de estudantes de assentamentos rurais e diversos povoados. Essas são as principais escolas de ensino fundamental da Região Serra Negra, que é composta por 11 escolas.

A Região Serra Negra é uma das principais áreas de expansão recente do agronegócio no município, tendo em vista que a mesma é banhada pelos rios Grajaú e Mearim. No entanto, também há uma diversidade de assentamentos rurais e comunidades camponesas. Inclusive, esta região foi palco de conflitos fundiários no ano de 2017. É uma área de vastas fazendas, que outrora serviam apenas à criação de gado por famílias tradicionais do município, porém hoje essas terras têm sido vendidas ou arrendadas para a monocultura, principalmente da soja, e criação de gado.

Além do exposto, conforme já pontuamos, entre os dois assentamentos rurais há os acampamentos de reforma agrária, o que denota a resistência camponesa e a disputa por territórios sobretudo entre as fazendas improdutivas.

As escolas foram construídas logo após a criação dos assentamentos rurais, entre parcerias do INCRA e governo municipal. Conforme foi percebido no QUADRO 04, nenhuma das escolas possui número suficiente de salas de aula. As duas escolas, por meio da SEMED, alugam casas dos assentamentos rurais e as adaptam como salas de aula (FIGURA 25). Na E. M. Professor José Rufino Sobrinho há apenas duas salas de aula fixas e cinco alugadas no PA Emburuçu, divididas em duas casas. Já a E. M. Pastor José Pires possui quatro salas de aulas e outras três são alugadas no PA Vera Cruz para suprir a demanda. Percebe-se, nesse sentido, a reprodução de um modelo de precariedade na oferta de condições adequadas para o funcionamento da educação básica. Assim, a educação pública caminha no sentido contrário à lógica da Educação do Campo, quando observamos que há uma demanda de estudantes no campo e a mesma não acompanha a expansão dos estabelecimentos de ensino. Alugam-se salas de aula ao invés de construir espaços que, entre uma gestão política e outra, permanecerão como patrimônio das comunidades rurais.



FIGURA 25 – Salas de aula improvisadas no Assentamento Emburuçu
Fonte: SILVA, M. N. S. da; Pesquisa de campo, 2017.

De outro lado, as salas alugadas, tal como o transporte escolar alternativo, desdobra-se na geografia do voto. Mantém-se, assim, a estrutura patrimonialista (BEZERRA, 2015) na Educação do Campo. É importante destacar que o patrimonialismo aqui não se reproduz apenas do ponto de vista dos grupos hegemônicos, oligárquicos e do poder político. A estrutura patrimonialista procura envolver também os mais pobres na organização da política local, pois eles fazem parte do trunfo que garante os votos das localidades rurais.

Diferentemente, na cidade, as casas que são alugadas para o funcionamento de escolas de ensino fundamental pertencem a famílias abastadas e/ou políticos aliados.

O estudo de Nascimento (2015) parte do suposto de que há uma indiferença do eleitorado no que se refere à participação na vida pública, principalmente em relação às cobranças coletivas. Isso, porém, é uma das “causas-consenso” para a perpetuação de vícios no aparelho de Estado brasileiro. O Maranhão e seus municípios, como um dos exemplos máximos desse jogo de poder que organiza e mantém a estrutura oligárquica, autoritária, patrimonialista e as vicissitudes políticas, utilizam a máquina pública como “moeda no varejo político”, para frisar a expressão de Nascimento (2015). Essa espécie de moeda no varejo político assegura a perpetuação de formas individuais de manipulação do poder local e acentua a estrutura de pobreza no campo e na cidade.

A partir da aplicação do DRP nas escolas dos dois assentamentos rurais tornou-se possível elencarmos algumas temáticas/problemáticas de cunho ambiental, social e educacional, destacadas pelos discentes (QUADRO 06).

Do ponto de vista ambiental, a problemática se repete nas localidades à montante do rio Mearim. No entanto, no discurso dos estudantes foi percebida uma maior preocupação em relação aos projetos que podem impactar o rio Mearim e a região. Além dos problemas de baixo impacto ambiental, como a pesca predatória e o lixo, foram citados o desmatamento das margens para o plantio de soja, eucalipto, melancia. Somam-se a isso a ação das queimadas induzidas dos brejos (ou veredas) e das chapadas, além do aumento de poços artesianos perfurados na região, o que os discentes acreditam contribuir para impactar a vazão do rio.

O tema infraestrutura dos assentamentos e comunidades rurais foi outro desafio colocado pelos estudantes. Nas duas escolas, os estudantes consideram a estrada principal, a MA-006, como o grande gargalo de suas comunidades, pois é através dela que eles acessam a cidade e os serviços de que necessitam. A falta de pavimentação dessa rodovia estadual que liga Grajaú ao Sul do Maranhão e a ausência de manutenção das estradas vicinais corroboram para dificultar o deslocamento diário até a escola e também é um obstáculo contra a circulação de veículos que poderiam operar no transporte de pessoas desses povoados mais distantes. Com isso, a ausência ou quase inexistência de comércios locais colocam a população à mercê da cidade.

A análise dos indicadores de infraestrutura que os estudantes citaram no DRP revela que, atualmente, as comunidades rurais e os assentados almejam sair do isolamento. Implica dizer que eles querem condições de sociabilidades através de praças, áreas de lazer, iluminação de qualidade, reforma dos espaços de saúde e comunitários, água de qualidade e

acesso à internet. Esta, vale frisar, estava presente em todas as escolas em que realizamos a pesquisa, porém há lentidão e a direção de algumas escolas não liberam o sinal de internet à comunidade para não atrapalhar o serviço interno de secretaria.

Os mesmos problemas relacionados à estrutura física da E. M. Bom Futuro também aplicam a estas escolas. Chamamos a atenção para a ausência de água filtrada e refrigerada nessas escolas, pela falta de bebedouro e, frequentemente, os discentes mencionaram que a água é salobra. Deve-se, portanto, enviar técnicos para a coleta e análise da água ofertada às crianças e jovens.

QUADRO 06 – Síntese do DRP nas escolas dos PAs Emburuçu e Vera Cruz

Temas	E. M. Prof. José Rufino Sobrinho – PA Emburuçu	E. M. Pastor José Pires PA Vera Cruz
Problemas ambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Lixo nas margens do rio Mearim - Desmatamento das margens para plantio de soja, eucalipto e melancia - Pesca predatória - Queimadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Rio Mearim mais raso - Plantações de eucalipto - Perfurações de poços artesianos - Queimadas dos brejos e chapadas
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Estradas ruins - Falta de espaços de lazer: quadras e praças - Iluminação ruim do Assentamento - Poucas opções de comércio - Reforma do centro comunitário e de saúde (faltam medicamentos e suprimentos) - Falta de internet para a comunidade - Povoado Bebedouro: falta luz, posto de saúde e escola de ensino médio - Falta água para a comunidade no dia em que o caminhão pipa abastece os acampamentos - Excesso de lodo nas caixas e entupimento de canos de água 	<ul style="list-style-type: none"> - Estradas ruins - Falta de pavimentação da MA-006 - Escassez de transportes nos povoados e assentamentos - Ausência de comércio - Ausência de posto de saúde nas outras comunidades rurais
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Laboratório de informática inoperante - Falta bebedouro - Não tem opções para a educação física, nem materiais esportivos - Faltam salas de aula no prédio da escola - Limpeza ruim - A estrutura das salas alugadas não é adequada - Falta vigia 	<ul style="list-style-type: none"> - Banheiro insalubre - Água imprópria para o consumo - Reforma do telhado, do piso e pintura - Faltam salas de aula e informática - Falta de climatização das salas - Falta professor de inglês - Substituir os quadros das salas - Substituir bebedouro e análise da água (salobra)
Alimentação escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco diversificada 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta merenda escolar - Cardápio pouco diversificado - Refazer os canteiros da escola
Transporte escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Carros pequenos e sem segurança - Muita poeira - Os veículos não circulam quando atrasam o pagamento - O veículo tem dificuldade para subir 	<ul style="list-style-type: none"> - Substituir os veículos

	ladeiras no tempo de chuva, com as estradas escorregadias.	
Violência	- Assaltos frequentes, inclusive ao ônibus de linha, na MA-006 - Roubo de moto nas comunidades	-

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

As escolas estudadas também padecem do mesmo problema de climatização. Os ventiladores existentes, quando possuem e funcionam, tendem a atrapalhar as aulas por serem excessivamente barulhentos. Os meses nos quais a pesquisa ocorreu, entre agosto e outubro, são os mais quentes e secos do ano em Grajaú e percebemos que o processo ensino-aprendizagem é dificultado em virtude do calor excessivo nas salas de aula, sobretudo no turno vespertino.

Ao considerar o exposto e os problemas de infraestrutura que afetam as escolas do campo estudadas no quadro anterior, perguntamos: é possível tratarmos de Educação do Campo, pensada a partir do conceito de qualidade da educação, quando as escolas não oferecem insumos e infraestrutura escolares adequados? Satyro e Soares (2008) distinguem a infraestrutura escolar dos insumos. Estes últimos envolvem infraestrutura de todo tipo, podendo abarcar o número de alunos por turma, número de horas-aula adequado à aprendizagem, docentes com ou sem formação superior nas áreas em que atuam, as dependências físicas da escola (salas de aula, biblioteca, laboratórios), livros didáticos, tamanhos das salas e outros aspectos. Já a infraestrutura é tudo aquilo que o dinheiro pode comprar.

Os autores mencionados afirmam em outro texto que a infraestrutura escolar pode influenciar significativamente a qualidade da educação. Os dados levantados periodicamente pelo Censo Escolar (INEP) mostram as condições materiais das escolas do país, entretanto nada tem mudado significativamente na situação dos espaços escolares (SATYRO; SOARES, 2007). Indiscutivelmente, a oferta da educação básica e superior públicas e o aumento da escolarização ocorreram no país, o que parece, no entanto, estar ocorrendo é a ampliação para menos, conforme Algebaile (2009) nos provoca.

Em um contexto em que a escola pública brasileira, especialmente a do campo, é nomeada por aquilo que ela não tem – isto é, infraestrutura básica – e igualmente associada aos adjetivos e indicadores de pobreza e de baixa qualidade, não podemos esperar que ali fosse disseminada a cultura da escola enquanto um valor. Resgatar o sentido da escola do campo passa necessariamente pela construção de uma escola digna, física e estruturalmente organizada para os estudantes. Os estudantes de escolas do campo em Grajaú, por exemplo,

provêm de povoados, assentamentos e comunidades rurais caracteristicamente pobres, possuindo extrema carência social, econômica e afetiva. Chegam à escola em transportes precários e não encontram um espaço físico adequado para estudar, às vezes os docentes não correspondem didaticamente às expectativas dos estudantes, a merenda é fraca ou não alimenta suficientemente durante o tempo de permanência na escola. Portanto, o que esperar desses discentes em sala de aula?

A discussão, nesse sentido, perpassa pela educação como direito cujo debate tem referência no reconhecimento jurídico das necessidades humanas e sociais. Estamos lidando com documentos que asseguram, no papel, desde as declarações e estatutos internacionais até a constituição, as legislações, decretos e pareceres nacionais, o direito de crianças e jovens estudarem e ter uma educação de qualidade. Mas esse debate ultrapassa duas noções: “mínimo” e “básico” em educação. Tais noções podem corresponder a compreensões diferenciadas de direitos tanto no que se refere ao alcance dessas ações quanto aos aspectos da vida social cobertos por essas ações (ALGEBAILLE, 2009). A Educação do Campo, por exemplo, está repleta de direitos que deveriam se converter em ações e, na prática, não ocorrem ou são ofertados de forma minimamente precária, a exemplo do transporte e da merenda escolar.

A noção de mínimos sociais associa-se à de mínimos de subsistência, cujas ações são voltadas aos problemas ligados à pobreza extrema. A ideia de mínimo, no campo social, corresponde aos limites mais ínfimos da sobrevivência física e do convívio social. Já a noção de básico não se define a partir dos limites biológicos. Envolve parâmetros mais amplos, social e historicamente definidos, e são relacionados ao horizonte de possibilidades os quais se referem aos projetos de vida (ALGEBAILLE, 2009).

As duas noções são fundamentais para se entender as condições de oferta ampliada da educação. Ao mesmo tempo em que se amplia a oferta de educação à população do campo, como forma de assegurar um direito social, há movimentos de expansão vinculados às disputas em torno do estabelecimento de limites mínimos de educação escolar. Esses limites mínimos geralmente vêm impingidos no reconhecimento jurídico da educação enquanto direito. Este reconhecimento se dá através da declaração textual do direito e o da organização de critérios e meios que permitem seu exercício (ALGEBAILLE, 2009).

A autora em questão, por fim, considera que o “reconhecimento” jurídico é apenas a oficialização de um direito em formação e sua institucionalização ocorre em processos de longa duração. Esperam-se mudanças econômicas, políticas e societárias e, além disso, há disputas sociais que se instauram em torno de valores e interesses distintos. A Educação do

Campo vive esse momento. As lutas sociais empreendidas pelos movimentos populares do campo nos anos 1990 construíram concepções, princípios e práticas educativas que puderam atestar a legitimidade do movimento pela Educação do Campo. A partir disso, a Educação do Campo ocupou a redação dos documentos oficiais, virou *lobby* de políticas públicas e organizou-se em torno de direitos sociais. Hoje, porém, vivemos à espera de sua efetivação.

Para isso, precisamos superar a noção de “mínimo social” no que tange aos camponeses e seu acesso à educação, como forma de superar a precariedade das escolas do campo, revelada nesta pesquisa. A precariedade aqui, entendida como uma faceta da desterritorialização camponesa, como forma de não subsumir a existência e relevância social desses sujeitos no corpus da questão agrária brasileira.

Apesar da indiscutível precarização da escola camponesa em Grajaú, que também se replica em outros rurais brasileiros, é preciso pensar em estratégias de resistência, liberdade e construção de autonomia que vem desde a escola e a comunidade frente aos projetos mal-acabados de escola do campo. Precisamos dizer que a escola do campo necessita forjar estratégias que fortaleçam os laços comunitários, envolver as associações e defender projetos como: o direito de selecionar docentes comprometidos com o saber e o mundo rural; qualificar profissionais para atuar nas escolas do campo; envolver os estudantes nas atividades da escola e correlacioná-las com o trabalho no campo; desenvolver projetos de agricultura sustentável que visem melhorar a alimentação escolar; propor currículo, material didático e formação condizentes com as necessidades dos sujeitos do campo.

5.2 Desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú

As escolas municipais do campo de Grajaú vivenciaram no ano de 2017 a transição de governos, fato que, ao mesmo tempo em que se revelam os problemas mais agudos da educação pública, passando por um momento de reparos emergenciais para funcionamento ou reativação, também deve se ter o entendimento da necessidade de organização da estrutura de governo para engendrar novas ações.

Quatorze escolas foram reativadas no campo no referido ano, predominantemente aquelas que ofertam educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, fruto de demanda das comunidades rurais. A própria Coordenação de Educação do Campo do município elencou diversos desafios à manutenção e existência dessas escolas no campo.

Do ponto de vista da infraestrutura apontou que há escolas de difícil acesso, incluindo a falta ou precariedade das estradas que acessam os locais. Além disso, a infraestrutura do espaço escolar, assim como constatamos, é objeto de negligência do poder público, bem como a morosidade para viabilizar melhorias nas condições de educação ofertadas ao campo.

Nos aspectos educativos destacaram-se a baixa qualificação dos professores, incluindo a existência de docentes “leigos” que atuam principalmente nas classes multisseriadas. A baixa demanda de profissionais concursados no campo (docentes e demais servidores) foi outro agravante destacado por essa coordenação. Em 2016, contraditoriamente, houve a posse de vários docentes na Educação do Campo, concursados para atuar em alguma das sete regiões, todavia os mesmos, em sua maioria, conseguiram portarias de remoção para a sede ou outra localidade próxima à cidade por vias político-partidárias. Nesse tocante, a própria Coordenação do Campo destaca que a existência de modelo de gestão centralizada em políticas partidárias é um obstáculo difícil de organizar na estrutura da educação, especialmente do campo.

Os desafios apontados por esta gestão finalizam-se com os problemas de falta de climatização das salas de aula, com a quase inexistência de recursos tecnológicos e algumas regiões apresentam estudantes culturalmente diversos nas escolas do campo, como os povoados próximos às aldeias indígenas.

Devemos destacar o esforço hercúleo de docentes que assumem a difícil tarefa de lecionar no campo e deslocam-se da cidade ou de outras localidades rurais, geralmente sendo remunerados com um salário mínimo, no caso dos contratos temporários. De outro lado, percebemos que nas escolas pesquisadas os diretores empreendem esforços para assegurar o direito dos estudantes frequentarem a escola, muitas vezes fazendo visitas familiares para evitar-se o abandono e a evasão escolares.

Não localizamos evidências de que há um esvaziamento das escolas do campo que justifique o seu fechamento e/ou conseqüente nucleação. Ao contrário, as escolas do campo de Grajaú apresentam-se vivas, ativas, movimentadas por estudantes. A evasão nas escolas em estudo compreende um número insignificante e muitas vezes os estudantes transferem sua matrícula para outras localidades rurais em função da migração interna da família para o trabalho em fazendas do município. Entendemos, assim, que esse movimento faz parte da própria dinâmica do campo e de sua população, o que desabona o discurso da governança quando se apropria dessa dinâmica para justificar o fechamento de escolas.

O fechamento de escolas, portanto, deve ser analisado à luz da legislação e dos decretos que continuam a assegurar o direito da oferta da educação básica no campo.

Enfatizamos, por conseguinte, a garantia de educação básica, e não a “educação mínima” (ALGEBAILLE, 2009), como tem sido ofertada em Grajaú.

A precarização da Educação do Campo revelou-se em todas as escolas pesquisadas e constitui-se num dos grandes gargalos da educação enquanto um direito dos povos do campo, frequentemente obliterado. Precarização das condições materiais entendeu-se aqui como desterritorialização, sinônimo de exclusão social. Nesse sentido, existe um obstáculo que dificulta o avanço da Educação do Campo enquanto um “conceito” frequentemente sedimentado na precariedade das escolas, pensado a partir de partidarismos sem a necessária reflexão sobre o sentido da política. Precarização essa que se revela sem envolver a educação e suas comunidades rurais. Face da reprodução da escola de privilégios, da concepção burguesa de educação e cuja lógica do poder faz com que os sujeitos da gestão da educação reproduzam modelos oligárquicos, autoritários e centralizadores. A autonomia da Educação do Campo e de suas comunidades rurais é, deste modo, esvaecida.

A contraproposta a esse modelo de educação, a partir do que percebemos no campo, é que as experiências dos sujeitos do campo envolvidos na educação devem ser consideradas. As escolas dos projetos de assentamentos Vera Cruz e Emburuçu, mais organizadas em torno de suas comunidades, vislumbram maiores possibilidades de desenvolver práticas de autonomia e liberdade na produção de seus currículos e projetos escolares. Além disso, essas comunidades rurais geralmente levam ao enfrentamento às decisões das secretarias de governo, o que lhes permite um maior poder de negociação.

A partir dessas experiências, por exemplo, podemos sugerir que essas escolas desenvolvam projetos-piloto de Educação do Campo participativa, com projetos de campo, cujos saberes e aprendizados sejam trabalhados a partir da escola. Que a escola do campo possa extrapolar as barreiras da sala de aula e envolver-se no campo. Essas estratégias podem colaborar para fortalecer as associações, além de inserir os estudantes do campo na dinâmica de participação social em suas comunidades rurais.

Outro desafio colocado é que as escolas do campo, principalmente aquelas que trabalham com classes multisseriadas, possuem dificuldades para realizar o planejamento. A falta de apoio pedagógico aos docentes tem sido um ponto negativo da gestão na Educação do Campo do município.

Percebemos, ainda, que as escolas do campo mais organizadas pedagogicamente são aquelas cujos docentes provêm das localidades rurais. Esse fato deve ser levado em consideração quando a SEMED vir a contratar professores para atuar nas escolas do campo.

Por fim, sugere-se que a educação, mais propriamente os cargos e a empregabilidade na Educação do Campo, seja desvinculada da política partidária. O papel da política, segundo Castro (2011), é administrar os conflitos sociais que emergem no território. Nesse sentido, a política em Grajaú, pelo viés partidário, tem servido de instrumento que amplia a conflitualidade entre os próprios eleitores, os quais disputam os cargos e o emprego, uma vez que o serviço público é o principal empregador local. Isso, de modo nefasto, invade a educação no município e causa-lhe um desserviço.

Por fim, cabe salientar que há em curso no Maranhão um projeto-piloto de Educação do Campo, pautado a partir de referenciais do campo para o ensino médio da rede estadual e com foco no/na trabalho/profissionalização. Este projeto parte da Supervisão de Educação do Campo – SUPEC, vinculada à SEDUC-MA, e irá se desenvolver em oito projetos de assentamento do estado, sendo duas escolas de Grajaú: Anexo do Centro de Ensino Nicolau Dino (PA Remanso) e Anexo do Centro de Ensino Antônio Francisco dos Reis (PA Vera Cruz), este último no mesmo prédio da escola onde realizamos parte da pesquisa.

A estrutura curricular abrange a base comum do ensino médio, o trabalho com temas transversais (Agricultura Familiar: etnia, cultura, gênero e identidade; Desenvolvimento Sustentável e solidário com enfoque territorial; Sistemas de produção, processos de trabalho no campo e economia solidária; Cidadania, Organização social e Políticas Públicas) e uma disciplina eletiva intitulada “Projetos Produtivos”, a qual terá caráter profissional e compreende desenvolver um projeto produtivo de acordo com a demanda da comunidade escolar, definido a partir dos seguintes sistemas de produção: olericultura, fruticultura, criação de animais e extrativismo.

Esse projeto encontra-se ainda em fase inicial e não foi possível incorporá-lo à análise dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Escola Municipal Prof. José Rufino Sobrinho – PA Emburuçu – Grajaú/MA.

Autor: SILVA, M. N. S. da, setembro de 2017.

“A esta altura da história, parece que nos cabem certas responsabilidades. Recentemente, forças reacionárias lograram sucesso em proclamar o desaparecimento das ideologias e o surgimento de uma nova história, desprovida de classes sociais e, portanto, sem interesses antagônicos nem luta de classes. Ao mesmo tempo, preconizam que não há necessidade de se continuar falando de sonhos, utopia ou justiça social. Contudo, para mim, *é impossível existir sem sonhos*. Como é que podemos aceitar esses discursos neoliberais que vêm sendo apregoados como verdadeiros e manter vivos nossos *sonhos*? Uma maneira de fazê-lo, creio eu, é despertar a consciência política dos educadores” (FREIRE, 2014 [1999], p. 49-50).

Essa epígrafe, extraída de um artigo originalmente publicado na Austrália, em 1999, revela, quase vinte anos depois, a atualidade do pensamento e das preocupações de Paulo Freire. A relativa autonomia que o Brasil conquistou entre a primeira década deste século e os primeiros anos da década seguinte – ante o forte intervencionismo do neoliberalismo em nosso território e na América Latina desde o final dos anos 1980 – parece ter sucumbido nos últimos anos.

Nesse sentido, retornamos ao grande desafio (que nunca se afastou): inserir a escola e a educação na luta pelo despertar da consciência política para que os nossos sonhos não sejam novamente dilacerados e, junto a eles, a história e memória dos educadores progressistas e dos movimentos sociais populares que defenderam a necessidade de justiça social neste país.

À geograficidade, mais que em outros tempos, é colocado o desafio de interpretar o Brasil e o mundo em suas múltiplas escalas, em suas contraditórias distorções e em suas profundas desigualdades. Talvez, hoje, o papel da Geografia e de nossos educadores que a ensinam seria não somente o de lecionar conteúdos, mas fazer o trabalho de tradução do país e do mundo, como caminho para uma práxis educativa que faça sentido à vida dos estudantes e seja capaz de despertá-los para a consciência política de sua condição social.

Similar à geografia das ausências e geografia das emergências, o trabalho de tradução complementa as experiências sociais disponíveis e possíveis nos territórios e procura “criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade” (SANTOS, 2006, p. 129). A tradução na escola seria, ao mesmo tempo, um trabalho educativo/intelectual e um trabalho político.

O trabalho de tradução não se limitaria à Geografia ou outras disciplinas da lista das humanidades. Dever-se-ia ser um trabalho transdisciplinar, transgressivo e transcultural, como ensina Boaventura de Sousa Santos, de maneira que pudéssemos construir um consenso sobre a impossibilidade de uma teoria geral. Teoria geral esta que, inclusive, se reproduz nas escolas do campo, como forma de legitimar os únicos conhecimentos a partir de uma visão unilateral, urbana, colonialista e descontextualizada. Se não negarmos esse universalismo de uma teoria geral linear que tudo tenta homogeneizar, planificar, a tradução não seria um trabalho pós-

colonial. Nas experiências dos camponeses, portanto, podemos encontrar e formular teorias que superem as concepções coloniais e, mais que isso, confrontar aquelas oriundas da fase “pós-neoliberal”, denominação feita por Fernandes (2018)³.

“O trabalho de tradução é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direcção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza” (SANTOS, 2006, p. 134). O mundo, nesse ínterim, não é um projeto acabado, ele está em permanente (re)construção. Esse desafio é bastante oportuno à educação e, na geografia das ausências e na geografia das emergências, continua o autor supracitado, a tradução “é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objectivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projecto moderno”.

Não temos a garantia de que um mundo melhor seja possível, nem mesmo de que o campo não seja dominado pelo capital e pelas forças hegemônicas. Mas temos a certeza de que a imensa variedade de experiências que confrontam as experiências hegemônicas que nos são impostas produzem expectativas sobre as possibilidades de reinventar a nossa experiência (SANTOS, 2006). Portanto, o futuro melhor está na nossa capacidade de reinventar o presente, e não em um futuro distante. Fica este, logo no início, o desafio aos professores e às professoras que lidam com os saberes e podem suscitar a imaginação epistemológica dos estudantes, a fim de se criar uma justiça cognitiva, nos termos do autor mencionado.

O trabalho de tradução é exatamente o de criar sentidos, significados e saberes que se traduzam em práticas transformadoras. O sentido da escola não pode ser associado com o espaço no qual todos aprendem os saberes dos livros, em silêncio. Precisa existir o barulho, traduzido na inquietação cognitiva e provocativa, que contesta os saberes hegemônicos os quais, configurados como conhecimentos, procuram se legitimar entre os grupos oprimidos.

Neste trabalho, procuramos entender o território a partir de outra dimensão social que não é explícita ou pouco mencionada nas pesquisas sobre a Educação do Campo – a educativa. A história do movimento social popular do campo indiscutivelmente produziu e ainda produz avanços e conquistas significativas para a Educação do Campo e as populações camponesas. Esse movimento demarca uma arena de conflitualidade quando opõe latifúndio e agronegócio de um lado, e, do outro, campesinato e Educação do Campo. Observa-se que há

³ “Entre los años 2003-2016 conocimos la experiencia posneoliberal como una fase de transición del capitalismo. Neoliberalismo y posneoliberalismo son fases del sistema liberal que buscan dentro del capitalismo las salidas para las crisis capitalistas” (FERNANDES, 2018, p. 95 – grifos do autor).

projetos de campo diferentes. Um mantém as forças hegemônicas e oligárquicas no controle da terra e do território, e o outro disputa território no interior dessa conflitualidade.

Não precisamos elucidar o império que se formou sobre a propriedade da terra no Brasil, Maranhão e Grajaú, o qual atualmente corrobora para reordenar o uso do território. Aqui, no território municipal, esfera mais frágil da governança, mas onde se perpetuam as formas mais conservadoras da estrutura fundiária, as disputas territoriais são intensas. Há um projeto de sociedade e de campo onde há pouco espaço para os camponeses. Aliás, estes estão situados em povoados ou assentamento rurais. São estes sujeitos que vivem o campo em seu sentido mais genuíno, cultivam, além de alimentos, um modo de vida que historicamente se reproduz mesmo diante das barbáries.

Esses sujeitos, junto dos movimentos sociais, redescobriram a terra e o território como um direito e, junto, a educação como uma necessidade particular. O território é educativo porque as experiências sociais dos sujeitos do campo têm a função de uma lição! O território educa e a aprendizagem territorial parte do princípio de que as experiências coletivas geram frutos que se traduzem em ações destinadas às necessidades dos camponeses.

Não há outro caminho para se pensar o desenvolvimento territorial do campo se não inserindo os movimentos sociais e a Educação do Campo na pauta do território da governança. Nessa esfera, a pesquisa empreendida indica que os camponeses de Grajaú ainda precisam redescobrir o território a partir de sua dimensão educativa. Esta não está dissociada das outras dimensões sociais do território: econômica, política, ambiental e cultural.

Retomando as questões iniciais da pesquisa, a EFA de Grajaú é, sem dúvidas, uma construção histórica a partir do movimento de expansão dos CEFFAs e da Educação do Campo desde os anos 1990. Apesar de que a EFA em questão possui dificuldades pedagógicas para desenvolver a Pedagogia da Alternância e aplicar os seus instrumentos pedagógicos, este projeto ainda se constitui como a única experiência pioneira que remonta o sentido da Educação do Campo no município.

No entanto, o projeto da escola família agrícola encontra-se numa encruzilhada entre o estado e o município. O primeiro assumiu a parte pedagógica ao realizar processo seletivo para a contratação de docentes desde o final de 2016, o que retirou à autonomia da UAEFAMA e, conseqüentemente, da EFA. Nesse contexto, houve impacto financeiro e na proposta curricular, principalmente porque os docentes não atendem suficiente em quantidade e qualidade às expectativas da gestão pedagógica, pela falta de experiência para se trabalhar no contexto da Pedagogia da Alternância.

Tal situação consideramos uma problemática que, além de fragilizar a gestão pedagógica e financeira da escola, ainda provocou a retirada da autonomia relativa da EFA em seu projeto educativo. Do mesmo modo, a parceria da EFA com o município de Grajaú, no que se refere à manutenção do contrato de zeladores e alimentação escolar, vive um impasse, ocasionado pelas irregularidades no fornecimento de alimentação. O período em que a escola ficou fechada em 2016 e à precarização em curso contribuíram para desestruturar a escola, que retomou as atividades timidamente em 2017.

Sugerimos que, do ponto de vista financeiro, o problema da EFA seja colocado na pauta das discussões da câmara de vereadores e seu financiamento seja amparado pelos Planos Municipal e Estadual de Educação. Junto da UAEFAMA, é importante retomar a autonomia financeira dos CEFFAs, a fim de evitar-se o fechamento de novas EFAs.

Percebemos uma ênfase à profissionalização no currículo do curso e as expectativas em relação ao PPJ ultrapassam o sentido do projeto do jovem. É importante explorar a formação humana no currículo da escola e definir vocações territoriais, com o objetivo de restringir a formação ampla em agropecuária, diversificar a oferta de especializações que contemplem e estimulem a procura pelo curso, principalmente às mulheres, que representam a minoria das matrículas na EFA.

Para isso, indicamos estudos voltados a acompanhar os egressos, com a finalidade de averiguar se o PPJ foi desenvolvido e se os objetivos foram cumpridos. Após a formação de algumas turmas, já há a possibilidade de traçar o perfil dos jovens egressos a fim de saber se os mesmos conseguiram desenvolver projetos em suas comunidades/propriedades ou se se tornaram mão de obra para o mercado. Essa discussão é importante para que seja reavaliada a proposta pedagógica do curso. A Pedagogia da Alternância não pode se resumir à alternância de tempos e espaços, apenas.

A pesquisa permitiu visualizar que há uma dificuldade de entendimento da Educação do Campo por parte dos gestores dessa modalidade no município. Utiliza-se o termo cunhado pelos movimentos sociais do campo e pelas diretrizes, resoluções e decretos que amparam a Educação do Campo, mas desconhecem-se os princípios, as concepções e práticas fundantes. Essa primeira dificuldade de compreensão da proposta de Educação do Campo já serve de obstáculo para que as demandas de infraestrutura, pedagógicas, curriculares e formativas sejam implementadas.

Nas escolas pesquisadas, a Educação do Campo se apresenta às vezes no discurso dos sujeitos, mas, na prática, não são consideradas. Existe, portanto, a escola no campo, mas não podemos afirmar ainda da escola do campo, sobretudo, porque ela e a educação não são

respeitadas como direito dos povos do campo. Há a necessidade de se repensar a Educação do Campo para além de sua gestão, de modo que seja com a participação dos sujeitos do campo e da educação, incluindo aí a possibilidade de pensar um currículo que seja condizente com a vida no campo, isto é, que considere os tempos e espaços da aprendizagem e a dinâmica do campo, como sugere Arroyo (2010).

A precariedade dos insumos e da infraestrutura escolares reforça a tese de que a Educação do Campo continua a ser vista a partir de suas ausências, porém a manutenção da oferta de educação no campo acentua a exclusão social. Isso não pode ser fundamento para o fechamento de escolas do campo, tendo em vista que a evasão é baixa nas escolas pesquisadas, que são importantes núcleos escolares em suas regiões, e a mesma ocorre predominantemente intracampo, produto da própria dinâmica migratória dos trabalhadores do campo em busca de melhores condições de trabalho. O campo em Grajaú segue vivo e o exemplo dos acampamentos de reforma agrária presentes na rodovia MA-006, entre as escolas da Região Serra Negra, denota que há disputas em curso no espaço agrário e novos territórios podem vir a ser forjados e conquistados sobre a égide do latifúndio.

Finalizamos a última questão e retomamos o problema da tese: concluímos que os arranjos político-partidários são organizados para manter a centralidade do poder. As estruturas desse arranjo territorial incorporam a educação de modo geral, e a Educação do Campo de maneira particular, para servirem como estratégias que assegurem a vitória nas urnas. Em contrapartida, os cargos da educação, especialmente a Educação do Campo, com baixo número de concursados, são colocados em disputas. A educação engaja-se no jogo político do poder e isso serve de obstáculo à melhoria da qualidade e da oferta de educação no campo. Ao invés de agregar esforços, a centralidade da política faz com que a educação, no jogo do poder, se esvaeça.

A oferta de educação aos povos do campo deve ser acompanhada de uma política que garanta a continuidade da formação. Nesse sentido, sugerimos a criação de cotas para estudantes egressos de escolas do campo para continuar os estudos em nível técnico ou superior no IFMA e IEMA (Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão), bem como nas universidades públicas do estado. Essa sugestão pode seguir a proposta de acréscimo de 20% nas notas do ENEM ou processos seletivos, conforme aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFMA, em 09 de outubro de 2017, para egressos oriundos de escolas públicas do Maranhão.

Além disso, há a importância de se garantirem outros instrumentos de assistência estudantil para os sujeitos do campo, como a Bolsa Permanência para os povos indígenas e

negros. O município de Grajaú deve incentivar a formação de professores do campo em nível superior e a sugestão de adesão ao PRONERA no município é uma recomendação que pode intensificar a formação docente no interior do estado.

REFERÊNCIAS

- AEFAG – Associação da Escola Família Agrícola de Grajaú. **Projeto Pedagógico**. Grajaú: AEFAG, 2011. 24 p.
- ALBINO, F. C. P. **Escola Família Agrícola: a pedagogia da alternância em processo**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2014.
- ALCANTARA, F. H. do C. Quais os princípios da Educação do Campo presentes nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica do Projeto de Assentamento Cipó Canaã, Esperantinópolis – MA?. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú-MA, v. 3, n. 10, p. 182-198, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/7408>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ALCANTARA, R. L. de S. Diversidade e colonialidade em Grajaú-MA: desafios para a formação de professores. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú-MA, v. 1, n. 1, p. 108-125, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18766/2446-6549/interespaco.v1n1p108-125>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.
- ALMADA, F. de A. C. de. **A experiência educativa de uma Casa Familiar Rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- ALMEIDA, M. G. de. Diáspora: viver entre-territórios. E entre-culturas? In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 175-194.
- ARAÚJO, S. M. da S. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 221-242, 2010.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 09-14. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).
- _____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 08-26.

AZAR, Z. S. A concentração fundiária como centralidade da questão agrária no Maranhão. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís. **Anais eletrônicos...** São Luís-MA; UFMA, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, O. F. [et al.]. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 25-33. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BEZERRA, B. R. R. Patrimonialismo e pobreza: aproximações entre estrutura política e realidade social no Maranhão no início do século XXI. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú-MA, v. 1, n. 1, p. 191-211, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18766/2446-6549/interespaco.v1n1p191-211>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BEZERRA, D. da S. [et al.]. Análise dos focos de queimadas e seus impactos no Maranhão durante eventos de estiagem no período de 1998 a 2016. **Revista Brasileira de Climatologia**, v. 22, p. 446-462, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistaabclima/article/view/57337>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BEGNAMI, J. B. **Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada**. Orizona/GO: EPN/CEFFAs, 2011. (Texto de circulação interna).

_____. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. 318 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa; Departamento de Ciências da Educação e Formação, Université François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, 2003.

BOIX, R. Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. **Revista Digital eRural: educación, cultura y desarrollo rural**, v. 1, n. 1, p. 1-8, jul. 2003. Disponible en: <<http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>>. Acesso en: 21 nov. 2017.

BORGES, M. C. Da observação participante à participação observante: uma experiência de pesquisa qualitativa. In: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009. p. 183-198.

BRAGA, D. F. A Geografia Eleitoral e as estratégias territoriais da Igreja Universal do Reino de Deus. In: CASTRO, I. E. de; RODRIGUES, J. N.; RIBEIRO, R. W. (Org.). **Espaços da democracia: para a agenda da geografia política contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Faperj, 2013. p. 147-181.

BRANDÃO, C. R. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 37-64, mar. 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a

exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Casa Civil, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: SECAD/MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB/MEC, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 87-132.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 149-158.

CALIARI, R. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

_____. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2002.

CASTRO, I. E. de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CHARTIER, D. La spécificité des Maisons Familiales Rurales d'éducation et d'orientation. **Revue Française de Pédagogie**, v. 73, n. 1, p. 23-30, oct./déc. 1985. Disponível em: <<https://doi.org/10.3406/rfp.1985.1522>>. Acesso em: 06 maio 2018.

CLAVAL, P. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confins** (Online), n. 17, 2013. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confins/12414>>. Acesso em: 06 maio 2018.

CORRÊA, C. M. de S.; MORETTI, M. T.; RIBEIRO, M. A prática educativa na Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin. In: GRACINDO, R. V. (Org.) [et al.]. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro Ed., 2007. p. 171-192. v. 1.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 92-122.

COSTA, N. C.; RODRIGUES, S. J. D. Escravidão contemporânea: condições de trabalho no relato de maranhenses resgatados de trabalho escravo contemporâneo. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 3, n. 9, p. 49-65, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaço/article/view/6261/4707>>. Acesso em: 28 maio 2018.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Atlas de conflitos na Amazônia**. Goiânia: CPT Nacional; São Paulo: Entremares, 2017. 104 p.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil**. Goiânia: CPT Nacional, 2016. 232 p.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil**. Goiânia: CPT Nacional, 2015. 240 p.

CRUZ, N. A. da. Formação dos monitores (educadores) da Escola Família Agrícola: desafios e possibilidades na pedagogia da alternância. ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa, PB: UFPB, 2011. Disponível em: <<http://www.ieppepcb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2007/04.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina**. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FARIA, A. A da C.; FERREIRA NETO, P. S. **Ferramentas de diálogo: qualificando o uso das técnicas de DRP: Diagnóstico Rural Participativo**. Brasília: MMA/IEB, 2006.

FERNANDES, B. M. Transformaciones en el Brasil agrario en las fases neoliberales y posneoliberal: construyendo una política agraria para un desarrollo sustentable. In: RUBIO, Blanca (Coord.). **América Latina en la mirada: las transformaciones rurales en la transición capitalista**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, 2018. p. 93-132.

FERNANDES, B. M. Reforma agrária e educação do campo no Governo Lula. **Campo – Território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/17406>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 135-145.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

_____. **Os campos da pesquisa em educação do campo**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 9, p. 1-14, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREITAS, C. B.; PINHO, L. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo**: da luta à conquista de direitos. Belo Horizonte: FaE/CAED/UFMG, 2013. 44p.

GIRARDI, E. P. **Atlas da questão agrária brasileira**. Presidente Prudente: NERA, 2008. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/violencia.htm>>. Acesso em 21 nov. 2017.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. [et al.]. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 43-70.

_____. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 400 p.

HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos – O breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Assentamentos – Informações Gerais**. Brasília: INCRA, 2017. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – 2010-2017**. Brasília: INEP, 2017.

LDB – **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017 [1996]. 58 p.

LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LINS, G. O. C. **“Vento da meia-noite”, lições ao amanhecer**: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

LOPES, A. P. Araguaína: frentes de pioneiras e frentes expansão, a porteira aberta para trabalhadores vítimas do trabalho escravo por dívida. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 3, n. 10, p. 99-114, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6639/4973>>.

Acesso em: 28 maio 2018.

MAGDALENO, F. S. Lei e território em democracias político-representativas. In: CASTRO, I. E. de; RODRIGUES, J. N.; RIBEIRO, R. W. (Org.). **Espaços da democracia**: para a agenda da geografia política contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Faperj, 2013. p. 57-85.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: NEAD, 2010. 568 p.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125 p.

MFR. Les Maisons Familiales Rurales. **Découvrir Les MFR**. 2018. Disponível em: <https://www.mfr.asso.fr/mfr_monde>. Acesso em: 28 maio 2018.

MOLINA, M. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-158.

MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013. 188 p.

_____. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, M. [et al.]. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 71-107.

NASCIMENTO, C. G. do. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?. **Revista Travessias**, v. 3, n. 3, p. 178-198, set./dez. 2009.

NASCIMENTO, F. J. da S. Muito além do moralismo: as causas da improbidade no Brasil. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú-MA, v. 1, n. 2, p. 169-187, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18766/2446-6549/interespaco.v1n2p169-187>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

POZZEBON, A.; CHARÃO-MARQUES, F. O Projeto Profissional do Jovem no contexto da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 23, n. 3, p. 69-85, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/2318179620335>>. Acesso em: 10 maio 2018.

QUEIROZ, J. B. P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011.

_____. O projeto Pedagogia da Alternância e o compromisso social da UCB. **Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária**, v. 5, p. 32-38, jun. 2005. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1440/1079>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, L. H. da. Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil: as contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. In: CONGRESSO DE ESTUDOS RURAIS, 3., 2007, Faro. **Anais...** Faro, Portugal: Universidade do Algarve, 2008. (CD-ROM).

RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V. L. S. Apresentação. In: _____. **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009. p. 11-14.

RAFFESTIN, C. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 17-36. (Geografia em Movimento).

ROCHA, G. de M. Aprendizagem territorial. In: ROCHA, G. de M.; VASCONCELLOS SOBRINHO, M.; TEISSERENC, P. (Org.). **Aprendizagem territorial: dinâmicas territoriais, participação social e ação local**. Belém: NUMA/UFPA, 2016. p. 9-22.

RODRIGUES, A. C. da S. [et al.]. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SAMPAIO, P. de A. A reforma agrária que nós esperamos do governo Lula. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I. M. (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Ed. Casa Amarela/ Paz e Terra, 2004. p. 329-334.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, D. A. dos. “Geografia do voto”: breves apontamentos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...**

Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/DiegoSantos.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton [et al.]. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de.; SILVEIRA, M. L. (Org.). **Território: globalização e fragmentação**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1996. p. 15-20.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 200 p.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

_____. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Grajaú. **Coordenação de Educação do Campo**. Grajaú-MA, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. S. da. **A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

SILVA, L. H. da. Concepções & práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

_____. A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em Alternância. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T2053527576349.doc>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SILVA, L. S. da. **A piscicultura como estratégia de reprodução e organização territorial do Assentamento Boa Vista – Grajaú/MA**. 2015. 80 f. Monografia (Graduação em Ciências Humanas – Geografia) – Câmpus Universitário de Grajaú, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú-MA, 2015.

SILVA JUNIOR, C. H. L. [et al.]. Dinâmica das Queimadas no Cerrado do Estado do Maranhão, Nordeste do Brasil. **Revista do Departamento de Geografia da USP**, v. 35, p. 01-14, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/142407>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SOUZA, F. E. de. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?**. 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2012.

SOUZA, J. V. A. de. **Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu – MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-4500-int.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018.

SOUZA, M. M. O. de; PESSÔA, V. L. S. **Diagnóstico Rural Participativo (DRP): um instrumento metodológico qualitativo em geografia**. In: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009. p. 199-220.

TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C. R. **A relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 32-46, dez. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art03_44.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO-Brasil, 2010. 43 p.

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Estatuto**. Brasília: UNEFAB, 2009.

_____. **Organização do Sistema CEFFA no Brasil**. Brasília: UNEFAB, 2016.

VEIGA, J. E. da. **O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2007. 236 p.

VILLAS BÔAS, B. **Sete estados ainda devem encolher este ano, diz estudo**. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 11 set. 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/5113624/sete-estados-ainda-devem-encolher-este-ano-diz-estudo>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO PEDAGÓGICO – EFA DE GRAJAÚ**ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GRAJAÚ-MA****CNPJ: 06.051.993/0001-07**

MA 006, Km 22, sentido à Arame, - Projeto Boa Vista – Zona Rural

CEP: 65.940-000 – GRAJAÚ – MARANHÃO

Telefones: (99)9101-7189 ou (99)9167-8950 (99)9187-0153 **Email=efagrau@gmail.com****“Aprender a Aprender”****PROJETO PEDAGÓGICO****ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GRAJAÚ-MARANHÃO****ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**Fevereiro 2011
Grajaú-Ma

Sumário

1. Introdução-----	4
2. Uma visão histórica da pedagogia da alternância-----	6
3. A junção das casas famílias rurais e escolas famílias agrícolas-----	7
4. Justificativa. -----	7
5. A proposta pedagógica do CEFFA-----	8
6. Associação - Pedagogia de Alternância, formação integral da pessoa e o desenvolvimento rural sustentável-----	9
6.1 Associação-----	9
6.2 Alternância-----	9
6.3 Formação integral.....	9
6.4 Desenvolvimento rural sustentável.....	9
7. Instrumentos pedagógicos.....	-9
7.1 Plano de Estudo.....	-9
7.2 Colocação em Comum.....	-9
7.3 Portfólio.....	-9
7.4 Caderno didático	-9
7.5 Viagens e visitas de estudo	9
7.6 Intervenções externas	-9
7.7 Atividades retomo	-9
7.8 Experiências.....	-9
7.9 Visitas às famílias	9
7.10 Estágios	9
7.11 Projeto profissional	9
7.12 Caderno de acompanhamento	9
8. Plano de formação	11
7.1 Finalidades	11
8.2 Objetivos	11
9. Metodologia	12
10. Avaliação	13
11. Aspectos Habilidades e Convivência-----	16
12. Aprimoramento técnico-pedagógico	17
13. Relacionamento interpessoal	18

14. Curso oferecido pela instituição -----	20
15. Seleção dos alunos para o CEFFA	20
16. Alunos com necessidades especiais -----	21
17. Horário Escolar Semanal	21
18. Detalhamento da proposição	22
19. Conclusão -----	22
20. Referências -----	23

1. Introdução

A finalidade da educação dos Centros de Formação Familiares por Alternância (CEFFA,s) em todo o mundo, desde a sua origem na França em 1935 é a promoção humana e o desenvolvimento rural sustentável.

O CEFFA de Grajaú-MA é resultado de uma mobilização de familiares, lideranças comunitárias, sindicais, associações, pessoas e entidades comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento Sustentável desta região.

As discussões, vem acontecendo desde 2003, a partir da constatação das famílias que muitos alunos da região necessitavam de estudo voltado para a área agrícola, por ser esta uma região voltada para a área produtiva, pois os mesmos estariam sujeitos a continuar seus estudos nas escolas tradicionais, provocando assim mudanças ou distorções do processo formativo daqueles que desejam continuar morando e produzindo no campo, já que se trata de princípios teóricos e metodológicos diferentes que não atendem aos interesses específicos da Educação Rural Profissionalizante.

Em Janeiro de 2007, representantes dos municípios onde há Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais do Maranhão em conjunto com as entidades:

- Animação Comunitária de Educação em Saúde e Agricultura ACESA;
- Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão ASSEMA;
- União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão UAEFAMA;
- Associação Regional das Casas Familiares Rurais ARCAFAR;
- Animação dos Cristãos no Meio Rural ACR;
- Província Franciscana Nossa Senhora da Assunção;
- Associação dos Piscicultores e Produtores do Projeto Boa Vista.

• STTR do município: Após, uma articulação da comissão formada em 2007, reuniram-se representantes das referidas entidades e fundaram a AEFAG-MA-ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE GRAJAU-MA, com a finalidade de implantar e dirigir a Escola Família Agrícola de Grajaú, de Ensino Médio Profissionalizante; na comunidade Projeto Boa Vista, Grajaú- MA.

O CEFFA tem como finalidade ministrar Curso de Ensino Médio e Profissionalizante na área de Agropecuária, período de três anos, organizado no regime de alternância.

Para atingir seus objetivos, (formação integral da pessoa e o desenvolvimento Rural Sustentável) utilizará os seguintes instrumentos: Associação como princípio de participação e envolvimento das famílias na gestão do Projeto Educativo; a Pedagogia da Alternância como metodologia, valorizando os conhecimentos empíricos dos discentes, que funcionará da seguinte forma: alternâncias de tempos letivos na escola na família, sendo o trabalho e a vida no meio sócio profissional, ponto de partida e de chegada do processo ensino-aprendizagem, 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 e família, ou melhor, trabalho-estudo-trabalho, ação-reflexão-ação, faz com que o aluno contextualize sua realidade de vida através de instrumentos pedagógicos específicos. Os conteúdos tratados no processo educacional fluem através de "canais" que conjugam o saber do senso comum com o saber histórico social e o científico. O ensino é vivo, histórico, experimental e científico.

A proposta pedagógica de Alternância apóia-se na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 / 96), artigos 28 e 81 voltada para a formação integral do ser humano e para a profissionalização dos jovens, reforçando os laços familiares e a herança cultural, dentro de um projeto de desenvolvimento baseado no resgate da cidadania e na organização comunitária. Contribuindo para a produção agrícola e o exercício de outras atividades rurais economicamente viáveis e de baixo impacto ao meio ambiente, propiciando a vida com dignidade no meio rural.

O CEFFA de Grajaú-MA adotará um sistema educacional, já em andamento no Brasil, específico e apropriado à realidade do meio rural. O modelo de Educação por Alternância vai contribuir para o processo de superação de problemas gerados pelo êxodo rural. Por esses fatores, pode-se afirmar que os CEFFA's encontram-se entre as mais sucedidas iniciativas voltadas para a educação e profissionalização de jovens no meio rural.

2. Uma visão histórica da pedagogia da alternância

O primeiro a colocar em prática a Alternância foi o Padre Abbér Granereau, pároco de uma pequena capela localizada num lugar chamado Serignal-Péboldol, no interior da França, que em 21 de novembro de 1935 fundou a primeira “Maison Familiale” ou Casa Familiar. Em 1942 já existiam cinco casas famílias em funcionamento na França, em 1945 este número saltou para vinte.

Essa nova experiência educacional Francesa tornou-se conhecida em outros países para muitos dos quais acabou por migrar. Inicialmente na Itália, no lugar chamado Soligo, região de Treviso em 1961. Na Itália foi denominada Scuola Della Famiglia Rurale.

Posteriormente os dois modelos com o uso da Pedagogia da Alternância foram implantados nas cidades espanholas. Nesta tendência de expansão as Casas Famílias e Escolas Famílias, chegaram à África sendo implantadas inicialmente no Senegal. Em seguida expandiu-se pela América Latina.

O Brasil foi o pioneiro na Implantação deste Sistema na América Latina. inicialmente no Estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia no município de Anchieta trazida pelo religioso Jesuíta Pe. Umberto Pietrogrande. A primeira escola funciona até hoje.

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, fundado em 24 de abril de 1968, foi e é a ancora das Escolas Famílias no estado de Espírito Santo com escola de ensino fundamental. O curso técnico em agropecuária foi criado em 1976, na Escola Família de Olivânia transformando-se em referencia para todo o país.

No Maranhão em 1980 inicia-se a articulação da primeira Escola Família Agrícola liderada pelo Pe. Teodoro. Em 1984 foi fundada a primeira escola no Município de Poção de Pedras de lá até hoje contamos com 18 Escolas Famílias em funcionamento filiadas a UAEFAMA - União das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão fundada em junho de 1997.

Em 1996 iniciam-se as atividades da CFR – Casa Familiar Rural de Imperatriz, no Povoado de Coquelândia. Hoje são sete CFRs – implantadas no Estado e todas filiadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR Norte Nordeste.

3. A junção das casas famílias rurais e escolas famílias agrícolas

Embora pareçam muito diferentes, as duas organizações primam por objetivos semelhantes que é elevar a condição de vida do homem e da mulher do campo com dignidade através de uma educação apropriada aos jovens do meio rural.

Depois de vários encontros e debates os dois movimentos sentiram que podiam fundir-se preservando suas filosofias e metodologias distintas. Foi um casamento perfeito. Hoje todas as Escolas Famílias e Casas Familiares são denominadas de Centro de Formação Familiar por Alternância – CEFFA, este fato além de dar credibilidade ao movimento da Pedagogia da Alternância eleva o intercâmbio entre os movimentos. Estes são ligados em redes: estadual União das Escolas Famílias agrícolas do Maranhão – UAEFAMA; Nacional, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB e internacional, União Internacional das Escolas Famílias – AIMFIR

4. Justificativa

O CEFFA de Grajaú-Ma,, fica localizado entre os Rios Santana e nas margens do Rio Grajaú na comunidade Boa Vista, município de Grajaú-MA, aproximadamente 600Km da capital São Luis, grande pólo de Piscicultura regional. A implantação do CEFFA na referida região deu-se, por não existir nenhuma instituição nesta modalidade de ensino em nível médio que contribua para o desenvolvimento rural sustentável nesta região, e atenderá vários municípios vizinhos e de áreas de assentamentos indígenas e outros.

Justifica-se ainda, porque segundo dados do último censo, o Estado do Maranhão é um dos Estados da Federação com maior número de população rural e os municípios beneficiados também possuem um índice de população rural superior à população urbana. O Município sede da referida instituição possui uma população estimada de 9.833 habitantes com apenas 2.840 na zona urbana, daí a importância do CEFFA, em garantir a permanência de jovens e familiares no campo.

O Artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988 assegura a educação como direito de todos, e dever do Estado e da família, o 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..." LDB (Lei 9394/96), Artigo 28 "Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região.... e o Artigo 39 Relata que "a Educação Profissional deve ser integrada. Essa integração ocorrerá com as diferentes formas de educação, de trabalho, ciência e de tecnologia. É uma visão pluridisciplinar na formação das profissões técnicas à que será consolidada pela aplicação das aptidões do educando em relação à vida produtiva.

O Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico 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.

5. A proposta pedagógica do CEFFA

O CEFFA de Grajaú-MA propõe uma pedagogia específica denominada "Pedagogia da Alternância", consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo e outro no meio sócio-profissional. Esses períodos alternados variam de escola para escola, em função das peculiaridades regionais.

Na Pedagogia de Alternância a ação educativa não está vinculada à mera transmissão dos conhecimentos, mas a operacionalização de pesquisas, e experimentações práticas considerando a experiência do cotidiano, matéria prima para tornar a aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante, numa conjugação de vários atores: jovens como principais sujeitos, pais, professores, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins. A mesma acredita na experiência coletiva como elementos da aprendizagem crítica e dialética.

A ação metodológica do processo educativo do CEFFA de Grajaú-Ma, está embasado em quatro pilares fundamentais:

6. Associação - Pedagogia de Alternância, formação integral da pessoa e o desenvolvimento rural sustentável:

6.1 Associação: garantia dos princípios de participação e envolvimento das famílias com a formação dos jovens no desenvolvimento sustentável, responsabilizando-se pelo Plano de Formação da Escola e gestão.

6.2 Alternância: método de ensino, apropriado à realidade do campo e da profissionalização de jovens rurais;

6.3 Formação integral: metas da ação educativa baseada na ética e moral;

6.4 Desenvolvimento rural sustentável: objetiva a transformação sócio-econômico e profissional, respeitando o meio ambiente.

7. Instrumentos pedagógicos

A Educação sozinha não transforma o meio, porém sem ela, torna-se impossível qualquer transformação. Baseada nessa filosofia, o CEFFA de Grajaú-Ma, tem sua linha pedagógica organizada e definida, tendo a alternância como sua estrutura fundamental, utilizando instrumentos pedagógicos específicos 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.*

7.1 Plano de Estudo: É um instrumento metodológico que contribui na articulação entre: Casa “Meio sócio profissional” e a Escola, coloca em frente o conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo.

7.2 Colocação em Comum: Momento de socialização do Plano de Estudo.

7.3 Portfólio: Onde se anexa todos os documentos e materiais didáticos este retrata a vida escolar do aluno. É o elemento que permite a sistematização e a reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. A nível pedagógico o Portfólio representa um instrumento precioso no aprofundamento das aulas e na avaliação do desenvolvimento psicoafetivo, intelectual, organizacional e profissional do alternante.

7.4 Caderno didático: É o livro didático do CEFFA. Constitui-se num material específico com uma metodologia própria, elaborado a partir do Plano de Estudo para o aprofundamento das disciplinas afins, depois da colocação em comum.

7.5 Viagens e visitas de estudo: Tem por finalidade levar os alunos a observarem a prática em ambientes diferentes àqueles em que vivem. Visam o conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, o confronto com realidades diferentes da sua e realizar intercâmbios de informações e experiências práticas no campo profissional e social.

7.6 Intervenções externas: A Intervenção Externa consiste em palestras, cursos, seminários realizados a partir dos Planos de Estudo. Servem para complementar o tema.

7.7 Atividades retomo: Ocorre na fase conclusiva de um tema do Plano de Estudo. O CEFFA planeja com os jovens a forma como evolver ou retomar a pesquisa para a família, Comunidade ou entidades sociais e produtivas onde a pesquisa foi realizada.

7.8 Experiências: Consiste na realização de uma pesquisa, ou de uma demonstração mais complexa. Exige preparação e acompanhamento dentro de critérios técnicos para se obter os resultados esperados.

7.9 Visitas às famílias: Atividade desenvolvida pelos monitores no meio familiar do aluno. Têm por objetivos:

7.10.1 Aproximar a escola da família e comunidades;

7.10.2 Facilitar o conhecimento da realidade do aluno;

7.10.3 Criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos;

7.10.4 Comprometer os pais no acompanhamento do filho durante a estadia em casa.

7.10.5 Envolvê-los mais na vida da escola e na participação efetiva da Associação.

7.11 Estágios: São atividades programadas, com duração de uma ou mais semanas em propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais e órgãos de pesquisa e assistência, etc.

7.12 Projeto profissional: Ao iniciar seus estudos no CEFFA, o jovem será orientado a construir o seu Projeto Profissional. Será um meio de o jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo buscando conhecer melhor a realidade sócio-econômica, cultural, política e profissional regional. O Projeto é um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem. Este instrumento proporciona aos jovens uma alternativa de futuro na região. Por isso, os Planos de Estudo deverão orientar-se nesta linha, de profissionalização de jovens empreendedores rurais.

7.13 Caderno de acompanhamento: É um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele a família acompanha e orienta seus filhos sobre o que fazer durante a estadia em casa ao realizar um Plano de Estudo, um estágio, uma experiência, uma atividade retorno, uma pesquisa para a matéria, etc.

8. Plano de 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 a instituição escolar.

8.1 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.

8.2 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.

9. Metodologia

No CEFFA adotam-se todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância, respeitando a base curricular nacional comum. Além de promover atividades complementares tem uma ampla programação de formação com as famílias. O Plano de Formação das Famílias, organizado em quatro módulos é proposto para ser trabalhado com os pais separadamente por série, durante um período mínimo de três anos. Segue a mesma dinâmica da formação dos alunos, conforme descrição abaixo:

1º Passo - Ver - partir do conhecimento prévio

2º Passo - Refletir - aprofundamento teórico

3º Passo - Atuar - Visão melhorada do meio - Propostas de Ação.

Os temas obedecem também à uma progressão, dentro de três eixos Geradores, a saber:

1º Ano - Eixo Gerador: A família e a Propriedade ou a fonte de renda. Neste ano os temas poderão ser os seguintes: inventaria - historia da família, grau de escolaridade da família, profissões da família, fonte de renda principal da família, família comunidade, participação, costumes e tradições da família, solo da propriedade, A participação da mulher na sociedade e outros.

2º Ano - Eixo Gerador: Os fatores de Produção e o meio sócio profissional: os temas poderão ser relacionados com o clima, homem, capital, trabalho, terra, poder local,

associativismo e cooperativismo, habitat rural, ordenamento territorial, meio ambiente, créditos e bancos, água na região.

3º Ano - Eixo Gerador: O projeto profissional do jovem: a sugestão de composição de um Projeto de Vida do jovem pode ser assim posta, de forma que cada etapa seja trabalhada em cada sessão:

1. **Apresentação do projeto;**
2. **Área comercial;** a) O produto e o serviço; b) O mercado; c) A competição; d) Plano de vendas; e) Publicidade, propriedade;
3. **Área técnica;** a) Localização b) Processo de produção c) Gestão da existência
4. **Área pessoal;** a) Organograma do pessoal e função; b) Política de pessoal: função, manutenção, salários
5. **Área econômica e Financeira;** Plano de investimento (orçamento); a) Plano de financiamento; b) Previsão de vendas; c) Contas de previsão de gestão (entrada e saída no caixa); d) Benefícios líquidos; e) Plano previsão tesouraria
6. **Área jurídica e administrativa;** a) Eleição da forma jurídica; b) Trâmites administrativos para o início.
7. **comentários ao projeto**
8. **agradecimentos**
9. **Bibliografias;**
- a. **Anexos;**

10. Avaliação

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.

O processo de avaliação nos remeterá a valores numéricos ou conceitos e conseqüentemente ao preenchimento de fichas de cada aluno, diário por matérias e por séries.

Aspectos a serem avaliados e como avaliar. *No meio - Período em casa ou estadia* Pode considerar dois aspectos mais importantes:

- 1) **Vivência e habilidade:**

O comportamento, as relações sociais, relação com o meio ambiente, participação nos trabalhos de família e comunidade, a responsabilidade e o compromisso, capacidade de executar tarefas, de enfrentar os problemas e de se expressar.

2) Estudo da realidade:

Capacidade de observar, pesquisar e participar das práticas de trabalho, das técnicas, cultura, de organizações, a história, o ambiente físico, a economia, a administração. O monitor deve ajudar orientar o aluno para que ele assuma uma postura de observar - interpretar - atuar. Os recursos para isso são variados:

- Planos de estudo
- Folhas de observação
- Estágios
- Atividades de retorno
- Pesquisas
- Experiências em casa
- Trabalhos finais
- Visitas às famílias

No Centro Escolar

O ambiente educativo do CEFFA nos permite acompanhar o jovem em diversos momentos e atividades por ele vivenciadas. Todos os momentos vividos no CEFFA devem contribuir para a formação de hábitos, atitudes e habilidades necessárias à compreensão de uma vida mais coletiva e socializada.

1) Vivência e habilidade:

Nos trabalhos e tarefas individuais e em grupos, no relacionamento, comportamento; Nos vários momentos e ambiente, no cumprimento das normas de grupo. Participação e compromisso, responsabilidade do estudo, capacidade de expressar-se e organizar-se. Valorização e inserção no meio rural, espírito de liderança e a capacidade de organizar e experimentar projetos.

2) Conteúdos das disciplinas:

Nas atividades de avaliação dos conteúdos os alunos devem demonstrar a relação destas com a realidade, aplicação prática e análise crítica.

Meios:

(Através de apresentação de trabalhos escritos e orais, individualmente ou em grupos homogêneos);

- * Debates para medir a capacidade individual de argumentação e fundamentação;
- * Tarefas práticas por grupos homogêneos ou individualmente;
- * Experiências;
- * Provas com questão ou situações que fazem relação com a realidade;
- * Preparação da prova com a participação dos alunos;
- * Correção da prova com a participação do aluno.

Aspectos da avaliação:

1. Habilidades e Convivência
2. Conteúdos das Disciplinas
3. Plano de Estudo:
4. Pesquisa
5. Colocação em comum
6. Caderno da Realidade
7. Atividades Retorno
8. Experiências em casa
9. Estágios

A avaliação deverá levar em consideração a preponderância da qualidade sobre a quantidade da aprendizagem e dos resultados obtidos ao longo do ano letivo sobre os finais. Será expressa em notas, atribuídas de 0 (zero) a 10 (dez), aplicados em números inteiros e frações equivalentes a meio, às atividades, matérias, áreas de estudo e disciplinas no decorrer de cada ano letivo.

Será bimestral e de responsabilidade de cada monitor que fará a verificação do rendimento escolar de cada conteúdo curricular, que será expresso em notas e frequência por matérias, áreas de estudo ou disciplinas, será lançado nos documentos individuais de cada aluno.

Na avaliação do aproveitamento de cada aluno, a média bimestral poderá ser feita pela média ou então cumulativamente, distribuindo-se as notas em créditos pelos

trabalhos e testes realizados, conforme for mais conveniente ao conteúdo ou habilidade em questão.

Na avaliação, observadas as normas e diretrizes da legislação em vigor, serão considerados os resultados de uma série de interpretações.

11. Aspectos Habilidades e Convivência

Dá-se em dois momentos da alternância: no centro escolar e no meio; portanto participam: família, comunidade, vizinhos, monitores, colegas. Nesse sentido, acredita-se que a forma ou a maneira como cada categoria se expressa repercute de modo diferente, isso porque cada categoria dessas tem estágios de vida e funções diferentes: é o pai, é o colega, é o monitor, etc.

Para avaliar habilidade/convivência na Pedagogia da Alternância

Recorre-se aos seguintes instrumentos:

1. Avaliações das sessões;
2. Visitas às famílias e reuniões de pais;
3. Caderno de ocorrência;
4. Observações dos monitores;
5. Caderno de acompanhamento.

Os itens abordados na avaliação de habilidade/convivência serão os seguintes:

- * execução de tarefas, trabalhos e funções;
- * desempenho nos estudos;
- * cumprimento dos compromissos e responsabilidade;
- * convivência e relacionamento;
- * participação e iniciativa;
- * organização;
- * comportamento, auto-estima e higiene; e
- * cooperação.

A recuperação será desenvolvida mediante acompanhamento no período subsequente. A melhora em cada um dos itens será a meta para cada alternante. O objetivo é chegar ao final do processo com avaliação igual ou superior a 60% no conjunto dos oito itens acima.

12. Aprimoramento técnico-pedagógico

Visando garantir o aprimoramento permanente das atividades técnico-pedagógicas desenvolvidas no CEFFA a UAEFAMA possui uma equipe pedagógica regional e procura manter-se ligada à Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB para assegurar a formação técnico-metodológica específica da Pedagogia da Alternância e para propiciar momentos de encontros para discutir e aprofundar questões que darão suporte ao desenvolvimento das funções desempenhadas pelos professores. Para tanto, tem se cursos de formação inicial em Pedagogia da Alternância para professores iniciantes no movimento. Cada curso possui duração de dois anos e está estruturado em 5 módulos para cada ano, sendo aprofundados os seguintes temas do estudo:

- Contexto institucional do CEFFA;
- A pedagogia da Alternância e as correntes pedagógicas que a influenciaram;
- Os instrumentos pedagógicos da alternância;
- Monitor e o trabalho de equipe - Os parceiros da formação;
- Metodologia de pesquisa e elaboração do projeto pessoal de pesquisa e experimentação;
- A psicologia da adolescência e juventude;
- Educação em valores humanos;
- História da Educação Brasileira do ponto de vista rural, estrutura educacional brasileira atual;
- Urbanidade e Ruralidade - desafios frente a modernidade e a
- Globalização; e
- Apresentação e defesa do projeto pessoal de pesquisa.

Além disso, são realizados durante o ano:

Cursos para os coordenadores pedagógicos, onde se aprofunda além de outros conteúdos, questões metodológicas e curriculares; Seminário sobre o conjunto de instrumentos pedagógicos do CEFFA e sobre a temática de avaliação, refletindo a avaliação no seu aspecto mais geral, bem como a avaliação específica do projeto CEFFA; Encontros por área de ensino, com aprofundamento de temas, incluindo planejamento didático; Assessoria in loco, como forma de garantir um acompanhamento direto ao professor.

Para implementar e viabilizar ainda mais, o aprimoramento técnico-pedagógico dos professores, UAEFAMA busca parcerias com outras instituições, como secretarias da educação, da agricultura e ação social do estado e dos municípios bem como os ministérios federais.

A formação um processo contínuo e não acaba. A UNEFAB realiza um seminário anual a nível nacional ou regional. A UAEFAMA realiza um a dois Seminários de Formação permanente a cada ano para os monitores veteranos.

13. Relacionamento interpessoal

Dentro da estrutura social da comunidade escolar do CEFFA, acontece uma forte interação das partes envolvidas: aluno - aluno; professor - professor; aluno - professor; pais - pais; pais - professores; escola - comunidade; escola - instituições; etc.

O programa de reuniões ordinárias, para planejamentos semanais, mensais e anuais possibilita a distribuição, integração das atividades, de acordo com as habilidades intelectuais e motora de cada membro da equipe.

O plano orgânico de trabalho a nível letivo e de atividades práticas, leva a equipe de professores a uma convivência cada vez mais intensa, à aplicação da interdisciplinaridade, à solidariedade e ajuda mútua.

A relação professor - aluno e aluno - aluno no CEFFA acontece de forma ininterrupta, de acordo com a concepção da Pedagogia da Alternância Continuidade de formação na descontinuidade de situações. Adota o regime de internato para viabilizar a permanência do aluno, a convivência fraterna e facilitar os custos para os pais.

A formação depende da qualidade das relações estabelecidas entre os diversos atores: professores com professores, professores com alunos, alunos com alunos, monitores com associação e famílias.

A equipe de monitores aperfeiçoa as relações acionando os parceiros envolvidos.

O sistema de acompanhamento personalizado do jovem, apreciação e colocação em comum das atividades dos Planos de Estudos, põe o professor e o aluno em constante reflexão sobre seu relacionamento e interesse.

As Visitas às Famílias intensificam a relação interpessoal (professor-aluno) favorece o professor a conhecer cada vez mais a realidade e vida de cada aluno.

A relação de direitos e deveres é normatizada através dos princípios pedagógicos, regimento interno elaborado com a participação organizada dos alunos, monitores e pais.

O sistema de execução de tarefas em grupo por rodízio, conjugado com o sistema de auto-avaliação de convivência estão sempre estimulando o compromisso do indivíduo - grupo e grupo - indivíduo.

Constituição da Associação de Famílias, lideranças comunitárias. Os pais como membros associados, participam e tomam decisões em Assembléia Geral - assumem funções de coordenações e tarefas específicas. Em reuniões de grupos de pais por série ou regiões geográficas. São orientados e dão orientações sobre os seus papéis como educadores de seus filhos, sobretudo, no período das estadias no meio sócio-profissional.

As comunidades se envolvem em campanhas de arrecadação, de manutenção, recrutamento e inscrições de novos alunos e, sobretudo, nas pesquisas de Planos de Estudo.

As empresas e outras instituições se envolvem também através dos estágios dos alunos.

Observações:

1. Início da sessão escolar será na Segunda-feira com aulas a partir de 9:00hs.
2. O Sábado será contado como dia letivo com sete aulas.
3. A sessão encerra na Sexta-feira da Segunda semana com retorno dos alunos no mesmo dia.
4. Os serões noturnos serão ocupados com teatro, palestras, filmes, e aulas conforme o planejamento com os próprios alunos. As atividades serão de lazer, integrações grupais e complementares nos estudos.
5. Nas quarta feira da 1º semana ocorre uma reunião pedagógica para tratar da interdisciplinaridade, entre a equipe de monitores.
6. Na Sexta-feira da Segunda semana, ocorre uma avaliação entre alunos e monitores no intuito de nortear os trabalhos para as próximas sessões.

14. CURSO OFERECIDO PELA INSTITUIÇÃO:

Curso de Ensino Médio Integrado em Técnico Agropecuária

14.1 Nº De vagas por turma:

1º ano: 35

2º ano: 35

3º ano: 35

15. Seleção dos alunos para o CEFFA

O ingresso do aluno no ensino médio depende de seleção, e o número de vagas é divulgado via um edital. A seleção é realizada mediante a uma prova de conhecimentos gerais e específicos e uma entrevista de caráter eliminatório.

São priorizados alunos filhos de agricultores familiares, enfim, que tenha o perfil do aluno prescrito no regimento escolar.

A oficialização do ingresso do aluno à instituição escolar ocorre mediante matrícula, que o tomará membro da comunidade escolar.

Para efetivação da matrícula exige-se o compromisso de vida para o desenvolvimento do meio rural. Sendo que no ato da matrícula se faz necessário além da presença dos pais e ou responsáveis para a assinatura do "Contrato da Formação", a apresentação dos seguintes documentos: Histórico escolar de conclusão do ensino fundamental ou equivalente, certidão de nascimento, carteira de vacinação atualizada, os materiais estipulados pelo edital, duas fotos 3 x 4, prova de quitação eleitoral e militar (se do sexo masculino) para maiores de 18 anos.

A organização das turmas no ensino médio profissionalizante é gradativa, **do 1º ao 3º ano, sendo cada turma de 35 alunos em cada série - 1º ano; 2º anos e 3º ano de** ambos os sexos, perfazendo um total de 105 alunos.

O curso funcionará em tempo integral, conforme calendário, organização curricular e Proposta Pedagógica anexos ao processo.

A escola adota o regime de alternância. Desta forma enquanto uma turma do ensino médio estiver em atividades no meio sócio-profissional, duas turmas permanece na escola e vice versa.

16. ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A instituição oferece vagas a alunos com necessidades especiais, visto que a escola oferece acessibilidade a estes alunos, e entende que a educação inclusiva constitui um novo enfoque para a educação, trazendo, contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual à prática do sistema educacional. Com essa concepção, a **ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE GRAJAÚ-MA**, se coloca em uma atitude dinâmica, de movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado, buscando diferentes metodologias e aproveitando-se das potencialidades individuais para promover o desenvolvimento do indivíduo. É antes de tudo uma escola que aceita e valoriza as diferenças.

17. Horário Escolar Semanal

- **O Fazer Educativo do CEFFA Acontece Diariamente da Seguinte Forma:**

5h45	→Higiene pessoal, tarefas domésticas e agropecuárias, música e café da manhã.
7h20 às 9h30	→ Aulas teóricas e/ou práticas.
9h30	→ Lanche
10h às 11h30	→ Continuação das aulas teóricas e práticas
11h30	→ Almoço
12h às 13h	→ Repouso
13h15 às 15h30	→Aulas teóricas e/ou práticas
15h30	→Lanche
16h às 17h20	→Atividades práticas nos setores e aulas de informática. Após as 17h atividades esportivas duas vezes por semana.
18h30	→Jantar
19h30 às 20h30	→ Serão
21h30	→Recolher para dormir

18. Detalhamento da proposição

Nome: CEFFA de ensino médio profissionalizante de Grajaú-MA.

Ensino Médio com Formação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária, em regime de Alternância.

Vagas por turma: 35 (trinta e cinco) alunos

Nº de turmas por série: 01 (uma)

Tempo de duração: 03 (três) anos

Nível de ensino: Médio Educação profissional a nível Técnico em Agropecuária

18. Conclusão.

Diante do contexto apresentado e para que possamos garantir aos jovens oriundos das EFAs e CFRs dar continuidade a uma educação emancipadora e apropriada à realidade rural do nosso estado e ainda, dar mais um passo, para juntos construir-mos oportunidades sociais e econômicas as suas famílias em uma visão ecologicamente correta e economicamente viável. Este projeto procura ser um espaço aberto para as inovações e aos sujeitos que queiram contribuir e promover para o bom funcionamento do nosso centro.

ISAIAS SILVA RODRIGUES

PRESIDENTE

12 de fevereiro de 2011

Referências

FRENÉT, Celestin. Uma Pedagogia de Complexidade e Cooperação. Maria Dei Crappo Elias, pp. 63. Vozes, Petrópolis, 1997).

MONEQUI, Idalgizo José. **Pedagogia da Alternância** – Formação da Alternância e desenvolvimento Sustentável. Brasília: Cidade, 2003.

MONEQUI, Idalgizo José. **Pedagogia da Alternância, Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: Dupligráfica, 1999.

PATRÍCIO Luciano Oliveira, **PCN Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais 5º a 8º**: Ministério da Educação Brasília 1998.

PINEAL, Gaston. **Temporalidades na Formação: Rumo a Novos Sincronizadores** – tradução Lucia Tereza de Souza. São Paulo: TRION 2003.

ZAMBERLAN, Sérgio. Coleção de Francisco Giusti **Pedagogia da Alternância** – MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 2ª ed. Anchieta: Gráfica Mansur LTDA, 1996.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Viagem e Visita de Estudo**. Anchieta: Vip, 1996.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire ao Vivo**. São Paulo, Loyola: 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIMONET, Jean-Claude. **Documentos Pedagógicos**. Brasília: Cidade, 2004.

ALVES, Rosa Cristina Porcaro-. **Análise de uma Escola Família Agrícola como proposta pedagógica para o meio rural**.(Dissertação de Mestrado) Viçosa Universidade Federal de Viçosa: 1994.

ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. Escola Família Agrícola: **Construindo Educação e Cidadania no Campo**. Belo Horizonte: Editora o Lutador, 2004.

ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. **Escola Família Agrícola: Prazer em Conhecer Alegria em Viver**. Belo Horizonte: UNEFAB, 2004.

AZEVEDO, José de Antulio “**A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora**” Tese de Doutorado defendida junto à UNESP, Campus de Marília, em maio de 1999, Marília - 1999.

BARRIONUEVO, Agostinho. **Sucesso Profissional: Formação Experiencial, Formal e Reflexiva**. Pato Branco: Impretel, 2005.

BRASIL, **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996). Brasília: Senado Federal, Sub Secretaria de edições técnicas, 2003.

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR



Escola Família Agrícola de Grajaú – MA de Ensino Fundamental e Médio Integrado com Habilitação em Agropecuária em Regime de Alternância: Entidade Mantenedora – AEFAG-MA CNPJ: 06.051.993/0001-07 MA 006. Km 22, s/n- Projeto Boa Vista- Zona Rural sentido Grajaú a Arame/ CEP: 65.940-000–Grajaú – Maranhão Telefone: (99)991017189 E-mail: efagrajau@gmail.com

Autorização Resolução Nº: 109/2014 CEE: Parecer: 128/2014 CEE 10/04/2014
Resolução de Reconhecimento Nº 317/2014 CEE: Parecer: 380/2014 CEE 17/12/2014
INEP: 21379203

“Aprender a Aprender”

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO COM HABILITAÇÃO EM AGROPECUÁRIA – REGIME DE ALTERNÂNCIA DOS CEFFA’S – UAEFAMA

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GRAJÁU-MA

COMPONENTES CURRICULARES		1ª Série					2ª Série					3ª Série					CH Total
		Aulas/Sessão			AA	CHA	Aulas/Sessão			AA	CHA	Aulas/Sessão			AA	CHA	
		CEF FA	F/C	Total			CEF FA	F/C	Total			CEF FA	F/C	Total			
BASE NACIONAL COMUM	L.PORT.LITERA T	09	07	16	162	135	09	07	16	162	135	09	07	16	162	135	405
	L.E.M.- INGLÊS	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	ARTES	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	EDUC.FISICA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	GEOGRAFIA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	HISTÓRIA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	MATEMÁTICA	09	07	16	62	135	09	07	16	62	135	09	07	16	62	135	405
	FÍSICA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	QUÍMICA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	BIOLOGIA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	SOCIOLOGIA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
FILOSOFIA	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105	
NÚCLEO PROFISSIONAL	INFORMÁTICA	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	70
	BIOLOGIA DA AGRICULTURA	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	70
	AGRI.GERAL	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	35
	ECON.RURAL	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	35
	PLAN.GEST.AG RI	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	35
	AGROECOLOG IA	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	35
	OLERICULTUR A.E PLANT.MED	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	70
	FRUTICULTUR A	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	70
	CULT. ANUAIS	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	105
	ENG.AGRICOL A	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	35
	ZOOTEC.GERA L	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	35
BOV.LEIT. CORT.	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	70	
SUINOCULTUR A	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	35	

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR

	AVICULTURA	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	70
	OVINOCAPRINO	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	70
	PROD.ANI.ALT.	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	35
	INT.À AGROIND.	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	35
	AGROECOLOGIA	06	02	08	84	70	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	105
	FORRAGICULT.	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	35
	APICULTURA	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	35
	PISCICULTURA	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	35
	EXTRATIVISMO	06	02	08	84	70	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	70
	SILVICULTURA	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	35
	SOLOS	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	70
	EXTEN. RURAL E MET.POPULAR	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	35
	PROJETO.PRO F. JOVEM - PPJ	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	06	04	10	102	85	85
	GEST. AMBIENT.	00	00	00	00	00	03	01	04	42	35	00	00	00	00	00	35
	ESTÁGIO	00	00	00	00	00	00	28	28	252	210	00	28	28	252	210	420
ATIV.COM P.	PRÁTICAS NA PROPRIEDADE	09	03	12	126	105	03	03	06	60	50	03	03	06	60	50	205
	SERÕES PEDA.	06	00	06	66	55	03	01	04	42	35	03	01	04	42	35	125
	INST. DA P.A. DOS CEFFAS**	06	06	12	120	100	06	06	12	120	100	03	01	04	42	35	235
Quant. Aulas p/Sessão	105	42	150	1560	-	105	77	182	1848	-	105	75	180	1830	-	-	4365
Quant.Aulas por Ano	1155	405	1560	-	-	1155	693	1848	-	-	1155	675	1830	-	-	-	-
Carga Horária/Ano	1300						1540					1525					

**Aplicação de Instrumentos da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs

02	PE
02	CC
02	TU/CAA/CR

220 Dias Letivos no Ano

11 Dias Letivos em cada Alternância

11 Alternâncias Letivas EFA

09 Alternâncias Letivas Família/Comunidade

50 Duração da Aula em Minutos

Obs: o cálculo total de horas (EFA x 11 + F/C x 9) x 50 min./60 min.

ALCIMAR MACHADO PEREIRA

PRESIDENTE