

**CLAUDEMIRO GODOY DO NASCIMENTO**

**A EDUCAÇÃO CAMPONESA COMO ESPAÇO DE  
RESISTÊNCIA E RECRIAÇÃO DA CULTURA: *Um estudo  
sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família  
Agrícola de Goiás – EFAGO***

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

CAMPINAS  
2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A EDUCAÇÃO CAMPONESA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E RECRIAÇÃO DA  
CULTURA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA  
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS – EFAGO.**

Autor: CLAUDEMIRO GODOY DO NASCIMENTO  
Orientadora: MARIA DA GLÓRIA MARCONDES GOHN

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por  
Claudemiro Godoy do Nascimento e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 11/02/2005

Assinatura:.....

**Orientadora**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

---

---

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

N17e	Nascimento, Claudemiro Godoy . A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura : um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO / Claudemiro Godoy Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.  Orientador : Maria da Glória Marcondes Gohn. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Pedagogia da Alternância. 2. Escolas rurais. 3. Educação rural. 4. Cultura. 5. Movimentos sociais. I. Gohn, Maria da Gloria Marcondes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-272 RP-BFE

**CLAUDEMIRO GODOY DO NASCIMENTO**

**A EDUCAÇÃO CAMPONESA COMO ESPAÇO DE  
RESISTÊNCIA E RECRIAÇÃO DA CULTURA: *Um estudo  
sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família  
Agrícola de Goiás – EFAGO***

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Políticas de Educação e Sistemas Educativos) ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Marcondes Gohn.

CAMPINAS  
2005

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Marcondes Gohn (Orientadora) – FE/UNICAMP

---

Prof. Dr. Paolo Nosella (Membro Titular) – UFSCar

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Sabongi de Rossi (Membro Titular) – FE/UNICAMP

---

Prof. Dr. José Roberto Heloani (Membro Suplente) – FE/UNICAMP

---

Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Membro Suplente) – INSTITUTO PAULO  
FREIRE/UNINOVE

CAMPINAS  
2005

---

“O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto).”

---

Paulo Freire (1996)

## AGRADECIMENTOS

À minha família que mesmo distante e na saudade sempre me apoiou na busca pelas realizações pessoais. Às minhas tias e meus tios, meus primos e primas, minha avó Maria que com seus mais de 80 anos é sinal de vida e esperança para os mais jovens.

Aos companheiros da caminhada Padres Marianos que sempre foram exemplos de serviço às comunidades rurais de Adrianópolis – PR, minha cidade natal. Em especial: ao sorridente Pe. Zenon Roslon; o grande missionário Pe. Estevão; e o amigo de sempre Pe. Ednilson que um pouco mais experiente, sempre me deu forças para continuar os estudos.

À todos/as os trabalhadores/as rurais da região do Vale do Ribeira – SP e PR onde nasci e passei a minha infância. Aos roceiros que lutavam por uma vida mais digna e justa, fazendo suas roças e festejando a vida nas rodas de prosas, nas festas do padroeiro, nas folias, nos mutirões e na recriação da cultura perdida pelo modernismo urbano.

Ao povo Guarani residente no Vale do Ribeira – SP por sua coragem de lutar pela vida.

À todas as Comunidades Eclesiais de Base na Diocese de Guarulhos onde me foi oferecida uma formação política, social e humana. Em especial às CEBs da Região do Bonsucesso, Cumbica e Jardim Cumbica. Ao padre italiano Ermano Michetti, missionário que se deixou invadir pela latinidade de nossas comunidades. Aos companheiros Pe. Otacílio, Pe. André (hoje em Eunápolis – BA), Pe. Bosco, Pe. José Paulo e Pe. Pedro Paulo; e não poderia deixar de esquecer o companheiro das CEBs diocesana e do Conselho Missionário Diocesano Pe. Valdocir. Também às pessoas que sempre me acompanharam na caminhada eclesial: minha mãe de coração e companheira de confidências, Valdélia; ao Sr. José Paula fiel liderança de CEBs; à Maria das Graças, missionária leiga que testemunha a inculturação das comunidades afro-descendentes. Às CEBs: Santa Rita de Cássia (Jardim Cumbica), Nossa Senhora Aparecida (Jardim Kátia) e Dom Oscar Romero (Jardim Arapongas).

Aos companheiros/as da Prelazia de São Félix do Araguaia que me receberam em 1995 para uma experiência missionária marcante e profunda onde pude aprender a observar as realidades contraditórias da questão agrária. Em especial: ao meu amigo Mirim (padre estigmatino), Pe. Divino, Ir. Dorilda e Ir. Érika com os quais convivi na cidade de Ribeirão Cascalheira – MT. Além do meu grande amigo Pe. Samuel, nosso Samuca.

À **Dom Pedro Casaldáliga**, bispo e irmão da Prelazia de São Félix do Araguaia o meu carinho especial de filho e de companheiro da caminhada por ter sempre me orientado com seu silêncio, com suas orações e com suas palavras quando foram necessárias.

À Diocese de Goiás na pessoa de Dom Eugênio Rixen o meu agradecimento por ter ajudado-me em momentos necessários. Apesar de nossas diferenças pastorais e metodológicas sempre soubemos conviver harmoniosamente. Em especial, à Paróquia Nossa Senhora da Abadia na cidade de Fazenda Nova – GO onde em 2000 atuei como agente de pastoral.

Às minhas eternas professoras da graduação em Filosofia no IFITEG/Universidade Católica de Goiás, Maria Helena Barcellos Café e Maria Teresa Lousa Fonseca com as quais pude receber muitas contribuições e apoios nos meus projetos e sonhos.

Aos eternos companheiros da graduação em Filosofia pelo IFITEG/UCG, em especial: Evandson, Edson, Adolfo, Carlos, Glodiomez, Welba e João Bosco; e aos companheiros da graduação em Teologia pela PUC-Campinas, em especial: André, Valdinei e Luís.

Aos professores da graduação em Teologia pela PUC-Campinas, em especial: Dom Sérgio da Rocha, Pe. Benedito Ferraro, Pe. Luiz Roberto Benedetti, Pe. Cláudio Menegazzi e Pe. Wilson Denadai.

Ao Pe. José Luiz de Castro por ter me acolhido em sua Paróquia o meu eterno agradecimento.

Aos professores da Unicamp, em especial: Prof. Salvador Sandoval, Prof<sup>a</sup>. Mara Regina, Prof. Luis Carlos e Prof<sup>a</sup>. Helena com os quais muito aprendi e debati.

Aos meus amigos/as no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, em especial: Jaqueline (a mineirinha de BH), a Edna (eterna amiga candanga), Adelson, Carlos Parada e Ivania (conterrânea do pé vermelho de Palmas no Paraná).

Aos monitores/as da Escola Família Agrícola de Goiás o meu carinho e a minha solidariedade, principalmente: Alcenir, Ercione, Éldion e Adriana.

Aos educandos/as da EFAGO o meu enorme agradecimento e espero que esta pesquisa possa ajuda-los a compreender o quanto é importante que se tornem protagonistas da história. Em especial: Vanessa, Isaías, Verônica, Wallace, Valéria, Valéria (Rancho Grande) e Adão.

Aos todos os agricultores/as de Goiás, em especial: Damásio, Joaquim Vaz, Divino, Joaquim professor, Valim, Maria Helena, Cida e tantos outros/as.

Aos meus amigos: Pe. Francisco das Chagas, Antonio de Pádua, Rogério Ribeiro Campos, Pe. Gilberto Paiva, CSSr, Alexandre, Isabelzinha do Sintego, Sandra Chaves, Pe. José da CPT, Meire e Amoriara.

Ao amigo e companheiro de docência Prof. Ms. Adão Francisco de Oliveira, que nossa amizade possa se frutificar mesmo na distância.

Aos meus alunos/as da Universidade Estadual de Goiás em Goiás, Itapuranga e Silvânia o meu agradecimento por terem me dado a oportunidade de estar desenvolvendo a prática docente.

Aos companheiros/as da Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás em especial: Alberto, Uene, Joel, Arcângelo e Klaus.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás que possibilitou conhecer mais a praxis sindical por meio da Assessoria que durou 08 meses.

Ao Prof. Paolo Nosella/UFSCar por suas contribuições pertinentes a respeito da Pedagogia da Alternância e sobre a história da Escola Família Agrícola no Brasil já que dela faz parte.

À Profª Maria Aparecida Néri/Unicamp por suas valiosas contribuições na construção desta dissertação principalmente no que se refere aos dados das políticas educacionais no Brasil e aos fatores educacionais existentes na EFAGO.

À CAPES que possibilitou com que recebesse a bolsa a fim de que pudesse estar mais livre para a reflexão e a realização dessa pesquisa.

### **EM ESPECIAL**

À minha orientadora Profª. Maria da Glória Gohn por sua disposição em acolher-me no GEMDEC. Por todas as suas orientações e convites para participar de mesas redondas e seminários. Pelas suas indicações de leitura e por compreendido o verdadeiro sentido de se fazer ciência ao conhecer-me primeiramente como ser humano. Espero que nossa amizade e contatos se frutifiquem a posteriori dessa pesquisa.

À minha mãe Hermínia Ribeiro Godoy do Nascimento que sempre me apoiou com suas orações e, mesmo na distância, sempre estivemos unidos pelo laço amoroso desta relação que a história não pode apagar.

À Ana Maria Pereira Pinto, minha eterna amiga e companheira de caminhada. Verdadeiro exemplo de como deve ser monitora de uma EFA. Guerreira, mãe, filha, mulher, meiga e extremamente fiel aos seus ideais. Nunca se cansa. Mas o cansaço a fez dizer nunca. É o exemplo de uma educadora freiriana assumindo-o sem que houvesse as devidas apresentações. Foi a primeira a saber de minha intenção em pesquisar a EFAGO e a última a ser descartada pelos novos rumos que a EFA de Goiás assumiu. Ana é verdadeira pedagoga da alternância desta pesquisa.

A todas e todos, Sem Terras do Brasil e de Goiás que estão no processo de luta pela terra, em suas barrocas de lonas, nas beiras das estradas, debaixo do sol e da chuva. È a eles que se dedica este trabalho na esperança de um dia ver o sonho acontecer e podermos juntos festejar e dançar a dança da vida, pois no próximo verão haverá a tão esperada colheita.

## RESUMO

Este trabalho se insere numa busca constante em compreender os fenômenos de uma alternativa de educação para o meio rural localizada no estado de Goiás, especificamente, na cidade de Goiás. As experiências dessa alternativa denomina-se **Pedagogia da Alternância** assumida como objetivo central dos CEFFAs – *Centros Familiares de Formação por Alternância*. Os CEFFAs estão divididos em EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) e CFRs (Casas Familiares Rurais). Ambas possuem as mesmas origens nas *Maison Familiales Rurales* da França e, posteriormente, da Itália. No Brasil, surgem a partir da década de 60, com a implantação do MEPES no estado do Espírito Santo. Muitas experiências surgiram pelo Brasil e, entre elas, a Escola Família Agrícola de Goiás que inicia suas atividades a partir de 1994. No entanto, estava sendo pensada e refletida pelas comunidades rurais, assentados/as e agentes de pastorais desde 1989 quando se percebeu a necessidade de encontrar uma alternativa para os filhos/as de assentados/as dos municípios de Goiás, Itapuranga e Itapirapuã. Nesta pesquisa, com mais de uma década de implantação, verificou-se grandes mudanças nos rumos da EFA de Goiás. Percebe-se o enorme *desafio* da Educação do Campo no Brasil diante de uma cultura que desvaloriza o trabalhador rural e exalta o agronegócio; diante das propostas educacionais fomentadas pelos governos que assumem com veemência o tradicionalismo e o bancarismo na oferta de educação básica anulando todas as alternativas existentes; da construção de práticas educativas alternativas já que se sempre acabam caindo na tentação neoliberal. Dessa forma, este trabalho representa o esforço de atores sociais que ajudaram a construí-lo. Principalmente, todos os sujeitos que participaram do processo, entre eles, destaque: os camponeses/as, monitores, educandos e agentes de pastoral da Diocese de Goiás.

A pesquisa tentou compreender todo fenômeno educativo chamado EFA, desde suas origens franceses até sua implantação em território brasileiro. A Pedagogia da Alternância existente no Brasil se destacou em períodos contraditórios da história brasileira como a Ditadura Militar e o processo de reformismos neoliberais na educação a partir da década de 90. Neste sentido, viu-se a necessidade de apresentar o que significa se falar em educação em tempos de exclusão proporcionadas pelo sistema neoliberal. Também, para que pudéssemos compreender o fenômeno educativo em estudo foi necessário entender a questão da Luta pela Terra no município de Goiás e sua significação para se promover outros direitos de cidadania negados a esta parcela da sociedade, tais como: saúde, educação, transporte, crédito, alimentação e dignidade. Com isso, poder-se-á compreender o fenômeno educativo que surge na cidade de Goiás e a implantação de um projeto alternativo de educação até então negado para os filhos/as de trabalhadores rurais da Região do Vale do Rio Vermelho em Goiás.

## ABSTRACT

This work interferes in a constant search in understanding the phenomena of an education alternative for the rural way located in the state of Goiás, specifically, in the city of Goiás. The experiences of that alternative are called *Pedagogy of the Alternation* assumed as objective headquarters of CEFFAs - *Family Centers of Formation for Alternation*. CEFFAs are divided in EFAs (Schools Agricultural Families) and CFRs (Rural Family Houses). Both possess the same origins in Maison Familiales Rurales of France and, later, of Italy. In Brazil, they appear starting from the decade of 60, with the implantation of MEPES in Espírito Saint state. A lot of experiences appeared for Brazil and, among them, the School Agricultural Family of Goiás that it begins your activities starting from 1994. However, it was being thought and contemplated by the rural communities, seated and agents of pastorals since 1989 when it was noticed the need to find an alternative for the children of seated of the municipal districts of Goiás, Itapuranga and Itapirapuã. In this research, with more than a decade of implantation, it was verified great changes in the directions of EFA of Goiás. The enormous challenge of the Education of the Field is noticed in Brazil before a culture that depreciates the rural worker and it exalts the agriculture-business; before the educational proposals fomented by the governments that assume with vehemence the traditionalism and the bancarism in the offer of basic education annulling all the existent alternatives; of the construction of practices educational alternatives since if they always end up yielding to the neoliberal temptation. In that way, this work represents the social actors' effort that helped to build him/it. Mainly, all the subjects that participated in the process, among them, I highlight: the farmers, monitors, students and agents of pastoral of the Diocese of Goiás.

The research tried to understand every called educational phenomenon EFA, from your French origins to your implantation in Brazilian territory. The Pedagogy of the existent Alternation in Brazil stood out in contradictory periods of the Brazilian history as the Military Dictatorship and the process of neoliberal reforms in the education starting from the decade of 90. In this sense, he/she saw himself the need to present what means if he/she speaks in education in times of exclusion provided by the neoliberal system. Also, so that we could understand the educational phenomenon in study it was necessary to understand the subject of the Fight for the Earth in the municipal district of Goiás and your significance to promote other citizenship rights denied her/it this portion of the society, such as: health, education, transport, credit, feeding and dignity. With that, the educational phenomenon can be understood that appears until then in the city of Goiás and the implantation of an alternative project of education denied for the rural workers' of the Area of the valley of Red Rio children in Goiás.

# SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	14
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	19
INTRODUÇÃO.....	23
<b>CAPÍTULO I: A PEDAGOGÊNESE DAS EFAS E O CONTEXTO DO FENÔMENO EDUCATIVO.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 O surgimento do fenômeno educativo: as MFRs na França.....</b>	<b>33</b>
1.1.1 Características das MFRs.....	36
1.1.2 O papel da Igreja.....	37
1.1.3 A expansão das experiências dos CEFFAs.....	39
1.1.4 Os Centros de Formação em Alternância na América Latina.....	44
<b>1.2 O surgimento do fenômeno educativo: as EFAs no Brasil.....</b>	<b>45</b>
1.2.1 As EFAs no contexto da realidade brasileira.....	55
1.2.2 A organização das EFAs por Regionais.....	57
<b>1.3 Metodologia do fenômeno educativo: a Pedagogia da Alternância.....</b>	<b>60</b>
1.3.1 Os instrumentos pedagógicos da Alternância.....	62
<b>CAPÍTULO II: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE EXCLUSÃO.....</b>	<b>73</b>
<b>2.1 O Neoliberalismo: o surgimento de um modelo hegemônico.....</b>	<b>75</b>
2.1.1 Características e efeitos do neoliberalismo.....	80
2.1.2 Neoliberalismo e Estado.....	84
2.1.3 O cenário das políticas neoliberais na América Latina e no Brasil.....	86
2.1.4 A democracia neoliberal no contexto da cidadania negada.....	89
<b>2.2 Reformas Educacionais no Brasil e em Goiás.....</b>	<b>93</b>
2.2.1 Educação e Ideologia.....	94
2.2.2 O discurso da qualidade total.....	99
2.2.3 As reformas: caminhos e (des) caminhos da educação.....	104
2.2.4 As políticas de educação em Goiás.....	108
<b>CAPÍTULO III: A LUTA PELA TERRA EM GOIÁS: A OUSADIA DOS POSSEIROS.....</b>	<b>115</b>
<b>3.1 A história de Goiás: a lógica do lucro na colonização forçada.....</b>	<b>116</b>
3.1.1 Dados Gerais do Estado e do Município na atualidade.....	121
<b>3.2 A Luta pela Terra em Goiás.....</b>	<b>126</b>
3.2.1 O problema brasileiro.....	127
3.2.2 O problema agrário em Goiás.....	136
3.2.3 O Assentamento Mosquito: esperança e resistência dos camponeses.....	137
<b>3.3 A Educação Rural no Brasil.....</b>	<b>148</b>
3.3.1 Marcos históricos.....	149
3.3.2 A Luta pela Educação Básica do Campo.....	153

<b>CAPÍTULO IV: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS (EFAGO): UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>164</b>
<b>4.1 Uma escola para camponeses na perspectiva de Gramsci.....</b>	<b>167</b>
<b>4.2 O contexto do fenômeno educativo: a EFA em Goiás.....</b>	<b>172</b>
4.2.1 A implantação da experiência: a caminhada processual.....	175
4.2.2 Objetivos e Filosofia.....	177
4.2.3 Os instrumentos pedagógicos na EFAGO.....	182
4.2.4 Plano de Formação.....	195
<b>4.3 Os atores/as da EFAGO.....</b>	<b>196</b>
4.3.1 Os educandos/as da EFAGO.....	199
4.3.2 Os monitores/as da EFAGO.....	216
4.3.3 A Associação de Pais e Alunos da EFAGO.....	220
4.3.4 Os parceiros: sinal de conflitos?.....	226
<b>4.4 Pedagogia da Alternância: desafios e perspectivas.....</b>	<b>230</b>
4.4.1 Os desafios da EFAGO.....	234
4.4.2 As perspectivas da EFAGO: a caminhada continuará?.....	239
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>258</b>
<b>Anexo I: Plano de Estudo sobre Cultura Camponesa.....</b>	<b>259</b>
<i>Vanessa Braga</i>	
<b>Anexo II: Plano de Estudo sobre Cultura Camponesa.....</b>	<b>264</b>
<i>Isaiás Rodrigues da Silva</i>	
<b>Anexo III: Nossa Realidade.....</b>	<b>267</b>
<i>8ª série em 2003</i>	
<b>Anexo IV: Resolução das Escolas do Campo.....</b>	<b>269</b>
<b>Anexo V: Ata de Fundação da Associação de Pais e Alunos da EFAGO.....</b>	<b>273</b>
<b>Anexo VI: Estatuto da Associação de Pais e Alunos da EFAGO.....</b>	<b>275</b>
<b>Anexo VII: Hino da Escola Família Agrícola de Goiás.....</b>	<b>284</b>
<b>Anexo VIII: Projeto Político Pedagógico da EFAGO.....</b>	<b>285</b>
<b>Anexo IX: Matriz Curricular da EFAGO (Ensino Médio).....</b>	<b>317</b>
<b>Anexo X: Matriz Curricular da EFAGO (Ensino Fundamental).....</b>	<b>318</b>

# ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

## LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, MAPAS E FOTOS

<b>TABELA 1:</b> Centros Familiares de Formação por Alternância no Mundo.....	40
<b>TABELA 2:</b> Diferenças entre os três modelos de CEFFAs existente no Brasil.....	51
<b>TABELA 3:</b> Plano de Estudo (PE) nos CEFFAs.....	64
<b>TABELA 4:</b> População por situação de Domicílios no Estado de Goiás.....	121
<b>TABELA 5:</b> Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade no Estado de Goiás.....	122
<b>TABELA 6:</b> População por situação de Domicílios no Município de Goiás.....	125
<b>TABELA 7:</b> Instrumentos para o usufruto da Terra no Brasil Colônia.....	127
<b>TABELA 8:</b> Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Goiás.....	139
<b>TABELA 9:</b> Número de Alunos/as da Escola Família Agrícola – Ano: 2003.....	176
<b>TABELA 10:</b> Tempo dos educandos/as na EFAGO.....	200
<b>TABELA 11:</b> Opinião dos educandos/as sobre a EFAGO.....	203
<b>TABELA 12:</b> Cultura Agrícola desenvolvida nas Famílias dos Educandos/as.....	203
<b>TABELA 13:</b> Religião dos educandos/as da EFAGO.....	206
<b>TABELA 14:</b> Participação das Famílias em organizações da sociedade civil.....	207
<b>TABELA 15:</b> Participação da EFAGO nos Movimentos Sociais.....	208
<b>TABELA 16:</b> Participação dos educandos/as em movimentos da sociedade civil.....	209
<b>TABELA 17:</b> Opinião dos educandos/as sobre os movimentos sociais de luta pela Terra.....	210
<b>TABELA 18:</b> Ano de Nascimento dos educandos/as da EFAGO.....	211
<b>TABELA 19:</b> Naturalidade dos educandos/as da EFAGO.....	212
<b>TABELA 20:</b> Opinião dos educandos/as sobre os tesouros da EFAGO.....	214
<b>TABELA 21:</b> Análise de Conjuntura realizada pelos educandos/as da EFAGO.....	215
<b>TABELA 22:</b> Problemas da EFAGO na visão dos Educandos/as.....	236
<b>TABELA 23:</b> Limites da EFAGO na concepção dos Educandos/as.....	237
<b>GRÁFICO 1:</b> CEFFAs por continentes.....	41
<b>GRÁFICO 2:</b> Centros Familiares de Formação por Alternância na América Latina.....	44
<b>GRÁFICO 3:</b> EFAs nos Estados do Brasil.....	48
<b>GRÁFICO 4:</b> EFAs nas Regiões do Brasil.....	57

<b>GRÁFICO 5:</b> Dados do Projeto de Assentamento Mosquito.....	142
<b>GRÁFICO 6:</b> Número de alunos/as no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.....	177
<b>GRÁFICO 7:</b> Nível percentual de educandos e educandas da EFAGO – Ano: 2003.....	178
<b>GRÁFICO 8:</b> Situação sócio-cultural dos alunos/as da EFAGO.....	199
<b>GRÁFICO 9:</b> Opinião dos alunos/as sobre o Ensino na EFAGO.....	202
<b>GRÁFICO 10:</b> Cultura Camponesa e Religiosidade Popular dos educandos/as.....	205
<b>GRÁFICO 11:</b> Opinião dos educandos/as sobre os monitores/a da EFAGO.....	219
<b>GRÁFICO 12:</b> Opinião dos Alunos/as sobre a Associação.....	223
<b>MAPA 1:</b> Centros Familiares de Formação por Alternância no Mundo.....	43
<b>MAPA 2:</b> Centros Familiares de Formação por Alternância na América Latina.....	45
<b>MAPA 3:</b> Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.....	50
<b>MAPA 4:</b> CEFFAs no Brasil.....	54
<b>MAPA 5:</b> O Estado de Goiás demarcado no mapa do Brasil.....	121
<b>MAPA 6:</b> Estado de Goiás dividido por Municípios.....	123
<b>MAPA 7:</b> Município de Goiás.....	124
<b>FOTO 1:</b> Participação da EFAGO no Congresso de Pedagogia da Alternância em Orizona – GO.....	58
<b>FOTO 2:</b> Projeto Viva e Reviva. Interior da Igreja de São João Batista no Arraial do Ferreiro – P.A. Serra Dourada.....	111
<b>FOTO 3:</b> Monitor, alunos e morador nas margens do Rio Vermelho no Arraial do Ferreiro – P.A. Serra Dourada. Projeto Viva e Reviva.....	111
<b>FOTO 4:</b> Acampamento do MST na rodovia. A vida comunitária.....	143
<b>FOTO 5:</b> Projeto de Assentamento no Rio Grande do Sul em regime coletivo.....	144
<b>FOTO 6:</b> Projeto de Suinocultura no Assentamento Mosquito (não existe mais).....	147
<b>FOTO 7:</b> Fachada da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.....	166
<b>FOTO 8:</b> Padre Felipe Ledett (camisa branca) e Padre Chiquinho no Centro de Pastoral Diocesano “Luís Ório” em Goiás.....	174
<b>FOTO 9:</b> Módulo da Educação Profissional com o monitor Clayton. Turma: 2º ano do ensino Médio e Educação Profissional da EFAGO.....	179

<b>FOTO 10:</b> Área de experimento da plantação do milho crioulo na Escola Família Agrícola de Goiás. Responsável: Monitor Alcenir José da Silva e Equipe Diocesana da CPT.....	180
<b>FOTO 11:</b> Plantação de Maracujá nos fundos da Escola Família Agrícola de Goiás.....	181
<b>FOTO 12:</b> Aplicação do Plano de Estudo aos educandos/as do 3 <sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional da Escola Família Agrícola de Goiás. Tema: Cultura Camponesa. Monitoras: Ana Maria e Sara Melo.....	183
<b>FOTO 13:</b> Colocação em Comum dos educandos/as do 3 <sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional da Escola Família Agrícola de Goiás. Tema: Reforma Agrária. Monitoras: Ana Maria, Sara Melo e Eliane Vieira.....	184
<b>FOTO 14:</b> Motivação do Caderno da Realidade no 1 <sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional. Monitora: Adriana Regina.....	185
<b>FOTO 15:</b> Visita e Viagem de Estudo das turmas do Ensino Fundamental sobre Meio Ambiente e Vegetação no Parque Serra Dourada em Goiás – GO.....	186
<b>FOTO 16:</b> Visita a Família dos educandos/as: Flávio José (2 <sup>a</sup> ano), Fernando (8 <sup>a</sup> série), Feliciano (6 <sup>a</sup> série), Simoni (5 <sup>a</sup> série), Ana Flávia e Silvani (ex-alunas da EFAGO). Comunidade: P.A. Bom Sucesso.....	187
<b>FOTO 17:</b> Visita a Família da educanda Elisângela, hoje, monitora da Escola Família Agrícola de Goiás. Comunidade: Uru.....	187
<b>FOTO 18:</b> Intervenção Externa com a turma do 1 <sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional. Tema: Cartilha da CPT sobre a Luta pela Terra. Intervencionista: Bento Rixen – CPT/Diocese de Goiás.....	189
<b>FOTO 19:</b> Avaliação realizada por grupos no final de Sessão para ser coletivizada posteriormente. Ensino Médio e Educação Profissional.....	190
<b>FOTO 20:</b> Serão na Escola Família Agrícola de Goiás. Tema: Mística e Espiritualidade. Este Serão foi realizado na Semana de Adaptação (Educandos/as novatos). Monitora: Aparecida da Neiva.....	191
<b>FOTO 21:</b> Trabalho Prático. Turma do 3 <sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional da EFAGO.....	192
<b>FOTO 22:</b> Trabalho Prático. Turma do 3 <sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional da EFAGO. Local: Horticultura.....	192
<b>FOTO 23:</b> Trabalho Prático. Educandos/as responsáveis pela Apicultura da EFAGO.....	193
<b>FOTO 24:</b> Educandos/as da 8 <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental – Trabalho Prático na Avicultura (Criação de Galinha Caipira) da EFAGO.....	193
<b>FOTO 25:</b> Momento de Trabalho Prático. Monitora Ercione Luzia Vidigal realiza a práxis educativa Freiriana – <i>Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo</i> . Local: Jardim da EFAGO.....	194
<b>FOTO 26:</b> Educandos/as do 3 <sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional. Trabalho Prático. Retirada de pragas daninhas da Horticultura.....	194
<b>FOTO 27:</b> Monitores/as e educandos/as em tempos de Plano de Formação em 2003.....	196

<b>FOTO 28:</b> A presença do Padre Guido Marie com a diretora pedagógica Ana Maria na Escola Família Agrícola de Goiás, a construção de uma parceria.....	198
<b>FOTO 29:</b> Reunião do Conselho Fiscal da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás.....	221
<b>FOTO 30:</b> Conselho Administrativo da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás (Gestão 2001-2003).....	222
<b>FOTO 31:</b> Assembléia de Pais, alunos/as, monitores/as e parceiros/as da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás em 2001.....	222

## LISTA DE SIGLAS

- ABCAR:** Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACAR:** Associação de Crédito e Assistência Rural
- AEFACOT:** Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins
- AES:** Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo
- AIMFR:** Association Internationale des Maisons Familiales Rurales
- ALCA:** Área de Livre Comércio das Américas
- AMEFA:** Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
- APEOESP:** Associação dos Professores do Estado de São Paulo
- BA:** Bahia
- BID:** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM:** Banco Mundial
- CBAR:** Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais
- CC:** Colocação em Comum
- CCFD:** Comitté Catholique contre la Faim et pour le Developpement
- CE:** Ceará
- CEE:** Conselho Estadual de Educação
- CEBs:** Comunidades Eclesiais de Base
- CEFFAs:** Centros Familiares de Formação por Alternância
- CELAM:** Conferência Episcopal Latino-americana
- CEPs:** Centros de Educação Profissional
- CF:** Campanha da Fraternidade
- CFR:** Casa Familiar Rural
- CNBB:** Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNEA:** Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER:** Campanha Nacional de Educação Rural
- CONTAG:** Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
- CP:** Caderno da Propriedade
- CPT:** Comissão Pastoral da Terra
- CR:** Caderno da Realidade
- CSSr:** Congregação do Santíssimo Redentor

**DISOP:** Serviço de Cooperação Internacional para Projetos de Desenvolvimento

**ECRs:** Escola Comunitária Rural

**EFA:** Escola Família Agrícola

**EFAGO:** Escola Família Agrícola de Goiás

**EFAORI:** Escola Família Agrícola de Orizona

**EMBRAPA:** Empresa Brasileira de Pesquisa Agrária

**EMGOPA:** Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária

**ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio

**ENERA:** Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

**ES:** Espírito Santo

**EUA:** Estados Unidos da América

**FAEG:** Federação dos Agricultores do Estado de Goiás

**FAG:** Frente Agrária Gaúcha

**FAO:** Fundo das Nações Unidas para a Agricultura

**FE:** Faculdade de Educação

**FETAEG:** Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás

**FHC:** Fernando Henrique Cardoso

**FMI:** Fundo Monetário Internacional

**FO:** Folha de Observação

**FSM:** Fórum Social Mundial

**FUNAI:** Fundação Nacional do Índio

**FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

**GO:** Goiás

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

**IDH:** Índice de Desenvolvimento Humano

**IFAS:** Instituto de Formação e Assessoria Sindical

**IFITEG:** Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás

**INCRA:** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INDA:** Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

**IPHAN:** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

**JAC:** Juventude Agrária Católica

**LDB:** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

**MASTER:** Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul  
**MEC:** Ministério da Educação e Cultura  
**MEPES:** Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo  
**MDA:** Ministério do Desenvolvimento Agrário  
**MEB:** Movimento de Educação de Base  
**MFR:** Maison Familiaes Rurales  
**MG:** Minas Gerais  
**MNCA:** Mobilização Nacional contra o Analfabetismo  
**MOBRAL:** Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**MPA:** Movimento dos Pequenos Agricultores  
**MS:** Mato Grosso do Sul  
**MST:** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**MT:** Mato Grosso  
**NUREDs:** Núcleo Regional de Educação à Distância  
**ONGs:** Organizações não-Governamentais  
**ONU:** Organização das Nações Unidas  
**OP:** Ordem dos Pregadores  
**P.A.:** Projeto de Assentamento  
**PA:** Pedagogia da Alternância  
**PARN:** Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária  
**PCB:** Partido Comunista Brasileiro  
**PDE:** Plano de Desenvolvimento da Escola  
**PDDE:** Programa Dinheiro Direto na Escola  
**P.E.:** Plano de Estudo  
**PE:** Pernambuco  
**PF:** Plano de Formação  
**PFL:** Partido da Frente Liberal  
**PJ:** Pastoral da Juventude  
**PJMP:** Pastoral da Juventude do Meio Rural  
**PJR:** Pastoral da Juventude Rural  
**PMDB:** Partido da Mobilização Democrática Brasileira  
**PNA:** Plano Nacional de Alfabetização  
**PNUD:** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PP:** Partido Progressista  
**PPS:** Partido Popular Socialista  
**PR:** Paraná  
**PROEP:** Programa de Educação Profissional  
**PRONAF:** Programa Nacional de Agricultura Familiar  
**PSB:** Partido Socialista Brasileiro  
**PSDB:** Partido da Social Democracia Brasileira  
**PT:** Partido dos Trabalhadores  
**PTB:** Partido Trabalhista Brasileiro  
**PUC:** Pontifícia Universidade Católica  
**RCC:** Renovação Carismática Católica  
**RENEC:** Rede Nacional de Emissoras Católicas  
**RS:** Rio Grande do Sul  
**SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Brasileira  
**SAEGO:** Sistema de Avaliação do Estado de Goiás  
**SARN:** Serviço de Apoio do Rio Grande do Norte  
**SCIR:** Sindicato Central de Iniciativas Rurais  
**SEE:** Secretaria de Educação do Estado  
**SIMFR:** Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais  
**SINTEGO:** Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás  
**SME:** Secretaria Municipal de Educação  
**SORPE:** Serviço de Pastoral de Pernambuco  
**SP:** São Paulo  
**STRs:** Sindicato dos Trabalhadores Rurais  
**SUPRA:** Superintendência da Reforma Agrária  
**TO:** Tocantins  
**UCG:** Universidade Católica de Goiás  
**UDR:** União Democrática Ruralista  
**UFSCar:** Universidade Federal de São Carlos  
**ULTABs:** União de Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil  
**UnB:** Universidade de Brasília  
**UNEFAB:** União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil  
**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UNICAMP:** Universidade Estadual de Campinas

**UNICEF:** Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNMFREO :** Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d' Education et d'Orientation

**URSS:** União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**USA:** United States of America

## INTRODUÇÃO

No bojo das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras no campo, a educação de qualidade referendada como um direito de cidadania, aparece como um dos componentes de reivindicação e em muitos lugares como experiência alternativa, gerida pelos próprios trabalhadores/as. Neste contexto encontram-se a Escola Família Agrícola – EFA e a Casa Familiar Rural - CFR. Elas foram implantadas no Brasil na década de 1960, a partir de uma experiência iniciada na França e espalhadas pela Itália, Espanha e diversos países da África.

No Brasil, ao conjunto de EFAs e CFRs convencionou-se chamar CEFFAs – *Centros Familiares de Formação por Alternância*. Entre outros objetivos os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais e históricas a fim de minimizar o êxodo, desenvolver o campo, superar as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação conscientizadora dos jovens e suas famílias junto as comunidades.

A realidade rural brasileira demonstrou que era necessária uma proposta educacional em oposição a educação convencional. Assim surgiram os CEFFAs no Brasil, que tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência, a falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo inadequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica do campo.

O CEFFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições, que buscam contribuir com o desenvolvimento sustentável, através da educação, num espírito de solidariedade, que busca facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos/as, sendo estes os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação, valorizando a realidade local.

A prioridade de um CEFFA é a formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável solidário, atendendo, prioritariamente, filhos e filhas de agricultores familiares, integrando os eixos transversais de cidadania, gênero, cultura e ecologia, tendo como perspectiva a qualidade e a dignidade de vida no campo.

.As finalidades dos CEFFAs são:

- O jovem – formação integral e empreendedorismo;
- Desenvolvimento local sustentável solidário;
- A educação e formação integral do jovem. Além da formação geral e profissional leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, num tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida / Profissional junto com a família e o meio em que vive;
- O CEFFA, através da educação, busca contribuir para o Desenvolvimento Local Sustentável Solidário, através da formação dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural.

O foco da Pedagogia da Alternância<sup>1</sup>, desenvolvida pelos CEFFAs, é o jovem como centro e sujeito do processo educativo, situado no seu meio. A proposta visa um desenvolvimento da pessoa e do meio.

### **Justificativa da Pesquisa**

Desde 1992, com a implantação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás, inicia-se, no Estado de Goiás, a primeira experiência pedagógica em Alternância, o que significou um grande avanço para se fomentar alternativas de educação no

---

<sup>1</sup> Pedagogia da Alternância é um projeto-educativo que contribui para a promoção e o desenvolvimento das pessoas, num contexto sócio-geográfico e profissional concreto. É uma educação que ajuda a preparação para e no trabalho e a profissionalização com: qualificação e profissionalização legal; inserção profissional na agricultura familiar e outras profissões no meio rural; possibilidade de continuar os estudos.

meio rural goiano, historicamente destinado a manter os trabalhadores/as rurais numa condição de dependência, entre elas, a oferta de educação básica como direito social. De uma certa forma, desde o princípio, a Escola Família Agrícola não foi bem aceita por vários setores da sociedade vilaboense, desde o Poder Público até mesmo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO).

Os motivos da desconfiança são muitos, entre eles: Escola do PT, Escola da Diocese, Escola do MST, Escola que vai criar subversivos que irão posteriormente questionar a ordem e o *status quo* das classes dominantes etc. Muitos adjetivos foram aplicados para depreciar a nova proposta que se implantava com forte ligação com os trabalhadores/as rurais que participaram da Luta pela Terra, principalmente dos Assentamentos Mosquito, Retiro e Velha, São João da Lavrinha, Rancho Grande, São João do Bugre e São Felipe. Neste sentido, não foi somente a crise educacional do meio rural o motivo do estabelecimento de uma nova experiência educacional na cidade de Goiás, mas, também, precisa-se entender que para os trabalhadores/as rurais desses assentamentos acima citados, a luta por uma educação formal para seus filhos/as significa estar dando continuidade na Luta pela Terra.

O surgimento da nova proposta no Estado de Goiás, especificamente na cidade de Goiás significou, para os trabalhadores rurais, o enfrentamento da crise educacional estabelecida para os camponeses, pois os mesmos não tinham condições de acessibilidade para as escolas no meio urbano. Além disso, a nova proposta educacional – *Pedagogia da Alternância* – buscou desde o princípio recriar o “*ethos*” perdido do homem do campo ao fazer a dialética entre ser humano e terra, terra e ser humano.

No século passado foi comum a desintegração do homem com a terra e, com isso, o homem camponês vai perdendo sua identidade primeira. Mesmo na terra já não possui relação com a terra, pois sua mentalidade é urbanocêntrica.

O homem das metrópoles parece reviver o significado do antigo mito grego: enquanto herói permanecia em contato com a terra mãe, ele era invencível; logo que perdeu esse contato, sua vulnerabilidade tornou-se fatal. É uma crise que, em sua manifestação mais aguda se expressa no desamor que o próprio homem do campo, pressionado pela conjuntura de interesses econômicos particulares e imediatos, tem para com sua terra, odiando-se e fugindo dela. (NOSELLA, 1977: 10).

Os problemas existentes hoje no meio rural são frutos de um processo de desvalorização do campo em suas várias formas. Portanto, este trabalho se justifica por estar penetrando num espaço em processo de desintegração realizada por políticas públicas, por mandos e desmandos da classe dominante local, pela valorização da agroindústria ou hoje conhecido por agronegócio e pela desvalorização da Agricultura Familiar. Por isso, faz-se jus afirmar que o surgimento da Escola Família Agrícola de Goiás ultrapassa a compreensão de uma simples oferta de educação formal para os filhos/as dos trabalhadores rurais da região do Vale do Rio Vermelho, mas é um sinal de que a educação pode devolver a dialeticidade – **homem/terra, terra/homem** – perdida ou acorrentada pelas estruturas dominantes historicamente constituídas.

A Escola Família Agrícola de Goiás foi a primeira experiência em Alternância no Estado o que justifica este trabalho, até porque as outras duas atuais EFAs no Estado são recentes e com características bem diferentes da cidade de Goiás e não passam pela crise que a EFA de Goiás vem passando de três anos para cá.

A Escola Família Agrícola e sua proposta pedagógica estão presentes em quase todo o território brasileiro o que significa que sofre intervenções das propostas educacionais promulgadas pelos governos. Toda a realidade da educação brasileira, suas políticas educacionais e os programas governamentais, encontram-se presentes em qualquer alternativa de educação já que são obrigadas, legalmente ou por diplomacia, a acolher os parâmetros educacionais oficiais.

Por outro lado, a problemática da educação brasileira no final do séc. XX apontou para a importância da análise dos discursos reformistas que elaboraram políticas públicas com o tempero do neoliberalismo. Uma das faces do neoliberalismo são os auxílios financeiros, de capital monopolista, das forças internacionais como o FMI e o Banco Mundial. Estes rumos adotados pelas políticas compensatórias e reformistas não impediram que determinadas experiências se efetivassem, mesmo que isoladas, muitas vezes, a partir da sociedade civil. Tais experiências constituem-se como reativamento dos sonhos, das esperanças que conduzem a sociedade civil organizada à construção de determinadas práticas coletivas, solidárias e transformadoras. Práticas alternativas de educação são contraditórias à lógica normalizadora das políticas de educação oferecidas pelo Estado dependente da economia internacional.

Parafraseando Gadotti (1999: 15) “*a história da educação sempre foi a história da educação colonizadora*”, opressora, na lógica do dominante que serve para formar gente

submissa, obediente e ordeira. Na verdade, a educação sempre foi utilizada pelas classes dominantes como mecanismos de controle social e de formação de uma consciência passiva, de aceitabilidade do inaceitável. O neoliberalismo e seus programas de descidadanização continuam fortalecendo práticas de manter as pessoas no irracionalismo, no cativo, na paralisia e na cegueira, assim como no Mito da Caverna de Platão. A grande diferença é que o neoliberalismo, ao contrário do pensamento platônico, não abre oportunidade alguma para que a pessoa humana veja a luz ou venha a desacorrentar-se.

Esta pesquisa se propõe a analisar a Educação dos camponeses/as como espaço de resistência cultural e de recriação de uma cultura da resistência política, econômica, social, religiosa etc. Para isso, buscou-se uma experiência alternativa de educação para os camponeses/as do município de Goiás, estado de Goiás. A Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO constitui-se como sendo uma experiência alternativa de educação para os filhos/as de camponeses/as da região de Goiás ao apresentar concepções e práticas educativas, a partir da Pedagogia da Alternância, que deveriam resistir a uma proposta de educação hegemônica.

### **Metodologia da Pesquisa**

Este trabalho se localiza no âmbito de uma reflexão filosófica e sociológica das políticas de educação e da formação de novos sistemas educativos e, em sua especificidade, no âmbito analítico dos movimentos sociais, educação e da cidadania.

Do ponto de vista metodológico utilizou-se como método epistêmico uma reflexão crítica a partir do materialismo histórico e dialético. Todavia, não se nega a importância da escola fenomenológica-existencial na construção dessa pesquisa. Segundo Nosella (1997: 14) “*o método se traduz num movimento dialógico entre observação-reflexão do autor e a situação **da Escola Família Agrícola de Goiás**”<sup>2</sup>.*

No sentido prático da metodologia e de seus procedimentos, o primeiro passo foi obter o apoio da Diocese de Goiás e da CPT que intermediaram as relações e a aproximação com os atores/as na Escola Família Agrícola de Goiás. Utilizou-se o diário de campo como recurso de

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

observações realizadas em reuniões, encontros e no próprio dia-a-dia da escola. Na verdade, a exemplo de Carlos Rodrigues Brandão, esta pesquisa foi participante. Engajei-me no dia-a-dia da escola para buscar compreender as relações, as representações simbólicas<sup>3</sup> e as forças que ali se constituíam. Os sujeitos da investigação foram todos os atores/as da Escola Família Agrícola de Goiás (educandos/as, educadores/a, pais e mães e parceiros). Utilizaram-se dados mais concretos como estratégia para se descobrir determinadas categorias de crenças silenciosas, a saber: entrevista semi-estruturada (com questões prontas que podem ser transformadas em outras ao longo da entrevista), como dois pais ligados a Associação de Pais e Alunos da Escola Família; dois questionários: um específico para os monitores/as (dos 15 monitores/as somente 05 responderam) e para os educandos/as (dos 15 alunos escolhidos, 14 responderam) com mais tempo de escola.

Outro questionário aplicado aos educandos/as continha questões de opções para se descobrir as opiniões de todos/as os educandos/as sobre determinadas categorias como: *número de alunos/as, sexo, série dos alunos/as, ano de nascimento dos alunos/as, naturalidade dos alunos/as, EFA, situação sócio-cultural, tempo de escola, ensino, cultura de produção desenvolvida na família, problemas da escola, limites da escola, tesouros da escola, Associação e Diretoria, cultura camponesa e religiosidade popular, religião, participação social das famílias na sociedade civil, participação dos alunos/as em movimentos sociais / sindicais ou pastorais, movimentos que lutam pela Reforma Agrária, EFA e Movimentos Sociais, monitores/as e, por fim, as parcerias*. Este último questionário foi respondido por 140 dos 144 alunos/as.

O município de Goiás é o local dessa experiência. Por sinal, um município hoje Patrimônio Histórico da Humanidade e com o maior número de Assentamentos da Reforma Agrária em território municipal. É um município histórico onde reina as concepções da moral familiar, principalmente, aquelas que dominaram ou ainda dominam o poder local. A pesquisa iniciou-se, na verdade, em 2000 quando estava como agente de pastoral na Diocese de Goiás, mas, em nível de aprofundamento e de coleta de dados mais substanciais se deu de Agosto de 2002 a Fevereiro de 2004.

---

<sup>3</sup> Entende por representações simbólicas todo o conjunto de atitudes, costumes e hábitos que se tornaram práticas cotidianas na realidade de um determinado grupo social sem que haja um processo de teorização destas mesmas ações.

Também foram importantes as observações diretas e indiretas, bem como, as anotações no diário de campo.

Para a construção da pesquisa buscou-se fontes documentais importantes como as Atas da Associação e da Equipe de monitores/as, estatuto, projeto político pedagógico e outros materiais. Além do registro visual que estará bem presente neste trabalho, como, tabelas, gráficos, estatísticas e fotografias.

### **Objetivos da Pesquisa**

Os objetivos dessa pesquisa resumem-se em:

- Evidenciar as práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás, a escola como espaço formal e as comunidades/movimentos sociais como espaço de educação não-formal, bem como, a importância da família na construção de um itinerário pedagógico.
- Contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes no município de Goiás: a EFAGO (Escola Família Agrícola de Goiás) que possui ensino fundamental desde 1994 e a partir de 2001 iniciou-se o Ensino Médio e Profissionalizante.
- Realizar um estudo exploratório da EFAGO e das comunidades que fazem parte de sua Unidade Escolar.
- Analisar as práticas educativas formais e não-formais na EFAGO.
- Evidenciar as práticas educativas e as concepções de educação que existem na EFAGO a partir de um contato com seus atores sociais e, posteriormente, analisar as mesmas concepções dos atores sociais existentes nas comunidades específicas.
- Verificar se tal experiência em Alternância da EFAGO sendo está espaço de recriação da cultura e de resistência em relação a práticas da ideologia dominante.
- Caracterizar os principais problemas, suas contradições históricas e atuais, bem como, os desafios a serem superados.

- Fornecer um material histórico e analítico que reflete o cotidiano da experiência pesquisada, bem como, oferecer a outros interessados um instrumento reflexivo e crítico acerca de uma experiência alternativa de educação camponesa gestada no Centro-Oeste brasileiro.

### **Estruturação da Pesquisa**

A pesquisa surgiu a partir da necessidade em compreender o universo simbólico que permeia a realidade dos camponeses em Goiás. A Escola Família Agrícola de Goiás é uma dimensão educacional desse universo. No entanto, compreender as representações simbólicas ali estabelecidas significou o rompimento com determinadas construções hipotéticas e emocionais que o autor tinha com o objeto de estudo. Em determinadas ocasiões verificou-se que a experiência não corresponde as expectativas da sociedade e, principalmente, dos próprios trabalhadores/as rurais. Na verdade, muitas dificuldades de obtenção das informações ocorreram porque os atores/as sociais em foco ocultavam determinadas posições e sentimentos que foram aos poucos sendo desveladas pelas observações e atitudes que se apresentaram no cotidiano.

Portanto, esta pesquisa possuía em princípio um caráter investigativo que pretendia demonstrar uma experiência concreta de educação para filhos e filhas de trabalhadores/as rurais da região de Goiás, mas com o passar do tempo esta pesquisa tomou um caráter de insatisfação com a adequação de setores que se dizem progressistas ao assumir posturas antagônicas com a história de suas organizações. Neste sentido, a pesquisa caminhou na perspectiva de apresentar aos atores/as o desvelamento de problemas gravíssimos que não fica transparecido no cotidiano da escola, muito menos, nas relações existentes. Os problemas e desafios presentes no *ad intra* da Escola são maiores que os problemas e desafios *ad extra* da escola que, em minha opinião, são normais<sup>4</sup>.

Assim sendo, este trabalho está estruturado em quatro capítulos que assim se apresentam:

O **Capítulo I** busca verificar, historicamente, o surgimento ou a **pedagogênese** das EFAs e seu contexto como fenômeno educativo. Registra-se historicamente as primeiras

---

<sup>4</sup> Entende-se por *Ad Intra* todas as experiências cotidianas que se efetivam no interior e na realidade concreta dos atores sociais. Por *Ad Extra* compreende-se as experiências que se efetivam a partir de outras realidades que não fazem parte do cotidiano dos atores sociais.

iniciativas oriundas do continente europeu, especificamente, a partir da década de 30 na França com as *Maison Familiaes Rurales*, o papel da Igreja neste processo e sua expansão pelo mundo. No segundo momento, verifica-se a implantação desse fenômeno educativo em território brasileiro, especificamente, a partir dos anos 60 no Estado do Espírito Santo com a fundação do MEPES, bem como, o contexto sócio-político brasileiro e sua estruturação atual com o surgimento da UNEFAB e dos Regionais que representam as EFAs no Brasil. Por fim, analisa-se a metodologia do fenômeno educativo que se fundamenta filosoficamente a partir da Pedagogia da Alternância. Neste sentido, verificou-se os fundamentos, as concepções e os instrumentos utilizados pela Pedagogia da Alternância no contexto geral das experiências.

O **Capítulo II** pretende sistematizar a concepção de educação no Brasil nos anos 90 tendo como categoria de análise o fenômeno neoliberal e sua construção hegemônica de sociedade baseada no livre mercado, no individualismo e na globalização (econômica, política, social e cultural) o que determina o tipo de humanidade contemporânea que se está formando. Evidencia-se, portanto, suas características e efeitos na sociedade e no Estado, seu cenário na América Latina e no Brasil e sua concepção de democracia no contexto de irrupção de uma cidadania negada. No segundo momento, verifica-se as reformas educacionais, a partir do fenômeno neoliberal, no Brasil e em Goiás, bem como, as características da educação como ideologia, o discurso neoliberal da qualidade total em educação, suas principais reformas e a aplicabilidade dessas reformas neoliberais na educação em Goiás.

No **Capítulo III**, partiu-se para a reflexão acerca da Luta pela Terra no Estado e, principalmente, no município de Goiás. Para isso, foi necessário buscar dados históricos da cidade de Goiás e a formação latifundiária que aí se estabeleceu ao longo dos séculos, a colonização forçada ocasionando o genocídio de povos indígenas e a escravidão em massa de africanos trazidos para a cidade de Goiás, bem como, a utilização de trabalhadores/as rurais como mão-de-obra barata e dependente do coronelismo estabelecido. Também se verificou neste capítulo os dados gerais sobre o Estado e o município de Goiás na atualidade. No segundo momento, levanta-se a questão agrária e o problema brasileiro, histórico e atual, a partir da luta pela terra iniciada nos anos 80 com a participação dos sindicatos, da CPT, da Igreja e do MST cuja situação se complica com a ocupação da Fazenda Mosquito em 1985. Além disso, por fim, buscar-se-á refletir acerca da problemática da educação rural de forma sintética e geral.

No **Capítulo IV** irá se analisar a Escola Família Agrícola de Goiás como uma alternativa de educação do campo em Goiás. Neste sentido, tentar-se-á dialogar com Gramsci na perspectiva de definir a concepção de uma educação voltada para o homem e a mulher do campo. No segundo momento, irá ser analisado o contexto do fenômeno educativo em sua especificidade, a saber: **a Escola Família Agrícola de Goiás**, o processo histórico da implantação da experiência educacional, objetivos e filosofia da Escola, a Pedagogia da Alternância e sua aplicabilidade no cotidiano escolar, o Plano de Formação, a concepção de educação por parte dos monitores/as e educandos/as, a situação atual da escola, as opiniões dos alunos/as, as contradições e limites da escola, bem como, as observações realizadas acerca dos atores/as que participam da caminhada educacional na Escola Família Agrícola de Goiás.

Com este trabalho queremos contribuir com todos e todas que querem refletir as alternativas de sociedade. Não basta apenas pensar uma sociedade justa e democrática. Torna-se urgente a aplicabilidade deste pensamento e das reflexões realizadas no cotidiano das experiências. Neste sentido, a Escola Família Agrícola de Goiás como sujeito da pesquisa se torna o alvo central dessas reflexões. Portanto, se quisermos pensar alternativas para a educação rural brasileira devemos antes de tudo entender o fenômeno da Pedagogia da Alternância e das EFAs como mais uma alternativa e não a única alternativa.

# CAPÍTULO I

## A PEDAGOGÊNESE DAS EFAs E O CONTEXTO DO FENÔMENO EDUCATIVO

O conceito de relações, da esfera puramente humana guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade, 1978: 39).

### 1.1 O SURGIMENTO DO FENÔMENO EDUCATIVO: AS MFRs NA FRANÇA

Todas as EFAs, entre elas, a Escola Família Agrícola de Goiás, utiliza-se da Pedagogia da Alternância que possui sua “*pedagogênese*”<sup>5</sup> nos agricultores franceses da década de 30 do século passado. A Pedagogia da Alternância<sup>6</sup> nasce na França em 1935<sup>7</sup>. Surge inicialmente com o nome de **Maison Familiale Rurale (MFR)**<sup>8</sup> ou Casa Familiar Rural. A realidade européia apresentava um profundo desenvolvimento do capitalismo industrial, bem como uma transformação da realidade agrária a partir do crescente processo de urbanização ocasionado pelo êxodo rural. Estes fatores determinavam o aumento da produtividade e da ampliação do mercado.

---

<sup>5</sup> Entende-se aqui por pedagogênese o surgimento de uma nova experiência educacional e pedagógica que abarca toda uma realidade concreta de pessoas e sociedades. A Pedagogênese das *Maison Familiales Rurales* significa o surgimento da própria Pedagogia da Alternância como *corpus* de um novo paradigma alternativo e sensível aos apelos de uma realidade concreta, a saber: os trabalhadores/as rurais da França na década de 30. É neste contexto que surge a pedagogênese ou a gênese de uma nova Pedagogia apropriada e, posteriormente, aperfeiçoada a atender os filhos/as de camponeses/as.

<sup>6</sup> A terminologia **Alternância** surge pela primeira vez nos Estados Unidos em 1906 com a designação de “*ritmo apropriado*” e busca associar a formação geral com a formação profissional.

<sup>7</sup> Neste sentido, conferir Concagh (1989) que aborda a educação francesa abandonada pelo Estado e pela Igreja.

<sup>8</sup> Prestes a comemorar 70 anos de existência (1935-2005).

A situação sócio-econômica na França era de extremo abandono, principalmente, ao falar-se dos camponeses/as que viviam sob a égide do esquecimento pelo Estado<sup>9</sup>. Esquecidos pelos Estado em todos os seus direitos básicos fundamentais como habitação, saúde e educação.

Em relação a educação, os filhos/as dos camponeses/as franceses tinham duas opções: ficar na propriedade dos pais, com a família e trabalhando de sol a sol, ou de frio a frio, ou então, ir para as cidades onde tinha escola pública, saindo da realidade familiar rural e cultural que os cercava até este momento. Na verdade, quase sempre a primeira opção era a mais comum já que manter filhos/as na cidade significava gastos financeiros absurdos para a realidade campesina francesa. Assim, mantinham seus filhos e filhas sob as condições de analfabetismo. Alguns afirmam que os pais camponeses da França da década de 30 não queriam que seus filhos/as fossem estudar na cidade por medo de voltarem renegando a cultura e a dura realidade do meio rural. Pode até ter acontecido tais motivações de ordem subjetiva, mas considerar-se-á que o motivo principal do não envio de adolescentes e jovens do meio rural francês para estudarem na cidade possui um fator puramente econômico. Neste sentido, Queiroz (1997) afirma:

Os filhos de camponeses tinham que optar entre continuar os estudos e sair da família e do meio rural para as cidades ou permanecer junto à família e o trabalho rural e interromper o processo escolar. As famílias precisavam da presença e trabalho dos filhos e ao mesmo tempo não tinham condições de mantê-los nas cidades. (QUEIROZ, 1997: 41).

Na década de 30, a situação dos camponeses/as na França, no que se refere a educação, encontra-se numa situação de abandono e descaso por parte do Estado e, até mesmo, da Igreja. No que se refere a educação existente na França, houve profundas mudanças com a separação entre Igreja-Estado. O Estado não possuía nenhum interesse pelo homem do campo, seus problemas não eram levados em consideração na elaboração de políticas públicas específicas. O Estado preocupava-se com a escolarização urbana relegando a população camponesa ao abandono. Por outro lado, a Igreja se interessa pelos camponeses, mas com a perda da condução das escolas não possui condições reais de apresentar propostas efetivas para esta demanda

---

<sup>9</sup> Na França dos anos 30 do século XX, os proprietários rurais continuavam a viver numa realidade de agricultura de subsistência com enfoques para a produção familiar. Conferir os estudos de Chartier (1982).

populacional. É essa a realidade que estava colocada aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja. A realidade social, econômica, política e educacional colocava desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças.

Desta forma, iniciou-se gradativamente um processo de mobilização por parte dos camponeses/as ligados ao sindicato<sup>10</sup>, juntamente, com setores da Igreja a fim de pensar uma alternativa viável para que se pudesse resolver a problemática da educação no meio rural na França. Os desafios eram muitos diante da pobreza regional de uma pequena localidade no sudoeste da França. Sob a liderança de Jean Peyrat, presidente da Seção Sindical e do secretário, Padre Abbé Granereau<sup>11</sup> (1885-1988), buscou-se mobilizar outros camponeses/as a fim de obter iniciativas concretas que minimizassem a problemática da educação aproveitando o saber popular e a prática existente no meio rural daquela realidade o que exigia o desenvolvimento de uma formação técnica e integral para os jovens rurais.

Em relação ao problema da educação vivido pelos franceses afirma o Padre Abbe Granereau:

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social. (GRANEREAU, 1969: 24. **In.:** NOSELLA, 1977: 19).

Em meio a essa difícil e desafiante realidade, em Sérignac-Péboudou, perto de Lauzun, Província de Lot-et-Garonne, uma pobre e pequena região do sudoeste da França, o presidente da Seção Sindical da SCIR, Jean Peyrat, o secretário, padre Granereau juntamente com outros agricultores franceses começaram a discutir e tentar descobrir alternativas para a continuidade da educação escolar dos jovens trabalhadores rurais daquela região, depois dos estudos básicos (Chartier, 1985). O entendimento claro era de que a realidade exigia alguma iniciativa que pudesse levar em conta os conhecimentos práticos do meio rural com uma formação técnica geral

---

<sup>10</sup> Em 1920 surge o Sindicato Central de Iniciativas Rurais (SCIR) formado, em sua maioria, por democratas cristãos franceses com o objetivo de defender a profissionalização da agricultura francesa e organizar os profissionais da agricultura a partir dos princípios do sindicalismo, do associativismo e do cooperativismo.

<sup>11</sup> Padre Abbe Granereau era filho de trabalhadores rurais franceses.

e humana. Pessoti (1978) fala de uma educação escolar voltada para os problemas práticos do meio rural, bem como, uma formação integral, tanto na área técnica e humanística.

A partir das necessidades da realidade e da sensibilidade de pessoas inseridas e comprometidas com ela, nasce no dia 21 de novembro de 1935, na França, a primeira experiência que dois anos depois, em 1937, daria origem a **Maison Familiale Rurale** ou **Casa Familiar Rural (CFR)**, ou Escola Família Agrícola.

Segundo Chartier (1986), a primeira experiência das MFRs (ainda não possuía este nome) em 1935 tinha 04 estudantes e aconteceu da seguinte forma: os jovens ficavam reunidos por uma semana em estudos num local apropriado (Casa paroquial do Padre Abbe Granereau). E, por três semanas, permaneciam na propriedade familiar.

Nasce, portanto, com fortes vínculos com os sindicatos locais, as cooperativas e determinados grupos católicos (Concagh, 1989 e Chartier, 1986). A partir dos anos de 1937/1938 já não havia mais espaço na casa adquirida pelos agricultores no ano anterior. Portanto, a abertura da primeira MFR já com este nome se deu em 1937 na cidade de Lauzun. E a partir daí surgiram novas iniciativas concretas onde se estabeleceu a formação de novas MFRs. Em 1940 já existia três experiências concretas das Casas Familiares. No entanto, as MFRs serão reconhecidas pelo Governo francês somente a partir de 1960.

### ***1.1.1 Características das MFRs***

As principais características das **Maison Familiales Rurales** desde o princípio foram:

**Primeiro:** Responsabilidade familiar na gestão por meio da criação da **Associação** e do Conselho Administrativo onde participam pais e alunos e representantes dos profissionais ligados a agricultura.

**Segundo:** A **Alternância** entre a vida sócio-profissional (família) e as MFRs (escola) onde o jovem recebe toda a formação.

**Terceiro:** A experiência de vida coletiva em pequenos grupos a partir do regime de **Internatos**. É uma experiência de responsabilidade social, de prestação de serviços e de manutenção da casa.

**Quarto:** Formadores que trabalham em equipe, denominados posteriormente de **Monitores**<sup>12</sup>. Atuam de forma coesa com o Conselho Administrativo da Associação.

**Quinto:** A Pedagogia apropriada e que se adapte a realidade concreta dos agricultores. Na verdade, a pedagogia deve associar a realidade dos educandos/as com a teoria a ser estudada. Para isso, utiliza-se de **instrumentos pedagógicos** apropriados como o Caderno da Propriedade e do Plano de Estudo. Percebe-se aqui a necessidade de um currículo voltado para as realidades específicas dos agricultores/as.

### *1.1.2 O papel da Igreja*

Assim como em muitas EFAs que surgiram pelo cinco continentes do planeta, o papel da Igreja é importante para se entender o processo de implantação e formação destes Centros de Formação específicos para a juventude rural. O Padre Granereau tinha um espírito inovador e queria desenvolver não somente o lado espiritual de seus paroquianos, mas também, os aspectos sócio-econômicos. De qualquer forma, Padre Granereau como membro da hierarquia da Igreja e formado por ela, desenvolveu as concepções da nova pedagogia e conhecendo a realidade dos agricultores/as franceses de sua região, apresentou aos mesmos uma proposta diferenciada e alternativa. Ele sabia que a educação oferecida pelo Estado e pela Igreja se preocupava com a população urbana. Mas, enfrentou grandes problemas até conseguir alcançar seus objetivos.

O jovem Granereau, portanto, esbarrava, de um lado, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, doutro lado, diante de uma Igreja intencionalmente voltada para o homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura. Restava uma única solução: criar uma nova educação. (NOSELLA, 1977: 20).

Deu-se início a primeira experiência com um grupo limitado de quatro jovens que no primeiro ano se reuniam uma semana por mês a fim de refletirem as questões relacionadas com a realidade que os cercava e, também, estudarem assuntos gerais. Dessa primeira experiência

---

<sup>12</sup> Segundo Nosella (1977: 23) os primeiros “monitores eram agricultores que tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por correspondência, mas nada mais do que isso”.

surgiu a necessidade de se encontrar um local adequado na região que pudesse funcionar como escola. Surge, portanto, em setembro de 1937, a primeira Casa Familiar Rural ligada aos sindicatos, cooperativas e a Igreja Católica local que dinamizam a pedagogia nascente.

No princípio da experiência era somente o padre como professor que mantinha uma espécie de curso de Técnico em Agricultura para os alunos baseando-se em cursos por correspondência. Somente a partir da década de 40, em especial, 1945 é que se efetivará um processo de abertura profissional nas experiências (contratação de técnicos e professores especializados), ou seja, a profissionalização e uma composição pedagógica mais condizente com o crescimento da experiência.

Portanto, pode-se reconhecer que as MFRs passaram por dois períodos distintos: O primeiro de 1935 a 1944 onde aconteceu a fundação das MFRs, a relação com setores da Igreja, principalmente com a Ação Católica. O segundo que vai de 1945 a 1960 marcado pela expansão e sistematização das MFRs, o surgimento de uma organização nacional das MFRs e marcado também pela crise interna do movimento vivido em torno do Padre Abbe Granereau<sup>13</sup>.

A esta altura estourou no movimento francês uma crise muito grande: no interior desta União Nacional os pais de família (agricultores) cada vez mais iam tomando as responsabilidades do movimento juntamente com os líderes formados pelo sindicalismo e pela ação católica. (NOSELLA, 1977: 23).

A superação dessa crise<sup>14</sup> se dá por meio do rompimento com uma concepção de educação fechada e restrita onde tinha como defensor o Padre Granereau e, conseqüentemente, o distanciamento dos agricultores com a Igreja o que gerou uma maior autonomia das MFRs.

---

<sup>13</sup> Segundo Nosella (1997: 22) “o grupo responsável da *Maison Familiale* foi, desde o começo, o grupo de pais das famílias agrícolas juntamente com o Sacerdote. Aconteceu, porém, nos primeiríssimos anos que – conforme afirmam algumas testemunhas – o caráter forte do sacerdote dominava e monopolizava a ação, surgindo, desta forma, alguns problemas”.

<sup>14</sup> Ao que parece a crise tinha dois motivos em torno do Padre Abbe Granereau. O primeiro devia-se à sua má administração levando medo e desordem aos membros das MFRs. O segundo possui uma dimensão política, pois houve fortes indícios da falta de prudência do sacerdote ao se relacionar com o Governo que colaborava com os alemães nazistas na Segunda Guerra Mundial, além da concepção doutrinária e pedagógica. Portanto, dois motivos claros e objetivos que determinaram o afastamento do Padre Abbe Granereau de suas atividades junto as MFRs. Neste sentido, conferir o trabalho de Nosella (1977: 23-24).

### 1.1.3 A expansão das experiências dos CEFFAs

A partir da metade da década de 40 houve um grande avanço nas experiências das MFRs o que determinou uma profunda expansão para outros países. Nos anos de 1944 e 1945 já existem em torno de 20 MFRs na França. A partir de 1945 com o afastamento do Padre Granereau houve uma reestruturação do movimento o que gerou uma nova concepção administrativa e pedagógica. No que se refere ao processo pedagógico houveram avanços ao se convocar técnicos em educação para estudar e sistematizar a **pedagogênese** já com dez anos de experiência<sup>15</sup>. Portanto, em 1960 a experiência girava em torno de 500 experiências na França.

O primeiro país fora da França a receber a experiência das MFRs foi a Itália. Lá a experiência surgiu no início da década de 60 com o seguinte nome: *Scuola della Famiglia Rurale*.

Em termos de metodologia elas adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos é grande, portanto certas facilidades são maiores. Os docentes, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. É uma experiência que encontrou apóio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França. (NOSELLA, 1977: 30).

O processo de expansão foi fulminante como bem afirma Queiroz (1997: 48) e hoje existem mais de 450 Centros de Formação em Alternância na França. No quadro abaixo segue uma estimativa da presença dos Centros de Formação por Alternância no mundo, sub-divididos em continentes e países.

---

<sup>15</sup> Nos anos de 1946 e 1947 surge no movimento das MFRs o educador André Duffaure que elaborou e criou o principal instrumento pedagógico do movimento CEFFAs, chamado de Plano de Estudo.

**TABELA I:** Centros Familiares de Formação por Alternância no Mundo

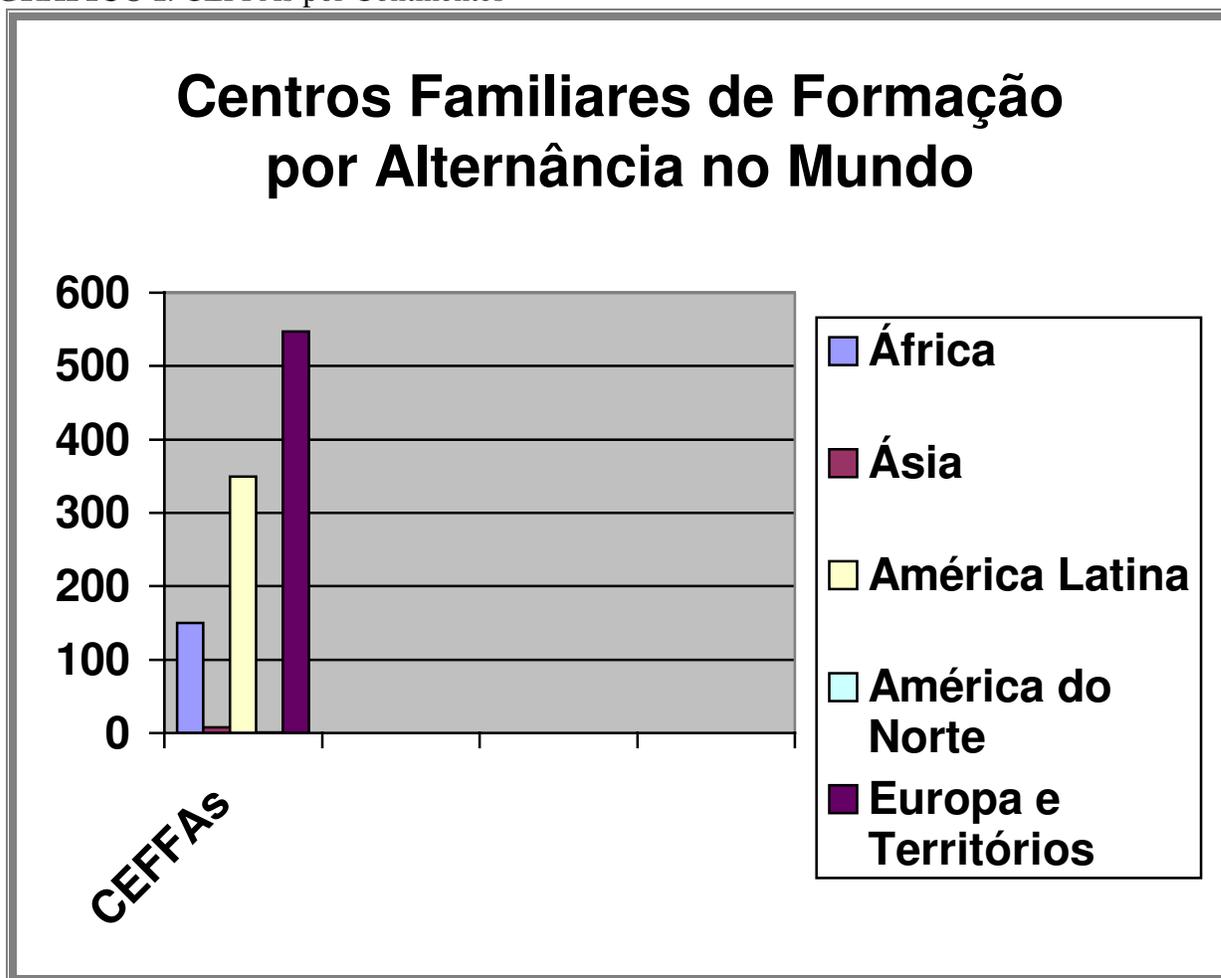
<b>CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO MUNDO<sup>16</sup></b>				
<i>ÁFRICA<sup>17</sup></i>	<i>ÁSIA</i>	<i>AMÉRICA LATINA</i>	<i>AMÉRICA DO NORTE</i>	<i>EUROPA E TERRITÓRIOS FRANCESES</i>
Benin: 03	Filipinas: 06	Argentina: 85	Canadá: 01	Espanha: 65
Burkina Faso: 02	Vietnã: 02	Brasil: 186		França: 450
Camarões: 09		Chile: 06		Itália: 01
Costa do Marfim: 03		Colômbia: 04		Portugal: 05
Rep. Centro Africana: 14		Equador: 03		Hungria: projetos
República do Congo: 11		Guatemala: 24		Polônia: projetos
Rep. Democrática do Congo (ex-Zaire): 11		Honduras: 07		Romênia: projetos
Mali: 01		México: 02		Guadalupe: 06
Marrocos: 02		Nicarágua: 09		Martinica: 01
Rwanda: 31		Panamá: 10		Reunion: 05
Senegal: 28		Paraguai: 01		Nova Caledonia: 09
Tchad: 10		Peru: 09		Polinésia Francesa: 05
Togo: 17		El Salvador: 03		
Moçambique: 06				
Madagascar: 01				
Ilhas Maurício: 01				
<b>Total: 150</b>	<b>Total: 08</b>	<b>Total: 349</b>	<b>Total: 01</b>	<b>Total: 547</b>
<b>Total Geral de Centros de Formação por Alternância: 1055 Centros</b>				

<sup>16</sup> Os dados aqui expostos são relativos ao ano de 2003. Pode-se conferir UNEFAB, 2003.

<sup>17</sup> Os dados do continente africano são aproximativos devido à falta de fontes e informações.

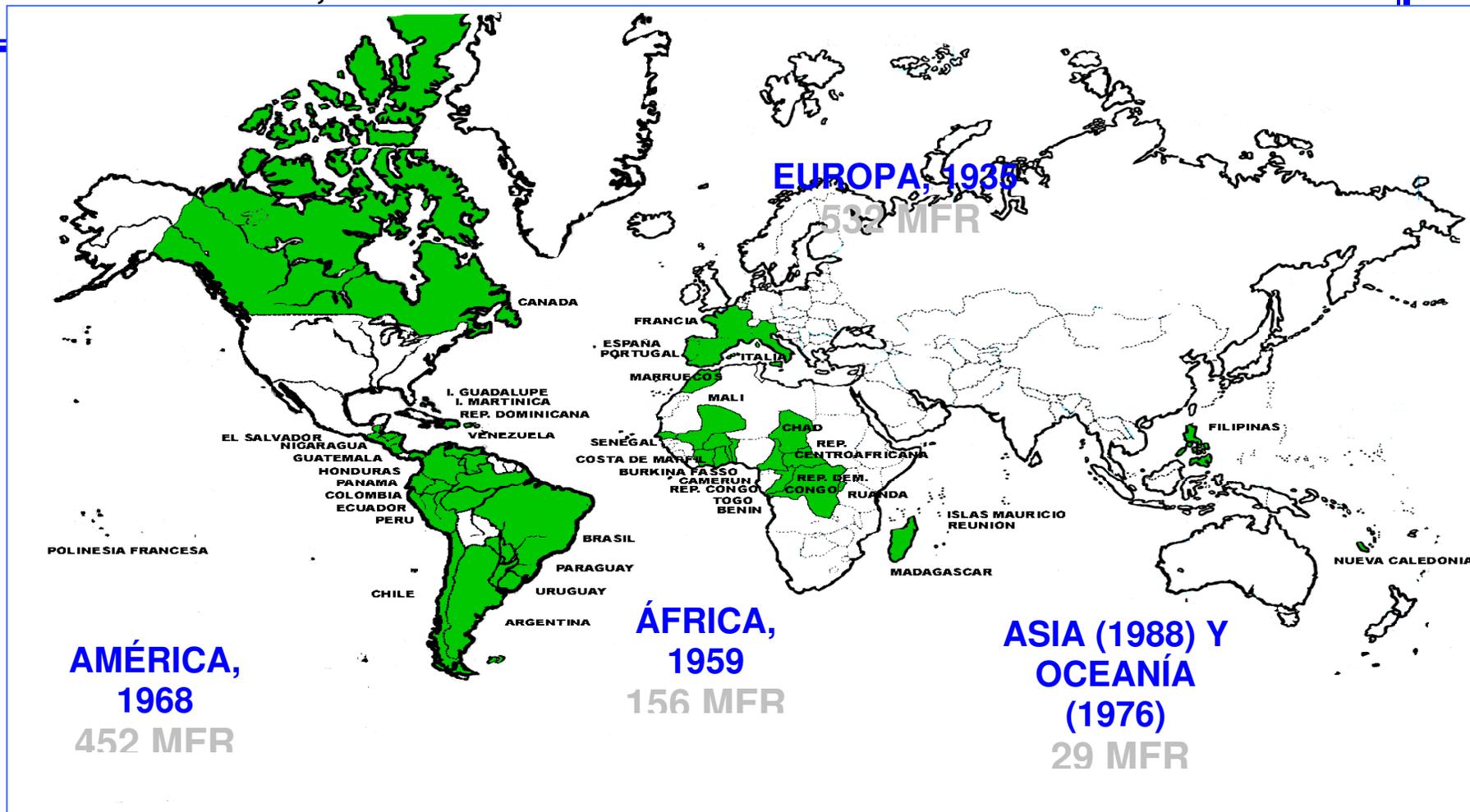
Com a tabela acima pode-se perceber que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) estão em fase de expansão na África e na América Latina. A Europa, principalmente, na França há uma hegemonia das experiências da Pedagogia da Alternância. O Brasil, na América Latina, coloca-se em segundo lugar no número de CEFFAs. A África é um campo promissor já que tais experiências surgiram, especialmente, a partir da década de 90 em diante. Os desafios continuam sendo o continente asiático e os Estados Unidos e Canadá (América do Norte). O gráfico abaixo vem mostrar os CEFFAs por continentes caracterizando que Europa, América Latina e África estão altas taxas de desenvolvimento da experiência que cresce a cada ano.

**GRÁFICO I: CEFFAs por Continentes**



A Pedagogia da Alternância trabalhada pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) é uma das propostas de educação para o meio rural brasileiro e que se apresenta também como alternativa de educação para os jovens rurais. Para se ter uma melhor noção geográfica das EFAs espalhadas pelo mundo segue abaixo um mapa do globo indicando os países nos quais se encontram as experiências do CEFFAs.

# EM 2003, HÁ MAIS DE 1.200 CEFFA EM 45 PAÍSES



#### ***1.1.4 Os Centros de Formação em Alternância na América Latina***

Na América Latina, os CEFFAs estão presentes em 13 países. Sua predominância encontra-se no Brasil, na Argentina e na Guatemala (um país com quase 90% de indígenas). No gráfico abaixo fica demonstrado que as experiências dos CEFFAs no Brasil surpreendem chegando a ter em torno de 200 CEFFAs se contar as experiências isoladas de prefeituras do Nordeste brasileiro, bem como, do sul do país.

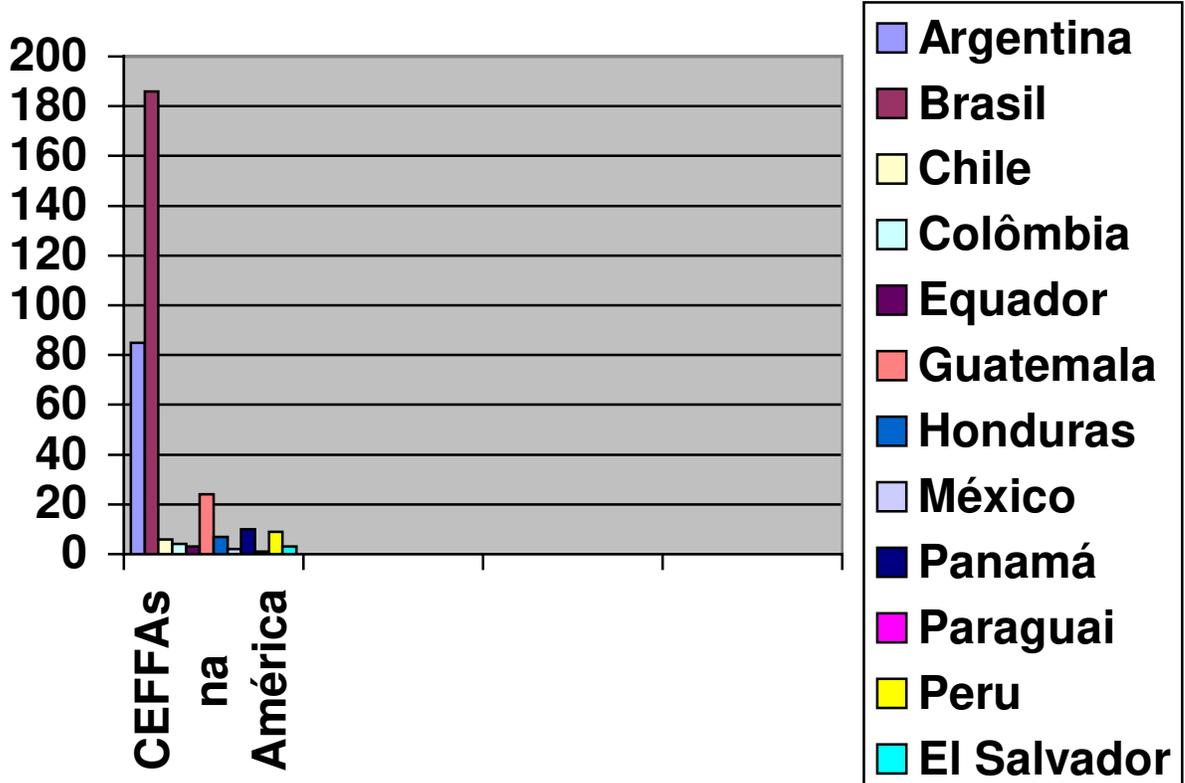
**GRÁFICO II:** Centros Familiares de Formação por Alternância na América Latina<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Cf. UNEFAB, 2003.



## CEFFAs na América Latina



MAPA II: Centros Familiares de Formação por Alternância na América Latina



**Fonte:** AMEFA, 2003.

## **1.2 O SURGIMENTO DO FENÔMENO EDUCATIVO: AS EFAS NO BRASIL**

No Brasil, as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância surgiram em 1969, no Estado do Espírito Santo, município de Anchieta. Já em 1965-1966 iniciou-se uma movimentação a fim de estabelecer a colaboração – mediada pelo Padre Humberto Pietogrande - entre a Itália e o Brasil, especificamente no Estado do Espírito Santo onde se localiza a Província da Companhia de Jesus (Jesuítas). Nestes sentido, foram tomadas algumas iniciativas como: a Fundação da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AES) em 11 de dezembro de 1966, o envio de jovens brasileiros para estudarem na Itália<sup>19</sup>, a visita de técnicos italianos ao Brasil e a constituição de comitês locais<sup>20</sup>.

O Estado do Espírito Santo tinha duas realidades opostas. Por um lado, a penetração do capital internacional na economia e a intensificação do modelo capitalista baseada na teoria do desenvolvimento. E, por outro lado, o surgimento dos movimentos sociais no campo e do sindicato, partidos de esquerda que permaneciam na clandestinidade, compromisso de setores da Igreja Católica com a organização sóciopolítica e com as lutas populares. O contexto real baseava-se nas reformas implantadas pela Ditadura Militar com o Golpe de 1964.

---

<sup>19</sup> Segundo Nosella (1977: 36) “o pessoal não foi mandado à Itália com o explícito propósito de se especializar em Escola-família; porém, aconteceu que a Entidade italiana (AES), tendo contato com as Escolas-Família da Itália, achou interessante mandar os brasileiros estagiarem nestas escolas”.

<sup>20</sup> Foram organizados comitês locais nas cidades capixabas de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul.

A realidade do sul do Espírito Santo está marcada por uma economia primária agrícola; uma sociedade rural, onde a maioria da população vive no campo; um processo de êxodo rural acelerado, com desânimo de quem ficava; desvalorização sócio-cultural do homem do campo; empobrecimento cultural do meio; homem do campo com espírito religioso profundo e trabalhador incansável. (QUEIROZ, 1997: 56).

Assim, através da fundação do MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), aos 25 de abril de 1968 surge a primeira experiência de Pedagogia da Alternância no Brasil com o nome de **Escola Família Agrícola (EFA)**<sup>21</sup>. Elas surgem no Brasil a partir da experiência italiana e do intercâmbio com a Argentina. Portanto, aos 09 de março de 1969 inicia-se a primeira experiência educativa com a implantação da Escola Família Agrícola de Olivânia – ES, entre os municípios de Anchieta e Alfredo Chaves. Neste mesmo ano, iniciam-se as atividades da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul – ES. Em 1971 surge a Escola Família de Campinho, localizada no município de Iconha.

Com a expansão das Escolas Famílias no Espírito viu-se necessidade de formação para os monitores/as para que pudessem estar se formando e conhecendo a Pedagogia da Alternância. Essa formação deveria acontecer no Brasil já que na Itália era inviável devido aos problemas de adaptação a *posteriori*.

Logo após a abertura das primeiras escolas, em vista de uma expansão de novas escolas e por causa da saída constante de monitores, sentiu-se a necessidade de formar novo pessoal para Escolas (...) Além dessas razões (prática e pedagógica) reparou-se que o pessoal treinado na Itália (...) parecia sofrer um processo de alienação notável, tornando-se a inserção na região do MEPES técnica e psicologicamente problemática. (NOSELLA, 1977: 42-43).

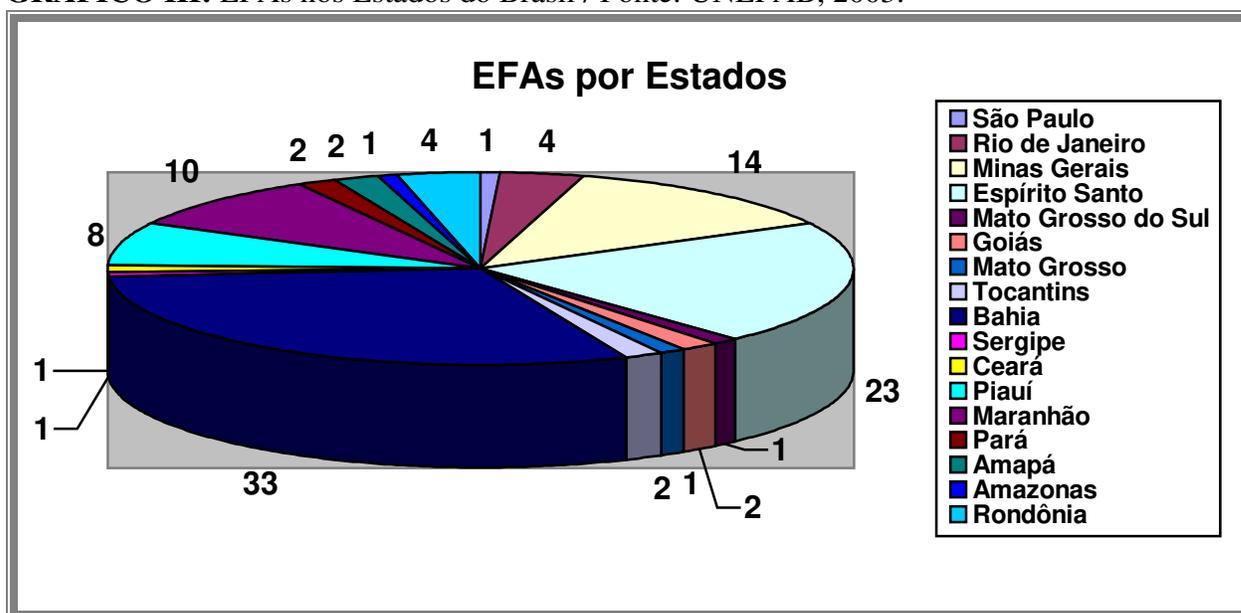
---

<sup>21</sup> Assim como na França em 1935 a Pedagogia da Alternância surge com um representante da Igreja, no Brasil, o Padre Humberto Pietogrande é o incentivador do surgimento da Escola Família Agrícola no Espírito Santo. Segundo Nosella (1977: 35) “a Igreja estava passando por uma transformação que se identificava com o movimento do Concílio Vaticano II, com a Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e com a Encíclica *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem não somente com uma ação sacramentalizante como também com uma ação de promoção sócio-econômica do povo. Neste sentido, o jovem sacerdote – **Padre Humberto Pietogrande, SJ** – encontrou apoio, em seu propósito, em outros sacerdotes da região (...) começou a movimentar amigos e instituições, a escrever e esboçar projetos enquanto esperava a hora de embarcar de novo para o Brasil”.

Atualmente existem, no Brasil, mais de 200 Centros Educativos em Alternância, em 18 Estados<sup>22</sup>. Apesar das diferenças, inclusive no nome (Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural, Escola Comunitária Rural), todos eles têm em comum a Pedagogia da Alternância.

Segundo dados da UNEFAB, existem em torno de 112 EFAs em funcionamento e 40 sendo implantadas em todo o território brasileiro. No gráfico abaixo fica evidente que as experiências na Bahia e no Espírito Santo são as que mais surgiram efeitos o que não significa apontar superioridade de um estado para outro.

**GRÁFICO III: EFAs nos Estados do Brasil / Fonte: UNEFAB, 2003.**



As EFAs estão organizadas em nível nacional a partir da UNEFAB.

É uma entidade não governamental, sem fins lucrativos, que tem o papel de representar politicamente as EFAs, manter os seus princípios e unidade nacional, promover o intercâmbio, estabelecer políticas gerais e estratégias de ações para assegurar a sustentabilidade institucional, pedagógica e financeira do movimento no Brasil. (UNEFAB, 2002).

<sup>22</sup> A UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil), criada em 1982, com sede atualmente em Brasília – DF, é a entidade representativa das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Existe, a nível internacional, a AIMFR (Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas), com sede em Paris, França.

A nível internacional as Escolas Famílias Agrícolas estão organizadas a partir da AIMFR (Associação Internacional das Maison Familiaes Rurales) com sede em Paris – França. Nasceu durante a realização do I Congresso Internacional das Escolas Família Agrícola realizado em Dakar – Senegal em 1975. Seus objetivos são:

- Coordenar, promover e desenvolver as atividades de todas as organizações de EFA no mundo;
- Representar e defender os interesses das EFAs perante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relacionamento com eles;
- Difundir e defender os princípios no Código Pedagógico das EFAs perante a opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares;
- A pedido de interessados, assessorar na criação de novas EFAs e na organização de uniões Regionais ou Nacionais;
- Velar especialmente para que estas novas Instituições respeitem o Código Pedagógico das EFAs;
- Fomentar a comunicação e o intercâmbio de experiências e de material didático entre as EFAs do mundo;
- Promover a criação de serviços comuns necessários para o melhor funcionamento da associação e especialmente de um serviço central de informação e de investigação pedagógica. (NOSELLA, 1977: 44-45).

**MAPA III:** Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.



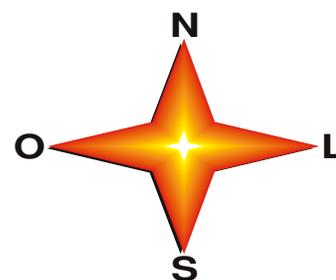
## MAPA DAS EFAs NO BRASIL



### LEGENDA

- Sede Regional
- ★ SEDE DA UNEFAB
- 🏠 Nº de EFAs por Estado

Efas em funcionamento .....	113
Cursos - Ens. Fundamental.....	104
Cursos - Ens. Médio Prof. ....	21



Fonte: UNEFAB, 2003.

A Pedagogia da Alternância é adotada por três modelos diferentes com objetivos diferenciados, são elas: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs).

**TABELA II:** Diferenças entre os três modelos de CEFFAs existente no Brasil

<b>CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA – CEFFAs</b>		
<i>EFAs</i>	<i>CFRs</i>	<i>ECRs</i>
Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.	As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos do jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.	Estão localizadas no Norte do Espírito Santo – ES e também na Bahia existem muitas experiências. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais, bem como, do Governo do Estado.

As principais características das Casas Familiares Rurais ou Escolas Famílias Agrícolas são: a responsabilidade das famílias na gestão por meio de uma Associação de Pais e Alunos/as; a alternância dos períodos entre o meio de vida sócio-profissional e a Casa Familiar onde o aluno/a se exerce na prática uma concepção dialética de formação; a vida dos alunos/as em pequenos

grupos e em internatos; uma equipe de formadores/as denominadas de monitores/as; e, uma pedagogia adaptada<sup>23</sup> o qual se chama Pedagogia da Alternância.

Nessas principais características da Casa Familiar/Escola Família Agrícola percebe-se a diferença<sup>24</sup> com as outras escolas rurais. Diferentemente destas, as CFR/EFAs/ECR tem o seu currículo todo voltado para a realidade rural em que vivem as famílias dos alunos/as. Os pais são chamados a participar de toda a vida da escola, desde o acompanhamento integral dos filhos/as quando estão junto à família até na administração, coordenação e manutenção da escola.

As EFAs no Brasil estão completando seus 36 anos de vida o que significa uma história a ser contada e recontada por muitos/as. Os desafios são muitos, mas os avanços aconteceram. Portanto, o surgimento das EFAs no Brasil significa a inserção de um movimento social educativo organizado pelos trabalhadores/as rurais e que vem beneficia-los.

As EFAs nasceram também no Brasil de uma convicção de que algo poderia ser feito para os agricultores e, em parte, pelos agricultores. Esta convicção, entrando em dialética com as condições objetivas de seu contexto sócio-cultural e econômico, parece produzir uma situação ambígua. Será exatamente essa ambigüidade o ponto mais delicado da experiência a ser, analisado, porque, ao mesmo tempo que não devemos desprezar certos resultados, também não podemos aderir acriticamente a uma iniciativa. (NOSELLA, 1977: 46).

As EFAs tem por objetivo pedagógico proporcionar aos jovens do meio rural uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isto é feito procurando desencadear junto aos jovens um processo de reflexão e ação que possa transformar essa mesma realidade.

A Escola-Família ajuda o jovem rural na sua formação humana e técnico-profissional de maneira a torná-lo, dentro das possibilidades, um homem preparado, responsável e dinâmico para o desenvolvimento da sua futura

---

<sup>23</sup> Conferir Chartier (1985).

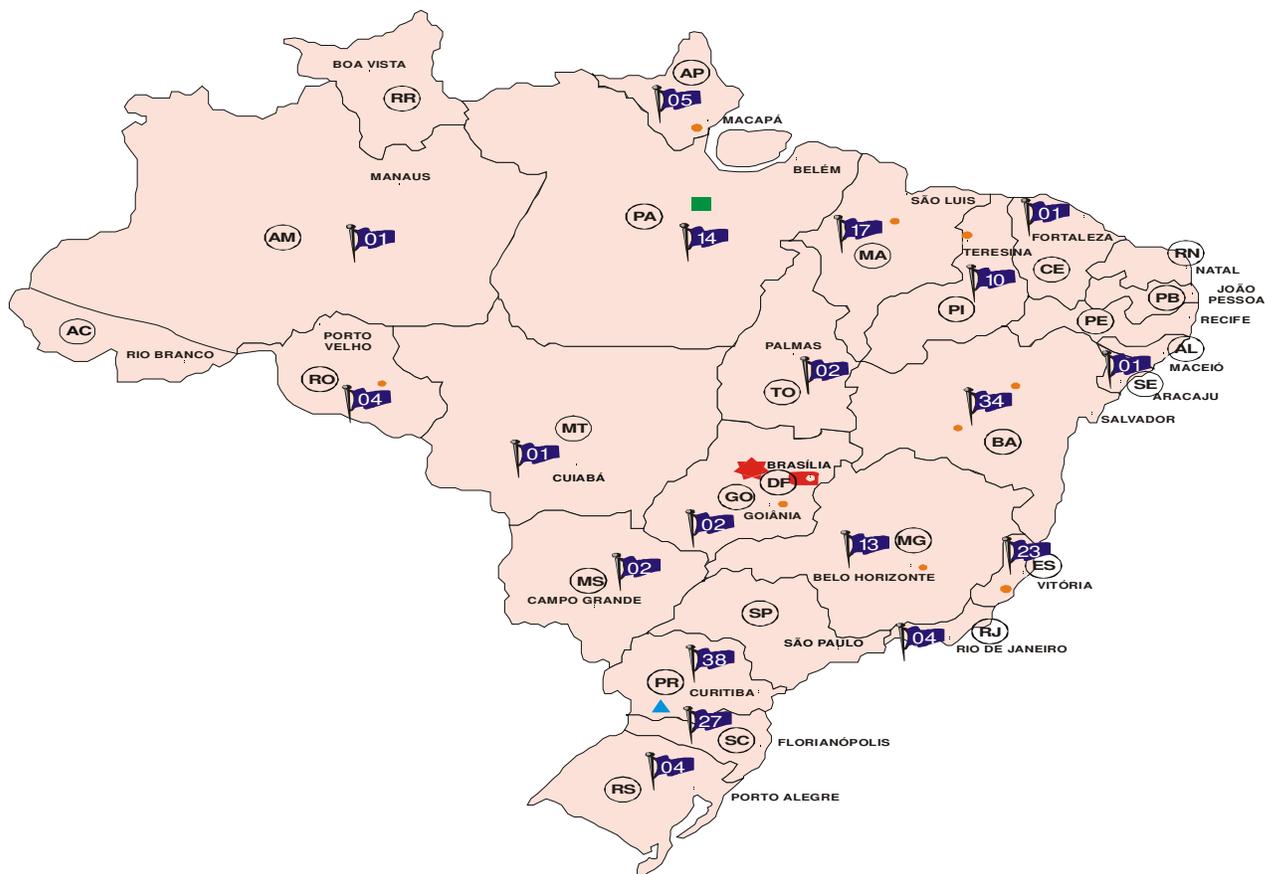
<sup>24</sup> Segundo Queiroz (1997: 61) a diferença da EFA com a CFR se dá a partir do ponto em que “(...) a EFA acentua a escolaridade, a **formação intelectual**, apesar de existir a formação técnica. Isso se confirma na ausência do nome **ESCOLA**, no período de alternância (15 dias na escola, 15 dias na família), na opção pela segunda fase do primeiro grau em regime seriado durante quatro anos e na busca de regularização junto as Secretárias Estaduais de Educação. (...) A CFR acentua a **formação técnica**, a formação do agricultor. Por isso, não se chama Escola, mas **CASA**; o período de alternância é de duas semanas na família e uma semana na Casa; a opção é pela segunda fase do primeiro grau em regime de suplência”.

família, da sua propriedade e da sua comunidade. E, se por qualquer motivo ele não encontrar no seu ambiente a oportunidade de formar a sua família e de se integrar numa atividade econômica, que ele seja um homem apto a tomar decisões e escolher sua profissão para o seu bem e o da comunidade a que irá se integrar. (MEPES, 1976: 90).

**MAPA IV: CEFFAs no Brasil.**



## **MAPA DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO BRASIL**



### LEGENDA

-  CEFFA - Centro Familiar de Formação em Alternância...201
-  Sede Regional
-  SEDE DA UNEFAB
-  Sede da ARCAFAR - Norte
-  Sede da ARCAFAR - Sul



Fonte: UNEFAB, 2003.

Por isso, as EFAs comprometem as famílias e as comunidades na educação dos jovens, incentivam o espírito comunitário (a própria etapa de alternância em que os jovens permanecem

na Escola é um exercício de convivência comunitária), provoca a tomada de consciência da necessidade e exigência da formação permanente, proporcionando a descoberta de que o maior aprendizado acontece na própria vida e que a Escola precisa ser um espaço integrado e não distante e alheio a ela. Com isso, as EFAs pretendem formar lideranças para o meio rural, contribuindo para a diminuição do empobrecimento da população rural e, assim, diminuir o êxodo rural e o problemas do inchaço urbano das grandes metrópoles.

### ***1.2.1 A EFAs no contexto da realidade brasileira***

No Brasil, sua “*pedagogênese*” inicia-se a partir do Estado do Espírito Santo em 1969 proveniente das orientações e experiências italianas<sup>25</sup>. O país podia ainda ser considerado extremamente rural, pois segundo dados do IBGE, em 1960, 70% da população brasileira vivia no meio rural. No Brasil se vivia sob a tutela do regime militar que almejava construir o progresso e o desenvolvimento levando a nação ao estágio moderno de sociedade o que se justifica os grandes investimentos na urbanização e na industrialização nos moldes da sociedade estadunidense.

A conseqüência deste projeto audacioso do governo brasileiro vez com que houvesse uma onda de migrações campo-cidade, êxodo rural em massa, fazendo surgir novas fronteiras de trabalho formal no mundo urbano e, por outro lado, um aumento da agricultura de subsistência como forma de “*liberar mão-de-obra para formar um exército industrial de reserva, suprir o setor urbano com gêneros alimentícios, fornecer matéria-prima para a indústria de bens destinados à agricultura, implantando assim a agro-industrialização no país*” (Almeida, 1998: 08) o que hoje denominar-se-á de “**cultura do agro-negócio**”, incentivado até mesmo pelos setores do governo “popular” e “democrático” do PT em sua atual gestão<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> A Itália foi o segundo país europeu a adotar a Pedagogia da Alternância e daí surgiram as chamadas escolas mistas para rapazes e moças.

<sup>26</sup> Tornou-se comum os discursos do atual governo Lula em nome do chamado “crescimento econômico”. Tudo gira em torno do mercado. O mais interessante são as transformações históricas ocorridas nas concepções do Partido dos Trabalhadores que sempre se relacionou com os movimentos sociais do campo, com as alternativas e experiências populares e hoje, em nome da manutenção do *status quo* da nova ordem mundial, a saber: o mercado, apóia os processos de empreendimento rural do grande fazendeiro, do empresário rural, dos transgênicos, do *modus operandi* denominado de Agro-Negócio.

Assim, 25 anos depois (1980) do início da aceleração do êxodo incentivada pela classe dominante do Brasil, os dados do IBGE apontavam que somente 27% da população brasileira permanecia no meio rural o que significa que, em 25 anos, 48% da população saiu do meio rural e se estabeleceu no perímetro urbano, aumentando demasiadamente os índices de pobreza e exclusão social.

As Escolas Famílias Agrícolas surgem neste cenário de dor e sofrimento dos camponeses/as. Pode-se afirmar que foram literalmente expulsos de seu habitat, de sua cultura e de suas terras. Muitos afirmaram que as EFAs surgem no intuito de fazer com que o jovem permanecesse, se fixasse no meio rural, o que se pode dizer que seja uma incoerência pedagógica nos dias de hoje. Na verdade, tais experiências surgem com o desejo de contribuir para que o jovem<sup>27</sup> do meio rural tenha perspectivas sem precisar migrar para os bolsões de pobreza e miséria das grandes ou médias cidades. A educação é a mediação para fazer com que tais perspectivas se constituam em metas a serem alcançadas a fim de promover a viabilidade do trabalho a partir da dinâmica da Agricultura Familiar.

Queiroz, citando um documento da FAO/INCRA, conceitua os intitulados Estabelecimentos de Agricultura Familiar<sup>28</sup> como sendo...

(...) aqueles que preenchem, simultaneamente, as seguintes condições: a) a direção dos trabalhos era exercida pelo produtor; b) não foram realizadas despesas com serviços de empreitada; c) sem empregados permanentes e com número reduzido de médio de empregados temporários – o número médio de empregados temporários é igual à soma do número máximo de empregados temporários em cada mês do ano dividido pôr doze – menor ou igual a quatro, ou com um empregado permanente e número médio de empregados temporários menor ou igual a três; d) com área total menor ou igual a 500 hectares para as regiões sudeste e sul e 1000 hectares para as demais regiões. (QUEIROZ, 1997: 117).

---

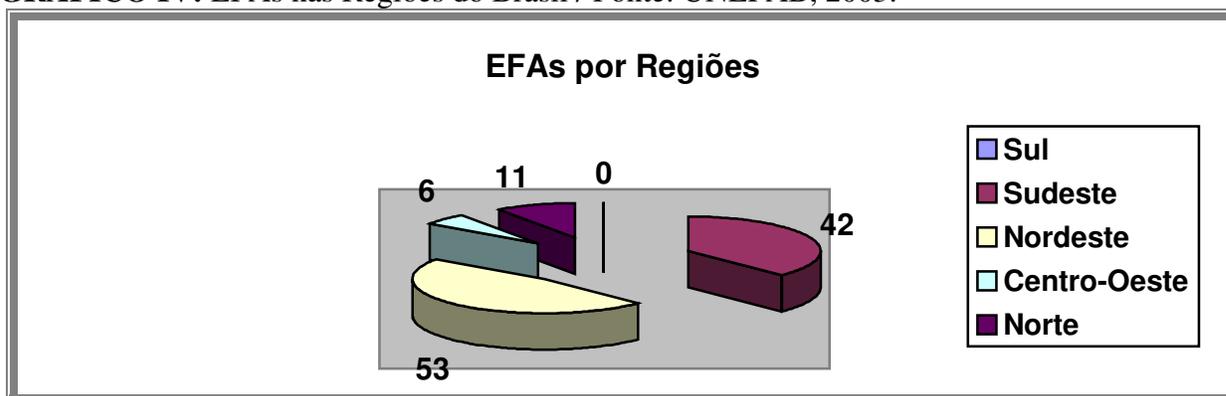
<sup>27</sup> A Campanha da Fraternidade de 1992 com o tema Juventude e Fraternidade e o lema: “*Juventude, caminhos abertos!*” Tratou-se das grandes problemáticas da juventude na década de 90 do século XX, dentre elas, a problemática da educação em geral, bem como, o específico dos jovens rurais. Neste sentido, pode-se conferir o Texto-Base da CF (CNBB, 1992).

<sup>28</sup> E são exatamente em regiões onde se predominava a Agricultura Familiar que houve avanços das EFAs (cf. ZAMBERLAN, 1996: 09). Segundo dados do IBGE/1995 as “pequenas propriedades” (Agricultura Familiar) ocupam apenas 20% das terras férteis, mas produzem em torno de 70% dos alimentos básicos para o consumo interno o que não impede de participarem também do mercado internacional (exportação).

### 1.2.2 A organização das EFAs por Regionais

Percebe-se que dois estados do Nordeste, Bahia e Maranhão, dois estados do Sudeste, Espírito Santo e Minas Gerais possuem o maior número de EFAs. Assim, vale a pena demonstrar em outro gráfico a presença das EFAs por regiões, para que se possa ter uma noção maior do que significa a experiência da Pedagogia da Alternância para determinadas regiões do Brasil.

**GRÁFICO IV:** EFAs nas Regiões do Brasil / Fonte: UNEFAB, 2003.



Se a nível nacional se tem uma organização como a UNEFAB, existem nos estados ou regiões os chamados Regionais. A AEFACOT seria a Associação a qual a Escola Família Agrícola de Goiás está integrada. A AEFACOT é uma Associação que reúne as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Centro-Oeste e Tocantins e tem por objetivo ser um instrumento de representatividade política junto a sociedade civil, bem como desenvolver o elo pedagógico entre as seguintes escolas: Escola Família Agrícola de Campo Grande – MS, Escola Família Agrícola de Querência – MT, Escola Família Agrícola de Goiás – GO, Escola Família Agrícola de Orizona – GO, Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO e Escola Família Agrícola de Colinas – TO. A partir de 2004 foram implantadas mais duas EFAs na Região Centro-Oeste: a Escola Família Agrícola de Uirapuru – GO e a Escola Família Agrícola de Itaquerai – MS.



**Foto 1:** Participação da EFAGO no Congresso de Pedagogia da Alternância em Orizona – GO. Monitores: Eldion (hoje, assessor do MST/GO) e Ana Maria (Diretora da EFAGO). Nascimento (2002).

De 19 a 22 de setembro de 2002, a AEFACOT promoveu um Congresso sobre Pedagogia da Alternância em Orizona – GO com o tema: *Pedagogia da Alternância – Teoria e Prática na Família e na Escola*. Tentou-se, em primeiro lugar, perceber quais eram os desafios reais de existência das seis EFAs. Em segundo, também a partir da realidade, foram detectados os limites; em terceiro, os avanços alcançados e, por fim, as propostas em caráter de urgência.

A AEFACOT preocupa-se em organizar e difundir a Pedagogia da Alternância oferecendo às EFAs do Centro-Oeste e Tocantins a Formação em três níveis<sup>29</sup>: 1) Formação Inicial para os Monitores/as novatos; 2) Formação Continuada para os Monitores/as que já passaram pela

---

<sup>29</sup> A SIMFR que antes financiava as Escolas Famílias Agrícolas passou a financiar a Formação nos Regionais, entre eles, o Regional da AEFACOT a partir de 2003. Ao que parece, as coisas foram realizadas de cima pra baixo, mesmo sendo um movimento social educativo de grande prestígio como é o caso das EFAs que trabalham com a Pedagogia da Alternância. Não houve consulta popular nas bases para se saber se a Formação em nível de Regional deveria ou não acontecer e se tirou o financiamento de EFAs e da construção de novas EFAs para se centralizar os recursos em Formação que não deixa de ter sua importância, mas, a questão é que as bases não foram consultadas o que caracteriza o processo como sendo centralizador e anti-democrático. Tais evidências foram constadas no diário de campo e em conversas informais com trabalhadores rurais e monitores/as.

Formação Inicial; e 3) Formação para os Dirigentes dos Conselhos das Associações de Pais e Alunos.

A AEFACOT, como Associação de Associações, nasceu para desenvolver um papel político e representativo junto aos órgãos governamentais. Uma primeira observação que se faz necessário realizar é em relação a sua localização. O atual presidente da AEFACOT é da cidade de Orizona e todos/as em Assembléia votaram para que a sede da AEFACOT permanecesse em Orizona, estado de Goiás, onde existe uma Escola Família Agrícola de ensino médio e educação profissional de técnico em agropecuária.

Uma **primeira observação** a ser superada refere-se a centralização de todas as atividades de poder, pedagógicas e políticas em um único local que deixa a desejar nos repasses das informações. Uma **segunda observação** refere-se a falta de autonomia das escolas do Centro-Oeste e Tocantins em tomar as decisões, seja nas reuniões, em encontros, assembléias e congressos e seminários de estudo. Nada pode ser deliberado sem a presença do Assessor ou Assessores/as da AEFACOT que se tornaram numa espécie de ícones, insubstituíveis<sup>30</sup>. Os próprios atores/as das escolas delegaram poderes a estes que, por sua vez, introjetaram toda a carga simbólica da chamada microfísica<sup>31</sup> de poderes que será reproduzida nas bases por meio da Associação. E, por fim, uma **terceira observação** se diz respeito ao papel político da AEFACOT. Sua existência demonstra que deva lutar pela qualidade, pela gratuidade e pela defesa das EFAs do Centro-Oeste e esta responsabilidade assumida em Assembléia não vem ocorrendo, principalmente, no caso da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), que passou por situações de fechamento diante a ameaça do Estado em não remunerar os monitores/as, e porque a Escola não tem mais condições de se manter sem recursos<sup>32</sup>.

A abordagem a respeito da AEFACOT não deslegitima sua importância e sua razão de existir. Faz-se necessário ter-se um órgão que venha representar, de fato, as EFAs do Centro-

---

<sup>30</sup> A impressão que fica é que determinados assessores/as estão mais preocupados com o seu pró-laboris do que realmente entender o universo simbólico dos agricultores/as do Centro-Oeste e, com isso, tornam-se reproducionistas de sistema fechado e hegemônico que adora ao deus mercado.

<sup>31</sup> Ver neste sentido Foucault (1981).

<sup>32</sup> A AEFACOT foi comunicada e foi relatado ao Presidente e aos Assessores/as a real situação de miserabilidade da Escola Família Agrícola de Goiás. Poderia ser usado o órgão de representatividade em defesa de uma EFA do Centro-Oeste e Tocantins. Por isso, pode-se desconfiar das reais intenções de existência da Associação que nas entrelinhas parece ter nascido para defender os interesses de uma única escola que tem a sua razão de existência. No entanto, fica um ponto de interrogação: Por que os assessores/as defendem tanto esta unidade? Quais são os reais motivos para que se dê tanto atenção a uma escola específica?

Oeste. No entanto, a questão está no fato de se estar reproduzindo a hegemonia neoliberal para dentro das Escolas Famílias Agrícolas e para dentro de seus órgãos representativos. Deve-se criar determinados valores que venham coibir práticas neoliberais de privilégios a determinadas escolas que, possivelmente, no atual momento histórico, teriam maiores condições de partilhar e ajudar as outras que necessitam. Este é o sentimento dos camponeses/as da EFA de Goiás.

O discurso político das EFAs apresenta-se como sendo uma escola alternativa e diferenciada em relação as chamadas escolas tradicionais. Primeiro: será que todas as escolas do sistema público de ensino são realmente tradicionais? Pode-se dizer que as políticas públicas de educação tenham práticas tradicionais a partir de um sistema neoliberal implantado nas concepções e leis de ensino. Segundo: será que as EFAs, ao centralizar o poder de decisão, nas mãos de assessores/as não está entrando na lógica da contradição neoliberal que oculta os olhos e até mesmo o coração das pessoas? São questões que esta pesquisa não tem o objetivo de respondê-las. Apenas tenta-se fomentar um processo de reflexão para que se possa ver as EFAs como verdadeiras práticas alternativas para a educação do campo no Brasil e no Centro-Oeste brasileiro, bem como no Estado de Goiás.

### **1.3 METODOLOGIA DO FENÔMENO EDUCATIVO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

A Pedagogia da Alternância nasceu do meio social. Não foram os pesquisadores/as – muito menos os pensadores franceses – que ousaram em responder as necessidades dos agricultores/as. Para alcançar esses objetivos, as EFAs trabalham com a Pedagogia da Alternância: os jovens permanecem alguns dias na Escola e alguns dias junto as famílias e comunidades.

O aspecto mais comum que caracteriza a Pedagogia da Alternância nos Centros de Formação existentes no Brasil e no mundo é o período que se alterna entre a formação em casa, a família-comunidade e a propriedade com o tempo de formação na escola numa perspectiva de busca constante da sistematização entre a teoria (o que aqui chamar-se-á de conceitos) e a prática o que se considera uma formação integral do jovem e/ou adolescente.

Em grande parte dos CEFFAs o jovem permanece períodos de 15 dias na escola e 15 dias na família, ou então, uma semana na escola e na outra semana na família. Há casos do jovem permanecer uma semana na escola e, posteriormente, duas semanas na família.

A Pedagogia da Alternância vem a ser um período de alternância onde o aluno/a fica 15 dias em casa e 15 dias na escola, mas não é só isso; esta pedagogia é muito mais ampla, vejo que ela é um sistema educativo muito interessante, pois com os instrumentos pedagógicos o aluno/a tem o objetivo de estudar a sua realidade, dentro disso é trabalhado a interdisciplinaridade sendo assim ligado à formação integral do jovem. Esta pedagogia tem a contribuir para o meio rural no sentido de que o jovem está aprendendo a valorizar o seu meio; aprendendo novas tecnologias favorecendo o meio sócio-econômico da região; na questão de valorizar a cultura camponesa de seus antepassados e ter a plena consciência de que seu meio é o melhor lugar para se viver, ter uma formação profissional adequada para desenvolver projetos que dá sustentabilidade para a sobrevivência da agricultura familiar. (Educando 1).

Um dos principais requisitos da Pedagogia da Alternância é a necessidade da participação dos atores/as sociais que estão no cotidiano do Centro de Formação, ou seja, participação efetiva e constante da família, dos monitores/as o que aqui denominar-se-á de educadores/as na perspectiva de Freire (1996), os alunos/as (educandos/as), bem como, a Associação de Pais e Alunos que é o órgão representativo e jurídico do Centro de Formação.

A Pedagogia da Alternância ao surgir tinha três objetivos formativos que se pode caracteriza-los como: 1) Uma formação técnica e prática voltada para a aprendizagem da agricultura; 2) Uma formação geral ou, como se pode chamar hoje, formação integral que compreende a assimilação dos conhecimentos teóricos globais e, principalmente, locais, ou seja, a história da Grécia vem depois, primeiro, os alunos/as estudam a história da sua comunidade; 3) Uma formação humana centrada em valores cristãos.

Dentro desse ritmo alternado a pedagogia acontece todo um processo educativo. O período na Escola é o tempo de refletir, pesquisar, aprofundar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. É o tempo de estudo, de trabalhos em grupos, de convivência com outros jovens e alguns adultos. Há participação dos alunos/as em todos os aspectos da vida da Escola. E há reflexão e aprofundamento, pessoal e coletivo, de todos os aspectos da vida familiar. Há também espaço para a diversão e prática de esportes.

Para os alunos, a alternância se desenvolve em dois tempos: na escola, em regime de internato; e, na propriedade agrícola dos pais, participando de todos os aspectos da vida familiar e dos trabalhos agrícolas, realizando observações e aplicações práticas, fruto da orientação recebida na Escola. (GIANORDOLI, 1980: 18).

No período de permanência junto a família, os jovens trabalham aplicando na propriedade o que aprendeu na Escola, observam o desenrolar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas preparadas na Escola, além de descansar e se divertirem.

Os pais são chamados a participar de todos esses aspectos da vida dos filhos/as, seja na Escola e mais ainda na família. Os monitores/as (educadores/as das EFAs) visitam as famílias, discutem com elas o processo educativo dos filhos/as, assim como as atividades e os desafios/problemas que estão enfrentando na propriedade.

### ***1.3.1 Os instrumentos pedagógicos da alternância***

A Pedagogia da Alternância utiliza-se de determinados instrumentos pedagógicos a fim de possibilitar a integração da escola com a família e a comunidade. Os instrumentos utilizados são: Plano de Estudo (PE), Caderno da Realidade (CR), Visita às Famílias, Folha de Observação (FO), Serão<sup>33</sup>, Viagem de Estudo.

Todos são unânimes em afirmar que o eixo fundamental e a sustentabilidade da Pedagogia da Alternância é o Plano de Estudo<sup>34</sup>. O Plano de Estudo busca concretizar a tão esperada sistematização entre teoria e prática a partir da realidade do educando/a. Por meio do Plano de Estudo ocorre o processo dialógico e comunicativo entre a escola (Centro de Formação) com a família<sup>35</sup>. A mediação deste processo dialógico é realizada pelos educandos/as. O processo de

---

<sup>33</sup> Alguns educadores (monitores/as) das EFAs no Brasil e, também, em Goiás questionam se o Serão é um dos instrumentos pedagógicos da Alternância ou não, pois não possui nenhum plano didático que o comprove como instrumento pedagógico. Trabalhar-se-á aqui na perspectiva do Serão como sendo um instrumento pedagógico importantíssimo para a continuidade da Pedagogia da Alternância.

<sup>34</sup> Neste sentido conferir o trabalho de Almeida (1998) sobre Plano de Estudo na Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.

<sup>35</sup> O trabalho de Habermas (1985) vem ilustrar a possibilidade do instrumento pedagógico em questão ser “ação comunicativa” entre os sujeitos históricos que se constroem no processo pedagógico, ou seja, família (*ad extra*) em relação ao Centro de Formação, escola (*ad intra*) é o próprio Centro de Formação e, por fim, os educandos/as que fazem a mediação da ação comunicativa e dialógica entre a dimensão *ad extra* e a dimensão *ad intra*.

elaboração do Plano de Estudo acontece a partir dos dados objetivos da realidade presente e concreta dos educandos/as levando-se em conta fatores como: cultura, produção, história, demografia, economia local, poder local, religião, alternativas de renda, mercado etc. Estes fatores como dados objetivos da realidade leva o educando/a a um processo de reflexão de sua própria localidade. As questões elaboradas no Centro de Formação pelos educandos/as e educadores/as são levadas para a alternância na família e na comunidade que, por sua vez, ajudam a responder e elucidar tais questões. Posteriormente, os resultados coletados pelo educando/a junto a família e a comunidade é socializado no Centro de Formação em Alternância e sistematizado por meio das disciplinas (interdisciplinaridade), o que resulta numa troca de experiências entre o saber popular e o saber científico.

Os outros instrumentos pedagógicos da Alternância utilizar-se-ão dos dados coletados pelos educandos/as e se dará uma continuidade pedagógica no processo de reflexão do Plano de Estudo. Por exemplo: se a família tem algum problema na propriedade e este foi detectado a partir dos dados objetivos da realidade do educando/a, a socialização em grupo, os técnicos do Centro de Formação tentarão responder a tal problemática em comum com os educandos/as e, posteriormente, na Visita a Família poderão auxiliar a propriedade e dar algumas dicas para a comunidade e para a família. Isto não significa que o técnico é o que sabe e o agricultor o que não sabe. Significa que todos estão em processo de aprendizagem, em processo de dialogização onde o importante é que o sujeito da educação, educando/as, venham a ter uma relação de intimidade com sua cultura, com a propriedade e com a própria Terra.

O Plano de Estudo não funciona se a escola não tiver claro a sua proposta pedagógica. Uma das questões que desafia os educadores/as das EFAs em relação ao Plano de Estudo como também os outros instrumentos pedagógicos é se estes estão ou não sendo instrumentos que utilizam *caminhos* eficazes para integrar teoria e prática ou família e escola tendo como finalidade primordial a formação integração do jovem e adolescente proveniente, no caso brasileiro, em sua ampla totalidade, do meio rural que é o seu local real e concreto.

A família não possui o saber científico. Por isso, o Plano de Estudo é uma forma de se valorizar o saber popular existente e presente na realidade do educando/a. Ao se valorizar o saber popular estar-se-á enfrentando de forma coerente o que é senso comum em nossas sociedades fragmentárias onde a teoria do conhecimento se dá somente na academia. Os educandos/as são

chamados pelo Plano de Estudo a enfrentar este dualismo existente, principalmente a partir da teoria cartesiana que cria o chamado subjetivismo científico e a noção de especialismos na cultura científica do mundo moderno.

A concepção de educação presente no Plano de Estudo demonstra que o processo diferencia-se do habitual que se vê presente nas matrizes curriculares e nos programas pedagógicos das escolas públicas mantidas pelo Estado. Nestas escolas, a realidade do educando/a não é o ponto de partida e, muito menos, ponto de chegada. Trabalha-se o conteúdo numa lógica global sem que atinja o local ou se atinge é de forma superficial. Vê-se, portanto a necessidade de apresentar os passos utilizados pelas EFAs para se realizar um Plano de Estudo:

**TABELA III: Plano de Estudo (PE) nos CEFFAs**

<b>REALIZAÇÃO DO PLANO DE ESTUDO NOS CEFFAs</b>	
<p><b><u>Primeiro Momento:</u></b></p> <p>Escolha do tema em Equipe</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixar a temática;</li> <li>- Delimitar a temática;</li> <li>- Ficar as idéias, levando em consideração os interesses da família e as características regionais em relação à temática a ser abordada.</li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O desconhecimento da realidade local e familiar;</li> <li>- Em descobrir a vivência;</li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determina-se o Plano de Estudo porque existe uma situação de vida que interessa ser analisada e compreendida e não porque seja determinação curricular. Um tema do Plano de Estudo deve abordar, portanto os problemas do cotidiano da vida, local e global a fim de conter fatores técnicos, históricos, econômicos, sociais e culturais.</li> </ul> <p><b><u>Temática:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades familiares do cotidiano (participação comunitária, utilização dos meios de comunicação, alimentação etc.);</li> <li>- A profissionalização no meio rural: organização, mão-de-obra, produção, trabalhos remunerados ou semi-remunerados, rentabilidade, projetos etc;</li> <li>- O Trabalho: fatores que influenciam, técnicas utilizadas, valorização do trabalhador rural etc;</li> <li>- Mecanização do campo: utilização de máquinas e ferramentas no trabalho;</li> </ul>

	<p>- A vida comunitária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima, relevo e influência no trabalho familiar;</li> <li>• História do município e da luta pela terra;</li> <li>• Costumes, crenças e lendas;</li> <li>• Organização do poder local: político-administrativa municipal, estadual e federal;</li> <li>• O crescimento da comunidade em seus diversos aspectos;</li> <li>• Infraestrutura do município: estradas, energia, água, comercialização dos produtos etc;</li> <li>• Serviços de cidadania: saúde, educação, lazer, cultura etc;</li> <li>• Meios de transporte e comunicação;</li> <li>• Encontros em comunidade;</li> <li>• Recursos;</li> <li>• Questão de gênero: o papel da mulher, do homem e a participação de jovens na comunidade, nas associações, cooperativas etc;</li> <li>• Cooperativismo, Associativismo e sindicalismo;</li> <li>• Assistência Técnica;</li> </ul> <p>Acontecimentos municipais, estaduais, nacionais e internacionais que influenciam na vida das famílias e das comunidades (eleições, enchentes, secas, fóruns mundiais, conferências, guerras, economia, mercado etc.);</p> <p><b><u>Monitor:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade em conhecer profundamente a comunidade de origem dos educandos/as, bem como, sua realidade familiar a fim de definir os temas de interesse para a realização do Plano de Estudo;</li> <li>- Necessidade em compreender: as causas e razões dos usos e costumes da comunidade o que permitirá possuir a intuição que influencia os condicionamentos dos educandos/as e, também, reconhecer as linguagens da região, as situações familiares etc;</li> <li>- Necessidade em procurar <b><u>dialogar</u></b> com várias pessoas da região e pais de educandos/as (Neste sentido, aproveitar as Visitas às Famílias);</li> <li>- Os monitores que são responsáveis pelo Plano de Estudo devem preparar bem os aspectos que deverão ser abordados no diálogo com os educandos/as.</li> </ul>
<p><b><u>Segundo Momento:</u></b></p> <p>Diálogo comunicativo sobre o tema com os educandos/as</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar o educando/a a investigar sobre um tema vivencial com sua família, na comunidade ou na realidade que a sociedade vive;</li> <li>- Despertar em cada educando o interesse pelo tema;</li> <li>- Verificar os aspectos do tema que interessa aos educandos/as;</li> <li>- Comprometer os educandos/as com a iniciação à pesquisa e a busca de dados;</li> <li>- Completar os aspectos que são previstos pela Equipe.</li> </ul>

	<p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de preparo no diálogo com os educandos/as;</li> <li>- Realizar questionamentos fechados;</li> <li>- Falta de adaptação ao vocabulário regional;</li> <li>- Desviar-se do tema que está em abordagem;</li> <li>- Não criar questionamentos que se tornem motivações para que os educandos/as possam dialogar com os pais e membros da comunidade.</li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar o diálogo (Motivação) na metade da semana e não no final da Sessão;</li> <li>- Que o diálogo seja feito em um momento adequado e preparado com antecedência para isto;</li> <li>- Procurar identificar se os educandos/as conhecem algo da temática abordada e fazer com que expressem os fatos e as situações que conhecem;</li> <li>- Interrogar os educandos/as individualmente e não coletivamente de modo que se possa perceber a resposta de cada um.</li> </ul>
<p><b><u>Terceiro Momento:</u></b></p> <p>Elaborar o questionário do Plano de Estudo</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiar o educando/a no caminho que deverá efetuar com sua família ou na comunidade;</li> <li>- Motivar as famílias e as comunidades para que ajudem os educandos/as na sua investigação;</li> <li>- Elaborar o questionário levando em conta três fatores que são: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Fato concreto:</u> Descrever (quem – quando – como – circunstâncias);</li> <li>• <u>Análises:</u> Causas, razões, resultados, conseqüências, vantagens e desvantagens etc;</li> <li>• <u>Comparações:</u> no espaço e no tempo, descrição, análise e resultados esperados.</li> </ul> </li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor frases motivadoras demasiadamente gerais;</li> <li>- Questionamentos mal formulados, porque: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levam a uma resposta única;</li> <li>• Não abordam os fatos vivenciados;</li> <li>• Utiliza-se um vocabulário desconhecido pela família;</li> <li>• São questões gerais e a família muitas vezes não sabe o que responder;</li> <li>• É uma educação bancária que deposita as questões formuladas pelos monitores para que os educandos/as respondam;</li> <li>• São fachadas.</li> </ul> </li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do questionário deve ser realizado pelos monitores/as em conjunto com os educandos/as;</li> <li>- o questionário deve ser preciso e detalhado;</li> <li>- utilização de uma técnica sistemática na construção do questionário a fim de facilitar a compreensão das famílias;</li> <li>- Para que se possa compreender e analisar toda a comunicação do povo do meio rural o questionário deve prever: <ul style="list-style-type: none"> <li>• TEMA</li> <li>• FATOS CONCRETOS</li> <li>• ANÁLISE DE FATOS CONCRETOS</li> <li>• COMPARAÇÃO</li> <li>• REFLEXÃO</li> </ul> </li> </ul>
<p><b><u>Quarto Momento:</u></b></p> <p>Entrega e explicação do questionário aos educandos/as</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que os educandos/as possam interpretar as questões, cuja forma definitiva fora redigida pela equipe de monitores/as;</li> <li>- Debate de esclarecimentos necessários para que o educando/a possa explicar aos seus pais e pessoas da comunidade o alcance das questões.</li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há a leitura e a explicação do questionário por falta de tempo;</li> <li>- Realização da leitura e explicação no último momento da Sessão, quando os educandos/as já estão saindo para suas casas.</li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destinar um último momento para a realização desta atividade;</li> <li>- O ideal é o que o questionário esteja digitado ou datilografado a fim de melhorar a compreensão e sem erros ortográficos;</li> <li>- Ler coletivamente o questionário e corrigir os erros;</li> <li>- Realizar os esclarecimentos necessários para que todos/as interpretem corretamente as questões.</li> </ul>
<p><b><u>Quinto Momento:</u></b></p> <p>Estudo do educando/a com a família ou comunidade (ou outros)</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer com que o jovem realize um diálogo com sua família e/ou comunidade;</li> <li>- Fazer com que a família e a comunidade reflitam sobre a realidade vivenciada.</li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca participação das Famílias;</li> <li>- Não há contestação das questões por parte das famílias;</li> <li>- Os educandos/as não realizam a investigação junto às famílias;</li> <li>- As famílias acreditam que as questões e respostas são de interesse somente do monitor/a.</li> <li>- Os educandos/as não explicam as questões para os pais.</li> </ul>

	<p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensinar o educando/a a se organizar;</li> <li>- Dialogar com as famílias em reuniões ou visitas sobre a finalidade do Plano de Estudo para que possam compreender e descobrir a importância desta atividade.</li> </ul>
<p><b><u>Sexto Momento:</u></b></p> <p>Polimento do Plano de Estudo</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar as expressões;</li> <li>- Correção do estilo e da gramática.</li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pela falta de tempo, acontece em horários pouco convencionais para o educando/a. Muitas vezes após o almoço ou à noite;</li> <li>- Nem toda a equipe de monitores/as participa;</li> <li>- Cada um faz como quer;</li> <li>- Não é o educando/a que expressa o que conversou com sua família, mas o monitor/a que lê e corrige as respostas das questões.</li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda a equipe de monitores/as deve participar deste polimento; pode-se dividir as turmas em grupos e cada monitor/a acompanha um grupo;</li> <li>- O monitor/a deve insistir no desenvolvimento da expressão, bem como, ajudar o educando/a a expressar o que dialogou com a família;</li> <li>- A atitude do monitor/a deve ser de respeito pelas expressões dos educandos/as e de suas famílias e não impor o seu ponto de vista;</li> <li>- A fim de favorecer a apresentação e redação convém não intercalar as respostas do questionário (simplesmente escrever as respostas em seqüência), mas insistir para que a redação tenha um sentido completo e não seja do tipo telegrama;</li> <li>- Este momento pode ser feito junto com a família durante as Visitas às Famílias se a escola não tiver tempo necessário para isso, desde que o educando/a passe a limpo e termine o que faltava.</li> </ul>
<p><b><u>Sétimo Momento:</u></b></p> <p>Colocação em Comum – socialização da investigação</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que o educando/a supere seu caso particular e amplie suas perspectivas;</li> <li>- Que o educando/a adquira o sentido do relativo e, ao mesmo tempo, o sentido de sua individualidade dentro da coletividade;</li> <li>- Criar uma inquietação de grupo com interesses comuns a fim de realizar uma abertura aos problemas dos demais e um conhecimento da relatividade de muitos problemas e soluções;</li> <li>- Estimular e melhorar a capacidade de busca e investigação do jovem;</li> <li>- Melhorar a expressão oral do jovem;</li> <li>- Melhorar a capacidade de racionalização e abstração dos jovens;</li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocações em Comum muito longas e tediosas;</li> <li>- Falta de tempo;</li> <li>- Socialização sem interrogação.</li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar as Colocações em Comum sob a orientação do monitor/a.</li> <li>- O monitor/a não deve impor seus critérios, muito menos, se contradizer;</li> <li>- Ao comparar os resultados com os outros colegas o educando/a nota as diferenças que o faz refletir acerca de seus próprios dados coletados o que enriquece o aprendizado; não se trata de modificar os dados coletados, pois o que importa é a tomada de consciência dos vários aspectos e elementos que se pode julgar;</li> <li>- O papel do monitor/a é fomentar o diálogo, orientar as discussões no grupo e ficar atento àqueles educandos/as que são tímidos;</li> <li>- Levar em consideração as semelhanças e buscar perceber a natureza dos questionamentos dos educandos/as, sobretudo o que poderá provocar uma nova busca; também as diferenças são muito importantes, pois levarão a buscar suas causas;</li> <li>- Na síntese deverá conter os pontos essenciais, aspectos comuns, diferenças, motivos principais das diferenças detectadas e questionamentos que vierem a surgir;</li> <li>- O monitor/a deverá incentivar, dar pistas, sugerir novos questionamentos e, sobretudo, pensar como será a fundamentação científica e teórica do fato analisado. O monitor/a deverá anotar as questões e não deverá interferir no momento da colocação em comum, pois as respostas serão refletidas posteriormente.</li> </ul>
<p><b><u>Oitavo Momento:</u></b></p> <p>Utilização da vivência na formação</p>	<p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir uma mentalidade que permita ao educando/a conhecer sua realidade cotidiana a fim de refletir sobre ela e assumi-la;</li> <li>- Alcançar a articulação entre a vida e a escola;</li> <li>- Descobrir os fundamentos dos fatos e acontecimentos da realidade em que se vive e atua.</li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não se utiliza os questionamentos levantados pelo Plano de Estudo nas disciplinas que estão no currículo;</li> <li>- Falta de relação entre os temas dos Planos de Estudos e os conteúdos das áreas;</li> <li>- Não se utiliza as questões vivenciadas pelos Planos de Estudos para se motivar uma determinada unidade ou tema.</li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar planejamento anual e semestral;</li> <li>- No início do ano os monitores devem se preocupar em articular os conteúdos das áreas com os temas dos Planos de Estudos, a isso se dá nome de Plano de Formação;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em relação aos questionamentos que surgem na Colocação em Comum os monitores/as responsáveis tomarão todas as questões e as classificarão no quadro, mostrando onde se podem encontrar as respostas para as questões surgidas durante a colocação em comum;</li> <li>- O monitor/a deve conhecer quais questionamentos surgiram para que possa prever como irá responder; se acontecer na sala de aula, visita de estudo ou em debates etc.</li> </ul>
<p><b><u>Nono Momento:</u></b></p> <p>Retorno à Família e comunidade</p>	<p>A Atividade de Retorno – atividade do jovem na família e comunidade – é a melhor forma de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A cada tema gerador com seus Planos de Estudo e Folhas de Observação e seu percurso formativo completa o ciclo de aprendizagem (aprender a fazer fazendo) na atividade e compromisso de ação na família e comunidade.</p> <p><b><u>Objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser participante nas atividades de produção, transformação, industrialização, armazenamento e comercialização da produção agropecuária;</li> <li>- Ser um colaborador eficiente na produção de alimentos para o autoconsumo;</li> <li>- Desenvolver atividades domésticas e de boa convivência na família, cuidando da casa e do terreiro, vestuário e preparo dos alimentos;</li> <li>- Desenvolver atividades que dizem respeito à organização comunitária;</li> <li>- Participar de movimentos sociais, associações, mutirões e assumir o seu papel no grupo.</li> </ul> <p><b><u>Dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os pais e as lideranças não participam da educação dos jovens e não abrem espaço para as novas experiências;</li> <li>- Não proporcionam tempo e meios para as atividades comunitárias;</li> <li>- Muitas EFAs não ajudam o jovem a se organizar para a tarefa do retorno;</li> </ul> <p><b><u>Método:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento de retorno;</li> <li>- Produção de material didático e outros para as atividades de retorno;</li> <li>- Visitas às Famílias e comunidades com o objetivo de valorizar a atuação dos jovens;</li> <li>- Programação de cursos, palestras, teatros, dias de campo, festas etc... Junto aos jovens e lideranças das comunidades.</li> </ul>

Por isso, as EFAs comprometem as famílias e as comunidades na educação dos jovens, incentivam o espírito comunitário (a própria etapa de alternância em que os jovens permanecem

na Escola é um exercício de convivência comunitária), provoca a tomada de consciência da necessidade e exigência da formação permanente, proporcionando a descoberta de que o maior aprendizado acontece na própria vida e que a Escola precisa ser um espaço integrado e não distante e alheio à ela. Com isso, as EFAs pretendem formar lideranças para o meio rural, contribuindo para a diminuição do empobrecimento da população rural e, assim, diminuir o êxodo rural e o problemas do inchaço urbano das grandes metrópoles.

O ensino das EFAs visa fazer descobrir pelo aluno as soluções concretas aos problemas que ele encontra na própria vida, a dele e também a vida de sua família, de seu meio de trabalho, de sua comunidade. Portanto, o tipo de ensino procura introduzir o aluno num processo de **descoberta**, de resolução de problemas concretos, a partir de sua experiência e a partir das aquisições cognitivas proporcionadas na escola. Nesse caso, o **método** de ensino ou de aprendizagem tornar-se-á mais importante ainda do que os próprios conhecimentos, pois ele constituirá um treinamento permanente na busca de soluções em todas as situações encontradas. A consequência é a de que o aluno da EFA, no fim da sua formação, terá provavelmente um número menor de conhecimentos, de noções, mas terá desenvolvido todos os processos de pesquisa, de auto-aprimoramento, tornando-se capaz de adquirir por si mesmo, os demais conhecimentos que os novos problemas ou as novas situações de vida exigirão dele. (MEPES, 1976: 02).

A partir de uma pesquisa realizada em Estabelecimentos do Ensino Técnico Agrícola ao nível de Ensino Médio e das discussões entre a relação educação e trabalho, Franco & Zibas (1988: 121), concluem...

(...) ser necessário refletir sobre alternativas educacionais que superem os limites restritos dos muros escolares, em busca de uma interação vitalizadora com a comunidade, no sentido de servi-la como centro de desenvolvimento rural e como veículo de expressão da cidadania de seus componentes.

Na Pedagogia da Alternância o jovem é o centro da formação. A proposta é que o jovem seja o protagonista de sua própria formação, levando-se em conta a presença de outros atores/as que contribuem no processo de ensino-aprendizagem-reflexão: São eles: família, a economia local, monitores/as, o trabalho, grupo de educando/as, o meio social, amigos/as, projetos, capacidades, a cultura local e regional, o programa oficial de ensino, a escola e outros fatores. A

educação pensada pelas EFAs se traduz na junção, na relação e na interação desses elementos da vida formativa do jovem<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Entende-se por vida formativa do jovem a capacidade de adquirir os aspectos ecológicos, éticos, espirituais, econômicos, filosóficos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos e sociológicos.

## CAPÍTULO II

# NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE EXCLUSÃO

Quem controlar a educação define seu passado e (...) também seu futuro. O amanhã está nas mãos e no cérebro dos que estão sendo educados hoje (...). Devemos, sem restrições, exportar idéias e imagens que fomentem a liberdade individual, a responsabilidade política e o respeito à propriedade privada. Deve ser iniciada uma campanha para capturar a elite intelectual ibero-americana através do rádio, da televisão, de livros, de artigos e folhetos, de mais doações, bolsas de estudo e premiações. Consideração e reconhecimento é o que mais agrada aos intelectuais e um programa com essas características poderá atraí-los. (Trecho de um documento secreto do governo Ronald Reagan. **In:** EVANGELISTA, 1997).

Neste segundo capítulo pretende-se abordar os referenciais políticos e ideológicos que se constituíram historicamente como processo de formação do neoliberalismo, tornando-se o único bloco hegemônico do final do séc. XX, bem como os caminhos e (*des*) caminhos das políticas públicas de educação, tendo como eixos norteadores o discurso da qualidade total a partir de uma análise geral das reformas educacionais numa ótica mercadológica. Esta hegemonia busca sua afirmação na sociedade por meio de determinados fatores que contribuem para que se possa impor as idéias de uma corrente que tem sua essência no velho liberalismo do séc. XVIII. Utilizar-se-á o conceito de hegemonia a partir dos referenciais marxistas de Gramsci (1981 e 1985)<sup>1</sup>. Esta contextualização a respeito do neoliberalismo e das políticas educacionais implantadas no Brasil e no estado de Goiás demonstrará a conjuntura sócio-política-econômica na qual a Escola Família Agrícola de Goiás se situa historicamente.

O neoliberalismo surge como resultado de uma oposição a fim de combater um princípio que lhe desagrade, a saber: o Estado. Não se pode reduzi-lo a uma simples doutrina ou práxis que tem unicamente o interesse de responder aos programas de ajuste estrutural promovido pelo grande capital internacional, entre eles, o Banco Mundial e o FMI.

---

<sup>1</sup> O termo *hegemonia* deriva do grego *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; ou também do verbo *eghemonuo*, que significa “ser guia”, “preceder”, “conduzir”, e do qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”. Por *eghemonia*, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se da cidade hegemônica para indicar a cidade que *dirigia* a aliança das cidades gregas em luta entre si. Dessa forma, pode-se conferir também Gruppi (1978).

Na prática, o neoliberalismo tem uma preocupação excessiva com o lucro, o consumismo, o individualismo, a dependência e a alienação das pessoas, principalmente, através dos meios de comunicação de massa.

Estes programas se justificam a partir do excessivo culto a eficiência, a produtividade, a melhoria dos indicadores econômicos e, no caso específico da educação, a qualidade total. Os programas neoliberais agravaram os problemas sociais nas áreas da saúde, educação, transporte, habitação, segurança pública, corrupção, degradação do meio ambiente etc<sup>2</sup>.

Poder-se-ia iniciar perguntando: Quais são as propostas neoliberais para a educação brasileira? São, em sua maioria, propostas de reorganização política, econômica, social e ideológica que tem como centro o neoliberalismo a serviço do mercado. A educação merece destaque no cenário porque será a partir dela que se reorganizará a escola de acordo com os princípios do mercado e da livre concorrência.

Segundo Silva (1995: 22) a educação brasileira reproduz “*as desigualdades e injustiças da estrutura existente de poder para as salas de aula*”. Na verdade, as políticas educacionais no Brasil sempre foram pensadas pelos representantes das elites, das oligarquias rurais e urbanas, do coronelismo que mostra sua face como força de atraso da sociedade<sup>3</sup>. Por isso, a educação brasileira, teve por um lado, os teóricos marxistas da educação e, por outro lado, os empresários capitalistas (homens de negócio) que ainda travam uma luta de classes no âmbito educacional.

A educação nestes últimos trinta anos se desenvolveu em dois momentos. Primeiro, a educação assumiu um caráter desenvolvimentista nos anos 70 e 80 com a finalidade de universalizar o ensino público e atingir as camadas populares e mais pobres da sociedade. Segundo, a educação

---

<sup>2</sup> Com a efervescência do neoliberalismo no Brasil a partir dos anos 90, reduziu-se o investimento em políticas sociais. O Estado deixa o seu papel de interventor social e passa tais responsabilidades para os setores privados com o discurso de construção de “*parcerias*”. Além disso, houve uma precarização do trabalho na sociedade brasileira com as metamorfoses sócio-políticas construídas pela ideologia neoliberal dominante que impede com que os trabalhadores/as excluídos tenham adquiridos seus reais direitos. Neste sentido, pode-se conferir Antunes (1998 e 2001).

<sup>3</sup> Ver sobre este aspecto do atraso na sociedade brasileira em Martins (1994). O autor analisa a formação da sociedade brasileira a partir de duas dimensões sociológicas: o Estado e a Igreja. O Estado visto como moderno utilizando-se de recursos conservadores para manter o clientelismo e a corrupção no Brasil contemporâneo, bem como, favorecendo a aliança entre o capital e a propriedade da terra o que se designa uma verdadeira aliança do atraso. Por outro lado, a Igreja vista como conservadora começa a realizar determinadas transformações no *corpus social*, principalmente, a partir do Concílio Vaticano II e das Conferências Episcopais dos Bispos da América Latina. Há uma forte inserção da Igreja na luta pelos direitos dos camponeses e dos povos indígenas, uma verdadeira renovação pastoral da Igreja no Brasil. (Medellín, 1968, Puebla, 1979, Santo Domingo e CELAM (2004).

assume um caráter competitivista em pleno vigor até nossos dias, onde desde dos anos 90 prioriza uma forma de escolarização entre as classes dominantes.

Não se pode esquecer que o neoliberalismo é uma estratégia de poder, pois busca sempre a hegemonia para se manter. A manutenção requer reformas concretas em todos os segmentos da sociedade, bem como, estratégias culturais a fim de legitimar as outras reformas concretas.

Para os sistemas educacionais, o neoliberalismo se apresenta como uma válvula de escape que o colocará a caminho, numa direção contrária, a da crise capitalista estabelecida pelos teóricos. A crise possui um caráter gerencial que requer uma profunda reforma administrativa, logo, não se vê crise de democratização. Assim, se existe uma crise gerencial no e do Estado, o mesmo se torna incompetente para gerenciar a tais reformas de políticas públicas. O motivo de haver crise nos sistemas de educação é uma ausência de mercado educacional. Com o mercado ter-se-á a concorrência (liberdade) que se torna um pré-requisito básico para efetivar o conceito de equidade escolar (contraposição a igualdade). A equidade caracteriza-se por um restabelecimento do conceito de justiça. Na verdade, a equidade promove as diferenças produtivas entre os indivíduos a partir de um sistema social justo. Isto se tornaria evidente na prática ao se adotar critérios meritocráticos de ensino.

Neste sentido, tem-se como os principais referenciais teóricos que contribuem para a formulação de um debate mais amplo junto a sociedade, os trabalhos de Anderson (2000), Bóron (2000), Therborn (2000), Silva (1995), Iriarte (1995), Gentili & Sader (2000), Gentili (1998 e 2001), Comblin (1999), Silva & Gentili (1996), Gentili & Frigotto (2001), Pino (2001), Saviani (2000) e Gohn (1999, 2001a e 2001b).

## **2.1 O NEOLIBERALISMO: O SURGIMENTO DE UM MODELO HEGEMÔNICO**

O neoliberalismo é um fenômeno distinto do velho liberalismo clássico do séc. XIX. Ele nasceu para combater o Estado Intervencionista e de Bem-Estar Social. Hayek (1976) afirmava que o Estado de Bem-Estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência. Assim, um dos aspectos do neoliberalismo nascente era o de afirmar o valor da desigualdade social a fim promover a aceleração da economia.

A década de 80 é o momento histórico em que acontecem os ajustes neoliberais na estrutura de pensamento e nas políticas implantadas pelos governos que aderem ao novo dogma econômico<sup>4</sup>. O neoliberalismo provocou ajustes direitistas no campo ideológico e político do Ocidente em dois níveis: Exaltação do mercado e Satanização do Estado. Então, é a partir desta década que o neoliberalismo se torna a nova potência hegemônica ideológica tendo como expressão política o neoconservadorismo dos liberais.

Um de seus resultados foi o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a grande burguesia transnacionalizada e suas “**instituições**” **guardiãs**: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar. (BÓRON, 2000: 78).

Os momentos que marcam historicamente o crescimento e o avanço do neoliberalismo em nível global se dá a partir dos governos de Margareth Thatcher na Inglaterra em 1979 e Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980, tendo como principais bandeiras o triunfo do capitalismo sob a máscara de um **neo-liberalismo**, bem como, a queda do comunismo<sup>5</sup>. Quando se fala em queda do comunismo significa afirmar, também, o fracasso do socialismo como forma política. Tais fracassos se devem, em especial, aos campos de concentração da política de Stálin, a coletivização forçada na sociedade civil e ao processo de eliminação do campesinato. A Revolução Russa, ao contrário, das políticas neoliberais, supervalorizou o Estado por meio da coerção e da força.

Bóron (2000: 101) numa frase forte demonstra que o neoliberalismo possui uma essência, uma **arché**, ao dizer que “*o capitalismo selvagem que surge da receita neoliberal tem, afinidades*

---

<sup>4</sup> No Brasil, a partir de 1989, inicia-se um movimento de implantação do neoliberalismo com o então primeiro presidente eleito pelo voto popular depois da Ditadura Militar, Fernando Collor de Mello, que deu o primeiro passo para a desestatização brasileira ao incentivar as privatizações e ao diminuir o papel do Estado na construção de políticas sociais.

<sup>5</sup> Entende-se aqui por comunismo as experiências sociais, políticas e econômicas ocorridas em 1917 até 1989 com a Revolução Bolchevique na ex-União Soviética. Para Lênin estava claro que a revolução é um processo de transformação para se chegar ao comunismo e só se chegaria ao comunismo via Estado. Na ex-URSS existiam facções opostas depois da morte de Lênin em 1923. De um lado, o socialismo chamado democrático representado por Stálin e de outro o socialismo revolucionário que tinha como figura principal Trotski que pensava o processo de revolução como ato histórico, permanente, ou seja, em movimento. O socialismo revolucionário tinha por objetivo garantir o caráter socialista e operário da revolução. Suas principais características eram a ortodoxia ideológica e a bolchevização das/nas relações nacionais e internacionais. Já o socialismo democrático a partir de Stálin centraliza o poder e o burocratiza, mantendo a força do poder central e o controle da oposição. (Cf. SEMERARO, 2000).

*eletivas com as formas mais primitivas e despóticas do poder burguês*”. O capitalismo produziu o neoliberalismo como movimento ideológico em escala mundial. “*Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem – e semelhança<sup>6</sup> – em sua ambição estrutural e sua extensão internacional*”. (ANDERSON, 2000: 22). Uma certeza é que o neoliberalismo aderiu aos dogmas econômicos ditatoriais, por sinal, extremamente fundamentalistas, do Consenso de Washington.

O neoliberalismo inglês tinha como eixos geradores políticas tendenciosas que levaram o Estado a assumir alguns pressupostos básicos, como: emissão monetária, altas taxas de juros, impostos sobre rendimentos altos, abolição dos fluxos financeiros, implementação de uma legislação anti-sindical ou dessindicalização nas palavras de Netto (2000), corte de gastos sociais e, por fim, as privatizações<sup>7</sup>. Já o neoliberalismo norte-americano sempre esteve preocupado com o comunismo da União Soviética. A queda do socialismo real contribuiu para o fortalecimento e afirmação da nova hegemonia do neoliberalismo e sua expansão avassaladora como fenômeno da globalização.

O neoliberalismo surge exatamente no contexto do pós-guerra como uma reação teórica e política ao Estado intervencionista e ao *Welfare State*. Sua principal meta é a estabilidade monetária, combate as taxas inflacionárias e outra peculiaridade deste movimento ideológico é o caráter anticomunista. Tal caráter tem sua razão de ser no contexto político-ideológico da Guerra-Fria.

Sabe-se que para o capitalismo o triângulo institucional é constituído pelo Estado, pelas Empresas e pelo Mercado. O Estado tem a função de exercer o poder político seja ele autoritário ou democrático. As Empresas exercem o papel de um poder empresarial baseado na força do mando e na negociação. E, por último, o Sistema de Mercado tem um poder único, o de fomentar na sociedade o desejo pela competição. No capitalismo competitivo clássico, as três esferas de poder são iguais. No capitalismo organizado ou monopolista a empresa se fortalece. Com o capitalismo de Bem-Estar, o estado intervém na sociedade e na esfera pública. E, o novo

---

<sup>6</sup> Grifo Nosso.

<sup>7</sup> Cf. Gentili (1998). No Brasil, as privatizações ocorreram com toda a força na década de 90. As políticas de desmonte do Estado fizeram com que determinados setores da soberania nacional fossem entregues aos especuladores do capital. Dois casos são destaques: o da Vale do Rio Doce e o das Telecomunicações foram entregues ao capital privado.

capitalismo competitivo em exercício na atualidade, baseado no poder Mercado, quem dita as regras para o Estado e as empresas é o próprio mercado.

Como doutrina hegemônica, o neoliberalismo alcançou êxito político, social e ideológico ao realizar alguns programas assistencialistas de incentivo à desigualdade, mas ainda tem alguns caminhos a percorrer até transformar em êxito o fracasso econômico<sup>8</sup>. Therborn (2000: 39) apresenta o conceito de neoliberalismo como superestrutura ao dizer: “(...) o neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno”. E, como característica dessa superestrutura do capitalismo, o mundo vê a formação de um bloco único baseado nas leis do neoliberalismo, que gera desemprego em massa, exclusão social e desestatização.

Fernandes (2000) apresenta três pilares fundamentais do neoliberalismo crescente. O primeiro elemento fundamental é a desestatização a partir de uma marcha acelerada de reversão das nacionalizações efetuadas no pós-guerra de 1945. A desestatização é uma das representações simbólicas do neoliberalismo que apresentam somente as vantagens do Estado Mínimo, jamais suas desvantagens chegam aos ouvidos da população. Isto fica bem claro na abordagem de Silva (1995: 26):

O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que prega uma volta aos antigos, tradicionais e “bons” valores da família e da moralidade.

O Estado Mínimo é o desmonte do aparelho governamental. Apresenta três fases para se efetivar. Primeiro faz-se uma forte e condensada apologia à esfera pública. Segundo, com a apologia feita inicia-se o processo de descentralização como princípio democrático com argumentos de que o Estado é ineficiente e desqualificado para gerir a coisa pública. E, por fim, se o Estado tornou-se incapaz apresenta-se então a tese da eficiência que se encontra nas mãos do setor privado.

---

<sup>8</sup> Os fracassos econômicos referem-se aos modelos de economia na América Latina. O México em 1995 e a Argentina no final de 2001, praticamente pediram falência devido as políticas neoliberais adotadas pelos governos que incentivaram a desestatização e a livre concorrência do mercado.

O segundo elemento baseia-se na desregulamentação com crescente tendência a desregular as atividades econômicas e sociais do Estado onde o conceito de superioridade é atribuído a eficiência do mercado e a inferioridade do burocratismo estatal. E, o terceiro elemento é a desuniversalização que possui a tendência de padronizar a proteção social estabelecidos com a emergência dos Estados de Bem-Estar Social.

Os resultados que se evidenciam com a adoção das políticas neoliberais são muitos. Bóron (2000: 146) analisa que

(...) o resultado mais duradouro do neoliberalismo tem sido a constituição de uma sociedade dual, estruturada em duas velocidades, que se coagulam num verdadeiro **apartheid social**. Ou seja, um modelo em que existe um pequeno setor de integrados (cujo tamanho varia segundo as distintas sociedades) e outro setor (majoritário na América Latina) de pessoas que vão ficando inteiramente excluídas, provavelmente de forma irrecuperável no curto prazo.

O capitalismo continua, assim como em suas primeiras aventuras, a viver uma marcante irracionalidade que produz políticas reacionárias sob a hegemonia neoliberal. Faz-se uma tentativa, a partir disso, circular de fetichização e eternização do capitalismo, como bem atesta Bóron (2000: 186) ao afirmar que esta sacralização perpétua empreendida pela ideologia burguesa *“procura é a legitimação do capitalismo atual, fazendo-o aparecer como se fosse o último modo de produção da história”*.

O neoliberalismo possui duas forças: uma intelectual e outra política. Apresenta três lições básicas a quem deseja se aliar à ideologia. Primeiro, não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo. Segundo, não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios. E, em terceiro ponto, não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável.

A superestrutura ideológica do neoliberalismo dá condições concretas para que se tenha acesso à reestruturação produtiva que vive sob a lógica de uma globalização excludente.

Nos anos 90, a década se inicia com recessão em todos os países. Mesmo com tais paradoxos da ideologia neoliberal, a política continua forte e sendo adotada, recriada e reinventada pelos governos de direita e centro-direita, seja na Europa ou na própria América. Neste sentido, a queda do comunismo na União Soviética serviu para fortalecer a dinâmica

expansionista do neoliberalismo. O expansionismo neoliberal torna-se evidente a partir da mundialização/globalização da economia, da cultura e das políticas adotadas pelos países em processo de desenvolvimento que estão literalmente subordinados à lógica do capital externo. Outro aspecto do expansionismo neoliberalista é a sua forte tendência imperialista. Assim como no Império Romano o novo império quer expandir e conquistar novas fronteiras, a única diferença é que as conquistas não são abruptas, mas se conquistam via discurso econômico, ou seja, os territórios e as soberanias nacionais, as políticas públicas estatais, a economia local, a cultura, enfim, conquista-se a partir de aspectos importantes da construção das identidades nacionais, minimizando as relações, como bem atesta, toda a obra de Evangelista (1997).

### ***2.1.1 Características e efeitos do neoliberalismo***

As características das políticas dos anos 90 segue o mesmo curso dos anos 70 com um paradigma comum: a direita e a esquerda oficial<sup>9</sup>. As características principais são a deflação, a desmontagem de serviços públicos, privatizações de empresa, crescimento do capital corrupto, polarização social etc.

O neoliberalismo como seita (*corpus religiosus*) exótica<sup>10</sup> apresenta teses que possui a intenção de privatizar os serviços públicos de saúde e educacionais, diminuir a proteção social ao trabalho<sup>11</sup> e, por fim, incrementar a desigualdade como fator de crescimento econômico. O que se pretende, em suma, é a derrota do movimento sindical e a contenção de salários<sup>12</sup>, bem como, a

---

<sup>9</sup> A partir da década de 90, os discursos da esquerda e da direita se tornaram parecidos, chegando a tal ponto de não mais se saber que quem discursa pertence ao mundo proletário ou ao mundo burguês, tamanho a semelhança lingüística desses novos atores.

<sup>10</sup> Há várias definições acerca do neoliberalismo. Seita aqui se transcreve no sentido de que o mesmo possui um corpo doutrinário com dogmas perpetuados pelo discurso de seus especialistas. Assim, é exótica no sentido de possuir desejos e interesses grupais e/ou individuais extravagantes da ética capitalista e da lógica do mercado.

<sup>11</sup> Esta diminuição de proteção social ao trabalho significou um forte combate ao movimento operário e aos sindicatos dos trabalhadores/as. Da década de 90 em diante, isto se torna mais evidente ao se ver o movimento operário e os sindicatos realizarem uma espécie de refluxo político, tanto nos discursos como na prática de intermediação entre trabalhadores e empresários.

<sup>12</sup> Em pequenos municípios do estado de Goiás, práticas abusivas de contenção salarial são frequentes. Na cidade de Goiás, município foco desta pesquisa, e em municípios circunvizinhos como a cidade de Mozarlândia e Faina, a contenção salarial vem mesclada com a tirania dos governos locais. Em nome da “*responsabilidade fiscal*” os governantes tentam conter os gastos arrojando os salários dos funcionários/as públicos municipais que por sua vez se silenciam, pois temem perder os cargos (Há casos de desvio de verbas ao se forjar as folhas salariais com x o que não corresponde ao y recebido como pagamento pelos funcionários o que vem caracterizar a corrupção). É comum nos municípios não haver concursos públicos deixando com que o executivo fique livre para nomear cargos comissionados, em geral, cedidos a parentes, amigos e, principalmente, para aqueles que são fiéis ao político local.

eliminação gradual do Estado. Para o neoliberalismo, as taxas de desemprego na sociedade se tornaram um “*mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente*” (ANDERSON, 2000: 15).

Neste sentido, o neoliberalismo procura realizar a expansão do capitalismo e com ele se fortalece. Tal discurso se fortalece ainda mais com o combate a inflação, sendo o seu contrário, a deflação, uma possibilidade real de geração de lucros. A dinâmica especulativa impôs às classes subalternas o pagamento dos preços das políticas antiinflacionárias.

Dos anos 90 para cá se tornou o modelo hegemônico global que incentiva a economia e seu crescimento por meio da reativação do capitalismo. Na verdade, o neoliberalismo representa a não democracia social, pois nega todos os direitos básicos de cidadania. Salama (2000: 178) aborda que

(...) o neoliberalismo se caracteriza por sustentar que não existe fora do modelo que propõe: uma confiança cega na dinâmica do mercado. Os liberais sustentam que uma crise é sempre consequência de comportamentos viciados derivados de um Estado onipresente. Conclusão: há que reduzir o tamanho do Estado e aumentar o papel do mercado.

A obtenção de êxito do neoliberalismo tem a finalidade de reanimar o capitalismo avançado mundial a partir de políticas de deflação, de geração de lucros para os setores privados e de empregabilidade com salários reduzidos devido a competitividade existente no mercado de trabalho.

A contradição do capitalismo atual é ideológica e não econômica. As contradições sociológicas estão centralizadas na geração de mecanismos de exclusões sociais<sup>13</sup>. Formou-se uma tendência autodestrutiva da competição do capitalismo. Segundo Therborn (2000: 48) “vivemos uma reestruturação social das sociedades capitalistas no sentido de que, por um lado, enfrentamos uma tendência à fragmentação e à diversificação social”.

A sociedade neoliberal está emersa na heterogeneidade e no fragmentalismo social evidentes pelas desigualdades de todo tipo impostas pelas políticas adotadas. Um dos grandes

---

<sup>13</sup> A esse respeito conferir CNBB (1995) onde se aborda o tema Exclusão na Campanha da Fraternidade mostrando relação entre exclusão social a formação de objetos descartáveis na sociedade constituindo-se um verdadeiro processo de estratificação das classes populares.

eixos geradores dessas desigualdades foi a substituição do trabalho humano pelo trabalho robotizado, informatizado e computadorizado<sup>14</sup>.

Até a década de 80 existia pelo menos um ponto de contato entre burgueses e proletários: a fábrica. Hoje, esta praticamente desapareceu, dada a crescente desindustrialização gerada pelo auge da economia de serviços. (BÓRON, 2000: 107).

No novo regime econômico internacional, inspirado na doutrina do liberalismo clássico, o Banco Mundial (1945) e o FMI (1946)<sup>15</sup> são os representantes mais originais da economia que se implanta a partir da hegemonia neoliberal em processo de implantação. Dessa forma, Bóron (2000: 92) apresenta os mecanismos utilizados para que este regime econômico obtivesse sucesso. O primeiro mecanismo baseia-se no predomínio do livre comércio e a eliminação de todo vestígio de protecionismo. O segundo mecanismo é o financiamento externo dos países vitimados por problemas de curto prazo (queda nos volumes e/ou preços de suas exportações, déficits orçamentários, instabilidade monetária etc.). O terceiro mecanismo abordado refere-se a aprovação de um conjunto de políticas dirigidas à tornar possível a reconstrução e o desenvolvimento das economias devastadas pela guerra.

Bóron (2000: 100) faz uma reflexão acerca do papel destes organismos internacionais e afirma que

(...) com o catecismo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional em suas mãos, nossos governos estão destruindo a educação e a saúde públicas, acentuando as desigualdades sociais, acrescentando a proposição de pobres estruturais e marginais de todo tipo que não podem ser “reconvertidos” e incorporados criativamente à economia moderna.

Assim, o FMI e o Banco Mundial exercem uma função disciplinadora na economia capitalista internacional. Para a América Latina, esta disciplina se apresenta como sendo ajuste

---

<sup>14</sup> A análise realizada por Paiva (2001) demonstra a transformação das relações de produção na sociedade globalizada que apresenta o discurso da qualificação como alternativa de inclusão social no mundo do trabalho. Tais transformações geraram a crise do assalariamento e da exclusão social.

<sup>15</sup> As datas expostas referem-se ao ano de criação do Banco Mundial e do FMI (Fundo Monetário Internacional). Estes órgãos da economia mundial são a melhor expressão e evidência do neoliberalismo em potência crescente.

fiscal com um discurso voltado para cortes orçamentários e congelamentos salariais. Expressam as reformas neoliberais baseadas em programas de estabilização e de ajuste estrutural direcionadas para o mercado. Bóron (2000: 159) declara que o neoliberalismo nada mais é do que a aplicação da ditadura ortodoxa de uma economia imperialista do Banco Mundial e do FMI, vistos como aplicadores da vontade particular do G-8 ou do Consenso de Washington.

Na América Latina, a teoria neoliberal apresentou seu discurso na forma mais costumeira, afirmando que as desigualdades sociais e os salários seriam uma forte tendência para que se pudesse atrair investimentos dos capitalistas e estimulasse o crescimento econômico. Na verdade, as experiências latino-americanas mostram que houve um profundo aumento das desigualdades e que os salários sofreram uma queda notável. Em todas as experiências é evidente o aumento significativo da pobreza e da miserabilidade.

Com o discurso de estabilidade monetária, abertura comercial, supressão do déficit público, desregulação e privatizações formulam-se uma verdadeira complexidade do desenvolvimento ou da teoria desenvolvimentista que nem sempre se estabelece na prática. Bóron (2000: 99) vem dizer que “*o desenvolvimento requer uma esclarecida política estatal e esta, naturalmente, supõe a existência de um Estado dotado de capacidades efetivas de intervenção*”. Tais ajustes e o discurso da estabilidade em prol do crescimento econômico fizeram com que se aumentasse em condições alarmantes a pobreza, a desigualdade e a exclusão social.

A respeito da pobreza e da exclusão social gerada pelo capitalismo, Bóron (2000: 103) afirma que...

(...) a pobreza e os sofrimentos das massas têm um significado promissor: na realidade significa que as **forças do mercado** estão se movendo sem interferências e a reestruturação econômica procede tal qual se esperava, uma vez que o Estado se colocou ao lado e o instinto capitalista se pôs em marcha, livre das regulações artificiais, caprichosamente estabelecidas durante décadas por governos hostis.

E ainda:

O neoliberalismo é então uma perversa involução do calvinismo: a multiplicação dos pobres e o aumento do sofrimento humano não são mais do que dolorosas mensagens situadas no começo da estrada, indicando que estamos no bom caminho. (BÓRON, 2000: 104).

### 2.1.2 Neoliberalismo e Estado

O neoliberalismo para se consolidar como potência hegemônica no cenário internacional usou instrumentos e mecanismos que possibilitaram que o discurso ideológico fosse assimilado pelos governos.

Não se pretende aqui realizar uma apologia dogmática ao modelo estatal vigente que tem seu regime social baseado na acumulação. Longe de apoiar uma posição estadocêntrica ou realizar, religiosamente, uma espécie de estadolatria ao afirmar a importância do Estado no processo de construção da cidadania e da dignidade social da sociedade.

Segundo Bóron (2000: 81) foi

(...) apoiando-se em certas conjunturas políticas que o impulso das lutas populares fez com que o **Estado Intervencionista** adotasse políticas que redistribuíssem moderadamente renda e riquezas, integraram politicamente as camadas e classes populares e lhes proveio com certos bens e serviços – saúde, educação, moradia, água potável, transportes, uma legislação social etc. – aos quais provavelmente jamais teriam acesso se houvessem tido que esperar os benefícios do mercado.

Para o neoliberalismo, o papel do Estado seria o de elaborar políticas sociais a fim de neutralizar e corrigir os efeitos e falhas do mercado. Uma das falhas mais visíveis no cenário neoliberal é o aumento do índice de pobreza da década de 50 para cá. Os níveis de pobreza e indigência se mostram numa situação antagônica e paradoxal aos níveis de riqueza e opulência. Entre a enorme pobreza e mínima riqueza de uns poucos existe um nível produzido pelo meio social desigual da sociedade capitalista. Numa sociedade que fabrica pobres em massa as conseqüências são a formação da cultura da violência, da criminalidade, da anomia e da desorganização social<sup>16</sup>. A existência destes níveis representativos revelam a negação de um grau mínimo de justiça distributiva.

Os estados capitalistas, em sua grande maioria, desmantelaram as empresas públicas, amputaram as agências administrativas, privatizaram os serviços, destruíram os sindicatos e

---

<sup>16</sup> Estas conseqüências aqui apontadas estão em maior escala de evidência nas periferias das grandes cidades que sem políticas sociais sustentáveis acabam caindo no que a mídia chama de “marginalidade”.

cortaram orçamento público e os gastos sociais. Isto fez com que o Estado se tornasse debilitado em organizar um regime tributário justo.

O mercado é visto pelos teóricos como sendo o campo bom que gera mais capital, livre iniciativa, novos empresários em busca do sucesso e inerentes virtudes que só tem a contribuir com a ampliação do neoliberalismo. Já o Estado, é visto como sendo o campo mau que gera intervenções sociais e econômicas numa sociedade em crise constante, movimentos sociais anarquistas tornando-se um perigo a ordem constituída, funcionários públicos descontentes e que preenchem o déficit público com a enorme folha de pagamento e políticos com seus essenciais defeitos provenientes de um coronelismo histórico que perpassa a pós-modernidade.

Neste sentido, a palavra em moda nos discursos governamentais nos anos 90 foi privatização. Na verdade, segundo Bóron (2000: 80), privatizar significa “*diminuir o Estado, liquidar suas empresas para fortalecer o setor privado da economia e nossos governos estão atuando nesta direção*”.

Esta reflexão nos leva a uma consideração fundamental no que tange a formação social brasileira: no Brasil, não tivemos e ainda não temos o Estado do bem-estar social. Esta consideração parece-nos oportuna para que possamos compreender com mais clareza a crise do Estado no país e as mazelas sociais produzidas ao longo da história republicana. O que se tem no Brasil é uma combinação permanente e alternada de paternalismo e repressão. A própria questão do paternalismo que se faz presente no cenário político da sociedade brasileira traz consigo a articulação entre o autoritarismo e a ideologia do favor. Assim, tanto o autoritarismo quanto a ideologia do favor configuram-se enquanto marcas emblemáticas da história política do país<sup>17</sup>.

A partir do final da década de 80 e particularmente início dos anos 90, há um debate intenso a respeito do novo papel do Estado nas sociedades contemporâneas e mais especificamente, do papel do Estado no Brasil. É precisamente na década de 90 que o

---

<sup>17</sup> O estado de Goiás é tipicamente coronelista em suas representações sociais e simbólicas, como bem atesta um estudo de Nasr Fayad Chaul (1998) onde realiza um estudo de casos e famílias. Descende daqui uma forte oligarquia rural constituída de famílias que aliciavam as famílias pobres com políticas de apadrinhamento. A cidade de Goiás possui uma tendência direcionada para este aspecto. O mais incrível é que tais representações simbólicas construíram o universo simbólico dos camponeses/as da região que mesmo pertencendo a classe dominada defendem a oligarquia (o senhor) que é a classe dominante. Até mesmo os assentados/as da região de Goiás têm dificuldades de assimilação do discurso de classe social proposto pelos movimentos sociais, como o MST e a CPT, pois sempre pertenceram a um mundo onde o dono das terras, o fazendeiro foi aquele que ajudou sua família durante muitos anos, foi aquele que quando prefeito ou vereador realizou determinados favores e, por isso, não se pode destituí-lo derepente.

neoliberalismo consolidará a sua hegemonia teórica e política. O pensamento político dominante passará a defender mais intensamente o papel do Estado mínimo.

No cenário dos anos 90, esta defesa pelo Estado mínimo vem inserida no contexto do processo de globalização. Tal processo, ao contrário do que a ideologia dominante veicula, não se constitui enquanto novidade, mas apresenta uma peculiaridade: a política neoliberal. Embora conceitualmente se possa dizer que neoliberalismo e a globalização não são similares, ao contrário, apresentam distinções, na prática e da forma como vem sendo conduzido o processo de globalização, parece que ambos são apresentados como se fossem idênticos, um como consequência do outro, e mais, o caminho “inexorável” para determinado país fazer parte da “aldeia global” é adotar o receituário neoliberal. Deste ponto de vista, não há saída e assim, a política neoliberal se converte no caminho por excelência para entrar nesta “aldeia global”. Há alguns graves problemas nesta visão dominante e por esta via, a política neoliberal acaba se tornando uma “*utopia quase religiosa*” e sem dúvida, se observa a existência do “fundamentalismo econômico”.

### ***2.1.3 O cenário das políticas neoliberais na América Latina e no Brasil***

Na América Latina<sup>18</sup> aconteceu a primeira experiência neoliberal no Chile com a ditadura de Pinochet na década de 70. Depois veio a Bolívia em 1985. Nos anos 90, as políticas neoliberais foram adotadas por Menem na Argentina, Perez na Venezuela e Fujimori no Peru. Salama (2000) apresenta duas consequências drásticas das políticas neoliberais na América Latina. A primeira é a ampliação das diferenças sociais. A segunda refere-se à quebra do aparato industrial. As saídas parecem estar na recriação de construtos éticos que se contraponham ao regime político neoliberal.

As revoluções burguesas que aconteceram na América Latina no séc. XX tinham como meta e objetivo o fortalecimento do capitalismo como doutrina econômica e não a democracia. Este capitalismo possui um rosto típico, autoritário, resquício histórico do passado colonialista.

---

<sup>18</sup> A implantação das políticas neoliberal na América Latina se confunde com os regimes ditatoriais que se manifestavam sob a forma de autoritarismo político e concentração do poder executivo nas mãos de um absolutista.

Na América Latina, principalmente, no Brasil as classes dominantes e as políticas burocrático-autoritárias dos governos militares dos anos 60, mantinham um discurso de nacionalização patriótica de caráter desenvolvimentista. Hoje, a palavra de ordem tornou-se privatização. A diferença básica, por exemplo, entre Brasil e Argentina é que o primeiro se consolida como potência industrial, já o segundo a partir dos anos 90 com o governo de Carlos Menem abraça, literalmente, a ortodoxia neoliberal.

Os ajustes neoliberais praticados a partir da democracia minimalista<sup>19</sup> foram: a implantação de capitalismo neoliberal, sociedades fragmentárias, marginalização das massas, ruptura do tecido social, desagregação dos mecanismos de integração, capitulação da soberania nacional e a degradação da política. Este neoliberalismo assumido tem conseqüências visíveis que representam a acumulação de contradições e antagonismos da sociedade, bem como, a ingovernabilidade do regime democrático neoliberal que deslegitima o Estado a partir de uma efetivação processual, metodológica e pedagógica de desestatização. Assim, temos como realidade o...

(...) aumento da violência e da criminalidade, decomposição social, anomia, crise e fragmentação dos partidos políticos, a prepotência burocrática do Executivo, capitulação do Congresso, passividade da Justiça, corrupção do aparato estatal e da sociedade civil, ineficácia do Estado, isolamento da classe política, impunidade para criminosos grandes e mão-dura para os pequenos delinqüentes e, por fim, ressentimento e frustração das massas. (BÓRON, 2000: 110).

Dentre os países latino-americanos, o Brasil foi o último, isso no início dos anos 90, a adotar o receituário neoliberal. De fato, o Brasil, devido a sua significativa dívida externa, capitulou e se sujeitou às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial, sendo o principal objetivo a atração de recursos externos. Desta forma, a sua inserção no novo quadro financeiro se dá de forma subordinada.

A formação histórico-social brasileira, considerando particularmente o período republicano, é extremamente singular e, nesse sentido, pode-se afirmar que o desenvolvimento e a exclusão caminham lado a lado no Brasil. Para se compreender melhor a relação existente entre

---

<sup>19</sup> Cf. Bóron (2000: 108-109).

desenvolvimento e exclusão nas décadas de 80 e 90 no Brasil, cumpre salientar que historicamente na sociedade brasileira, com exceção de breves e esporádicos momentos, as políticas de desenvolvimento adotadas implicaram numa enorme dependência face ao capital estrangeiro. Isto fundamentalmente a partir de 1945, período da “*redemocratização*” do país e marcado pelo contexto da Guerra-Fria. Com exceção do período do governo de Getúlio Vargas (1950-1954) cuja peculiaridade foi a tentativa de fortalecer o desenvolvimento nacional com a criação de empresas como a Petrobrás e a Siderúrgica Nacional observa-se que a partir de 1955 até o golpe militar de 1964, ressalvando o breve governo de João Goulart, anos 1962-1964, houve um atrelamento muito intenso ao capital estrangeiro e o desenvolvimentismo configurou-se enquanto dependente de um modelo internacional.

O resultado desse modelo implementado ao longo dos anos 70 e 80 pelos governos militares, no que concerne as políticas de desenvolvimento para a Amazônia foi, em linhas gerais, um aumento considerável dos problemas sociais. Neste sentido, em consequência dos intensos fluxos migratórios, várias cidades daquela região apresentam problemas nas áreas de educação e saúde e uma inadequada infra-estrutura urbana, ou seja, os sistemas de tratamento de água, esgoto e coleta de lixo atendem apenas a uma parcela da população.

A partir de 1984, fim da ditadura militar até os dias atuais, os sucessivos governos civis, de José Sarney (1985-1989) a Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tiveram, embora com algumas diferenças, a marca emblemática da política neoliberal. Na verdade, a implementação do receituário neoliberal no país intensifica-se no começo da década de 90 com o governo de Fernando Collor e se consagra hegemonicamente a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso em 1994. Em outras palavras, tais governos adotaram no Brasil a terapia liberal conservadora que consiste nas seguintes medidas, entre outras: privatizar, desregular, abrir a economia, cortar o gasto público, etc.

A cultura brasileira é carregada de características comunitárias e familiares o que demonstra duas faces: a face pública e a face privada.

Na face pública da sociedade, o **ethos** comunitário impede a explicitação das diferenças, que são tomadas como imorais ou ilegítimas. É isso, por exemplo, que fazem as ideologias, ou os aspectos das ideologias, ligados às idéias de conciliação ou de compromisso. E é isso também que pode ser ilustrado através das permanentes referências a categorias abrangentes do tipo povo,

nação, etc, sempre usados como um elemento de homogeneização social. Na face privada, as lealdades e identificações são pensadas e praticadas segundo uma fórmula que se poderia sintetizar como amigo/inimigo, a qual carrega a idéia de que as práticas sociais se constituem, ao fim e ao cabo, num jogo de soma zero, em que quando um ganha o outro tem que perder. (MAIDANIK, 2000: 134-135).

Na cultura brasileira formou-se um sistema integrado de lealdade entre as camadas dominantes da oligarquia. E, além do mais, passou-se de um ethos comunitário/familístico para um ethos pluralista a partir de um processo selvagem de individualização promovido pelo capitalismo. O liberalismo brasileiro traz em si simbolismos de um autoritarismo ditatorial.

#### ***2.1.4 A democracia neoliberal no contexto da cidadania negada***

Inicia-se nos anos 80 um processo de democratização na América Latina pela via política. Mas, na visão de Bóron (2000: 74) a democracia capitalista não elimina os corporativismos oligárquicos que fizeram com que as ditaduras se efetivassem nos anos 60 e 70 em todo o território latino-americano.

Até que ponto a plena democratização do Estado capitalista é capaz de recuperar o hiato entre a igualdade celestial que proclama o regime político e a desigualdade material que reproduzem incessantemente as relações burguesas de produção.

O capitalismo proposto na América Latina assume um enfoque minimalista e politicista no que concerne a democracia confundindo-se com os processos de democratização exercida nas sociedades moderna. Bóron (2000: 76) critica este enfoque politicista que minimiza as relações do Estado com a sociedade civil.

A prova de que a democracia não pode ser concebida em um sentido **politicista** e supra-histórico está dada pelo fato de que o que satisfazia ao ideário democrático na Grécia clássica, nas cidades livres da Idade Média europeia e do industrialismo constitui atualmente nada mais – mas também nada menos – do que a plataforma histórica desde a qual os povos lutam por novas e mais fecundas formas de participação e de construção do poder político.

Este enfoque dado à democracia pela burguesia reduz a democracia “*a uma questão de método, completamente dissociado dos fins, dos valores e dos interesses que animam a luta dos atores coletivos a expensas das formulações clássicas*” (BÓRON, 2000: 66).

A democracia neoliberal constrói uma muralha que fragmentaliza a sociedade, a economia e a política, além de dividir e separar o público do privado. Esta concepção de democracia fixa a reflexão unicamente na esfera política.

Quando se reduz a democracia ao aspecto político define-se que as condições concretas de sua existência se darão na relação entre Estado e sociedade civil em suas características mais volúveis, como: o pluripartidarismo, na lei, nas eleições, na liberdade de escolha. Para se entender a democratização neoliberal em curso na América Latina desde a década de 80, torna-se necessário, “*examinar a forma, as condições e os limites da democratização em sociedades como a capitalista, que se fundem em princípios constitutivos que lhes são irreconciliavelmente antagônicos*” (idem: 68).

A democracia tão anunciada pelos governos está, intrinsecamente, ligada a uma estrutura de dominação classista. Por isso, hoje em dia “*fala-se de democracia quando na realidade estamos falando de **capitalismos democráticos**, em que o substantivo é o capitalismo e o adjetivo, a democracia*” (idem: 69).

Na concepção de Bóron (2000: 71) a democracia que se processou na América Latina e no Brasil nos anos 80 foi o impulso necessário para a implantação e efetivação do neoliberalismo. Esta relação entre neoliberalismo e democracia se alimenta a partir de um paradoxo que se completa quando

(...) reafirma-se por um lado o valor do Estado democrático como o âmbito natural da justiça e como instância estratégica de redistribuição de ingressos e de recursos e, ao mesmo tempo, ele é sacrificado e desmantelado em função do reforçamento darwiniano do mercado, procurando desse modo que o “virtuoso” afã do lucro dos burgueses não tropece com interferências extra-econômicas que possam frustrar suas potencialidades de crescimento.

Toda e qualquer democracia de uma determinada sociedade se apóia na condição de existência do cidadão. Quando há um crescimento da miséria diante do crescimento da elite, percebe-se que não há cidadania, logo, não há democracia. Não importa para a teoria liberal-

burguesa se a democracia oferecida em forma de discurso ao cidadão seja direcionada ao proprietário ou ao proletário. O projeto neoliberal, coordenado pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, redefine o conceito de cidadania “*onde o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor*” (SILVA, 1995: 15). A cidadania na versão do agente político requer a participação na sociedade (atributos coletivos de convivência), já o agente econômico requer participar, individualmente, no mercado ao consumir (possuir o poder individual de compra).

Segundo Bóron (2000: 73) “*tanto a esquerda dogmática como a direita reacionária corporativista competiu para ver quem combatia com mais afinco a herança da tradição liberal*”. Fala-se muito de democracias em nossas sociedades que são estruturas que criam situações concretas de injustiças, condenando milhares de pessoas à marginalidade e ao desamparo.

A democracia na América Latina está sobrecarregada de problemas que precisam ser enfrentados com extrema rigidez. Tais problemas se tornam evidentes na extrema pobreza – chamados de bolsões de miséria crônica – doenças, analfabetismo, desemprego, decadência regional e urbana, narcotráfico e outros, comprometem a evolução do ideário democrático. Para que a democracia possa se efetivar como princípio norteador de uma sociedade, torna-se emergente que se resgate as dívidas sociais que o Estado tem com os indivíduos que fazem a sociedade.

A crítica formulada pela ideologia neoliberal ao Estado se inicia, coincidentemente, quando a América Latina retomava o processo de democratização. No entanto, o apogeu do neoliberalismo provocou o cancelamento da cidadania política ou a descidadanização econômica e social da pessoa humana. Bóron (2000: 86) analisa que a negação da cidadania mostra-se a partir da lógica neoliberal de ajuste fiscal que tenta “*reduzir o gasto público para canalizar recursos para o pagamento da dívida e para controlar a inflação*”.

Bóron (2000: 188) mostra a face oculta da falsa democracia pensada pelos teóricos neoliberais e implantada praticamente na sociedade de forma antidemocrática.

A **democratização** se expande no discurso e na ideologia dos regimes democráticos, mas a cidadania é negada pelas políticas econômicas neoliberais que tornam impossível o exercício dos direitos cidadãos.

O desafio maior, diante do fracasso social-marxista da Rússia e da apologia ao capital financeiro visto como deus-mercado pelas teorias neoliberais é fazer ressurgir a sociedade civil, lutar por uma democracia representativa e ampliada que atinja todos os setores da sociedade e, também, lutar pelo pluralismo político e social desde que tenha princípios éticos e morais que não reduza o ser humano a condição de objeto descartável. Uma sociedade pós-neoliberalista poderia se constituir a partir dos princípios da justiça social como bem atesta Therborn (2000: 182):

O pós-neoliberalismo será uma situação política e social em que os desafios e as tarefas de justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente social estarão no centro do discurso político.

Neste sentido, três desafios se colocam como emergentes e urgentes para a democracia mundial e brasileira. Primeiro, realizar análises empíricas rigorosas sobre os novos mecanismos de acumulação, os processos de mudança cultural e a distribuição social. Segundo, reconhecer o valor da capacidade de gerenciamento, ao mesmo tempo, em que se deve aprender a manejar a produção, a administração, a direita macroeconômica e macropolítica. Terceiro, ampliar a sensibilidade artística na arte política da comunicação de massas.

Precisa-se, também, levar em consideração a correlação de forças sociais existentes entre as diferentes classes operárias, classes populares, os novos movimentos sociais, a solidariedade coletiva e individual e a hegemonia nacional aberta ao global.

Anderson (2000) apresenta três elementos de um possível pós-neoliberalismo. O primeiro são os valores baseados na frase – *igualdade na diversidade*. O segundo elemento refere-se à propriedade, ou seja, eliminar o conceito de propriedade burguesa-privada e inventar novas formas de propriedade populares, coletivizadas, com experiências sociais e criativas. E, o terceiro elemento, refere-se à democracia. A democracia representativa tornou-se uma farsa eleitoral. Para que se tenha uma democracia real, diz Anderson (2000: 202), “*exige-se um sistema parlamentar forte, baseado em partidos disciplinados, com financiamento público equitativo e sem demagogias cesaristas*”.

## 2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM GOIÁS

Desde a década de 50, o discurso da reforma educacional limitou-se ao campo da eficiência. Os representantes oficiais dessas reformas foram esboçados, principalmente, nos Estados Unidos a partir do papel político e proeminente da OCDE, UNESCO e Banco Mundial (anos 70) e FMI (anos 80 e 90). As escolas neste discurso devem servir a comunidade sob a lógica da qualidade e conotações empresariais. Na verdade, a escola se torna uma empresa ao verificar a qualidade sob a lógica do lucro e do mercado, diz Enguita (1995: 99):

(...) os alunos deviam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas, da mesma forma que as fábricas metalúrgicas produziam os lingotes seguindo as especificações fornecidas pelas companhias ferroviárias.

Neste mesmo rumo, a Associação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Apeoesp) apresenta sua visão sobre o caráter neoliberal das reformas educacionais em curso no Brasil nos anos 90. Gohn (2001b: 116) traz a tona o discurso da Apeoesp que não deixa de ser o mesmo discurso da maioria dos sindicatos como é o caso do SINTEGO em Goiás.

A reforma educacional recomendada pelo Banco Mundial obedece, grosso modo, à prevalência da lógica financeira sobre a lógica educacional. Seus mentores propalam o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, mas reduzem os gastos públicos com a educação<sup>20</sup>. Na essência visam produzir um ordenamento no campo educacional necessário a adequar as políticas educacionais às políticas do bem-estar social. [...] Em linhas gerais, essas reformas educacionais vêm se conformando com as seguintes características:

- **focalização** do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes (em detrimento da educação pré-escolar, ensino médio e fundamental de adultos e ensino superior);
- **descentralização** que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental;
- **privatização** que, no caso brasileiro, não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que ocorre pela omissão ou saída do Estado em diversos âmbitos e pela deteriorização dos serviços públicos, combinada com a exigência crescente de formação do mercado de trabalho; desregulamentação, através de instrumentos que

---

<sup>20</sup> Essa redução nos gastos públicos vem ocorrendo no estado de Goiás. As escolas estão cobrando taxas das famílias a fim de cobrir os gastos com as despesas da unidade como: limpeza, complementação da merenda, material didático e pedagógico, xerox e outros. O Estado não vem remunerando os profissionais com eficiência e, além disso, diminuiu o salário dos professores/as que não são concursados em quase 40% no ano de 2003.

assegurem ao governo central o controle do sistema educacional, particularmente mediante a fixação de parâmetros curriculares nacionais e desenvolvimento de sistemas de avaliação. (Apeoesp, 1999:02. **In:** GOHN (2001b: 116).

### ***2.2.1 Educação e Ideologia***

A relação da ideologia com a educação foi bastante polêmica ao longo da história. Embora o termo tenha sido primeiramente utilizado em 1801 (ABBAGNANO, 1984: 531), com o advento do marxismo a ideologia assume uma maior importância para o pensamento humano. Além disso, a utilização do termo confunde-se com o significado de crenças e ilusões que se incorporam no senso comum das pessoas. A compreensão de ideologia como expressão de interesses e "falsificação da realidade" com vistas ao controle social, permite concluir, do ponto de vista marxista, de que a estrutura social dominante constitui "aparelhos ideológicos" em forma de superestruturas, mantendo a opressão. A escola é o principal aparelho ideológico da sociedade e, em seu entendimento, como a estrutura determina a superestrutura, não é possível qualquer mudança social a partir da educação, segundo Althusser.

De certa forma, Gramsci (1981 e 1985) dá um novo rumo ao conceito de ideologia e, com isso, fornece valiosas contribuições para a construção da educação voltada para a transformação social<sup>21</sup>. Um dos conceitos fundamentais adotados por Gramsci é o de hegemonia que, segundo ele, se dá por consenso no sentido de direção. Na sociedade dividida em classes, temos uma constante luta pela hegemonia política e a ideologia assume o caráter de convencimento, o primeiro recurso utilizado para a dominação. Do ponto de vista dos oprimidos, o embate ideológico contra a hegemonia burguesa se dá em todos os espaços em que esta se reproduz, como por exemplo, a escola. Temos então, uma luta de posição na escola, colocando a política, luta pelo poder, como o centro da ação pedagógica.

A educação, portanto, é um espaço social de disputa da hegemonia. É uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas. É uma "contra-ideologia" na visão de Loureiro (1988). Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador/a na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. Se o educador/a é um trabalhador/a em educação, parece coerente que este seja aliado das lutas dos

---

<sup>21</sup> Conferir os trabalhos de Manacorda (1990) e Nosella (1992).

trabalhadores/as enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social. Nessa perspectiva, é coerente que a posição do educador/a seja em favor dos oprimidos, não por uma questão de caridade, mas de identidade de classe, já que a luta maior é a mesma.

Qual é a função do educador/a como intelectual comprometido com a transformação social? Os trabalhos de Freire (1987 e 1996) se completam. A Pedagogia do Oprimido escrita no período da ditadura militar no Brasil (1968) apresenta a educação como processo de conscientização e de libertação dos pobres da América Latina face ao desmando histórico da classe dominante que pensa e faz a educação para a classe dominada. Paulo Freire afirma que a sociedade precisa se libertar deste modelo unilateral de educação. A educação acontece nos processos de conscientização das classes oprimidas que deixam gradativamente a condição de oprimidos para assumirem um papel de sujeitos da história. No que tange ao papel do educador/a, ainda se tem presente em tempos recentes, a Pedagogia da Autonomia (1996) que apresenta aos trabalhadores/as da classe educativa os saberes necessários para se ensinar e aprender. A dialética utilizada por Freire apresenta o compromisso social do educador/a com a sociedade, ou seja, a pessoa humana (educador/a) faz a sociedade e a sociedade revela determinados tipos de educadores/as. Ser educador/a na visão de Freire significa assumir as exigências necessárias para a prática de docência. Significa assumir a condição de interlocutor com o mundo. Significa transformar a realidade de exclusão em situações de inclusão.

Sobre o papel dos educadores/as neste cenário educacional, Silva (1995: 28) apresenta alguns desafios que norteiam o universo destes agentes.

Educadores/as precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadores/as culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais. O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia.

E ainda, Freire (1996: 41) vem mostrar a importância do ato de assumir-se.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos

com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Enquanto os homens de negócio apresentam às sociedades determinadas características dos trabalhadores/as em educação como: flexibilidade, versatilidade, espírito de liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir e equilíbrio físico-moral<sup>22</sup>. Características gerenciais que se apresentam no mundo da educação o que só vem comprovar a inserção da concepção empresarial no sistema educativo.

Para Freire (1996), o educador/a é chamado a possuir algumas exigências no ato de educar para a liberdade e para a conscientização, como: rigor no método de ensino, espírito de pesquisador, respeito aos outros saberes, criticidade, ética, testemunho de vida, risco, aceitação do novo, rejeição a toda e qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, consciência do inacabado, reconhecimento de ser condicionado, respeito a autonomia do ser do educando/a, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos outros educadores/as, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que *Um outro mundo é possível*<sup>23</sup>, curiosidade, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência das decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, por fim, querer bem aos educandos/as não transformando-os em novas vítimas da sociedade capitalista.

Gramsci (1985) afirma que o povo sente, mas nem sempre compreende e sabe. O intelectual sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente. Por isso, o trabalho intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudança. Mas isso não é nada fácil: assumir a condição de intelectuais orgânicos dos trabalhadores/as significa lutar contra o contexto dominante que se apresenta e visualizar

---

<sup>22</sup> Conferir Jornal O Globo, 11/07/1993, p. 42.

<sup>23</sup> Tema dos últimos Fórum Social Mundial realizado em janeiro de 2003 na cidade de Porto Alegre – RS; em janeiro de 2004 em Mumbai na Índia; e, em janeiro de 2005, em Porto Alegre.

perspectivas de superação coletiva sem exclusão. Entender bem a realidade parece ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social. Que realidade é essa que se apresenta para a educação?

Gohn (2001b: 96), mostra qual é o perfil ideal do trabalhador/a da educação na visão hegemônica das novas políticas (des) educativas adotadas pelas maiorias das SEE.

Sabe-se que a economia globalizada tem necessidade de profissionais com perfil de desempenho diferente do tradicional, impondo a exigência de incorporação de novas habilidades e capacidades, atribuindo ao setor educacional realizar este “milagre”. Nos novos códigos, a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos) e com habilidade nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender.

O fracasso do capitalismo se comprova internamente, principalmente, nos países mais pobres. Além disso, o auge do neoliberalismo da década de 90 mostra suas limitações e começa a ser rejeitado em todo o mundo. Entretanto, os neoliberais, embora a maioria não se assumam como tal, usam a estratégia de atacar quem se propõe a explicitar o que ficou evidente. Não se pode nem afirmar que o capitalismo esteja no auge nos países desenvolvidos, seria uma incoerência lógica, pois o que mais se atesta nestes países é o crescimento maciço dos bolsões de pobreza e da miséria.

De maneira mais conjuntural as principais bandeiras ideológicas do neoliberalismo na sociedade brasileira são as seguintes: a) crise do trabalho assalariado, com acentuada precarização nas relações de trabalho; b) mito da irreversibilidade da globalização, com forte carga de fatalismo; c) mundo unitário sem identidade, trazendo à tona a fragmentação, também no que se refere ao conhecimento; d) retorno de "velhas utopias", principalmente na política, economia e religião; e) despolitização das relações sociais; f) acento na competitividade com a perspectiva de que alguns se salvam já que não dá para todos.

No aspecto religioso, percebe-se que o catolicismo da década de 90 se aproximou mais da concepção weberiana que mostra o protestantismo como uma linha estrutural que formou o espírito capitalista. Se nos anos 60, 70 e 80, a Igreja Católica assumiu um discurso voltado para a Teologia da Libertação com fortes argumentos de cunho crítico-racional, hoje, temos a

irracionalidade religiosa como forma de manutenção e legitimação do poder hegemônico do neoliberalismo. Segundo Comblin (1996) a sociedade vive uma crise de identidade religiosa onde nem mesmo os pobres podem encostar a cabeça. Com a queda do muro de Berlim e o fim do bloco comunista, a Teologia da Libertação, de inspiração marxista, mas, sobretudo, de inspiração libertadora a partir do Evangelho, caiu em refluxo contínuo. Exaltou-se o capitalismo nas sociedades modernas e na Igreja se exaltou o irracionalismo religioso com a Renovação Carismática Católica (RCC).

Nessa realidade está inserida a educação, como um espaço de disputa de projetos antagônicos: liberal X democrático-popular. Por um lado, o caos da ditadura do mercado como regulador das relações humanas e, por outro, a tentativa de manter a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista.

Do ponto de vista liberal, a educação ocupa um lugar central na sociedade e, por isso, precisa ser incentivada. De acordo com o Banco Mundial<sup>24</sup> são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade). Porém, não se pode iludir pensando que a grande tarefa dos mecanismos internacionais a serviço do capital é financiar a educação. Conforme análise de Sérgio Haddad, o principal meio de intervenção é a pressão sobre países devedores e a imposição de suas "assessorias":

A contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. (...) O Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança. (CORRAGIO, 1993: 75).

---

<sup>24</sup> Cf. Tommasi & Warde & Haddad (2000).

É evidente que a preocupação do capital não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação no sentido de entendê-la como "*definidora da competitividade entre as nações*" e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica<sup>25</sup>.

Como para os liberais está dado o fato de que todos não conseguirão "vencer", importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar a lógica excludente, o que é considerado um "*incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade*". Mas, e o que fazer com os "perdedores"? O próprio Banco Mundial (2001) tem declarado explicitamente que "*as pessoas pobres precisam ser ajudadas, senão ficarão zangadas*". Essa interpretação é precisa com o que o próprio Banco têm apresentado oficialmente como preocupação nos países pobres: "*a pobreza urbana será o problema mais importante e mais explosivo do próximo século do ponto de vista político*", referindo-se aqui ao século XXI.

Os reflexos diretos esperados pelo grande capital a partir de sua intervenção nas políticas educacionais dos países pobres, em linhas gerais, são os seguintes: a) garantir governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios) e segurança nos países "perdedores"; b) quebrar a inércia que mantém o atraso nos países do chamado "Terceiro Mundo"; c) construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos Estados Unidos; d) estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países; e) incentivar a exclusão de disciplinas científicas como biologia, química, física e outra da área tecnológica.

### ***2.2.2 O discurso da qualidade total***

Uma grande maioria aceita a terminologia qualidade como se fosse resolver todos os empecilhos educacionais. Há uma espécie de fluxo contrário em torno da qualidade. É um termo usado costumeiramente por especialistas das administrações educacionais e pelos organismos internacionais. Segundo Enguita (1995: 98) as propostas atuais fazem referência a qualidade como ação que busca "*conseguir o máximo resultado com o mínimo custo*". Esta é uma lógica empresarial do mercado que quer verificar os índices de qualidade com a finalidade da competição.

---

<sup>25</sup> Ver Assmann (1998).

A noção de qualidade não pode ser demonizada. O problema não é sua existência, mas sim, a posição que assume na sociedade capitalista. Em determinadas situações a qualidade na educação pode se justificar<sup>26</sup>. A qualidade da educação somente pode ser verificada se há um consumo da escolarização<sup>27</sup>, sendo que as formas mais usuais e comuns de se medir a qualidade são: retenção, promoção, egressos, comparações internacionais de rendimento escolar.

O movimento em favor de um ensino mais ativo, mais participativo, mais centrado nos interesses dos alunos, etc., pode explicitar-se, em parte, em virtude desse processo e deve-se entender, de qualquer forma, como um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou caso se prefira, a favor da melhoria da qualidade da educação. (ENGUIITA, 1995: 98).

A visão de Qualidade Total caracteriza a educação e a escola como mercados, onde os educandos/as e os pais/mães se tornariam os consumidores/as desse mercado do saber e o direito a educação se atrelaria a ótica de qualquer mercadoria a venda. A tendência é mostrar números e não a verdadeira qualidade/realidade do sistema educativo.

O discurso oficial afirma que o crescimento líquido e o desemprego em massa são responsabilidades da educação ou, se quiser, da má qualidade dela. Na concepção de Enguita (1995: 103) tenta-se com isso vender a idéia de que *“o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la”*.

Além disso, a idéia de qualidade se conceitua no cenário público com a derrota de uma possível igualdade educacional. A ideologia do mercado realizou nos anos 80 uma ofensiva contra as políticas igualitárias. A qualidade está intrinsecamente ligada a idéia de meritocracia

---

<sup>26</sup> É muito comum se ver nos manifestos sindicais da categoria a luta por uma Escola Pública, Gratuita e de Qualidade. A luta pela qualidade de ensino adquire uma face de compromisso com a educação pública e gratuita, onde todos/as tenham direito de acesso. Aqui, a terminologia qualidade pode ser entendida numa esfera de compromisso com a coisa pública.

<sup>27</sup> O Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação estão acostumados a entender consumo da escolarização em duas etapas. A primeira, oferecendo o ensino público e gratuito a todos os setores da sociedade, ou seja, universaliza-se a educação. A segunda refere-se a uma proposta de educação qualitativa. Os discursos sempre mostram estas duas faces do consumo do ensino no Brasil, mas nem sempre o discurso condiz com a realidade. Pode-se analisar os programas governamentais do Governo Federal nos anos 90 sempre voltados para mostrar números, ou seja, se não existe evasão escolar há qualidade de ensino, se não existe repetência há qualidade etc. Analisam-se os dados estatísticos a fim de comprovar a suposta qualidade de ensino.

que deve estar presente na escola. Veja-se nas palavras de Gohn (2001b: 99) o que vem acontecendo nos estados, entre eles, como já foi citado, o de Goiás.

Observa-se nas políticas educacionais que o significado da propalada 'educação com qualidade' se reduz ao pedagógico curricular: o rendimento escolar, ou seja, o nível de domínio do conteúdo curricular ensinado nas escolas. Por isso, os exames nacionais classificatórios como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão para as universidades, e outros, ganham centralidade, pois eles serão os indicadores de tal qualidade.

Segundo Enguita (1995: 107) o discurso da educação é alimentado pela linguagem do mercado. *“O que a expressão – qualidade – conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades”*.

Numa sociedade que prima à competitividade somente os melhores triunfarão. Por isso, as estratégias para superar a crise de qualidade foram a elaboração de mecanismos de controle de qualidade baseados em mecanismos empresariais (mérito e competição). E, também, articulou-se a produção do sistema educacional para o mercado de trabalho.

E ainda, Gohn (2001b: 117) apresenta que as reformas em todos os setores e, também, na educação...

(...) são processos políticos e também comunicacionais e culturais: para promoverem melhorias substantivas dependem de projetos emancipatórios e das culturas organizacionais existentes. Tratá-las como instrumentos administrativos, fundadas em racionalidades econômicas para reduzirem custos, é um grave equívoco e uma mistificação: não geram melhorias e muito menos cidadania. Seus impactos para uma educação de qualidade são nulos, elas se resumem a um cabedal de dados e cifras estatísticas.

Sendo o neoliberalismo uma junção entre o liberalismo econômico que apregoa a supressão da memória histórica das lutas populares de resistência e o conservadorismo cultural que, também, busca o mesmo objetivo, a educação se molda a partir destes referenciais de qualidade total, ficando anulado a possibilidade de uma educação pública de exercício da democracia e da cidadania.

A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e por que está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-las à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos. (SILVA, 1995: 28).

O papel da escola se transforma em mercado alvo para os produtos, em mercado alvo para os meios de comunicação de massa e em canal de transmissão da doutrina liberal. A associação neoliberal entre educação e mercado se confirma nas palavras de Silva (1995: 18):

(...) a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de dimensão pública e coletiva.

O neoliberalismo transforma, na esfera educacional, as questões inerentes à política e ao social em questões *técnicas*, ou seja, o discurso se volta para uma lógica dos contrários como eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos. O reducionismo do discurso é atribuído a uma melhor gestão e administração, a uma reforma de métodos de ensino que condiga com o crescimento da qualidade de ensino que venham suprir os conteúdos curriculares inadequados.

Não se trata em privatizar somente a educação, mas em atrelá-la ao mercado. O papel do Estado seria o de entregar o financiamento nas mãos dos pais dos alunos/as e estes *escolheriam* (idéia da livre escolha) a melhor escola para seus filhos/as. Daí, o discurso gira em torno da produtividade, qualidade total e da eficiência da escola, visto que terá que entrar no mercado de livre concorrência a fim de conseguir consumidores/as. A pergunta é: A quem servirá esta produtividade e a eficiência? Silva (1995: 21) aborda que “*a verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria idéia de qualidade total, o que equivaleria a rejeitar toda a noção neoliberal de educação*”. É preciso alertar que os objetivos empresariais na educação são o lucro e sua expansão. O ambiente da educação torna-se um foco expansionista da lucratividade e da abertura de mercados que tornar-se-ão cada vez mais competitivos.

A mercantilização da educação se dá pela via da competitividade como pressuposto básico de lucratividade para as empresas. Ainda Silva (1995: 25) percebe que “*as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitezas necessidades de treinamento da indústria e do comércio*”. No neoliberalismo, os únicos a sofrerem as drásticas conseqüências deste esquema reformista do cenário educacional são os da classe subalterna, os excluídos/as de ontem, de hoje e do amanhã. Já a classe dominante continuará protegendo seus interesses educacionais e culturais, mantendo a desigualdade como fator essencial de permanência do *status quo*.

Para Frigotto (1995: 34) “*a crise do capitalismo se traduz na mudança dos homens de negócio face à educação e a segunda pela idéia de fim da sociedade do trabalho*”. Os homens de negócio são espécies de apologetas da sociedade de conhecimento do mundo moderno. A idéia de fim cerca a realidade mundial – *fim das utopias, fim das classes e do proletariado e fim da história* – se baseiam em teses conservadoras (Fukuyama, 1992), produzindo uma morbidez social a partir de previsões escalotológicas, profecias, culto ao irracionalismo e posturas de cinismo generalizado.

A sociedade de conhecimento sem classes opera a partir do nível ideológico e apologético. O discurso e a prática transformam o proletariado em cognitariado<sup>28</sup>. A escola adquire um papel, extremamente, redentor e/ou salvador, destinado a solucionar os problemas sociais, econômicos, religiosos, políticos, morais, éticos e culturais que se criam na sociedade.

Toffler (1985) analisa o fim da divisão do trabalho e das classes sociais frente aos novos tecnicismos que surgem na sociedade contemporânea a partir da década de 70. E, a partir da década de 90, é que os grupos privados começam a se preocupar com as posturas trazidas a tona pelo neoliberalismo. A educação assume as novas reconversões tecnológicas (robotização e informatização). Essa educação se preocupa em qualificar os homens e mulheres para que tenham condições de assumir as novas tecnologias em curso. Os sistemas educativos são ajustados para esse único fim. Os empresários, homens de negócio, ligados aos mentores dessa transformação continuam a velha prática de “apadrinhamento”, tão comum no Brasil. A qualificação oferecida

---

<sup>28</sup> A respeito do cognitariado. Seu surgimento se constitui uma forma ideológica de caráter substitutivo em relação ao proletariado, segundo a teoria de Toffler (1980).

pelo empresariado brasileiro busca moldar e fabricar um tipo ideal de trabalhador/a. E, há muito tempo, isto preocupa as lideranças políticas e empresariais.

A investida para se implantar os critérios empresariais de eficiência, de qualidade total, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor público. (FRIGOTTO, 1995: 49).

### ***2.2.3 As reformas: caminhos e (des) caminhos da educação***

A Educação Brasileira assume o neoliberalismo em consequência da globalização e/ou internacionalização da economia. Mas, a ofensiva conservadora neoliberal está associada aos projetos educacionais que começaram a ser implantados desde a ditadura militar que permaneceu no poder durante 20 anos (1964-1984). A ditadura promoveu uma reforma educacional assumindo, posteriormente, um amplo programa tecnicista. Já o neoliberalismo se apresenta com o discurso da Qualidade Total na educação.

A idéia de progresso técnico é uma reprodução do capital e uma necessidade humana, ambas vivendo sob a lógica do lucro privado ampliando a exclusão social que se produz historicamente nas sociedades produtivas e definindo-se na correlação de forças dos diferentes grupos e classes sociais.

A partir dos anos 90, a educação sofreu um ataque nefasto do conservadorismo liberal que menosprezou o ensino público. Estes ataques se deram por meio dos discursos de deslegitimação do Estado e a esfera pública atribuindo-lhes um rosto maléfico onde os problemas sociais e econômicos da atualidade soam como sendo responsabilidade estatal. A saída dessa conjuntura estaria na iniciativa privada que substituiria o Estado em seu papel de interventor nas políticas de educação. Na verdade, a democracia, a economia e a sociedade brasileira somente sairão da crise social que se alastra, historicamente, caso venha transferir a responsabilidade para o mercado. Constrói-se assim, um discurso de hegemonia liberal-empresarial-capitalista em torno da gestão das políticas públicas educacionais no Brasil. Toda a hegemonia se justifica a partir da concentração de esforços dos setores privados e dos teóricos conservadores em efetivar o Estado Mínimo de fato. Afirma Frigotto (1995: 59):

As posturas político-práticas (...) encontram sua expressão mais geral na tese do Estado Mínimo e na descentralização (autoritária). Na realidade a idéia de Estado Mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. Postula-se que o Estado máximo reproduza a força de trabalho com um nível elevado de capacidade de abstração – formação polivalente – para tomar decisões complexas e rápidas, o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público. Esta contradição decorre, por certo, da forma parcial que a burguesia apreende a realidade social.

O projeto neoliberal pretende intervir na educação tendo em vista a adequação da escola aos propósitos e interesses empresariais e industriais. O discurso é preparar para o mercado de trabalho a fim de atingir a competitividade mercadológica tendo a educação um papel instrumental de transmissão das idéias em curso pela nova hegemonia. É uma educação na perspectiva do adestramento e treinamento do homem para o mercado de trabalho.

Neste sentido, Silva (1995: 14) alerta:

Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, qualidade, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição.

As orientações políticas e pedagógicas da reforma educacional baseiam-se em um mundo confuso de intenções e práticas políticas. As reformas significam acomodação do ensino ao mercado de trabalho, descentralização, administração do sistema etc. As reformas educacionais propostas pelo neoliberalismo apresentam-se como sinônimo de inovação. Tais inovações não se constituem políticas efetivas da educação. Os temas mais comuns abordados na reforma educacional brasileira centralizaram-se nos seguintes aspectos: analfabetismo funcional, fracasso escolar, desinteresse pela cultura, desigualdade de oportunidades, educação compensatória, situação das escolas rurais, problemas de marginalização juvenil, autoritarismo na educação e envolvimento da comunidade educacional. No campo curricular estão sendo empregadas propostas técnicas. Assim, diante das reformas educacionais, segundo Gentili (1998: 60), o discurso assume as seguintes características:

(...) um tom conservador e tecnocrático e perde a carga ideológica e utópica proveniente da Ilustração, retomada e elaborada pelos movimentos progressistas, para os quais a educação é uma oportunidade de melhorar as desigualdades sociais e o desenvolvimento do cidadão.

Em função dessa conjuntura política desfavorável, pode-se afirmar que, em termos genéricos, as maiores alterações que ultimamente tem sido previstas estão chegando às escolas e, muitas vezes, tem sido aceitas sem maiores discussões a seu respeito, impedindo uma efetiva contraposição. Por isso, apresentar-se-á, em grandes eixos, o que mais claramente se pode apontar como conseqüências do neoliberalismo e suas reformas na educação:

Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação (através de isenções, incentivos e sonegação); b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis; Prioriza-se o ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios); O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência; Formação menos abrangente e mais profissionalizante; A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante; Privatização do ensino; Municipalização e "escolarização" do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas);

A respeito da municipalização, diz Gohn (2001b: 100):

(...) desde 1995 o Governo Federal tem elaborado programas e diretrizes nacionais que têm provocado transformações profundas, do ponto de vista organizacional, nos diferentes níveis da educação brasileira, destacando-se a diretriz da municipalização do ensino e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), popularmente conhecido como Fundão. (...) foi o FUNDEF que intensificou a municipalização ao criar incentivos e apoio financeiro aos municípios, segundo o número de vagas que estes ofereçam no ensino fundamental.

As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de "controle" e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados pelo Estado. Mas, no que se refere na parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada; Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico; Nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na

educação; Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980 intensificando-se na década de 90; Mudança do termo "igualdade social" para "equidade social", ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a "amenização" da desigualdade; Privatização das Universidades; Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios; Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

As escolas públicas não têm recursos, pois assumem trabalhar com populações subordinadas ao capital da classe dominante. Assim, as teses neoliberais baseadas na sociedade de conhecimento, qualidade total, formação flexível e polivalente e educação geral abstrata promovem a desarticulação com perspectiva de triunfo do Estado Mínimo.

No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da "polivalência" ou de conhecimentos que permitam a "policognição".

Cria-se uma noção no inconsciente popular que a educação conquistará a cidadania e os direitos sociais das pessoas, escondendo, portanto, os reais objetivos que estão vendados nas políticas de programas adotadas pelas reformas na educação brasileira. Diz Gohn (2001b: 110):

(...) sem mudanças radicais no modelo de desenvolvimento econômico objetivando gerar emprego e renda, especialmente para as populações mais pobres, dificilmente os programas de reformas têm resultados duradouros, escalas abrangentes, ou caráter educativo no sentido de avançar conquistas da cidadania. Correm o risco de adquirirem caráter assistencial/compensatório, transformando as escolas em agências estatais de prestação de serviços sociais, desviando-se de seus reais objetivos que é formar os alunos/as que lá estão matriculados.

Sabe-se que no regime militar os educadores/as foram excluídos de participar dos debates públicos que definiram as políticas educacionais. O que ninguém esperava era que depois do término do regime ditatorial estas mesmas atitudes pudessem prevalecer como consenso dentro do MEC. Na elaboração da LDB os educadores/as ficaram restritos ao ato de executar o que os tecnocratas e homens de negócio, em sua maioria, da área econômica formularam.

Precisa-se ter claro que o ensino público no Brasil, desde o princípio, teve a disposição de formar profissionais qualificados para o mercado e o trabalho. Constata-se que a elite consegue terminar os estudos legalmente e têm fácil acesso ao ensino superior, diferentemente, dos pobres, que precisam trabalhar desde cedo para ajudar a família não chegando a completar o Ensino Médio segundo prescreve a Lei de Diretrizes.

Mas o que mudou de fato na vida das escolas com a implantação da nova LDB? As maiores mudanças aconteceram a partir de 1998 com a implantação de 200 dias letivos e 800 horas anuais como sendo obrigatórias a todas as unidades escolares. No entanto, é uma lei que deixa tudo em aberto e dá margens interpretativas a tudo, tornando-se omissa. A LDB é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual aos sistemas adotados pelas políticas educacionais do passado. O MEC até hoje vem sendo o grande protagonista das tarefas de coordenação das políticas educacionais.

Algumas mudanças mais sérias já se realizaram. Como é o caso da má interpretação de que todas as escolas de ensino fundamental deveriam se municipalizar. A lei não impede e nem obriga a municipalização em massa como foi feita em quase todos os municípios da federação. A municipalização do ensino público foi uma política adotada a fim de que o Estado macro reduzisse a responsabilidade ao Estado micro, além disso, transferiu responsabilidades educacionais às esferas privadas como é o caso da Educação Profissional que ficou aos encargos das empresas e das escolas tecnicistas.

#### ***2.2.4 As políticas de educação em Goiás***

O Estado de Goiás adotou medidas compensatórias que demonstram claramente sua inserção no cenário neoliberalista adotados pelos atuais governantes ligados ao chamado Consenso de Washington. Percebe-se que o discurso da qualidade de ensino é o tange a teoria da Secretária de Educação do Estado (SEE) que pensa o tipo de educação para os 246 municípios que compõem o estado de Goiás.

A política adotada não dialoga com o Sindicato (Sintego) e criou um clima de isolacionismo e de centralização das decisões. Gohn (2001b: 117) afirma que

(...) o Estado não tem tido a mínima preocupação em ter os sindicatos como interlocutores ou dialogar sobre suas reivindicações. A interlocução vem a público, via mídia, nos momentos de conflitos e tensões. Este é o espaço que resta para a negociação e a troca de idéias: os momentos tensos de negociações em uma greve, por exemplo, ou em uma campanha salarial, ou ainda em uma rodada de negociação para estabelecer os índices de reajustes dos salários.

A chamada política educacional do estado de Goiás se desenvolve a partir do discurso da visão integral de educação onde todos/os alunos/as terão acessibilidade a uma educação realmente gratuita, pública e de qualidade.

Precisa-se realizar uma distinção entre política pública de educação e programas ou projetos compensatórios que demonstram o investimento ideológico por parte das agências internacionais em querer controlar o sistema de educação dos estados brasileiros. Quando se fala em programas não há como afirmar a existência de políticas. Em sua maioria, os programas adotados no estado de Goiás se limitam a reprodução da dominação classista. Não há uma proposta de educação integral como afirma o marketing governamental. O que há é uma forte tendência de desestatização quando se vê o financiamento da educação estar sendo gerenciado por empresas como a TCO celulares, a NOKIA, ou por ONGs como o Instituto Ayrton Senna e, ainda, pelo próprio Banco Mundial.

Em função disso, uma série de programas são desenvolvidos e o discurso neoliberal se torna claro e evidente com os objetivos de alargar horizontes, ampliar oportunidades e garantir qualidade, a partir de todas as suas intervenções<sup>29</sup>.

Os principais programas de cunho neoliberalista adotados no estado de Goiás são:

- O Programa de Aceleração da Aprendizagem (Acelera Goiás) busca combater a defasagem idade/série e transforma a vida escolar dos alunos/as numa história de sucesso. Na mesma vertente, atua o Programa "Escreve Goiás", combatendo o analfabetismo, e a educação de jovens e adultos, na perspectiva da educação continuada. A "Escola Ativa" leva o ensino à zona rural, adequando currículos e calendários à vida das comunidades.

---

<sup>29</sup> A própria atual Secretária de Educação do Estado de Goiás apresenta uma contribuição valiosa que vem demonstrar que as políticas de educação aplicadas no estado de Goiás não se enquadram com processos de humanização da pessoa. Neste sentido, ver Carneiro (1984) e, também, Bretas (1991).

Dois pontos são relevantes nesta análise. O primeiro, a concepção do ato de educar (processo ensino-aprendizagem) limitado e reducionista a respeito do analfabetismo. Freire (2001 e 1977) aponta para a necessidade de se compreender o problema do analfabetismo como sendo algo muito mais complexo do que simplesmente fixá-lo no ato de aprender a ler e a escrever. Também, a CNBB (1998) aponta na perspectiva de Freire e Brandão (1985) que o analfabetismo existente no Brasil não se reduz ao ato de aprender a ler e a escrever, mas, que existem diversos analfabetismos crônicos (ideológicos, econômicos, sociais, políticos, culturais) que circundam o universo das representações simbólicas de nossa população.

A Aceleração (Programa Acelera e Se Liga Goiás) dá aprovação para desocupar vagas, tendo a agravante da menor qualidade; Aumento de matrículas, como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas);

Em relação ao programa “*Escola Ativa*”: é uma cópia de uma experiência colombiana que fora pensado por teóricos norte-americanos para minimizar a problemática da educação rural. Na verdade, a Escola Ativa atinge o 1º ciclo do Ensino Fundamental em salas multiseriadas. Diz-se ser uma experiência para a educação rural no estado de Goiás o que comprova a falta de compreensão por parte da SEE que não conhece a realidade do Meio Rural. A Escola Ativa é financiada pelo Banco Mundial e pelo BID, enquanto experiências como: a Escola Família Agrícola (Goiás, Orizona e Uirapuru), a escola itinerante do MST (acampamentos do movimento) e as escolas quilombolas sofrem para conseguir funcionar, pois são escolas que apresentam características diferenciadas e que não se enquadram no discurso governamental.

- O "Programa: “Viva e Reviva Goiás” busca resgatar a história das comunidades a partir da escola. O envolvimento da Educação foi vital no processo de reconhecimento da Cidade de Goiás como Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO. A Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) participou deste programa apresentando a situação de calamidade de uma das primeiras comunidades da cidade de Goiás – *Arraial do Ferreiro* – local onde se encontra a sede da EFAGO. A situação caótica da Igreja de São João Batista, do cemitério e do leito do Rio Vermelho foram os focos de análise.



**Foto 2:** NASCIMENTO (2003). Projeto Viva e Reviva. Interior da Igreja de São João Batista no Arraial do Ferreiro – P.A. Serra Dourada.



**Foto 3:** NASCIMENTO (2003). Monitor, alunos e morador nas margens do Rio Vermelho no Arraial do Ferreiro – P.A. Serra Dourada. Projeto Viva e Reviva.

- O "Cantinho de Leitura" é considerado o maior programa público de incentivo à leitura, envolvendo alunos/as da Educação Básica, mas que não apresenta resultados satisfatórios por falta de investimentos.

- O atendimento às minorias e o resgate de seus valores culturais também fazem parte dos programas chamados de Educação Integral do Governo de Goiás. As comunidades indígenas integraram-se ao universo da Educação. As nações Tapuia e Karajá contam com unidades de ensino, material didático em suas línguas, apoio e meios para reverter às ameaças à manutenção de suas identidades.

Destaca-se que no estado de Goiás a educação indígena não apresenta quase nenhuma característica devido aos poucos alunos/as provenientes das nações. Na cidade de Aruanã, às margens do rio Araguaia, existe uma unidade de ensino que oferece a educação indígena. O problema se manifesta na composição da oferta. Quem pensa a educação para os poucos Karajás é a SEE e seus técnicos. A responsável pela Educação Indígena não tem nenhuma ligação com a realidade indígena e a pedagogia ainda é “branca”, eurocêntrica, dominante e de cunho colonialista.

- A comunidade Kalunga, formada por negros/as remanescentes dos Quilombos, também é atendida, preservando e valorizando suas características étnicas e culturais. Ultimamente, está havendo um processo de aproximação entre a comunidade Kalunga e a Escola Família Agrícola de Goiás, a fim de que possam estar realizando intercâmbios a respeito de uma possível implementação da Pedagogia da Alternância nas comunidades remanescentes de quilombos.
- Também, através dos Núcleos Regionais de Educação à Distância (NUREDs), as escolas contam com capacitação e desenvolvimento de programas de telemática na Educação.
- A SEE afirma que a Educação Ambiental faz parte do currículo escolar, incentivando a preservação dos recursos naturais e a formação de uma nova consciência em torno do conceito de desenvolvimento sustentável. Na verdade, ela não faz parte do núcleo comum e muito menos da parte diversificada. A educação ambiental é trabalhada como tema transversal em algumas unidades que se sensibilizam com a problemática do meio ambiente.

- As atividades desportivas e culturais contam com o apoio da Secretaria da Educação, como ações essenciais e complementares à Educação, com especial atenção à realização dos Jogos Intercolegiais, numa perspectiva cultural<sup>30</sup>.
- Priorizar o ensino elementar e profissionalizante é outra meta do Governo do Estado de Goiás.

No Estado de Goiás a Educação Profissional passou a oferecer cursos para jovens e adultos e chama isto de oportunidades de **sucesso**. Os Centros de Ensino Profissionais (CEPs) são referencias na profissionalização dos alunos e, em parceria com a **iniciativa privada**, implantam as bases de um programa essencial à formação de cidadãos/as a partir do conceito de cidadania neoliberal que estarão aptos, no discurso, a enfrentarem a realidade cada vez mais dinâmica e desafiadora do **mercado de trabalho**. Hoje, 14 Centros estão em fase de implantação para atender a mais de 70 mil alunos. A construção de oportunidades de sucesso passa também pelo programa Bolsa Universitária, que garante o acesso de mais de 12 mil jovens à Universidade, destinando recursos para que possam pagar seu curso superior. Três características demonstram claramente o papel da hegemonia neoliberal na educação do Estado de Goiás. Primeiro, a palavra sucesso remete o conceito de competitividade e de meritocracia; segundo, a participação da iniciativa privada demonstra que há um processo de desestatização. E, por fim, a concepção de educação adotada para a construção da cidadania é a oferta de um ensino voltado para o mercado de trabalho onde não se pensa, não se reflete e não se questiona a sociedade e a ordem estabelecida.

No estado de Goiás, os educadores/as não possuem direitos, pois, sua grande maioria, não é concursada. Desde 1998, não havia concurso público para a educação e os atuais educadores/as em regime de contrato temporário submetem-se a uma exploração trabalhista. Somente em 2003, por causa dos cortes nos gastos públicos legitimados pela “Lei de Responsabilidade Fiscal”, os contratos temporários receberam 02 ou 03 salários mensais e com uma diminuição em torno de 40%. É o caso dos educadores/as da Escola Família Agrícola de Goiás que não são efetivos e passam por situações de miserabilidade. O salário base dos professores/as da Rede Estadual gira em torno de R\$ 400,00 para os efetivos sem curso superior e R\$ 600,00 para os efetivos com

---

<sup>30</sup> No ano de 2003, a Escola Família Agrícola de Goiás participou pela primeira vez dos Jogos na modalidade futebol de salão.

curso superior. Os contratos estão recebendo hoje em torno de R\$ 300,00 a R\$ 400,00 reais por uma carga horária de 40 horas.

A prática neoliberal adotada no estado de Goiás para garantir uma educação de qualidade se firma no apoio e na participação do sistema nas avaliações nacionais (SAEB & ENEM). Criou-se, no âmbito Estadual, um Sistema de Avaliação Educacional (SAEGO). O SAEGO, através da universalização da coleta de dados, permite que o sistema e cada escola venham conhecer o rendimento de seus alunos/as e, a partir daí, que se possa implementar políticas e ações, buscando a melhoria de seus desempenhos através do planejamento pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). No ano de 2002, foram avaliados mais de 120 mil alunos/as.

### CAPÍTULO III

## A LUTA PELA TERRA EM GOIÁS: A OUSADIA DOS POSSEIROS

O posseiro é lavrador pobre, que vende no mercado os excedentes agrícolas do trabalho familiar, depois de ter reservado uma parte de sua produção para o sustento da sua família. O que ganha com a venda desses excedentes é para comprar remédios, sal, querosene, às vezes roupa e mais uma e outra coisa necessária à casa ou ao trabalho. Como não possui título de propriedade da terra em que trabalha, raramente tem acesso ao crédito bancário, à assistência agrônômica ou qualquer outro tipo de apoio que lhe permita aumentar a produtividade do seu trabalho. É importante saber que, a rigor, o posseiro não é um invasor da propriedade de outrem. Invasores são os grileiros, fazendeiros e empresários que o expulsam da sua posse. (MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil, 1983: 104).

Neste terceiro capítulo da pesquisa, busca-se desvendar a história do município de Goiás que, hoje, com mais de 270 anos, tornou-se Patrimônio Histórico da Humanidade. Este título foi outorgado pela UNESCO em 2000. Faz-se necessário também buscar compreender a lógica simbólica baseada no lucro que permeia o universo das representações sociais a partir do que se entende por Poder Local<sup>1</sup> enquanto república dos coronéis. Analisar-se-á as contradições da classe dominante no município de Goiás a partir das iniciativas de resistência dos trabalhadores/as rurais com a efetivação do processo de luta pela terra, que muito se parece com a história de luta e resistência dos trabalhadores/as rurais de outras partes do território brasileiro até nossos dias, com a luta pelos direitos de cidadania como educação, saúde, transporte, estradas e outras políticas as quais chamar-se-á de lutas sociais.

Com a luta pela terra, outras lutas surgem. A luta pela dignidade no campo, a luta pelo crédito rural para permanecer na terra, a luta por saúde, a luta por condições reais de existência e sobrevivência nos Projetos de Assentamentos e, entre estas lutas, a luta pela por uma educação digna e que atenda as reais necessidades dos filhos/as dos trabalhadores rurais da região do município de Goiás que se torna histórico ao receber 22 Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária em seu território.

---

<sup>1</sup> A respeito de estudos sobre o Poder Local e das estruturas fundiárias em Goiás e no Brasil, ver os trabalhos de Alencar (1993) e Martins (1992).

De um município com características latifundiárias passa-se a ter um município de pequenos agricultores/as, em sua maioria assentados/as posseiros que lutaram pela terra e por Reforma Agrária. Neste sentido, a questão da educação do campo é um tema de profunda preocupação dos movimentos sociais do campo que não somente lutam pela Reforma Agrária no Brasil como também por uma educação básica do campo<sup>2</sup> que seja diferenciada, alternativa e que venha recriar a memória coletiva dos rurais.

Pretende-se realizar uma abordagem teórica sobre a problemática da luta pela terra no Brasil e no Estado de Goiás, bem como no município de Goiás, apresentando a luta pela terra e sua conquista a partir de atores sociais do Projeto de Assentamento Mosquito donde surgiu a idealização de se implantar a Escola Família Agrícola em Goiás. E, por fim, dar alguns balanços históricos e atuais a respeito da educação rural que aqui chamaremos de educação do campo, o que nos implica estar em sintonia com as discussões realizadas por educadores/as e pelos movimentos sociais, sindicatos e ONGs na I e II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo<sup>3</sup>.

### **3.1 A HISTÓRIA DE GOIÁS: A LÓGICA DO LUCRO NA COLONIZAÇÃO FORÇADA**

A história da cidade de Goiás tem como ponto de partida o início do século XVIII com a descoberta das primeiras minas de ouro nas margens do Rio Vermelho. Esta época inicia-se com a chegada dos bandeirantes, vindos da Província de São Paulo por volta do ano de 1723. São tempos marcados pela presença colonizadora dos portugueses que buscam desbravar algumas regiões desconhecidas do nascente país. As bandeiras eram expedições organizadas militarmente e, também, uma espécie de sociedade comercial. Cada participante (bandeirante) entrava com uma parcela de capital que consistia, ordinariamente, em certo número de escravos/as.

---

<sup>2</sup> Conferir ANEXO IV – Resolução das Escolas do Campo.

<sup>3</sup> Em 1998, de 27 a 31 de julho, aconteceu na cidade de Luziânia, estado de Goiás, a I Conferência Nacional *Por Uma Educação Básica do Campo*. Este evento teve cinco entidades promotoras que manifestaram o desejo de propor a abertura do debate em torno de uma questão extremamente preocupante para a realidade camponesa. Neste sentido, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) organizaram a Conferência Nacional tendo como principal objetivo analisar a realidade das escolas do/no campo. Neste sentido, conferir Nascimento (2002).

No primeiro século da colonização do Brasil, diversas expedições percorreram parte do território do atual Estado de Goiás. Estas expedições designadas de bandeiras, organizadas principalmente na Bahia, centro até então da colonização, eram umas de caráter oficial destinadas a explorar o interior e buscar riquezas minerais e outras de caráter comercial, mantidas por pessoas particulares proprietárias de empresas que organizavam as bandeiras a fim de capturar índios que servissem como mão-de-obra para o trabalho nas minas.

Da Capitania de São Paulo saíam as bandeiras que, buscando índios, cada vez mais escassos, chegavam com frequência até o extremo norte de Goiás, na região conhecida como Estreito.

A primeira bandeira que partiu de São Paulo e possivelmente chegou até os sertões de Goiás onde hoje é o leste do Estado de Tocantins foi a de Antônio Macedo e Domingos Luís Grau (1590-1593). Depois seguiram-se a de Domingos Rodrigues (1596-1600), que desceu até a confluência do rio Tocantins com o rio Araguaia. A bandeira de Afonso Sardenha (1598-1602), a de Belchior Carneiro (1607-1609), que passou ainda mais para o norte do Brasil. A bandeira de Martins Rodrigues (1608-1613) e a de André Fernandes (1613-1615). A bandeira de Pedroso de Alvarenga (1615-1618) e a de Francisco Lopes Buenavides (1665-1666). A bandeira de Luís Castanho de Almeida e a expedição familiar de Antônio Paes (1671) e a de Sebastião Paes de Barros (1673). Esta última bandeira, a maior das que saíram de São Paulo em direção a Goiás, contava com aproximadamente 800 membros e se fixou na região da confluência do rio Tocantins e do rio Araguaia. A região em questão era dedicada preferencialmente à mineração<sup>4</sup>.

O contato com os índios nativos e os negros foi o fator decisivo na formação da cultura do povo goiano. Por isso, além da formação cultural-antropológica também foi deixado como legado várias cidades históricas como Corumbá, Pirenópolis e Goiás (antiga Vila Boa) e, posteriormente, capital da Província de Goiás. O início dos povoados coincide com o ciclo do Ouro, minério amplamente explorado nessa época. Eles prosperaram e, hoje, são cidades que se apresentam por meio de seu Patrimônio Histórico o que determina a própria história de Goiás.

Goiás era conhecido e percorrido pelas bandeiras já no século XVII. Mas seu povoamento só ocorreu em virtude do descobrimento das minas de ouro (século XVIII). Essa povoação, como todo povoamento aurífero, foi irregular e instável. As primeiras bandeiras eram de caráter

---

<sup>4</sup> Neste sentido pode-se conferir Palacin (1989).

oficial e destinadas a explorar o interior em busca de riquezas minerais e outras empresas comerciais de particulares estavam organizadas para a captura de índios<sup>5</sup>.

Costumava-se dizer que o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, mais conhecido como Anhanguera<sup>6</sup> foi quem “descobriu” o Estado de Goiás<sup>7</sup>.

Mas isso não significa que tenha sido o primeiro a chegar na região. Ele foi o primeiro a possuir a intenção de fixar-se na região de Goiás. A bandeira de Bartolomeu Bueno da Silva saiu de São Paulo em 03 de julho de 1722. O caminho já não era tão difícil como nos primeiros tempos. No dia 25 de outubro de 1725, após três anos, os bandeirantes voltaram triunfantes a São Paulo, divulgando que haviam descoberto cinco córregos auríferos, minas tão ricas como as de Cuiabá, com ótimo clima e fácil comunicação.

A colonização de Goiás se deve também a migração de pecuaristas que partiram de São Paulo no século XVI, em busca de melhores terras para o gado. Dessa origem ainda hoje deriva a vocação do Estado para a produção da bovinocultura de corte e de leite.

O início do povoamento de Goiás demorou poucos meses após a volta da bandeira. Organizou-se em São Paulo uma nova expedição para explorar os veios auríferos. Bartolomeu, agora superintendente das minas, juntamente, com João Leite da Silva Ortiz, como guarda-mor.

A primeira região ocupada foi a do Vale do Rio Vermelho. Fundou-se aí o chamado Arraial de Sant’Ana, que depois seria chamado de Vila Boa e, mais tarde, de Cidade de Goiás.

---

<sup>5</sup> Existem atualmente no Estado de Goiás quatro áreas indígenas, três das quais já se encontram demarcadas pela FUNAI. A população indígena do Estado não ultrapassa 500 habitantes e ocupa uma área de 39.781 hectares, abrangendo os municípios de Aruaña, Minaçu, Nova América e Rubiataba. Os povos indígenas do Estado de Goiás pertencem a três nações diferentes, a saber: Karajás em Aruaña nas margens do Rio Araguaia, os Tapuias em Nova América e Rubiataba e os Avá-Canoeiros com 05 remanescentes em Minaçu. Neste sentido ver CNBB (2002).

<sup>6</sup> A expressão **Anhanguera** atribuída a Bartolomeu Bueno da Silva provém de um substantivo masculino da língua tupi **aña’gwea** que significa **Diabo Velho**. Conta a tradição da cidade de Goiás, muito cheia de lendas e mitos em torno de Bartolomeu Bueno da Silva, que os índios, a princípio, negaram-se lhe contar onde se encontrava o precioso metal, o ouro. Ele, então, reuniu os chefes e, lançando fogo à aguardente de uma pipa, ameaçou-os de incendiar da mesma forma os seus rios e lagos, senão lhe contasse a indicação pedida sobre onde se encontra o ouro. Os índios, aterrorizados, levaram-no imediatamente a um sítio, onde o ouro abundava e daí em diante designaram Bartolomeu Bueno pelo nome de Anhanguera, ou gênio do mal.

<sup>7</sup> Utiliza-se o verbo **descobrir** a fim de atribuição ao bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva a invasão na base da violência, própria de toda e qualquer bandeira, em terras dos índios Goyases que, segundo a tradição, mantinham duas aldeias na região do Vale do Rio Vermelho que corta a hoje cidade de Goiás. Diz a tradição que os índios mantinham uma aldeia em Goiás e outra em Mossâmedes, hoje município de Mossâmedes que fica a cerca de 40 Km da cidade de Goiás. Na verdade, não se tem certeza da existência de um povo indígena chamado de Goyás. Sabe-se que na região habitavam duas tribos: os Kaiapós (Região do Vale do Rio Vermelho) e os Karajás (Próximo ao Rio Araguaia).

Esta foi durante 200 anos a capital do território. Nas proximidades do Arraial de Sant'Ana surgiram numerosos arraiais às margens dos córregos e rios tidos como centros do garimpo, a saber: Barra (Buenolândia), Ferreiro (hoje, P.A. Serra Dourada e próximo a Escola Família Agrícola de Goiás), Anta, Ouro Fino (hoje sem moradores e próximo ao P.A. Paraíso), Santa Rita etc. Ao divulgar-se a riqueza das minas recém-descobertas surgiram pessoas de toda parte do país.

Goiás pertenceu até 1748 a Capitania de São Paulo. A partir desta data tornou-se Capitania independente. No aspecto social a distinção fundamental foi entre livres e escravos, sendo estes em menor número do que aqueles no início da colonização das minas. A população, contudo, continuou a ser composta por negros e mulatos em sua maioria.

Em 1824, Goiás tornou-se Província. Ao mesmo tempo em que as minas começavam a se esgotar. Abria-se espaços para a lavoura e a pecuária se transformarem nas principais atividades econômicas a partir de 1860.

A época de Ouro em Goiás foi intensa e breve. Após 50 anos verificou-se a decadência rápida e completa da mineração. Por outro lado, só se explorou o ouro de aluvião, isto é, das margens dos rios e a técnica empregada era rudimentar.

Ao se evidenciar a decadência do ouro várias medidas administrativas foram tomadas por parte de governo sem alcançar, no entanto, resultados satisfatórios. A economia do ouro, sinônimo de lucro fácil, não encontrou, de imediato, um produto que a substituísse em nível de vantagem econômica. A decadência do ouro afetou a sociedade goiana, sobretudo na forma de ruralização e de regresso a uma economia de subsistência.

Assim, como em outros lugares no Brasil, o processo de independência de Goiás se deu gradativamente. A formação de juntas administrativas que representam um dos primeiros passos deu oportunidade às disputas pelo poder entre os grupos locais.

A partir de 1940, Goiás cresce rapidamente: a construção de Goiânia, o desbravamento do Mato Grosso goiano, a campanha nacional de "*Marcha para o Oeste*" que culmina na década de 50 com a construção de Brasília imprimem um ritmo acelerado ao progresso de Goiás. A abertura de estradas e à navegação, no século XIX, facilitaram o escoamento dos produtos, enquanto a construção das novas capitais – Goiânia (1935) e Brasília (1956) – favoreceram a economia. A extensão territorial do Estado de Goiás diminuiu em 1988 quando houve o desmembramento de

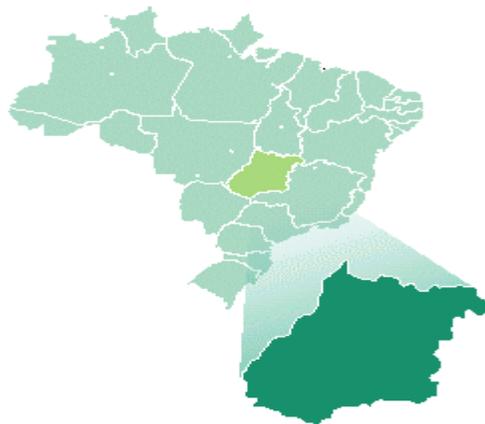
Goiás com Tocantins formando o atual Estado de Tocantins ao Norte do Estado de Goiás. Hoje, o Estado de Goiás possui limite territorial com os seguintes Estados: Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Bahia e o Distrito Federal.

A população se multiplica e as vias de comunicação promovem a integração de todo país e dentro do mesmo Estado. Assiste-se assim, a uma impressionante explosão urbana, com o desenvolvimento concomitante de todos os tipos de serviços (na educação em especial). Na década de 80, o Estado de Goiás se apresenta num processo dinâmico de desenvolvimento em setores como a agro-exportação, bem como, na pecuária. Destaca-se também sua inserção no processo de industrialização seja no campo ou na cidade o que evidencia a adesão ao projeto de desenvolvimento do capitalismo. O Estado de Goiás hoje está totalmente inserido no processo de globalização da economia mundial, aprofundando e diversificando, a cada dia, suas relações comerciais com os grandes centros comerciais do país e do mundo.

Esta inserção no processo de desenvolvimento do capital significa a assumência de suas mazelas sociais. Existem regiões no Estado de Goiás que sofrem as conseqüências do capitalismo ter um direcionamento para determinados grupos sociais hegemônicos. Por isso, problemas sociais são detectados, tais como: pobreza generalizada para os agricultores familiares já que a política agrícola investe no setor denominado de agronegócio; bolsões de pobreza nas cidades de médio e grande porte ocasionando um aumento nos índices de violência urbana, desemprego e na economia informal; violência rural a partir do confronto entre os movimentos sociais do campo com os jagunços das fazendas reivindicadas para a desapropriação; educação de má qualidade que existe para apresentar índices estatísticos às agências financiadoras como o Banco Mundial e determinadas ONGs; um Sistema de Saúde que não investe na prevenção; descaso público com as minorias, entre eles, os povos indígenas, quilombolas e camponeses etc...

### 3.1.1 Dados Gerais do Estado e do Município na atualidade

**MAPA V:** O Estado de Goiás demarcado no Mapa do Brasil.



O Estado de Goiás possui uma área de 340.117,6 km<sup>2</sup>. Possui uma densidade demográfica de 14,7 hab/km<sup>2</sup>. A altitude da sede, ou seja, a capital Goiânia é de 749 m.

**Fonte:** INCRA, 2001.

**TABELA IV:** População por situação de Domicílios no Estado de Goiás. Dados de 2000.

<i>População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000.</i>		
	<i>1991</i>	<i>2000</i>
<b>População Total</b>	<b>4.018.903</b>	<b>5.003.228</b>
<i>Urbana</i>	<b>3.247.676</b>	<b>4.396.645</b>
<i>Rural</i>	<b>771.227</b>	<b>606.583</b>
<b>Taxa de Urbanização</b>	<b>80,81 %</b>	<b>87,88 %</b>

**Fonte:** PNUD, 2000. *Perfil do Estado de Goiás.*

No período de 1991-2000, a população de Goiás teve uma taxa média de crescimento anual de 2,5%, passando de 4.018.903 em 1991 para 5.003.228 em 2000.

**TABELA V:** Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade no Estado de Goiás.

<i>Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000.</i>		
	<i>1991</i>	<i>2000</i>
<i>Renda per capita Média (R\$ de 2000)</i>	<b>211,9</b>	<b>286,0</b>
<i>Proporção de Pobres (%)</i>	<b>35,1</b>	<b>26,6</b>
<i>Índice de Gini</i>	<b>0,58</b>	<b>0,61</b>

Fonte: PNUD, 2000.

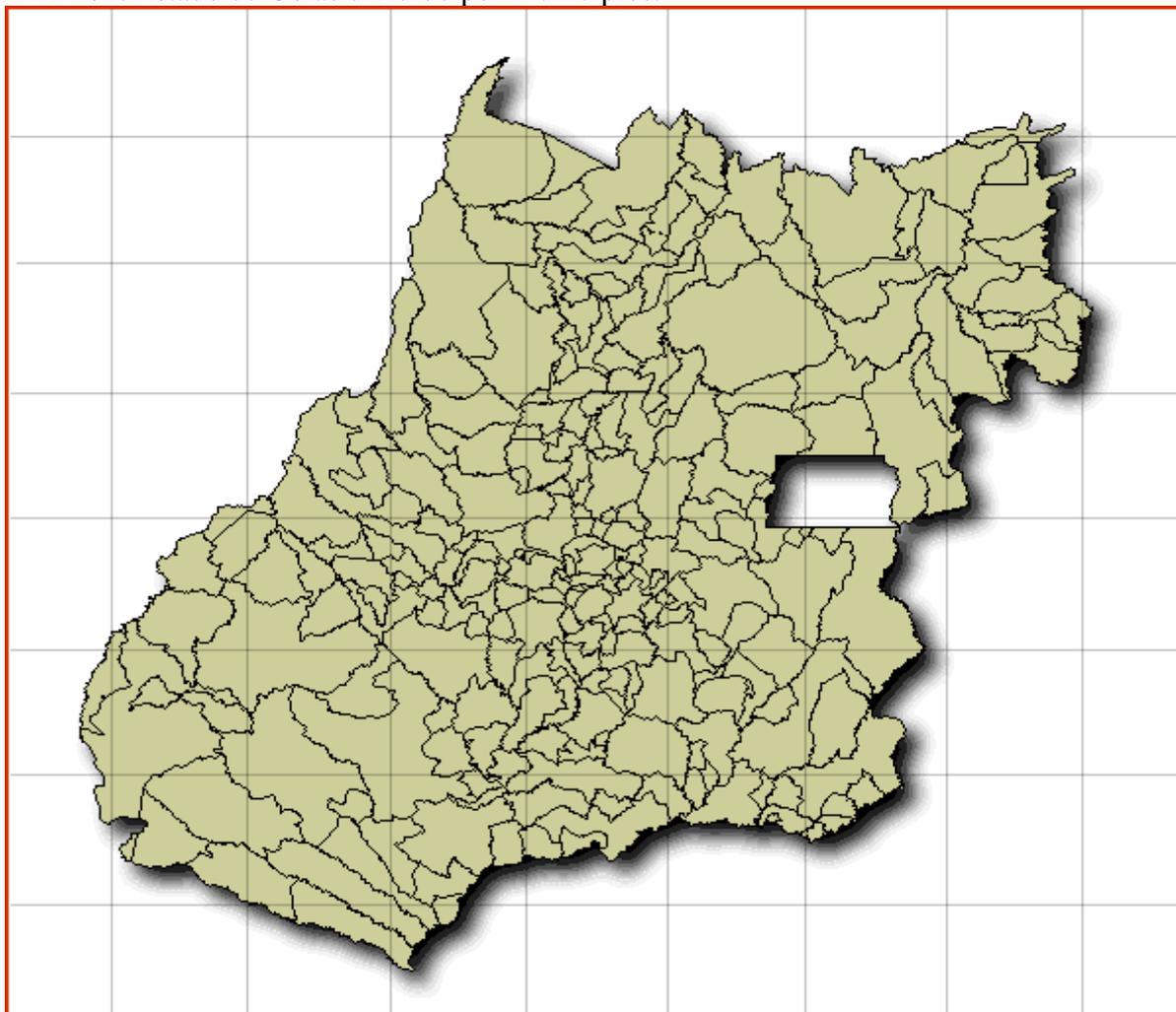
A renda per capita média do Estado cresceu 34,95%, passando de R\$ 211,90 em 1991 para R\$ 285,96 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) diminuiu 23,97%, passando de 35,1% em 1991 para 26,6% em 2000. A desigualdade cresceu: o Índice de Gini passou de 0,6 em 1991 para 0,6 em 2000.

A taxa de urbanização cresceu 8,74%, passando de 80,81% em 1991 para 87,88% em 2000. Em 2000, a população do Estado de Goiás representava 2,95% da população brasileira.

No período 1991-2000, a taxa de mortalidade infantil do Estado diminuiu 23,95%, passando de 29,53 (por mil nascidos vivos) em 1991 para 22,45 (por mil nascidos vivos) em 2000, e a esperança de vida ao nascer cresceu 4,58 anos, passando de 65,10 anos em 1991 para 69,67 anos em 2000.

Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Goiás é 0,776. Segundo a classificação do PNUD, o Estado está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Em relação aos outros Estados do Brasil, Goiás apresenta uma situação boa: ocupa a 8ª posição, sendo que 7 Estados (25,9%) estão em situação melhor e 19 Estados (74,1%) estão em situação pior ou igual.

**MAPA VI:** Estado de Goiás dividido por Municípios.



**Capital:** Goiânia

**Número de Municípios:** 242



**Fonte:** PNUD, 2000. *Atlas do Desenvolvimento Humano*.

**MAPA VII:** Município de Goiás.



**Fonte:** PNUD, 2000. *Atlas do Desenvolvimento Humano*.

Na cidade de Goiás é onde se encontra implantada a Escola Família Agrícola de Goiás. É uma cidade pacata e tradicional onde sobrevive o último reduto dos antigos coronéis e da velha oligarquia rural. As famílias, por meio das representações simbólicas de poder, exercem uma forte influência na mentalidade das pessoas. Mesmo quando o município de Goiás começou a sofrer as ocupações de terra na década de 80, as famílias que descendem do velho coronelismo proveniente dos bandeirantes continuavam criando relações de subordinação com as classes subordinadas da cidade.

Existem determinados tipos de poderes que manifestam o quanto as famílias oligárquicas são fortes. O mandonismo na cidade é muito grande. Vejamos alguns exemplos atuais: o prefeito com seus correligionários; o bispo que busca manter o discurso de uma Igreja voltada para os pobres o que é histórico na Diocese de Goiás desde a década de 70; as famílias Caiados e Curados que representam as forças de extrema-direita unindo-se aos representantes ruralistas em torno do Sindicato Rural Patronal<sup>8</sup> ligado a FAEG; e, por fim, as Associações Religiosas que possuem o poder de determinar os momentos culturais da cidade.

---

<sup>8</sup> Assim como em todos os Estados do Brasil, os sindicatos ligados à questão da terra são dois e não se pode confundir-los como se fossem o mesmo. Existem, portanto: os Sindicatos Rurais ligados a uma Federação Estadual (FAEG) e que possuem uma organização Nacional fortemente associada a UDR e são os legítimos representantes dos produtores rurais, fazendeiros e até mesmo de alguns pequenos produtores que estão ligados a este sindicato por questões ideológicas. Por outro lado, se encontra o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STRs) que também estão ligados a uma Federação Estadual (FETAEG) e que possuem uma organização Nacional (CONTAG) e são os

Desde 2000, a cidade de Goiás, assim como outras cidades históricas do Brasil, passou a ser Patrimônio Histórico da Humanidade<sup>9</sup>. Além de ser patrimônio histórico da humanidade, a cidade de Goiás é conhecida internacionalmente por ser o maior município em números de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária atingindo ao todo 22 P.A. em todo o território municipal o que faz a elite oligárquica local/rural ter um ódio camuflado em relação aos assentados/as do município.

O Município de Goiás possui uma área de 3.118,8 km<sup>2</sup>. Possui uma densidade demográfica de 8,7 hab/km<sup>2</sup>. A altitude da sede, ou seja, a cidade de Goiás é de 496 m. A data de sua fundação oficial registra-se como sendo o ano de 1736. Está localizada a uma distância de 125,6 Km da capital do Estado, a cidade de Goiânia. O município de Goiás pertence a microrregião denominada como Rio Vermelho que abrange os seguintes municípios: Goiás, Araguapaz, Faina, Itapirapuã, Matrinchã, Jussara, Aruanã, Britânia e Santa Fé de Goiás. A cidade de Goiás pertence a uma mesorregião denominada Noroeste Goiano.

**TABELA VI:** População por situação de Domicílios no Município de Goiás. Dados de 2000.

<i>População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000.</i>		
	<i>1991</i>	<i>2000</i>
<b>População Total</b>	<b>27.782</b>	<b>27.120</b>
<i>Urbana</i>	<b>20.140</b>	<b>19.801</b>
<i>Rural</i>	<b>7.642</b>	<b>7.319</b>
<i>Taxa de Urbanização</i>	<b>72,49%</b>	<b>73,01%</b>

**Fonte:** PNUD, 2000. *Perfil do Estado de Goiás.*

legítimos representantes dos trabalhadores rurais, dos posseiros, dos assentados, dos bóias-frias, enfim, é o movimento sindical que representa os pequenos agricultores e todos os que trabalham na terra.

<sup>9</sup> O órgão responsável pelo Patrimônio Histórico da Cidade de Goiás é o IPHAN. O título concedido pela UNESCO a cidade de Goiás teve o perigo de ser retirado por duas vezes, a saber: a primeira com a enchente de 2001 que inundou e prejudicou os alicerces de muitos patrimônios históricos da cidade; a segunda, por improbidade administrativa do atual prefeito da cidade de Goiás que não realizou as obras necessárias de recuperação do Patrimônio Histórico.

No período 1991-2000, a população de Goiás teve uma taxa média de crescimento anual de 0,28%, passando de 27.782 em 1991 para 27.120 em 2000.

A taxa de urbanização cresceu 0,72, passando de 72,49% em 1991 para 73,01% em 2000. Em 2000, a população do município representava 0,54% da população do Estado, e 0,02% da população do País.

A renda per capita média do município cresceu 26,85%, passando de R\$ 155,73 em 1991 para R\$ 197,54 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) diminuiu 25,02%, passando de 44,8% em 1991 para 33,6% em 2000. A desigualdade diminuiu: o Índice de Gini passou de 0,57 em 1991 para 0,53 em 2000.

Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Goiás é 0,736. Segundo a classificação do PNUD, o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Em relação aos outros municípios do Brasil, Goiás apresenta uma situação intermediária: ocupa a 2261ª posição, sendo que 2260 municípios (41,0%) estão em situação melhor e 3246 municípios (59,0%) estão em situação pior ou igual. Em relação aos outros municípios do Estado, Goiás apresenta uma situação intermediária: ocupa a 121ª posição, sendo que 120 municípios (49,6%) estão em situação melhor e 121 municípios (50,4%) estão em situação pior ou igual.

### **3.2 A LUTA PELA TERRA EM GOIÁS**

A concentração da terra e/ou da propriedade privada em Goiás, bem como, no Brasil, não são diferentes. Em Goiás se manteve as riquezas naturais, a agricultura e o poder político nas mãos de uma minoria privilegiada e beneficiada desde a chegada dos bandeirantes nesta porção central do Brasil o que se evidencia uma forte vocação para a promoção de uma engenharia social mais conhecida como injustiças sociais. Para Martins (1997) a propriedade da terra e sua concentração são a grande causa dos problemas agrários existentes no Brasil porque ela viabiliza a sujeição do trabalhador livre ao capital do proprietário da terra.

Por isso, desde a chegada da colonização portuguesa no Brasil, a maneira como a terra foi distribuída e utilizada resultou num grave e enorme problema agrário. Os proprietários da terra no

Brasil e em Goiás, desde os primórdios, são considerados a classe dominante que possui o monopólio do bem mais valioso, a saber: a terra. Além disso, impedem com que a maioria da população possa usufruir desse bem pertencente a todos/as ao se negar o acesso a terra.

### 3.2.1 O problema brasileiro

Os portugueses ao iniciarem o processo de colonização no Brasil não levaram em conta que havia aqui sociedades indígenas com seu ethos, sua cultura, seus valores etc. Na sociedade indígena não se tinha a noção já estabelecida pelo mundo ocidental/liberal acerca da propriedade privada, pois tudo girava em torno da idéia de bem comunal. Acontece o encontro entre duas culturas distintas: uma baseada na lógica do lucro e a outra baseada em valores comunitários.

Os europeus fizeram uma ruptura neste cenário ao se apropriar da terra e dos bens naturais como o pau-brasil e o ouro. Muitos povos indígenas foram dominados e suas terras passaram a ser utilizadas pelos colonizadores que não respeitaram o modo de produção indígena.

Para administrar a colônia os portugueses se utilizavam de três instrumentos principais como fica demonstrado na tabela abaixo.

**TABELA VII:** Instrumentos para o usufruto da Terra no Brasil Colônia.

<b><u>INSTRUMENTOS PARA O USUFRUTO DA TERRA</u></b>		
<b>COROA</b>	<b>ADMINISTRADORES LOCAIS</b>	<b>PROPRIETÁRIOS</b>
A Colônia é um bem real que pertence ao Rei.	Cumpridores das ordens provenientes da Corte de Portugal.	Os que detinham o usufruto da terra.
<b>FATOR DE UNIÃO ENTRE ELES:</b>		
Desde a Coroa até o proprietário da terra, todos agiam pela lógica do lucro.		

A primeira forma de distribuição de terras no Brasil aconteceu a partir do sistema das Capitâneas Hereditárias implantado pela Coroa Portuguesa. É importante dar destaque ao fato da acessibilidade a terra e as condições (exigências), por sinal, *sine qua non* entendidas como leis divinas. As condições eram: ser amigo do rei, pertencer à nobreza e comungar com os ideais da Coroa<sup>10</sup>.

Silva (1996: 21) nos mostra que “a primeira forma de ordenamento jurídico das terras brasileiras foi o regime de concessão de sesmarias”. Na verdade, o sistema de sesmarias se torna a segunda forma de concessão de terras aplicada pela Coroa de Portugal no Brasil. As sesmarias davam ao agricultor o reconhecimento do direito de *posse* e mantinha ao Rei (Estado) o *domínio* da propriedade.

As sesmarias não passam de uma concessão territorial de usufruto da terra por um período estipulado pela Corte. No caso das terras se tornarem improdutivas<sup>11</sup> a concessão caducava e as terras caíam em situação de comisso, ou seja, as terras se tornavam realengas o que determinava a volta da posse da terra ao Rei que já tinha o domínio da mesma. Para conseguir o usufruto da terra por meio de uma sesmaria era necessário que o interessado apresentasse algumas condições de exploração da terra. Tais condições eram: gerar renda, tributos e lucro para a Coroa e, conseqüentemente, para o donatário.

No entanto, havia determinadas exigências (*doses de castas*) para se receber a posse de uma sesmaria. Por exemplo: só se podia receber a concessão de uma sesmaria quem fosse branco, puro de sangue e católico. Era negada a concessão da terra aos considerados hereges e aos gentios, aos negros, aos mouros e aos judeus. Comprova-se assim uma espécie de interdito racial e religioso que determina o acesso a terra com critérios baseados na pureza de sangue e na pureza da fé.

Desde o princípio Portugal optou pela monocultura latifundiária o que veio influenciar o modelo econômico e toda a sociedade brasileira até nossos dias. A sustentação dessa opção pode

---

<sup>10</sup> Este fator irá determinar a formação do *ethos* do povo brasileiro. A formação da **cultura da dependência**. A cultura brasileira carrega esta representação simbólica de que ser amigo e comungar com os ideais da classe dominante pode ser mais vantajoso do que romper com tais estruturas que aprisionam o ser humano. Até hoje, percebe-se nas ações e reações do povo brasileiro este aspecto onde o fato de ser amigo ou de pertencer a oligarquia rural/urbana pode acarretar determinados benefícios e interesses particulares aos/dos indivíduos.

<sup>11</sup> É importante destacar que a Corte dava um prazo de dois anos para os sesmeiros.

ser comprovada com a mão-de-obra implantada, ou seja, escravos indígenas e africanos. Este regime perdurou durante todo o período colonial até as primeiras décadas do Império.

Com a instalação da Corte Portuguesa no Brasil em 1808, a extensão de terras concedidas aos donatários no séc. XVII e XVIII foram diminuindo o que obrigou a Coroa a rever os procedimentos em relação à questão agrária. Mesmo assim, comparando com as propriedades atuais, as extensões de terra eram de proporções gigantescas. Em 1822 as sesmarias são suspensas.

Segundo Stédile (1997: 10-18), alguns momentos irão permear a história da propriedade da terra no Brasil. O *primeiro momento* tem o seu marco inicial a partir de 1850 com os efeitos da Lei de Terras. Neste momento a questão agrária está, intrinsecamente, ligada ao fato da sociedade brasileira ser uma sociedade escravocrata. No regime escravocrata as representações simbólicas são marcadas por relações patriarcais entre a *casa grande* e a *senzala*. O séc. XVIII e XIX são períodos marcados por profundas transformações na sociedade brasileira. Marcados por escravos negros que lutam por sua libertação e a formação de quilombos que se tornam símbolos da resistência africana no território brasileiro.

Diante desse contexto, o Brasil é pressionado pela Inglaterra a interromper o tráfico negreiro a fim de eliminara escravidão no Brasil. Por outro lado, a Corte Imperial percebia a geração de mais um problema com os fazendeiros que não queriam perder a mão-de-obra que tinham com os escravos. Percebendo a impossibilidade de manutenção da escravidão, a Coroa legislou o controle da posse da terra o que impedia o acesso a terra por parte dos escravos e de todos os pobres, assegurando assim a disponibilidade de mão-de-obra barata a partir da implantação de uma nova categoria social no meio rural, os trabalhadores/as assalariados/as.

Em Goiás<sup>12</sup> não se deu diferente. Com o fim da escravidão e a legalização da liberdade, as pessoas livres continuaram no cativeiro sob o jugo do fazendeiro e do proprietário da terra, pois era lhes negado o acesso a terra.

---

<sup>12</sup> Ao se andar pelas ruas de Goiás e na periferia da cidade nos dias de hoje percebe-se os traços da população, comum dos descendentes de negros e escravos/as. Continuam sendo mão-de-obra barata da elite local e sobrevivem as custas de barganhas, pois não deixaram a condição de seus antepassados, ou seja, a de escravizados contemporâneos do mundo pós-moderno.

Na Europa o conflito girava sob o crescimento da miséria em torno dos camponeses/as. O que poderia mudar e resolver a problemática da crescente miséria seria apaziguar os ânimos com a realização da imigração para o continente americano.

Com tais preocupações, o Império se viu na necessidade de criar um direito de propriedade para que viesse ser um obstáculo ao livre acesso a terra por parte da grandiosa massa de pobres, ex-escravos ou daqueles que viessem da Europa.

O Estado de Goiás não sofre muito a influência da migração estrangeira como ocorreu no sul e no sudeste do Brasil.

Dessa forma, Dom Pedro II promulgou a Lei de nº 601, de 18 de setembro de 1850, mais conhecida como a primeira *Lei de Terras*<sup>13</sup> que definia as novas regras de propriedade privada no Brasil e ficava decretado pela nova Lei que, *posse e domínio* se fundem num direito único.

Martins (1997: 67) diz que “a *Lei de Terras* foi um artifício para criar um problema e, ao mesmo tempo, uma solução social em benefício exclusivo dos que tinham e têm terras e poder”. A Lei de Terras buscava determinar os procedimentos de acesso a terra, obrigando todos os proprietários de terra a legalizar suas terras em cartórios.

A Lei de Terras discriminou e impediu o acesso dos pobres a terra e, principalmente, que os escravos libertos pudessem ter sua propriedade. Por essa razão, os escravos/as tiveram somente duas alternativas: permanecer na propriedade do patrão como agregado não tendo o direito de posse da terra ou então migrar para as grandes cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife<sup>14</sup>. Por outro lado, a Lei de Terras beneficiou os grandes proprietários de terra com a consolidação dos grandes latifúndios como estrutura de distribuição de terras no Brasil. Todos regularizaram suas propriedades, principalmente, os que haviam recebido a terra em regime de sesmaria, transformando-as em propriedades particulares e, acima de tudo, privadas. Martins

---

<sup>13</sup> Para o sociólogo José de Souza Martins (1997), a Lei de Terras é simples: É uma lei onde o Estado faz a doação de terras aos proprietários particulares. A Lei pressupunha uma espécie de ética protestante dos trabalhadores rurais se quisessem conseguir ter a tão sonhada acessibilidade a terra. Para se conseguir um pedaço de chão era necessário economizar e desenvolver uma disciplina baseada na poupança para daí ter condições necessárias de comprar a terra dos grandes fazendeiros. A Lei de Terras é um meio artificial para forçar quem não tem terra a trabalhar para quem tem.

<sup>14</sup> A falta de perspectivas de permanência na terra gerou um problema social e urbano na sociedade brasileira. De um problema agrário não resolvido passa-se a ter um novo problema de caráter urbano. As massas de desempregados provenientes das fazendas dos senhores de café e da cana-de-açúcar migraram para os grandes centros urbanos passando a ocupar espaços antes não ocupados. A este fenômeno pode-se chamar de ocupação dos morros. Com a Lei de Terra de 1850 nasce aquilo que se conhece hoje por favelas.

(1997) analisa a Lei de Terras como sendo um retrocesso histórico, pois fez com que o regime da propriedade da terra se tornasse fechado e absoluto ao unir *posse e domínio*. A Lei de Terras põe nas mãos dos proprietários de terra um direito de decisão sobre a vida e a morte de tudo o que existe em suas terras, seja o ser humano ou não. O proprietário se torna uma espécie de senhor feudal dentro de seu território.

No final do século XIX e início do século XX, surgem os primeiros movimentos sociais do campo, tendo como principal bandeira o acesso a terra. Nesta perspectiva pode-se considerar três movimentos sociais do campo de caráter messiânico, a saber: o Movimento de Canudos na Bahia em 1893, o Movimento do Contestado entre Santa Catarina e o Paraná em 1913 e o Movimento do Cangaço no Nordeste brasileiro entre as décadas de 20 e 30.

Em 1946 é eleita democraticamente a Assembléia Constituinte de maioria conservadora e que representavam os interesses das oligarquias rurais. No entanto, existia uma bancada de esquerda de grande prestígio popular constituída por 12 deputados e senadores ligados ao PCB (Partido Comunista Brasileiro). Com a Constituinte de 1946 falou-se pela primeira vez na história do Brasil da necessidade de uma Reforma Agrária. Esta tese foi defendida e apresentada como proposta de Lei pelo senador Luís Carlos Prestes. Para Prestes, “*a propriedade privada constituía-se num grave problema, pois impedia o progresso econômico do meio rural, a distribuição de renda, além de ser, uma grave injustiça social*” (STÉDILE, 1997). A proposta defendida por Prestes era a de que a propriedade da terra deveria estar vinculada ao *uso social*<sup>15</sup> para a produção<sup>16</sup>.

A partir da década de 40 surgem os primeiros movimentos sociais do campo de caráter mais reivindicatório e político e que se diferenciam dos movimentos sociais do campo de caráter messiânico. Em especial dois movimentos: os posseiros de Teófilo Otoni – MG e a formação das

---

<sup>15</sup> Entende-se por uso social da terra a propriedade que se utiliza dos bens produzidos pela terra e reverte em crescimento econômico e social para o país. Na verdade, uso social significa a função social que a propriedade exerce com a produção dos bens de consumo existentes em uma determinada propriedade. Hoje, toda e qualquer propriedade deve ter a chamada responsabilidade social com a propriedade fazendo com que a terra exerça sua função social. Portanto, terras improdutivas (latifúndios), propriedades ociosas, crimes ambientais e outros são motivos mais do que suficientes para que a União por meio dos órgãos legais possa desapropriar a terra e legalizá-la para receber Projetos de Assentamentos ou torná-la Parque Nacional de Proteção Ambiental se for o caso.

<sup>16</sup> A idéia do Senador da República Luís Carlos Prestes foram derrotadas pela bancada conservadora existente no Parlamento. No entanto, a proposta demonstra a necessidade do debate caracterizado por um problema de existência real, que não era fruto do idealismo de alguns comunistas, mas que deveria ser pensado e refletido pela sociedade e, posteriormente, pelos movimentos sociais camponeses que surgiram a fim de efetivar a bandeira levantada por Prestes através de ocupações desses grandes latifúndios improdutivos.

Ligas Camponesas que viveram num curto espaço de tempo (1947-1964) e estiveram presentes nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e Goiás.

A década de 40 foi um momento marcado também pelos movimentos migratórios de camponeses pobres que se deslocaram do Nordeste em direção ao Maranhão até o Acre e de camponeses do Sul em direção ao Centro-Oeste, principalmente, o Mato Grosso, sul de Goiás e Rondônia.

De 1940 a 1960 evidencia-se que os conflitos sociais em relação a terra foram intensos e importantes para se levantar o debate político em relação a reforma agrária. De um lado, os camponeses pobres que buscaram ocupar determinadas áreas visando a posse da terra e, de outro lado, os grileiros como supostos proprietários e intitulado-se os verdadeiros donos de determinadas propriedades.

A partir da década de 60 aumentam os conflitos sociais no campo e se intensifica a tensão social. Os problemas sociais no campo se acumulavam pela crescente população camponesa marginalizada e, em contrapartida, o Governo continuava sem políticas públicas para buscar as soluções dos problemas que se tornavam cada vez mais agravantes. Nos anos 60 há um crescimento no processo de industrialização e o país entra numa fase denominada *desenvolvimentista* o que não descaracteriza que a sociedade continue profundamente rural. Com a intensificação dos movimentos sociais do campo, outros setores da sociedade civil entram no debate ao darem respaldo político aos movimentos. Assim, partidos políticos e determinados setores da Igreja Católica irão se envolver com a luta e o anseio de justiça social por parte dos trabalhadores/as rurais.

É um período de fortes mudanças na postura da Igreja no mundo. O principal deles foi a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965) onde se definiu os novos rumos em que a Igreja deveria dar para estar mais próximo a humanidade e, conseqüentemente, combater todas as formas de desumanidade.

Com essa abertura, surge na América Latina a Teologia da Libertação<sup>17</sup> impulsionada pelos próprios bispos e por teólogos comprometidos com a *opção preferencial pelos pobres*. Neste período acontece a Conferência Episcopal de Medellín em 1968 na Colômbia e a Conferência de Puebla em 1979 no México que se tornaram marcos históricos de um compromisso assumido pela Igreja da América Latina em defesa da vida e da dignidade humana<sup>18</sup>. Neste sentido, foram importantes para a história organismos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Juventude Agrária Católica (JAC) que buscaram dar apoio às iniciativas de luta em relação a conquista e posse da terra por parte dos trabalhadores/as rurais.

Neste período há um amplo desenvolvimento das ULTABs<sup>19</sup> (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil) e o MASTER<sup>20</sup> (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul).

Também, quatro grandes teses se levantam no palco das discussões a respeito da reforma agrária. A **primeira tese** é defendida pelos intelectuais do PCB que defendiam que a sociedade agrícola brasileira estava pautada nos resquícios do feudalismo medieval. Dessa forma, se via a necessidade de uma *reforma agrária antifeudal*, com a destruição dos grandes latifúndios. A **segunda tese** é liderada pelos economistas, entre eles, Celso Furtado<sup>21</sup> que defendia a *reforma agrária para desenvolver o mercado interno e uma economia nacional*, ou seja, transformar milhares de camponeses/as pobres em proprietários e consumidores/as. A **terceira tese** foi defendida pela Doutrina Social da Igreja que era estimulada por algumas encíclicas Papais de João XXIII e de Paulo VI e pela realização do Concílio Vaticano II onde se buscava *uma reforma*

---

<sup>17</sup> Há diversas contribuições históricas e pertinentes da Teologia da Libertação em relação à questão agrária no Brasil e na América Latina. Neste sentido pode-se ver Boff (1981 e 1998) e Gutiérrez (2000). Estas obras são os referenciais teóricos da Teologia da Libertação na América Latina e no Brasil. Segundo vários estudiosos, o que levou o clero brasileiro e latino-americano a assumir uma postura mais compromissada e engajada na sociedade civil foram as contribuições de teólogos e de agentes de pastorais populares, bem como, as figuras de bispos como Dom Paulo Evaristo, Cardeal Arns em São Paulo - SP, Dom Antônio Fragoso em Crateús - CE, Dom Fernando Gomes e Dom Antônio Ribeiro em Goiânia - GO, Dom Tomás Balduino em Goiás - GO, Dom Pedro Casaldáliga em São Félix do Araguaia - MT, o inesquecível Dom Hélder Câmara em Recife - PE que foi o fundador da CNBB e ajudou a pensar a formação do CELAM, e muitos outros bispos, padres e religiosas e, principalmente, os leigos/as cristãos que deram até a vida pela causa da justiça e do amor ao próximo.

<sup>18</sup> É preciso estar ciente de que dentro da Igreja existiam forças conservadoras por parte de bispos e padres que tinham como objetivo evitar/neutralizar os camponeses/as influenciados pelas teses comunistas. Com isso surge as Frentes Agrárias Católicas, entre elas, as mais conhecidas foram: a FAG (Frente Agrária Gaúcha), o SORPE (Serviço de Pastoral de Pernambuco) e o SARN (Serviço de Apoio no Rio Grande do Norte).

<sup>19</sup> Impulsionados pelo Partido Comunista Brasileiro - PCB.

<sup>20</sup> Dirigido pelo Partido Trabalhista Brasileiro - PTB.

<sup>21</sup> Nesta época Celso Furtado era Ministro do Planejamento do Governo João Goulart (1962-1964).

*agrária como viabilização do ideal cristão de justiça social e da pequena propriedade.* Esta tese também foi defendida por alguns setores do PSB e pelo economista Paul Singer. A **quarta tese** foi defendida por Caio Prado Júnior, grande pesquisador da realidade agrária do Brasil, que chegou a conclusão de que no campo não existia resquícios feudais, mas formas variadas de um capitalismo de produção. Ele defende uma *reforma agrária anticapitalista* o que beneficiaria os trabalhadores/as e prejudicaria a burguesia capitalista.

No período que compreende o ano de 1962 a março de 1964 foi que o Governo de João Goulart mais avançou na busca de soluções para se tentar resolver a problemática agrária existente no Brasil. Em 1962 foi criado o SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária) com a finalidade de desencadear o processo de distribuição de terras e implementar a Reforma Agrária.

Em 13 de março de 1964, o Presidente da República João Goulart num comício na cidade do Rio de Janeiro anunciou que enviaria ao Congresso Nacional um projeto de Lei que atenderia aos clamores dos trabalhadores/as camponeses/as que eram: a Lei de Reforma Agrária como objetivo de desapropriar as grandes propriedades privadas originárias desde as Capitânicas Hereditárias do século XVII. No final deste mês de 1964, João Goulart é destituído do poder pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964.

No regime da Ditadura Militar terá a duração de 20 (vinte) anos, ou seja, de 1964 a 1984. Foram 20 anos de amordaçamento da questão agrária. Os governos militares estimularam o desenvolvimento da agricultura capitalista incentivando as grandes propriedades privadas e a formação de latifúndios, bem como, a implantação de políticas de privilégios ao capital financeiro internacional.

Para os camponeses/as que sonhavam com a Reforma Agrária e um pedaço de terra para plantar e sobreviver, os governos militares apresentaram duas propostas: a migração para os grandes centros urbanos ou a migração para áreas de desenvolvimento como a Região Norte.

Os movimentos sociais do campo e a luta pela terra foram desarticulados pelas perseguições dos Atos Inconstitucionais promulgados pela Ditadura Militar, fazendo com que as organizações e as lideranças ficassem proibidas de articular e organizar o movimento.

Muitos foram exilados, presos ou assassinados ou o desaparecimento de lideranças comunitárias como é o caso de José Porfírio, líder da Revolta de Trombas e Formoso em Goiás<sup>22</sup>.

(...) até 1964, a região de Trombas e Formoso se constituiu num território liberado, de certo modo sujeito a governo próprio, uma espécie de governo popular; o que foi facilitado pela criação do município de Formoso, por solicitação dos camponeses, além da eleição de José Porfírio como deputado estadual. Embora o Exército só tenha entrado na região anos depois do golpe, conforme nota oficial publicada nos jornais, já em 1964 os líderes do movimento haviam fugido da região. José Porfírio foi preso em 1972, no Maranhão, durante batidas relacionadas com o combate à guerrilha do Araguaia. Solto em 1973, em Brasília, desapareceu completamente, havendo a suspeita de seqüestro e assassinato. (MARTINS, 1983: 72-73).

Na época o governo militar decretou, a partir das orientações norte-americanas, o Estatuto da Terra<sup>23</sup> que é um conjunto de leis agrárias que tinha por objetivo aliviar as tensões sociais e evitar revoluções camponesas. O Estatuto da Terra criou o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário) que veio substituir o SUPRA. O INDA, posteriormente, tornou-se naquilo que se conhece até nossos dias por INCRA.

O período de 1984 até nossos dias, onde se retoma a luta pela Reforma Agrária por meio da criação de movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com a retomada da democratização política do país e com o fim da ditadura militar, ressurgem os debates acerca da Reforma Agrária nos ambientes sociais, políticos e acadêmicos. Mesmo assim, com 20 anos após a retomada do processo de democratização da sociedade, ainda existem fortes resistências por parte de políticos e de grandes proprietários de terra, descendentes dos velhos coronéis da oligarquia rural, que pretendem manter o **status quo** de uma burguesia que manipula e mantêm o poder de controle social via política, economia e mídia.

---

<sup>22</sup> Com a construção da estrada Transbrasiliana em 1948 e com a construção de Brasília em 1956 a região Norte do Estado de Goiás se valoriza. Muitos camponeses provenientes do Maranhão e do Piauí migraram para o Norte de Goiás, entre eles, José Porfírio e sua família e ali formaram posses em terras devolutas que já estavam sendo griladas por um grupo de fazendeiros por volta de 1952. Foram feitas propostas de compra por preços irrisórios seguidas de ameaças e de violência realizada pelos jagunços dos fazendeiros. Com a participação do PCB na região, os camponeses se organizaram para o trabalho coletivo e fundaram a Associação de Lavradores de Formoso e Trombas em 1954. Em 1957 fizeram um acordo com o governador do Estado Pedro Ludovico em troca do apoio ao seu filho Mauro Borges para se candidatar a Governador do Estado o que veio a ser respeitado na íntegra até 1964. Neste sentido conferir Martins (1983: 71-73).

<sup>23</sup> Para Martins (1997: 84), o Estatuto da Terra foi utilizado para desmontar as tensões sociais no campo e não para resolver a questão agrária. Foi utilizado para resolver a questão política sem resolver a questão agrária.

### **3.2.2 O problema agrário em Goiás**

A realidade agrária na região de Goiás possui um histórico de constante violência no campo devido vários fatores que determinaram o processo de luta pela terra. A grande concentração da terra e da renda, o alto nível de êxodo rural, a expropriação dos pequenos agricultores, as constantes grilagens de terra e a violência dos direitos e da dignidade dos trabalhadores rurais. No entanto, aos poucos foi sendo construída uma trajetória histórica em Goiás de luta organizada por parte dos trabalhadores rurais, bem como, a resistência de outros tantos espoliados da terra para permanecer em suas propriedades.

São explorados de diversas maneiras, mesmo que a produção se limite à subsistência, pois há uma expropriação do seu trabalho e do seu excedente por outras classes. Apesar de algumas categorias possuírem a terra e alguns instrumentos de trabalho, não controlam e não tem acesso ao capital, não conseguindo por isto acumular com a classe proprietária e apenas reproduzir sua força de trabalho. (QUEIROZ, 1997: 15).

Todos os trabalhadores rurais com suas famílias (mulheres, crianças e jovens) que participaram da luta pela terra em Goiás tinham como objetivo retornar ao campo, para isso utilizaram-se de três caminhos: a luta pela Reforma Agrária, a descentralização da terra e a desapropriação de latifúndios improdutivos.

Pode-se entender trabalhadores/as rurais, em sua heterogeneidade e complexidade, como classe social, estruturada a partir do processo econômico ao possuir relações produtivas e relações objetivas com o universo em que vivem. Portanto, os trabalhadores/as rurais ao se inserirem na produção agrícola de subsistência se tornam **Agricultores Familiares**; ao se inserirem no mercado também são Agricultores Familiares com relações objetivas e produtivas com um grupo social **aproximado**.

A população camponesa sempre foi vista como dados de apresentação irrisória contida no IBGE. Os camponeses no Brasil e em Goiás são uma parcela da população esquecida e abandonada. Com o avanço do capitalismo no campo subordinadas à lógica do mercado, três princípios se desenvolveram na realidade rural. Primeiro, o princípio de um desenvolvimento desigual entre as agroindústrias e os pequenos proprietários. Segundo, o princípio de um processo

excludente que gerou a grande massa de migrantes, os retirantes em êxodo. Terceiro, o princípio de um modelo de agricultura que produz relações sociais atrasadas (agricultura familiar) e modernas (agronegócio) o que se torna uma evidente contradição. A lógica do capital gerou no meio rural três conseqüências drásticas e desiguais: a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana com índices altos de desemprego e intensificação da violência e a dominação do urbano sobre o rural.

A agricultura familiar camponesa foi abandonada, ao longo dos últimos anos, pelas políticas públicas de desenvolvimento agrário. Neste sentido, a tendência é a urbanização acelerada e crescente e a diminuição gradual da população camponesa.

As políticas agrícolas dos Governos Collor, Itamar Franco e FHC, bem como, o atual governo Lula priorizaram até o momento a agricultura capitalista patronal baseada na monocultura exportadora. Em contrapartida, marginaliza a Agricultura Familiar destinada à subsistência e ao mercado local<sup>24</sup>. A agricultura familiar é defendida pelos organismos internacionais como a FAO, nacionais como a CONTAG e por organizações não-governamentais, como sendo o modelo de uma agricultura voltada para o desenvolvimento sustentável.

A cada dia que se passa percebe-se a ampliação de uma relação de dominação entre agricultura patronal e agricultura familiar que são em suas gêneses distintas. Um exemplo da dominação pode ser atestado através da tecnologia que está a serviço da agricultura capitalista, excluindo assim, a agricultura familiar.

### ***3.2.3 O Assentamento Mosquito: esperança e resistência dos camponeses***

Javé disse: Eu vi muito bem a miséria do meu povo que está no Egito. Ouvi o seu clamor contra seus opressores, e conheço os seus sofrimentos. Por isso, descí para libertá-los do poder dos egípcios e para fazê-los subir dessa terra para uma terra fértil e espaçosa, terra onde corre leite e mel, o território dos cananeus, amorreus, ferezeus, heveus e jebuseus. O clamor dos filhos de Israel

---

<sup>24</sup> Fernandes (1996) diferencia agricultura camponesa de agricultura familiar. Agricultura camponesa são os processos provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa. Já, agricultura familiar representa a concepção limitada do Governo em relação ao modelo agrícola que indica, nas entrelinhas, uma agricultura capitalista que não inclui as ocupações não-agrícolas.

chegou até mim, e eu estou vendo a opressão com que os egípcios os atormentam. Por isso, vá. Eu envio você ao Faraó, para tirar do Egito o meu povo, os filhos de Israel. (ÊXODO 3, 7-10).

A exclusão e a desigualdade social são marcas registradas do Brasil e no Estado de Goiás nada muda em relação ao restante do país. Neste leque de exclusão e desigualdades encontram-se os camponeses/as que são considerados atrasados e os **fora do lugar** tido como moderno<sup>25</sup>. São vistos como espécies em extinção por aqueles que fazem parte do modelo de desenvolvimento urbano, moderno e hoje neoliberal.

As oligarquias rurais que continuam a existir com outras redefinições próprias da sociedade contemporânea, representantes das elites locais e do atraso, possuem um significativo poder político. Na cidade de Goiás pode-se perceber claramente as fortes tendências de políticas fundiárias voltadas para desqualificar os assentados/as.

Mesmo a cidade de Goiás tendo fortes semelhanças com a luta pela terra organizada no Brasil pelos movimentos sociais e sindicais do campo, pode-se constatar, ainda, alguns conflitos de concepção existente na mentalidade dos camponeses/as e em suas organizações. Em primeiro lugar, o município de Goiás apresenta um governo local (Executivo, Legislativo e Judiciário) voltado à atender as necessidades e aos anseios daqueles que sempre mandaram na cidade e que pertencem a determinadas famílias que descendem do coronelismo oligárquico.

Nos últimos 40 anos, a Igreja Católica por meio da Diocese de Goiás foi a instituição que se levantou contra determinadas estruturas da elite local, dentre eles, os latifundiários. Com a vinda de Dom Tomás Balduino, OP para a Diocese de Goiás os grupos ligados ao mandonismo local começaram a perceber as mudanças na estrutura eclesial que antes os seguia e agora passa a defender os interesses dos trabalhadores/as rurais, pobres, tornando-se a voz dos sem voz e sem vez na sociedade.

No entanto, foram muitos anos que se sucederam até que as primeiras ocupações de terra começassem a ocorrer no município de Goiás. A partir da década de 80, com o apoio da Diocese, da CPT e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, as ocupações de terra se sucederam chegando

---

<sup>25</sup> Neste sentido ver o trabalho de Wanderley (1997).

aos dias atuais o resultado de 22 Projetos de Assentamento de Reforma Agrária existentes somente dentro dos limites do município, como se pode notar na Tabela abaixo:

**TABELA VIII:** Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Goiás.

<b>Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Goiás</b>	<b>Capacidade de Número de Famílias Assentadas</b>	<b>Porcentagem em relação ao número total de famílias assentadas no município de Goiás</b>
<b>P.A. São João do Bugre</b>	10	1,61%
<b>P.A. Novo Horizonte II</b>	25	4,03%
<b>P.A. Rancho Grande e P.A. São Felipe</b>	58	9,34%
<b>P.A. São Sebastião</b>	64	10,31%
<b>P.A. Holanda</b>	31	4,99%
<b>P.A. Vila Boa</b>	33	5,32%
<b>P.A. Nossa Senhora Aparecida</b>	26	4,19%
<b>P.A. Mosquito</b>	43	6,93%
<b>P.A. Mata do Baú</b>	20	3,22%
<b>P.A. São Carlos</b>	100	16,11%
<b>P.A. Serra Dourada</b>	11	1,77%
<b>P.A. Buriti Queimado</b>	28	4,50%
<b>P.A. Magali</b>	17	2,73%
<b>P.A. Lavrinha</b>	12	1,93%
<b>P.A. Novo Horizonte</b>	25	4,02%
<b>P.A. Varjão</b>	42	6,77%
<b>P.A. Acabavida I</b>	04	0,64%
<b>P.A. Acabavida II</b>	04	0,64%
<b>P.A. União dos Buritis</b>	38	6,12%
<b>P.A. Baratinha</b>	30	4,83%
<b>Total de Famílias</b>	621	100%

Fonte: INCRA, 2005.

A história mais comovente é a do Projeto de Assentamento Mosquito que fica a 26 Km da cidade de Goiás. Nas palavras de um camponês assentado do Mosquito que foi, por sinal, o primeiro presidente da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás e hoje é um militante do MST, a história do Mosquito se enche de esperança para os lavradores/as do município de Goiás. São palavras que demonstram um pouco dos ideais de quem se vê frente a frente da miséria humana e se enche de força passando a fazer parte da luta pela terra.

E aí me chamaram pra luta da Fazenda Mosquito, aí eu vim pra conhecer e esse seu Francisco (chamado Vô pela comunidade, hoje já falecido), que tava acompanhando desde o início né, da primeira ocupação, eles tinham sido despejados e tava acampado em frente à Prefeitura de Goiás. E foi aí que começou eu diria o meu segundo nascimento aonde eu crio uma consciência política de classe, né... Foi em frente à Prefeitura da cidade de Goiás e isto foi em 1985. Cheguei, olhei pra todos aqueles companheiros lá debaixo da lona preta... (Entrevistado 1).

A chamada Fazenda Mosquito foi a primeira experiência de ocupação e de resistência camponesa no município de Goiás e o segundo Projeto de Assentamento de Reforma Agrária a ser implantado no município em 1986 já que o primeiro foi o P.A. São João do Bugre. No entanto, desde 1985 os trabalhadores rurais estavam em constante processo de luta pela terra.

Sabe-se que os acampados sozinhos não iriam resistir aos embates e confrontos com a elite local e com os latifundiários que já se organizavam em torno da UDR. Os camponeses/as não estavam sozinhos, tinham o apoio e a solidariedade de muitas organizações, da Igreja e outros que comungavam com os ideais de luta pela terra conforme afirma o camponês:

(...) vim pra luta da Fazenda Mosquito e foi aí que eu comecei a perceber de fato o quanto é a nossa terra valor, né! Eu sentia que por um lado ela tinha o valor de apoio, de solidariedade, né... Pelas pessoas que eu conheci. Frei Marcos, Dom Tomás, o pessoal da CPT, né... O Galego, a Marina Santana que hoje disputou aí o Governo do Estado. Então a gente via assim por um lado um apoio muito grande e por outro lado os latifundiários uma provocação, um ódio que eles tinham da gente... (Entrevistado 1).

A partir de entrevistas realizadas com dois assentados do P.A. Mosquito percebeu-se a importância da documentação de história oral, mesmo que as informações venham carregadas de

interpretações ora aumentadas ora diminuídas devido ao fato do acontecimento terem ocorrido a 18 anos.

Na primeira ocupação da Fazenda Mosquito de propriedade da família Berquó e que ocorreu no dia 1º de maio de 1985, somente os homens estavam presentes, tendo se tornado naquele dia a primeira experiência de ocupação e luta pela terra no município de Goiás. Um agricultor camponês assentado, também ex-presidente da Associação da Escola Família Agrícola de Goiás, pai de um aluno do 3º ano do Ensino Médio e de um monitor da EFAGO, conta com suas palavras o que significou a luta pela terra naquele dia, o que reforça a tese de que a luta pela terra se deu, para os camponeses/as...

Mediante um trabalho de concentração e necessidade porque eu por ser um agricultor é... e viver num país tão grande de instância de terra e num ter uma terra. E por ser um agricultor desempregado, é... Eu entendi que pra mim sobreviver e exercer a minha profissão, eu precisava de adquirir um pedaço de terra. (Entrevistado 2).

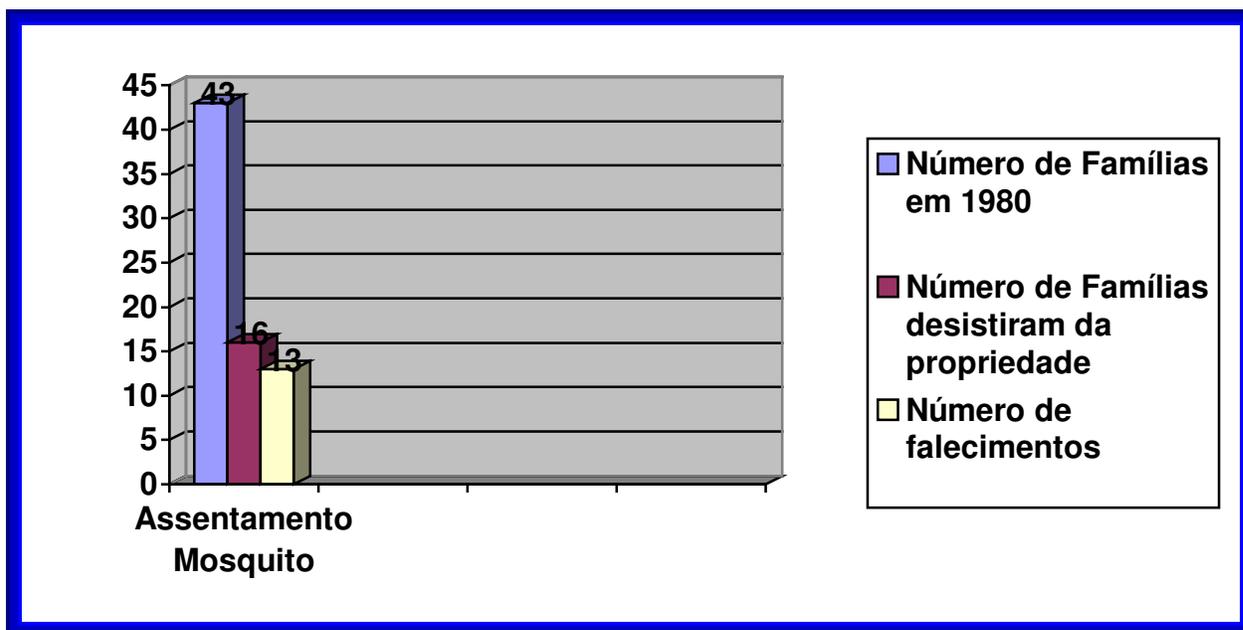
Os que ocuparam a Fazenda Mosquito tinham a intenção primeira de ocupar uma terra do Governo, uma terra pública. Nas ocupações do Mosquito ocorreu a violência por parte dos policiais que estavam a mando dos latifundiários e não mais da justiça, pois a justiça estava sob as ordens daqueles que detinham o usufruto da propriedade latifundiária.

(...) Houve aquela violência que nós chamamos ela de violência branca, mas é a que mais atinge, é, por exemplo, as autoridades chegam com abuso de poder, né! É, por exemplo, quando eu mesmo, eu tenho, eu sou prova disso, testemunho disso, no dia do despejo, e quando o oficial de justiça chegou com o mandato, a liminar pra retirar nós e ele falou assim, falou: Oh! Nós estamos aqui, eu estou aqui com um mandato judicial pra vocês e... Desocupem essa área. Isto é uma agressão, é uma perseguição, não teve sangue, mas teve empurrão, teve baixarias, né! (Entrevistado 2).

As representações dos camponeses do município se evidencia e se confunde com a história do Assentamento Mosquito. Depois da primeira ocupação ocorreu uma segunda ocupação, desta vez, com homens, mulheres, jovens e crianças, que também houve despejo. Organizados, os acampados/as seguiram para Goiânia e fincaram acampamento na Praça Cívica,

centro da cidade, local onde se encontra o Palácio do Governador do Estado que na época era Íris Rezende Machado. Permaneceram em Goiânia por volta de 48 dias. Com as negociações em andamento, foi firmado um acordo e os acampados/as seguiram para uma área de experimento da EMBRAPA, chamada Emgopa. Nesta área permaneceram por quase um ano e chegaram a realizar uma colheita coletiva. No dia 12 de Agosto de 1986, o INCRA desapropriou a Fazenda Mosquito o que era desejo dos camponeses/as. No momento das concessões de terra, 41 famílias foram assentadas de imediato e, posteriormente, mais 02 famílias. Dessas 43 famílias assentadas na década de 80, já se teve 16 desistências e 13 falecimentos conforme se verifica no gráfico abaixo.

**GRÁFICO V:** Dados do Projeto de Assentamento Mosquito.



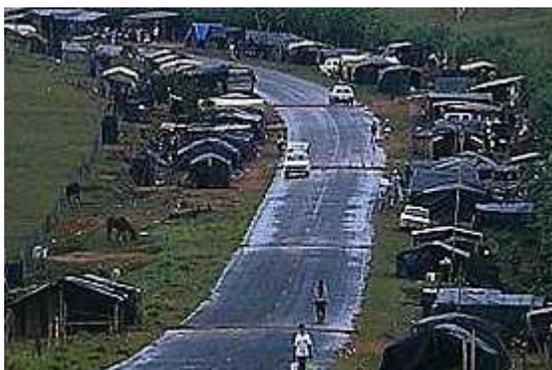
Percebe-se que mais da metade dos assentados de 1986 não continuam na propriedade o que caracteriza alguns problemas de ordem política econômica no que diz respeito à viabilidade de formação de um Projeto de Assentamento de Reforma Agrária. Na visão de Damásio Rodrigues da Silva o motivo das desistências se deve a vários fatores, a saber:

Esse negócio ele é interessante, cada um tem uma justificativa, que pode as vezes não bater com o pensamento da gente, é... Um desiste por falta de assistência, de sobrevivência porque tem que ter muita coragem e muita garra e

acreditar na luta pra entrar dentro da saroba vamos dizer assim, do mato aí, sem estrada, sem energia, sem escola, é... Sem saúde e ficar aqui uns 5, 10 anos até que a gente começa a sobrevivência. Então alguns deles, eles não deram conta de sobreviver, porque os recursos do governo além de ser escasso, pouco, ainda é atrasado. (...) o assentado, ele desiste porque também tem um apoio político porque se o governo cria um programa assim: é um crédito para assentado, se ele produzir um leite ele tem um mercado, se ele produzir um frango ele tem um mercado e aí o recurso chega na hora. Então uma das coisas que eu acho que o assentado desiste mais da parcela é a falta de apoio político de produção. Ele não agüenta sobreviver aqui e desiste, saúde e tudo, ele sofre muito e vai embora. Não é porque ele é preguiçoso, porque ele é bandido que nem alguns falam. Não! É a própria condições de viver na agricultura que não é fácil. (Entrevistado 2).

A luta pela terra no Assentamento Mosquito foi muita destacada na ocasião da década de 80. No entanto, os números e as palavras do Sr. Damásio revelam as contradições da Reforma Agrária no Brasil e, conseqüentemente, em Goiás.

Antes de qualquer análise, precisa-se entender que fazer reforma agrária e implantar um assentamento em Goiás é diferente de realiza-lo no sul do país como no Paraná ou no Rio Grande do Sul. A diferença se encontra exatamente na cultura política e na organização dos assentamentos que são porções de terras distribuídas em forma de lotes o equivalente a 5, 6 ou 7 alqueires para cada parceleiro. Este, por sua vez, ao receber a terra assume uma outra condição, ganha um novo status de proprietário. Como bem afirma Abramovay (1990) o significado desta passagem de acampados (camponeses) a assentados (agricultores). Gomes (1995) aborda a categoria trabalhadores para afirmar uma dolorosa transição de trabalhadores sem terra a trabalhadores com terra. Estas duas abordagens não deixaram de serem refletidas no trabalho de Freitas (1994) a respeito do Assentamento Mosquito.



**Foto 4:** MST (2003). Acampamento do MST na rodovia. A vida comunitária.

Nas observações realizadas percebe-se algo mais profundo. Em primeiro lugar, torna-se necessário entender o universo simbólico dos camponeses/as de Goiás que receberam uma concepção de mundo onde ser patrão, ser proprietário significava ser respeitado pelos senhores da cidade, ou seja, a posse da terra significa no universo simbólico dos camponeses/as o título de cidadania conquistado. Além dessa cidadanização almejada tornou-se evidente nas observações realizadas o fato do esquecimento do período da luta pela terra. Parece serem dois mundos: a vida antes da conquista da terra e a vida depois da conquista da terra. Outra curiosidade em relação a conquista da terra revela-se nas formas de organização dos assentamentos. No acampamento o lema é a coletividade, todas as ações são realizadas em conjunto, mas com a conquista da terra, todos passam a agir individualmente em suas parcelas, assumindo o que Abramovay (1990) diz a respeito da assunção dos paradigmas do capitalismo agrário. Esta não ação coletiva leva a sérios problemas qualquer Assentamento.



**Foto 5:** MST (2002). Projeto de Assentamento no Rio Grande do Sul em regime coletivo.

Um outro fator interessante constatado diz respeito aos movimentos sociais e sindicais que assessoram os Assentamentos. Todos percebem como normal o fato dos assentados quererem sua parcela individual. A CPT e o MST possuem algumas tentativas em buscar a implantação de assentamentos coletivos, mas todas foram frustradas até o momento. A FETAEG como representante sindical dos trabalhadores rurais assumiu o papel de buscar a implantação de Assentamentos em forma de parcelas. Como se verá mais adiante neste trabalho, surge um conflito ora silencioso ora acirrados entre o MST e as lideranças sindicais. No município de

Goiás, o único Projeto de Assentamento que trabalha em regime de semicoletividade é o P.A. Serra Dourada próximo a Escola Família Agrícola.

Portanto, no que se refere ao número elevado de desistências, as observações e as palavras de um líder do Assentamento Mosquito, revelam alguns problemas, a saber: O **primeiro**: pela falta de coletividade no Assentamento os motivos da saída de um companheiro da terra são assumidos pela comunidade, ou seja, não houve a formação necessária em prol da coletividade e do trabalho e vida comunitária. Por outro lado, reflete que o capitalismo consegue atingir plenamente o inconsciente coletivo, pois se assume de tal forma o individualismo e a competição entre os membros da comunidade que quando um desiste é motivo de alívio. **Segundo**: os motivos que levam as pessoas a desistir em grande parte se devem ao modelo de Reforma Agrária adotado pelas políticas públicas dos últimos governos. Realizar a reforma agrária não é simplesmente jogar as pessoas na terra e deixa-las ali sem assistência técnica, sem alternativas de renda, sem educação de qualidade, sem saúde e sem esperanças de realmente conquistar a vida com dignidade. Até hoje, nunca houve projetos de Assentamentos que se tornassem modelo se não houvesse a participação de políticas que efetivassem a revitalização dos assentamentos. Assim, se os camponeses/as fossem mantidos na coletividade e tivesse a seu favor políticas públicas propositivas e não paliativas, os rumos da reforma agrária seriam diferentes. E, em **terceiro** lugar: falta de apoio político de produção. No caso específico do Assentamento Mosquito, das 43 propriedades, 03 ou 04 estão em propriedades que conseguem produzir com maior intensidade porque a terra é boa, mas como a terra não é coletiva, fica nas mãos de seus proprietários, enquanto os outros sobrevivem em terras com grande volume de pedras e terra fraca para o plantio. A maioria sobrevive da bovinocultura de leite e a única experiência em funcionamento de coletividade é a cooperativa de leite. Mas, além disso, não se tem políticas públicas que incentive a piscicultura (natural e artificial), a horticultura, a suinocultura, a fruticultura, a avicultura, o turismo ecológico, apicultura, frutos do cerrado e outras tantas possibilidades de alternativas de renda que poderia viabilizar a comercialização desses produtos por meio do escoamento em toda a Região do Vale do Rio Vermelho e até mesmo a exportação.

Uma característica sempre presente na vida do povo dos assentamentos é a questão da fé. Os camponeses/as de Goiás possuem uma religiosidade popular que se manifesta nas romarias ao Santuário do Divino Pai Eterno na cidade de Trindade – GO e nos festejos de Nossa Senhora da Abadia, bem como, nas folias de Santos Reis onde os moradores/as recebem os foliões para

cantar, rezar, dançar e tomar umas e outras, principalmente, a pinga de alambique ou caseira. No Assentamento Mosquito isto não é diferente. Em sua grande maioria são católicos que são atendidos pelos monges beneditinos do Mosteiro da Anunciação do Senhor e pelos frades dominicanos. Existe uma Igreja Evangélica, a Assembléia de Deus. Todos convivem em harmonia, até o momento em que chega a época de eleição. Percebe-se nos evangélicos uma adesão maior a partidos ligados a oligarquia rural como o PFL, PMDB e PP. Enquanto os assentados ligados a Igreja Católica são adeptos em sua grande maioria ao PT e alguns ao PSDB e PPS. O universo do sagrado se mistura com o profano numa relação dialética interessante. Até mesmo na luta pela terra estes fatores se evidenciam nas palavras de um agricultor.

Uma das coisas que a gente lembra toda hora e todo dia, nunca esquece é, primeiro é a fé, que nós acostumamos dizer e é verdade, que sem fé ninguém faz nada, quer dizer acreditar em Deus e nos companheiros, isso é fé... (Entrevistado 2).

No período de luta pela terra no município de Goiás, bem como, a fase posterior os camponeses/as contaram com o apoio institucional da Igreja, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e, como menos intensidade, do MST (já que no município de Goiás os camponeses/as estão ligados a uma concepção sindical da luta pela terra). O apoio se dava sob a forma de assessoria jurídica, coletas, organização de massa, doação de alimentos para as famílias. Uma crítica foi feita à FETAEG que na época da ocupação do Assentamento Mosquito, esta instituição não dava apoio às ocupações devido comungar com algumas idéias do governo. Daí o grande conflito ideológico que existe entre o movimento social, no caso aqui, o MST com o movimento sindical, a FETAEG<sup>26</sup>.

(...) eu levei muito tempo para aprender essa diferença, né, primeiro que é... O projeto de reforma de agrária do movimento sindical é dentro de um princípio capitalista... Trabalho individual... Cada um pra si e Deus pra todos e nós do MST propomos... Uma reforma agrária dentro da produção coletiva com uma pedagogia e um método de mudança cultural. (Entrevistado 1).

---

<sup>26</sup> Nestes últimos anos está havendo confronto entre as duas organizações de luta pela terra. Existe um diálogo entre a cúpula estadual do MST e a cúpula da Federação Sindical, mas, nas bases o conflito e o confronto acontecem. Um

A FETAEG na época era pelega, nesse tempo, inclusive nós ajudamos tirar o presidente pelego lá, depois disso, ele não aceitava falar em reforma agrária, não entendia. (Entrevistado 2).

#### Sobre o MST:

Eu penso que ele até desempenha bem o seu papel, né! Apesar de é... Sei lá, cabeças das pessoas se adoecer, né, porque quando a pessoa ele cresce mais, ele passa a ser um dono, ele não passa a ser um administrador, ele passa a ser um dono. Eu mesmo fui militante do MST da executiva estadual dois anos e pude aprender muito e tenho que dizer que ele tem os seus lados né, e penso eles nos ensinou a separar o joio do trigo. (Entrevistado 2).

Com a posse da terra e o novo Assentamento Mosquito iniciando sua vida nova em 1986 outros camponeses/as começaram a se mobilizar para conquistar a terra. Muitas famílias conseguiram o seu pedaço de terra e ao contrário do que afirmava Martins (1986) nestes tempos as famílias puderam sonhar em plantar neste verão. No entanto, o sonho não se tornou realidade. A reforma agrária veio, impulsionada pela corajosa demonstração luta dos camponeses/as do Assentamento Mosquito, mas nos mesmos moldes já destacados aqui, ou seja, uma reforma agrária individualista, sem preparação e formação e sem as condições mínimas de políticas que os levassem a tão sonhada cidadanização que dignifica o homem.



---

caso específico aconteceu em 2002 na cidade de Doverlândia – GO onde um grupo expulsou o outro do

**Foto 6:** NASCIMENTO (2003). Projeto de Suinocultura no Assentamento Mosquito (não existe mais).

A história da trajetória do Assentamento Mosquito nestes 18 anos revela que houve uma reação por parte do povo, principalmente, das minorias excluídas que buscaram luta pelo espaço social que lhes pertence, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural para o campo. Estes fatores, de certa forma, transformaram a cidade de Goiás tornando-a maior município do Brasil em Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária. É um marco histórico para os primeiros que participaram da luta pela terra nos anos 80 no Assentamento Mosquito.

### 3.3 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

A educação oferecida aos camponeses/as no Brasil e em Goiás serviu historicamente para que se pudesse assimilar os valores da lógica expansionista do capitalismo. A lógica do capitalismo no meio rural brasileiro nos indica a forte presença de classes dominantes, da oligarquia rural, fazendeiros que constroem representações simbólicas alicerçadas naquilo que se conhece por *coronelismo local*. Por isso, pequenos e históricos municípios como o de Goiás (antiga Vila Boa ou Arraial de Santana) se tornaram espaços propícios para a construção de determinadas identidades, a saber: o coronelismo e a oligarquia rural, ambas fortemente alicerçadas na categoria sociológica *Família* ou *Famílias*.

Os fazendeiros com a posse da terra em suas mãos não viam a necessidade de oferecer aos seus agregados ou aos filhos/as de pequenos agricultores uma escola que viesse suprir as altas taxas de analfabetismo ou o chamado iletramento. Ser analfabeto no mundo rural representava uma condição *sine qua non* para que as forças políticas locais pudessem usar a população como subterfúgios e massa de manobra a fim de aliciar, comprar, enganar e praticar o velho costume do *voto de cabresto*<sup>27</sup>. É muito comum ainda se ver práticas como estas no município de Goiás e, até

---

Assentamento dizendo possuir os títulos de posse.

<sup>27</sup> Ainda nas últimas eleições de 2002, muitos candidatos que disputavam uma vaga na Assembléia Legislativa do Estado, bem como, na Câmara de Deputados e no Senado se dirigiram aos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no município de Goiás para pedir votos. Houve casos de brindes, entre eles, os mais comuns foram: doação de jogos de camisa de futebol e camisetas. No entanto, até mesmo dinheiro é dado em troca do voto. Um outro problema detectado refere-se aos candidatos que pedem o voto. São os mesmos candidatos que no passado recente foram contra a Luta pela Terra e a Reforma Agrária porque sempre defenderam a elite oligárquica da cidade que mantinha as grandes extensões de terras improdutivas o que se revela a existência de latifúndios.

mesmo, dentro dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária (PARN) com as pessoas que participaram da luta pela terra e dos movimentos sociais do campo.

### **3.3.1 Marcos históricos**

A história da educação rural<sup>28</sup> no Brasil e suas relações de dependência é a história da formação da sociedade brasileira e suas dependências. A educação em seu todo sempre foi tratada no Brasil como **favor** que ora prestado pela Igreja ora pelo Estado e ora pelas classes dominantes que ofertavam a educação nas circunstâncias de tornar as pessoas mais submissas e dependentes ao poder dos coronéis. Neste sentido, houve uma negação da educação entendida como direito de cidadania, especialmente para os pobres do meio rural. Por um lado, negava-se uma escola que respondesse as necessidades dos trabalhadores rurais e, por outro lado, como consequência dessa negação os trabalhadores não se desenvolviam enquanto classe social estabelecida.

Os programas educativos oferecidos à população do meio rural tinham como objetivo realizar a produção, a reprodução e a expansão do capital. Segundo Calazans (1993) o surgimento de uma proposta de educação rural acontece de forma tardia e descontínua, sempre movida por interesses de especializar mão-de-obra para a monocultura cafeeira e por outros setores agrícolas. Para Maia (1982: 5-6) a escola rural é pensada a fim de promover o que se entende por “**ruralismo pedagógico**”.

As principais características do movimento ruralista são: integração à economia de mercado, harmonização social, modernização do campo e fixação do homem no campo. Segundo Fonseca (1992) ao se fixar o homem no campo estar-se-á realizando a regeneração do Jeca Tatu, ou seja, realizando a adequação da classe trabalhadora rural na ordem estabelecida, a saber: o sistema capitalista e o mercado.

Nos anos 30 o Brasil inicia o processo de industrialização, bem atrasado em relação aos países europeus. Com isso, realiza-se uma abertura dos mercados e um forte crescimento industrial devido a expansão das exportações. A realidade brasileira apresentava uma situação

---

<sup>28</sup> Historicamente, sabe-se que a educação rural sempre esteve fora da agenda política do país, ou seja, não houve interesse por parte do Ministério da Educação e, muito menos, das Secretarias de Educação dos Estados da Federação. A educação rural foi ignorada e marginalizada, reduzida pejorativamente ao termo ***escolinha rural***

caótica. Alguns exemplos: atraso econômico, atraso tecnológico, estrutura agrária baseada na contradição latifúndio-minifúndio, não penetração do capital na produção e proletarização do trabalhador rural. Os resultados dessas características foram: “*acentuada industrialização, acelerado crescimento de urbanização, formação de centros urbanos de médio e grande porte; migração do campo para a cidade, diferenciação entre o nível de vida urbano e rural*” (cf. Queiroz, 1997: 19).

Portanto, a partir da década de 30 surgem os primeiros cursos de aprendizagem para o setor agrícola direcionado a adaptar os trabalhadores rurais com as novas práticas de produção e comercialização agrícola com a finalidade de maior produção e lucratividade. Em 1937 nasce a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de...

(...) discernir o ensino nas áreas rurais como canal de alfabetização, mas ao mesmo tempo instrumento de ordenamento social, de civismo, de manutenção de parte da população na zona rural e ao mesmo tempo de se investir no preparo de braços para o capital. (QUEIROZ, 1997: 20).

O objetivo específico da Sociedade Brasileira de Educação Rural era impedir a proliferação assustadora do êxodo rural que tinha como conseqüência a diminuição de mão-de-obra no campo e um grande excedente no meio urbano.

A partir dos anos 40 outras entidades irão surgir com o objetivo de ampliar a oferta de atendimento social aos camponeses do Brasil o que de fato não se evidencia na realidade. Nos anos 40 foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais (CBAR) e em 1948 surge a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural)<sup>29</sup>.

Depois de muitas iniciativas frustradas e de extremo fracasso rural em relação a educação surge nos anos 50 e com grande desenvolvimento a partir dos anos 60 o movimento extensionista, mais conhecido como **Extensão Rural**, com a intenção de realizar uma educação não-escolar, o que se pode chamar hoje de educação não-formal já que a escolarização define-se como educação formal. As principais características do movimento extensionista pretendiam realizar transformações significativas no campo político a partir de três fatores, a saber:

---

*isolada*, com professores/as desqualificados e com um grande índice de analfabetismo. Conforme afirma Leite (1999) faltaram políticas educacionais referentes à realidade camponesa.

<sup>29</sup> Neste sentido ver Fonseca (1985).

valorização da comunidade rural, organização social homogênea dos camponeses e agrupamento de latifundiários, minifundiários e assalariados rurais. Seus objetivos resumiam-se em dar assistência técnica ao meio rural, bem como, elevar a qualidade de vida da população em relação à saúde e educação.

A partir dos anos 50 e 60 inicia-se um período de mobilização política por parte dos trabalhadores rurais com o surgimento da Ligas Camponesas e o fortalecimento dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais. Além disso, como já foi visto neste trabalho, tais mobilizações tiveram a presente atuação do Partido Comunista Brasileiro e de setores da Igreja.

As oligarquias rurais viam nesta atuação política dos trabalhadores rurais um potencial **subversivo**. Para conter a ação política dos trabalhadores rurais foi criado em 1952 a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) com o objetivo central de aplicar uma espécie de ajustamento social as ações políticas dos sindicatos e associações em expansão por parte dos trabalhadores rurais do Brasil. Mas também pretendiam dar um impulso ao desenvolvimento capitalista no meio rural, preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho e pacificar o espírito subversivo dos trabalhadores rurais afim de mantê-los coesos num único **organismo social** que viesse atender aos interesses morais da soberania nacional. Vale destacar que a CNER recebia financiamento de países desenvolvidos como os Estados Unidos e outros países europeus. As instituições, portanto, deveriam estar afinadas com os objetivos de desenvolvimento e progresso para o bem-estar dos rurícolas. No período de 1952 a 1963 a CNER atuou, sobretudo no Nordeste incentivando o cooperativismo, o associativismo, a economia doméstica e o artesanato.

Em 1956 é criada a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – ABCAR. E em 1958 foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA e foi extinto em 1963. Conforme afirma Paiva (1987) ambos foram programas destinados à educação popular baseados no desenvolvimento comunitário.

No final da década de 50 e início da década de 60 surgem iniciativas no campo educacional que proporcionaram um avanço para a educação brasileira. Em 1958 foi criada a Rede Nacional de Emissoras Católicas – RENEK. Em 1960 foi criado o MEB<sup>30</sup> em atuação até hoje na região Norte do Brasil e que utilizou a Pedagogia da Paulo Freire. Em 1961 iniciou-se a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA como programa tampão. De 1960 a 1964

---

<sup>30</sup> Conferir o trabalho de Wanderley (1984).

foram criados vários Centros Populares de Cultura e Movimentos de Cultura Popular<sup>31</sup>. A partir de 1962 iniciou-se a partir dos estudos de Paulo Freire a sistematização do método de educação de adultos. E, por fim, em 1964 elabora-se o Plano Nacional de Alfabetização – PNA.

Pode-se afirmar com veemência que o Golpe Militar de 1964 se tornou o divisor de águas fazendo com que todas as conquistas no setor educacional, bem como, dos movimentos sociais do campo entrassem em tempos de refluxo. Foram 20 anos de amordaçamento e de extinção dos movimentos educacionais, culturais e sociais.

(...) houve o amordaçamento – em muitos casos a extinção – de movimentos educacionais e culturais que tinham objetivos e perspectivas de abordagem do processo educativo como parte do processo maior de transformação da sociedade, de superação da dependência e de construção de uma sociedade democrática. (QUEIROZ, 1997: 32).

Com a repressão dos Governos Militares não foi difícil a implantação de uma Legislação Educacional nos moldes ideológicos que queria o sistema. O objetivo central da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71 era ampliar a oferta do ensino fundamental...

(...) oferecendo formação mínima e pouca qualificada aos segmentos majoritários da população, que lhes permitia inserção no contexto e no processo produtivo pouco exigente quanto à produtividade e competitividade. De outro lado, formava uma elite técnico-burocrata qualificada, que dava sustentação ao processo de importação tecnológica e modernização. (SILVA, 1992: 234).

A criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e do Projeto Minerva, programas que ofertavam o ensino supletivo a adultos e jovens e o último realizava tal proeza por meio do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC. Ambos foram programas símbolos do período da Ditadura Militar referente a educação.

A partir de 1988 com a promulgação da Constituição Nacional firmou-se o direito da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) como direito social destinado a toda população.

Pode-se perceber que todos os programas de educação rural implantados até hoje no decorrer histórico da educação brasileira mostraram sua ineficácia e ineficiência. A educação

---

<sup>31</sup> Conferir o trabalho de Paiva (1987: 230).

oferecida foi no intuito de manutenção e reprodução social, eis o significado da educação rural brasileira. Faz-se, portanto necessário afirmar que na educação rural...

(...) não se leva em conta a realidade de uma sociedade de classes. Não se investe na formação de cidadãos participantes, ativos, integrados democraticamente na vida e nas decisões econômica, político-social do país, ou seja, não é a formação de um povo sujeito e construtor de sua história. Pois, apesar de vários planos e projetos, não está em causa a perspectiva de mudanças estruturais na sociedade. (QUEIROZ, 1997: 37-38).

### ***3.3.2 A Luta pela Educação Básica do Campo***

A realidade nacional é de crise. Crise de auto-estima, de valores, de destino, de identidade (de si e do mundo). Crises que geram problemas à sociedade como a exclusão. Crises causadas pelo projeto das elites que fazem aliança com o capital internacional afetando toda a população, principalmente, os excluídos de participar do mercado.

Pode-se afirmar a existência de políticas educacionais e de parâmetros curriculares que estejam vinculados a realidade do campo? Historicamente se sabe que não. A partir dos anos 90 muitos avanços aconteceram devido a pressões realizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo. A própria LDB<sup>32</sup>, Lei nº 9.394/96 alerta: “**Adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural**”. Mesmo assim, nem tudo o que Lei Nacional reza tem a sua aplicabilidade nos municípios e nos Estados. Além disso, afirma veemente o Artigo 28 da LDB:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

---

<sup>32</sup> O conceito de educação existente na Legislação Brasileira atesta para a valorização do diferente, mesmo que não venha sendo respeitada na prática pelos atuais sistemas de ensino nos Estados brasileiros. Diz a Lei nº 9.394/96, Artigo 1º: “**A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais**”.

Entende-se por educação básica a oferta de ensino público e de qualidade a partir das seguintes especificidades: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No entanto, está claro que a educação básica para os camponeses/as não pode ter somente aspectos de escolarização formal. A educação não-formal faz parte do cotidiano, do que-fazer educação do campo a partir das experiências alternativas de caráter popular, de resistência e de recriação da cultura do campo.

Pode-se falar da existência da luta pela educação básica do campo<sup>33</sup> a partir dos anos 90 com a ampliação da luta pelos direitos sociais de cidadania realizada pelos movimentos sociais do campo, principalmente, com o MST. Segundo Caldart (1997: 167) os educadores e educadoras do campo estão em constante movimento fazendo acontecer uma educação específica do campo e para o campo. No entanto, nossa realidade encontra-se na contramão de uma história sedimentada no inconsciente popular, a história oligárquica que se produziu e se reproduz no meio rural no Brasil, bem como, em Goiás. Mesmo assim, estes educadores/as buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que venha valorizar a identidade das comunidades rurais. E daqui que surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica do campo.

O projeto de renovação pedagógica para a educação do campo deve levar em consideração que no meio rural se fala por meio dos gestos, dos símbolos (ritos, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa. Esta renovação se contrapõe as atuais dimensões educativas ou seria *deseducativas*? Com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da fala, da transmissão do discurso do mestre para alunos/as depósitos que em silêncio recebem a informação. Percebe-se assim que os projetos entre educação do campo e educação formal e bancária proposta pelos Governos são paradoxais.

A luta pela educação básica do campo se constrói na assunção de uma educação camponesa que é construída a partir de um movimento sócio-cultural de humanização e emancipação. Sua centralidade pedagógica deve estar na busca constante por uma pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e no ato de fazer memória coletiva.

---

<sup>33</sup> A idéia de se lutar por **Uma Educação Básica do Campo** se concretizou com a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo que fora anteriormente pensado no I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária).

Dessa forma, os camponeses/as se tornam sujeitos culturais celebrando sua memória ao se **recriar** a identidade por meio da educação. Na educação do campo todos são sujeitos e construtores de memória e de história, ou seja, são todos sujeitos sociais e culturais.

A educação de qualidade do campo, realmente voltada aos interesses dos camponeses/as, pode ajudar na construção de uma sociedade sustentavelmente ética e inclusiva. Mas, não se pode separar a educação dos problemas reais da realidade do camponês, já alertava o educador Paulo Freire numa entrevista onde fala que sem educação não pode haver Reforma Agrária no Brasil.

É difícil lutar em favor da natureza, da ética universal do ser humano, como eu a chamo. Só que a história não se faz ao lado de sua vida, nem da minha. Às vezes nem em 100 anos, só em 200. Eu me vejo muito e faço questão de trabalhar numa dimensão histórica em que me perco como indivíduo. (...) A dimensão histórica do meu, do nosso devir, é fundamental para nós. Não é fácil fazer isso. (...) Eles, os Sem Terra sabem que a educação sozinha não faria a Reforma Agrária. Mas eles sabem que sem a educação também não se faz a Reforma Agrária. (...) O MST não teria a presença que tem se não soubesse disso...<sup>34</sup>

Na educação formal urbana, a escolarização apresentada como único modelo pedagógico a todos os brasileiros/as reduz os alunos/as a: aprovados/as ou reprovados/as, novatos ou repetentes, defasados especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador e educando.

Abre-se a partir da proposta de educação básica do campo um grande horizonte de temas transversais que podem e devem ser recuperados em todas as Unidades Escolares e em suas respectivas comunidades. Temas como: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, cultura, ecologia, meio ambiente etc.

Dessa forma, a educação básica do campo é a busca por uma educação específica e alternativa para o meio rural com a implantação de novos conteúdos e uma metodologia pedagógica diferenciada. Neste sentido, a educação do campo deve estar dialeticamente ligada a um projeto popular de educação e de desenvolvimento para o país<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Entrevista concedida a Ethan Bronstein em 16 de abril de 1997 e divulgada pelo Jornal *Folha de São Paulo* em 04/05/1997. **In:** Caldart (1997: 179-180).

<sup>35</sup> Foi assim que as Entidades Promotoras (CNBB, MST, UnB, UNICEF e UNESCO) da I Conferência, desafiadas a refletir sobre a questão da educação rural, tomaram a iniciativa de organizar o evento que buscou ser, antes de tudo,

Uma evidência constada no meio rural refere-se ao número de escolas existentes no campo. As que existem são escolas **no** campo. Não podem ser considerados escolas do campo, com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo camponês.

(...) há uma simples transposição de conteúdos, métodos, currículos e calendários da zona urbana para a zona rural, não havendo preocupação e nem interesse de vinculá-la a realidade onde está inserida. (QUEIROZ, 1997: 14).

No Brasil e em Goiás, as crianças fora da escola concentram-se nos grandes bolsões de pobreza existentes nas periferias das cidades e nas áreas rurais. Há uma política nos municípios que estimula os estudos na cidade retirando do cenário educacional as escolas do campo. O MST<sup>36</sup>, os CEFFAs e as organizações indígenas<sup>37</sup> estão lutando na contramão da história, buscando reverter este dado que reflete a existência de políticas públicas adeptas a uma concepção urbanocêntrica de educação.

Estima-se que o ensino médio apresente 50% da população dos quinze aos dezessete anos fora da escola. Existem poucas escolas de ensino médio no meio rural. Em relação a educação infantil (0 aos 6 anos) nada se tem de efetivo por parte dos Governos. Na linguagem legislativa pode chamar de fase da creche. Para o MST, a linguagem é a fase da **ciranda infantil**.

A respeito dos docentes existem dois problemas de forma geral: Falta valorização do magistério e a falta de formação dos professores/as. Uma das maiores aberrações salariais encontra-se no campo, além de submeterem-se a condições precárias de trabalho. Em sua maioria, os professores/as estão sendo formados em cursos rápidos de pedagogia aos finais de semana. Mas, não existe formação do magistério ou formação superior que esteja atenta a

---

um espaço onde se pudesse trocar experiências. O objetivo principal da Conferência foi **“recolocar o rural e a educação a que ele se vincula, na agenda política do país”**. Dessa Conferência surgiram 4 Cadernos com documentos, artigos, relato de experiências e legislação que resume as angústias e incertezas, bem como, os avanços, os sonhos e esperanças de se ter uma educação que respeite a cultura e a identidade camponesa. Talvez o maior desafio desse encontro foi o como **“pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento”** para os camponeses de todos os setores culturais que existem no meio rural brasileiro.

<sup>36</sup> Caldart (2000: 143-198) se propõe a analisar o MST e a ocupação das escolas em duas etapas: A trajetória da questão da educação escolar no MST e, posteriormente, a ocupação da escola na formação dos Sem Terra.

<sup>37</sup> Conferir CNBB (2002: 54-56). Trata especificamente da recriação de escolas que respeita a cultura indígena.

realidade do campo. Inexistem materiais didáticos e pedagógicos que estejam vinculados às questões específicas da realidade camponesa.

Além dos problemas já citados acima destacar-se-á alguns que são primordiais para a compreensão do problema que se levanta, como por exemplo: falta de infra-estrutura nas escolas; docentes desqualificados; falta de renovação pedagógica; currículo e calendário alheio à realidade do campo; professores/as com visão de mundo urbano, uma visão de agricultura patronal; falta de formação específica para os docentes por parte dos governos municipais, estaduais e federal, bem como, das Universidades; a apresentação do urbano como superior, moderno e atraente; o deslocamento dos estudantes para estudar na cidade; e, por fim, a desqualificação do campo por parte das políticas públicas.

A origem desses problemas está invisível aos olhos do povo e possuem duas dimensões: **a primeira**, mostra que o Brasil continua sendo uma colônia moderna do capital internacional. **A segunda**, que há desigualdades desde os inícios da colonização que fizeram com que se perdesse a identidade cultural e o senso de nacionalidade. Estes problemas invisíveis geram os problemas visíveis aos nossos olhos, que são: a concentração da riqueza e da renda, a dependência externa (desnacionalização ou desestatização), dominação do capital financeiro, o Estado a serviço de interesses das elites (hoje, grupos econômicos e financeiros minoritários no país, mas com grande poder político), monopólio dos meios de comunicação, latifúndios improdutivos e concentração da propriedade privada, o bloqueio cultural (desvalorização das culturas existentes no Brasil e a supervalorização do que é importado, como a americanização e a europeização dos valores e costumes) e a questão ética com as inversões de valores (individualismo, consumismo e a competição).

Falar hoje em educação do campo não significa compreender a oferta de escolarização para os filhos/as dos camponeses/as de uma determinada região. A educação do campo é elemento necessário para se atingir o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento para o meio rural no Brasil. Neste aspecto são necessários a implantação de novos valores éticos e culturais a serem assumidos por todos/as. Valores que se tornam compromissos básicos que podem ser resumidos em: o compromisso com a soberania, compromisso com a solidariedade (extermínio da exclusão social e da desigualdade),

compromisso com o desenvolvimento sustentável, compromisso com a sustentabilidade, compromisso com a democracia ampliada e o compromisso com a segurança alimentar<sup>38</sup>.

A escola do campo é chamada a contribuir no debate e na construção de um projeto nacional, popular e alternativo de desenvolvimento do meio rural. O desenvolvimento proposto pelas elites agrárias no que se refere ao campo modernizou-se nos últimos anos com o uso de fertilizantes, de irrigação e de equipamentos técnicos (modernização conservadora). Por outro lado, este projeto modernista para o meio rural expulsou milhões de trabalhadores/as o que determinou a concentração da propriedade fundiária. E quando há resistências por parte dos trabalhadores, estes enfrentam a ira e a violência das velhas oligarquias rurais, proprietárias dos latifúndios improdutivos (Lisita, 1992).

Portanto, se o desenvolvimento gerado pelas elites continuar a crescer, as perspectivas dos pequenos agricultores rurais no modelo da agricultura familiar podem ser apontadas na seguinte direção: tendência ao desaparecimento, migração ou reiniciar a luta pela terra; incorporar-se ao sistema de agricultura patronal; assimilar as novas tecnologias; reformar-se com tecnologias alternativas; transformar-se através da cooperação agrícola; ou, enfim, reorganizar-se com novas experiências.

Neste sentido, as cooperativas podem contribuir, de forma especial, para a construção de um projeto alternativo o que determina o papel da educação do campo numa perspectiva de gerar uma nova cultura para a cooperação e a co-responsabilidade com o meio rural e com a agricultura familiar sustentável. Contribui, conseqüentemente, na geração de empregos, barateando os alimentos e liberando renda para outros setores da economia, além de melhorar as condições de vida do povo. Para que isso ocorra, deve haver uma inversão política por parte das políticas públicas referentes aos projetos agrários.

Os camponeses/as como sujeitos deste projeto de desenvolvimento, são chamados a buscar na Agricultura Familiar as bases de suas lutas o que significa a implantação de políticas efetivas de segurança alimentar, a efetivação da reforma agrária e a eliminação dos latifúndios; significa estimular pequenos e médios agricultores/as a recuperar a terra, valorizar a agricultura familiar; significa, portanto, desenvolver um amplo programa de educação para as escolas do

---

<sup>38</sup> Neste sentido conferir os resultados da Conferência (VV.AA., 1999: 52-53).

campo. Requer-se, também, políticas públicas<sup>39</sup> para o desenvolvimento da educação básica do campo.

O campo necessita de políticas públicas a fim de romper com o processo de discriminação o que é determinante para o fortalecimento da identidade cultural negada às minorias<sup>40</sup>. Clama-se por políticas públicas para a educação do campo, referentes a:

- Alfabetização de jovens e adultos (eliminação do analfabetismo do campo);
- Acesso de todos/as na escola pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis;
- Gestão democrática do sistema escolar (participação das comunidades nas decisões e na fiscalização dos recursos públicos);
- Apoiar iniciativas de inovação das estruturas e currículos, construindo uma pedagogia adequada ao meio rural. Que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos/as com sua comunidade de origem;
- Escolas técnicas regionais (ensino fundamental e médio);
- Docentes que queiram trabalhar nas escolas do campo;
- Formação contínua para os educadores/as do campo;
- Disciplinas específicas a essa formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;
- Divulgação de materiais didáticos e pedagógicos voltados para a realidade do campo;
- Pesquisas e estudos sobre o meio rural;
- Relacionar a educação com outras questões de desenvolvimento social;
- Valorização da cultura a fim de incentivar o intercâmbio cultural;
- E, por fim, financiamento por parte do Estado dos projetos de Escolas Alternativas feitas por iniciativa da comunidade rural ou de movimentos sociais ou ONGs.

---

<sup>39</sup> Segundo a Conferência de Educação Básica do Campo (VV.AA., 1999: 57) “políticas públicas são os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-Sociedade”.

<sup>40</sup> Clama-se por um atendimento diferenciado por parte das políticas públicas. Atendimento diferenciado e específico, jamais desigual.

As concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo devem ter claro que educação do campo não é resíduo em processo de extinção. É necessária para se cultivar a própria identidade antropológica camponesa. Além de contribuir no desenvolvimento de estratégias para um projeto educativo sócio-econômico.

Pode-se afirmar com veemência que a escola rural inexistente, pois a grande maioria das prefeituras adota políticas de redução de custos, trazendo as crianças, adolescentes, jovens e adultos, para estudar na cidade. O transporte escolar é uma questão de escândalo social. As pessoas são carregadas em cima de caminhões ou em Kombis, com estradas precárias e muitas horas de viagem. Além de excluir as pessoas do campo, separando-as em salas diferentes não para se ter uma pedagogia apropriada, mas porque são vistas como atrasadas no ensino. O que se pretende de fato é conseguir com que as pessoas da roça assumam os valores de uma sociedade desintegrada com a expansão do capitalismo.

Nos sistemas municipais de educação no Estado de Goiás há uma forte perseguição aos professores/as que questionam o poder público. Em grande parte, devido a motivos políticos. Encontra-se na íntegra o testemunho de um professor de uma Escola Rural da SME da cidade de Faina – GO, cidade vizinha da cidade de Goiás – GO.

Apesar de muitos não assumirem o que pensam, é real a idéia de resistência..., No entanto, isto só se revela cada vez mais a pequenez ideológica de meus amigos, – **professores/as da SME** – há um temor total entre os que pertencem à base deixando claro que as coisas encobertas, afinal quem não deve não há o que temer e este temor já chegou à cidade de Faina. O problema que esta gente não aceita a verdade e está acostumado a calar pessoas com ameaças toda vez que começam a questionar as injustiças que vem sendo praticadas. Particularmente entendo que teria que participar mais para auxiliar estas descobertas, mas represento uma ameaça e estou sobre os olhos deles. Já fui vítima de retaliação política e através do concurso, políticos – **locais: a família do prefeito e vereadores** – me impediram de efetivar na educação com muita briga trabalho, mas em cargo comissionado, às vezes penso em chutar o balde, mas posso perder a chance e a educação de Faina precisa de pessoas de cabeça aberta; preciso entrar nela de forma efetiva, é a razão de minha cautela. (Dalvan – Professor de Escola Rural no Município de Faina – GO)<sup>41</sup>.

A realidade do município de Goiás apresenta os velhos problemas da educação rural brasileira. Faltam políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que

forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica do campo. O ensino fundamental é oferecido somente em 02 escolas no meio rural. São chamadas de escolas **pólos** que se juntaram em torno de um Projeto de Assentamento centralizado que abarca os territórios dos assentamentos vizinhos. São elas: A Escola Pólo do P.A. São Carlos e a Escola Pólo da Barra (Buenolândia), ambas integradas ao sistema de ensino da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, as políticas educacionais do município reproduzem a mesma pedagogia da cidade no meio rural, salvo raras exceções, onde os próprios educadores/as comprometidos com a realidade dos camponeses/as buscam transformar a Pedagogia bancária da domesticação em Pedagogia libertadora e conscientizadora. Em relação ao ensino médio no município de Goiás, a SME e a SEE não oferecem, sendo a Escola Família Agrícola de Goiás a única opção ou então os jovens devem se deslocar para a cidade.

Dessa forma, três questionamentos se levantam para a reflexão de todos aqueles/as que se interessam pelo tema. São questionamentos em movimento que necessita serem esclarecidos por todos/as que se comprometam com a causa.

- Qual é papel da educação na construção de um projeto de desenvolvimento nacional?
- Qual é o papel que as Escolas do Campo devem assumir a fim de incentivar a construção de iniciativas que reduzam os problemas agravantes existentes na sociedade brasileira?
- E, por fim, quais as políticas públicas, concepções e princípios pedagógicos serão necessários para se construir a identidade de uma escola do campo?

Diante desses questionamentos, pode-se formular cinco princípios básicos que caracteriza o papel da escola e sua transformação no meio em que atua. A primeira transformação do papel da Escola refere-se, especificamente, a **três compromissos básicos** que a educação do campo deve assumir, a saber:

- O compromisso ético/moral com a pessoa humana;
- O compromisso com a intervenção social que irá vincular os projetos de desenvolvimento regional e nacional;

---

<sup>41</sup> Grifo nosso.

- E, o compromisso com a cultura em seu resgate, na sua conservação e na sua recreação, tendo como eixo a educação dos valores baseada na educação para a autonomia cultural e na educação pela memória histórica.

A segunda transformação do papel da Escola diz respeito à **Gestão da Escola como espaço público e comunitário**, ou seja, a democratização do espaço escolar. Isto significa que deva haver ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas; participação da comunidade nas decisões sobre gestão escolar; propostas pedagógicas e políticas públicas; participação dos educandos/as na gestão escolar superando a democracia representativa; e, a criação de coletivos pedagógicos que pensem e repensem os processos de transformação. Assim diz a educadora Roseli Salet Caldart, do Setor Educação do MST, a respeito dos coletivos pedagógicos:

Um das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivo de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos. (CALDART, 1997: 45).

A terceira transformação do papel da Escola vem abordar a **Pedagogia Escolar**, onde a educação popular inserir-se-á no cotidiano e no processo de ensino aprendizagem. A finalidade desta transformação é trazer, para a escola, alternativas pedagógicas que são produzidas fora do espaço formal de ensino, bem como, analisar as experiências e as discussões que acontecem a respeito da renovação pedagógica.

A quarta transformação refere-se aos **currículos escolares** que deve adequar-se no movimento da realidade que o cerca. Por isso, a princípio, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos. Mas, é um espaço, por excelência, de formação humana. Para isso, faz-se necessário pensar um novo ambiente educativo. Num segundo momento, refletir sobre a existência do reducionismo de tendências pedagógicas

hegemônicas que percebem a escola como simples espaço de memorização e de informação. Posteriormente, exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhar o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade. E, por fim, o currículo deve romper com a postura presenteísta<sup>42</sup> que domina a sociedade.

Enfim, a quinta transformação do papel da Escola vem mostrar a **(trans) formação dos educadores e educadoras das escolas do campo**. Dois problemas são visíveis: os educadores/as são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho da docência e, principalmente, os coloca num círculo vicioso e perverso. Isto faz gerar uma conseqüência problemática: como vítimas (os educadores/as) constroem novas vítimas, os educandos/as das escolas do campo. As iniciativas específicas para educadores/as do campo são: articulação, ou seja, a criação e o fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais; qualificação ou formação escolar para docentes leigos/as; e, criar programas sistemáticos de formação com metodologias pedagógicas alternativas no processo de formação.

Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento significa: propor e viver novos valores culturais; valorizar as culturas do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito a educação básica do campo; lutar para que todo o povo tenha acesso a alfabetização; formar educadoras e educadores do campo; produzir uma proposta de educação básica do campo; envolver as comunidades neste processo; acreditar na capacidade de produzir o novo; e, implementar as propostas de ação da I e II Conferência Por uma Educação Básica do Campo.

---

<sup>42</sup> Conferir os escritos de Hobsbawm (1995).



## CAPÍTULO IV

# ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS (EFAGO): UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A luta de libertação, que é a expressão mais complexa do rigor cultural do povo, de sua identidade e de sua dignidade, enriquece a cultura e lhe abre novas perspectivas de desenvolvimento. As manifestações culturais adquirem conteúdo novo e novas formas de expressão. Tornam-se assim um instrumento poderoso de informação e de formação política, não somente na luta pela independência mas ainda na batalha maior pelo progresso (...) a dinâmica da luta exige a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a crescente participação das populações na gestão de sua própria vida, a alfabetização, a criação de escolas e serviços sanitários, a formação de **quadros** extraídos dos meios camponeses e operários, e outras tantas realizações que implicam em grande aceleração do processo cultural da sociedade. Tudo isso torna claro que a luta pela libertação não é apenas um fato cultural mas também um fator de cultura. (Amílcar Cabral. **In.:** Freire, Paulo, 1977: 90).

Depois das análises realizadas referentes ao processo de surgimento da pedagogêse na França e no Brasil, da educação brasileira em tempos de exclusão provocadas pelo neoliberalismo e por toda a resistência dos posseiros de Goiás e do Brasil na luta pela terra entrar-se-á no universo dos atores/as sociais da Escola Família Agrícola de Goiás que se apresenta como resposta aos problemas vinculados a educação do campo e ao processo histórico de descaso provocados pelas políticas governamentais referentes a educação rural.

A Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO é uma das EFAs localizadas no Centro-Oeste brasileiro, especificamente no estado de Goiás, município de Goiás. A EFAGO está completou dez anos de atividades de formação e vem recebendo educandos/as, filhos/as dos trabalhadores rurais, em sua maioria, provenientes dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária que pertencem aos municípios de Goiás, Itaberaí e Itapirapuã e de toda a região do Vale do Rio Vermelho.

No Brasil e em Goiás, a trajetória histórica da educação rural está intrinsecamente ligada ao processo de expansão do capitalismo. A Escola Família Agrícola de Goiás surge como proposta de resistência e confronto com a lógica do capital e o modo de produção latifundiário a partir do processo de luta pela Reforma Agrária. Assim como outros movimentos sociais do campo, em especial o MST e o MPA, a EFAGO, em seus objetivos históricos, quis fortalecer e

viabilizar a Agricultura Familiar oferecendo uma formação integral aos filhos/as de trabalhadores/as rurais dessa região do Estado de Goiás.

Faz-se jus mostrar uma experiência de Escola Família Agrícola (EFA) localizada na cidade de Goiás, com a finalidade de ser uma alternativa de educação rural para os jovens, filhos/as de assentados/as e de pequenos agricultores/as familiares. Uma escola que busca criar em seus jovens uma cultura política de resistência frente aos valores apontados pelo mundo globalizado e tecnológico. Utilizando-se da Pedagogia da Alternância, a EFAGO, com as dificuldades que serão apontadas, encontra-se na contramão da história, exercendo um papel de sujeito da história com vários atores/as em potencial. Não se pode negar que a Escola Família Agrícola de Goiás é uma tentativa de mostrar à realidade local uma resistência cultural a partir da vida e da luta dos camponeses/as que fizeram a história acontecer.

Como movimento social educativo e objetivo<sup>1</sup>, a EFAGO apresenta desafios e contradições, bem como avanços e riquezas que a fazem ser uma instituição séria e com uma história a ser contada e recontada pelos sujeitos que a fizeram e a fazem em seu cotidiano.

A EFAGO é a primeira EFA no Estado de Goiás que utiliza a Pedagogia da Alternância, tendo sido implantada efetivamente a partir de 1992, com a criação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás<sup>2</sup> e, em 1994, com o início das atividades pedagógicas com a 1ª Turma de educandos/as.

---

<sup>1</sup> Ver neste sentido Nascimento (2003).

<sup>2</sup> Conferir Anexo V – Ata de Fundação da EFAGO.



**Foto 7:** NASCIMENTO (2003). Fachada da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.



#### 4.1 UMA ESCOLA PARA CAMPONESES NA PERSPECTIVA DE GRAMSCI

A EFAGO está localizada no município de Goiás entre o P.A. Serra Dourada e um local chamado Arraial do Ferreiro, que fica a seis quilômetros da cidade de Goiás; portanto está situada no meio rural. Sua principal finalidade é atender aos filhos/as de agricultores familiares (trabalhadores rurais, pequenos agricultores, assentados e acampados) provenientes dos municípios de Goiás e circunvizinhos<sup>3</sup>.

A EFA de Goiás tem sua origem na luta pela terra no estado de Goiás. Ela nasce com o desejo de continuar a luta antes com endereço marcado, a posse da terra. A educação era um problema a ser resolvido pelas famílias recém-assentadas nos Projetos de Assentamentos da região do Vale do Rio Vermelho, onde se localizam as cidades de Goiás, Itapirapuã e Itaberaí. Queiroz (1997: 81) distingue Projetos de Assentamentos de pré-assentamentos, como se existissem modelos paradigmáticos que estabelecessem tal dualismo. Por *projetos de assentamentos* o autor entende as terras que já foram desapropriadas pelo Governo Federal, a partir de sua devida instância, o INCRA<sup>4</sup>, que faz a emissão de posse e realiza o parcelamento da terra para as famílias. Já do *pré-assentamento* faz parte as terras que foram desapropriadas pelo Governo, mas as famílias estão a espera do parcelamento individual das terras.

Quando se inicia um Projeto de Assentamento, a luta pela terra antes empregada para se conquistar a posse continua com a reivindicação de direitos básicos como educação, saúde, crédito rural e saneamento. A educação é um dos problemas mais agravantes para as famílias que se encontram em regiões longínquas da sede do município, pois não possuem escola na sede do Projeto de Assentamento e, muito menos, transporte para enviar os filhos/as para estudarem na cidade. Além disso, os camponeses/as começam a perceber que ao enviar os filhos/as para estudarem na cidade, estes assimilam valores que não são compatíveis com o seu universo cultural e simbólico, assim como outros fatores que determinam a forte discriminação com os assentados/as vistos de forma simbólica como posseiros/as invasores de terras alheias.

A escola da cidade possui uma característica urbanocêntrica, o que não é compatível com a realidade do meio rural. Por isso, a escola da *pólis* não corresponde com os anseios e

---

<sup>3</sup> Os municípios circunvizinhos de Goiás são: Itaberaí, Itapirapuã, Mossâmedes, Faina, Itapuranga, Sanclerlândia e Novo Brasil.

<sup>4</sup> Órgão ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) do Governo Federal.

necessidades do universo camponês, devido ao seu distanciamento e desarticulação com as reais condições de existência, trabalho, culturas e significados presentes no meio rural.

Pelas condições reais de existência, os camponeses/as sentem-se desafiados a buscarem alternativas o que determina o surgimento de lideranças e protagonistas da história, na maioria das vezes não-pertencentes ao universo camponês, ao qual Gramsci atribui o papel de **intelectuais orgânicos**. Segundo Gramsci todos os grupos sociais plenamente constituídos no mundo da produção econômica *tendem a criar seus próprios intelectuais* que lhe dão homogeneidade e consciência funcional econômica, social e política.

(...) a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa. (GRAMSCI, 2001: 16).

Gramsci alertava no início do século XX a respeito dos chamados intelectuais pré-existentes que como grupo social “essencial” se tornou uma forte expressão do desenvolvimento da estrutura econômica historicamente situada. Tais intelectuais são denominados como sendo os *eclesiásticos* que historicamente sempre monopolizaram a “*ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência etc*” (Gramsci, 2001: 16).

O objetivo central da existência da Escola Família Agrícola de Goiás é a formação de jovens provenientes do meio rural que, por sua vez, não possuem quadros especializados para o trabalho e as atividades decorrentes neste universo. Neste sentido, Gramsci (2001: 19) afirma que “*a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis*”. Por isso, nesta perspectiva é que surge a Escola Família Agrícola a fim de cumprir uma determinada função social.

Afirma Gramsci:

Os intelectuais de tipo rural são, em grande parte, “tradicionais”, isto é, ligados à massa social do campo e pequeno-burguesa, de cidades

(notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e posta em movimento pelo sistema capitalista. (...) Além disso: no campo, o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico etc.) possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele do camponês médio e representa, por isso, para este camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e de melhorá-la. O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (sobretudo padre), isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros senhores. (...) todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende. (GRAMSCI, 2001: 22-23).

Os intelectuais, na perspectiva gramsciana, exercem uma função política sobre as massas camponesas. Diferentemente do que acontece no mundo urbano onde muitas vezes é o operário por meio de seus intelectuais de base é que exercem influência política sobre os chamados técnicos de fábricas. Qual é a diferença? Revela-se a importância que Gramsci coloca na categoria **organização sócio-política** dos sujeitos históricos. No mundo urbano, com o surgimento da indústria e do proletariado, os trabalhadores a princípio foram assim como no mundo camponês, coagidos pelos intelectuais, mas, em um segundo momento começaram a se organizar por meio da participação sócio-política nos sindicatos, conselhos de fábrica, na organização de classe e na constituição do partido político. No mundo camponês isto não acontece o que determina, de certa forma, a submissão dos camponeses aos interditos dos intelectuais acima expostos pela citação de Gramsci.

Ao que se constata na Escola Família Agrícola de Goiás, os intelectuais que se encontram historicamente dentro de sua estrutura institucional não tiveram a intenção de fazer com que os próprios sujeitos do processo se tornassem livres para pensar o projeto institucional de um movimento social educativo proveniente, segundo dados históricos, do desejo da massa camponesa dos Projetos de Assentamentos e de Pequenos Agricultores Familiares em se ter uma instituição educativa que pudesse resolver a problemática da educação do campo para seus filhos/as. Nas palavras de Gramsci (2001: 24) fica claro que os intelectuais da Escola Família Agrícola não tiveram a intenção (mesmo que tal intenção esteja manifestada em documentos, atas e no próprio discurso dos intelectuais: padres, monges, agentes de pastorais e professores) de transformar os próprios camponeses da região “*em intelectuais políticos qualificados, dirigentes,*

*organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política”.*

A cidade de Goiás foi considerada Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO em 2001. Possui um passado que remonta aos bandeirantes de São Paulo que iniciaram um processo de colonização no Centro-Oeste brasileiro. Aliás, a região onde se localiza a cidade de Goiás, denominada de Rio Vermelho, historicamente, foi o espaço dos velhos coronéis das remanescentes oligarquias rurais presentes neste território. Mesmo perdendo a supremacia econômica da terra, devido a implantação de 22 Projetos de Assentamentos somente no município de Goiás, continuam conservando uma posição política favorável.

(...), porém, na esfera mais elevada, encontramos conservada a posição de quase monopólio da velha classe agrária, que perde a supremacia econômica, mas conserva por muito tempo uma supremacia político-intelectual, sendo assimilada como “intelectuais tradicionais” e como estrato dirigente pelo novo grupo que ocupa o poder. (GRAMSCI, 2001: 28).

Abordando a respeito da questão dos intelectuais presentes na América do Sul e Central onde se teve uma forte colonização portuguesa e espanhola e onde se encontra o Brasil, Gramsci (2001: 31) comenta:

As cristalizações ainda hoje resistentes nesses países são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma de metrópole européia. A base industrial é muito restrita e não desenvolveu superestruturas complexas: a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, estes intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários.

Gramsci afirma que na sociedade moderna, as sociedades e grupos sociais tendem a criar escolas especializadas que visam a formação de seus dirigentes e especialistas, ou seja, de suas lideranças. A Escola Família Agrícola de Goiás, em suma, não apresenta esta característica de forma concreta. Anuncia-se que os jovens serão futuras lideranças em suas comunidades e que poderão estar desenvolvendo uma atividade profissional na propriedade da família, bem como,

nas propriedades existentes na comunidade. No entanto, na prática percebe-se o contrário. Veja-se abaixo a afirmação de Gramsci.

(...) na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. (GRAMSCI, 2001: 32).

Em estudos realizados anteriormente (Nascimento, 2003) existe na EFAGO uma **pedagogia da resistência cultural** o que a torna um movimento social de cultura da resistência. A Escola de camponeses na perspectiva gramsciana implica a aplicabilidade da pedagogia da ruptura e do conflito. Romper com determinados setores da sociedade pertencentes as classes hegemônicas que permanecem fomentando os diversos níveis de desigualdade social e exclusão. Significa também romper com toda e qualquer forma de exploração do homem pelo homem. Romper com o latifúndio que gera a concentração da posse da terra o que determina o crescimento dos bolsões de pobreza, o êxodo rural e o crescente processo de desempregabilidade implantado em nossa sociedade. Com isso, a pedagogia da ruptura se tornará uma pedagogia do conflito, pois assumindo tais compromissos ter-se-á estabelecido o conflito com a oligarquia rural, com a postura elitista das classes hegemônicas, com o sistema capitalista que apregoa o desenvolvimento e a expansão do capital sem preocupar-se com a dignidade e inclusão social, enfim, o conflito estará concretizado com todos/as que defendem a cultura de morte que se estabeleceu historicamente com a expansão do capitalismo e se ampliou a partir da década de 90 com o neoliberalismo.

Portanto, para que a Pedagogia da Alternância se torne uma escola de camponeses e para que venha a ter uma práxis (teoria + prática) pedagógica da ruptura e do conflito será necessária a aplicabilidade desses compromissos no cotidiano da Unidade Escolar e na relação entre os atores/as sociais pertencentes a Escola (Associação – famílias – educandos/as – monitores/as – e, principalmente, as **parcerias**, que muitas vezes, possuem o discurso socialista, democrático e popular, mas, na verdade, na prática são os mais reacionários, déspotas e autoritários).

## 4.2 O CONTEXTO DO FENÔMENO EDUCATIVO: A EFA EM GOIÁS

Na perspectiva de “*interação vitalizadora*” com a comunidade, como um dos instrumentos de construção da cidadania e em meio a realidade agrária, agrícola e educacional do Estado de Goiás, foi implantada a partir de 1992, com início das atividades escolares em 1994, no município de Goiás, uma escola rural com uma proposta pedagógica e uma metodologia totalmente diferenciada da escola tradicional e das escolas existentes no meio rural. A Escola Família Agrícola de Goiás utiliza-se do método da Pedagogia da Alternância (Queiróz, 1997).

A Escola Família Agrícola de Goiás está localizada numa comunidade chamada Arraial do Ferreiro, perto do Sítio Paciência e, ao lado, do Projeto de Assentamento de Reforma Agrária Serra Dourada. A distância entre a Escola e a cidade Goiás gira em torno 6 km, numa propriedade de 7.2 hectares de terra.

A EFAGO nasceu fomentada pela luta dos camponeses/as que participaram a implantação da Reforma Agrária no município de Goiás e Itapirapuã. Sua finalidade foi oferecer uma alternativa educacional ao jovem, filho/a do camponês que luta pela sobrevivência, bem como, fortalecer e viabilizar a Agricultura Familiar em sua parcela conquistada com luta, ousadia e teimosia.

O processo de implantação da EFA de Goiás teve início quando foi sentida a necessidade de uma escola que respondesse às necessidades e aos desafios dos Agricultores Familiares da região de Goiás. A idéia aconteceu de forma processual a partir das conversas e discussões nos Assentamentos e Comunidades Rurais.

(...) nós discutíamos que tinha que ter uma educação que priorizasse o trabalho junto com a família porque assim o filho sai, estuda e tal e muito das vezes até forma em Escola Superior e não sabe nem falar bom dia, muito menos uma bença ou um abraço nos pais. Resultado aí, assim é... nós fomos se aprofundando e discutindo que tinha que ter uma educação como nossos filhos, aonde ensinasse ele conviver e trabalhar na propriedade junto com a família, mas só isso não bastasse, que ensinasse também ele a conviver com a família com o pai, com a mãe, com os irmãos, porque era a verdadeira educação e aí é... junto com o Padre Felipe que já conhecia também essas Escolas Famílias, é... nos estados do sul ou até na própria França, foi o que nos ajudou muito pra fazer com nós é conseguimos essa educação pros nossos filhos e pra todos aqui na região. (Agricultor 1).

Uma escola diferenciada e que viesse responder os anseios dos camponeses/as. A necessidade de uma pedagogia que estivesse condizente com a realidade dos assentados/as e pequenos agricultores/as familiares foram as causas que levaram o Padre Felipe Ledett (falecido em 1996), monge beneditino da Congregação de Subiáco, de origem francesa e residente há muito tempo no Mosteiro da Anunciação do Senhor em Goiás e que conhecia as experiências das CFRs na França, a propor aos camponeses/as e às comunidades rurais a Pedagogia da Alternância como alternativa que poderia ser um instrumento de ensino, de aprendizagem, bem como, um instrumento de recriação da identidade cultural dos camponeses/as que lutaram pela terra e sentiam que a pedagogia urbana e bancária da cidade os discriminava e os tratava com diferenciação. Isto possibilitou uma re-interpretação do método pedagógico que tinha o objetivo de formar um jovem consciente e participante da luta pela Reforma Agrária e dos movimentos sociais do campo, ou seja, uma formação integral em todos os aspectos, como: social, político, econômico e religioso. Além disso, o município de Goiás não oferecia alternativas senão vir estudar e morar na cidade, já que o meio rural não tinha escola e o poder local não se preocupava com o transporte.



**Foto 8:** Padre Felipe Ledett (camisa branca) e Padre Chiquinho no Centro de Pastoral Diocesano “Luís Ório” em Goiás. EFAGO (anos 90).

E ainda, nas palavras de dois camponeses do Assentamento Mosquito:

(...) eu acho que o grande protagonista da história da Escola Família Agrícola é o Padre Felipe pela vivência e experiência que ele tinha nas comunidades rural e... os desafios que nós enfrentávamos [...] aí o Padre Felipe que celebrava na nossa comunidade, ele colocou pra nós se vocês quisessem temos uma experiência na França e na época ele dizia Casas Familiar Rurais que é específico pros filhos de agricultores e se vocês quiserem nós temos condições de trazer o modelo dessas escolas prá cá, só depende de vocês. (Agricultor 2).

E como nós não conhecíamos esse método de ensino ele vendo a necessidade nossa, ele colocou, falou olha, tem um plano educativo, um projeto que já tem em algum lugar do Brasil, como nos estados do Sul que é exatamente do jeito que vocês estão pensando, que é a Escola Família Agrícola onde o jovem fica 15 dias na escola e 15 dias na propriedade do pai, na propriedade dele, na família onde ele convive e que lá ele vai exercer a prática da teoria e até um pouco da prática que ele aprende lá na escola e aí baseado na nossa necessidade, que os nossos filhos já estavam saindo para estudar fora, por exemplo, no meu caso, os meus meninos já tinha ido estudar na escola Fazenda, município de Itauçu. (Agricultor 1).

A semente havia sido jogada em solo propício. Segundo a história oral dos camponeses/as, começou-se então um processo de conscientização com as comunidades rurais para que se pudesse organizar as pessoas a fim de efetivar a formação da Associação de Pais e Alunos e da futura Escola Família Agrícola de Goiás que iria responder política e juridicamente pela nova escola. Com a colaboração dos agentes de pastorais da Diocese de Goiás na pessoa do Pedroso, Irmã Zenaide e Padre Felipe.

#### ***4.2.1 A implantação da experiência: caminhada processual***

Um casal do Assentamento Mosquito, Dito e Selma, foram escolhidos para ir conhecer as Escolas Famílias do Espírito Santo e a experiência de 30 anos com a Pedagogia da Alternância no ano de 1989. Além disso, dois jovens, Zé Geraldo e Ester, também conheceram as experiências das EFAs no Paraná e Piúma no Espírito Santo. Com as visitas reforçou-se ainda mais a idéia de implantação da Pedagogia da Alternância em Goiás e intensificaram-se as reuniões, os encontros e os debates nas comunidades. Segundo Pinto (2001): *“foi o tempo de conscientização para a importância da EFA em Goiás. Depois disso em 12 de Junho é fundada a Associação de Pais e Alunos da EFAGO”*<sup>5</sup>.

Com a articulação realizada pelo Padre Felipe que mantinha contatos com a França, a recém-criada Associação conseguiu o apoio financeiro necessário para comprar o terreno da escola, bem como, construir o prédio. Aqui, inicia-se por meio de projetos o contato que termina em convênio com a SIMFR (Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais)<sup>6</sup>.

No dia 12 de junho de 1992 foi então criada a Associação de Pais e Alunos da Escola Família de Goiás - GO, com aprovação dos Estatutos Sociais em Assembléia Geral<sup>7</sup>. Nessa Assembléia de Fundação participaram 66 pessoas, de onze Comunidades/Associações rurais. Nesse período, continuaram as visitas em todas as Comunidades rurais para explicar o objetivo e funcionamento da EFA, sobretudo explicando e discutindo a Pedagogia da Alternância. Em abril de 1993 a Associação comprou um terreno de 7,2 ha, para a construção e implantação da EFA.

---

<sup>5</sup> Cf. ANEXO V – Ata de Fundação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás.

<sup>6</sup> Entidade belga que ajuda as EFAs do Brasil e do mundo.

<sup>7</sup> Cf. ANEXO VI – Estatuto da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás.

Em maio de 1993, houve Assembléia da Associação para decidir a construção do prédio através de mutirões. A construção, feita através de mutirões, foi concluída em julho 1994.

As atividades da EFAGO, com a 1ª turma de educandos/as, no sistema de alternância, tiveram início em junho de 1994, de maneira provisória, num prédio da Escola do Lar São José (Irmãs Dominicanas). Esta primeira turma era de 28 educandos/as, indicados pelas Associações e Comunidades que preencheram os critérios de seleção. Em agosto de 1994, a EFAGO mudou-se para o prédio próprio recém-construído localizado no meio rural do município de Goiás.

De 1994 até hoje, a EFA de Goiás já formou oito turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e está no seu décimo ano de funcionamento. Ela acolhe filhos/as de Agricultores Familiares dos municípios de Goiás, Itaberaí, Itapuranga, Faina, Mozarlândia, Novo Brasil, Heitorai, Paraúna, Ceres, Goiânia, Britânia, Jussara, Novo Mundo, Montes Claros, Araguapaz, Mossamedes, Sanclerlândia, Buriti de Goiás e Itapirapuã. O regime é de internato com alternância por período de 360 horas na Escola e 360 horas nas famílias e comunidades dos educandos/as. Isso é possível através da Pedagogia da Alternância com a qual a EFAGO trabalha. Os educandos/as permanecem 15 dias na Escola e 15 dias nas famílias e comunidades. Nessa ALTERNÂNCIA - família-escola-família - acontece o processo de ensino-aprendizagem e toda a formação dos adolescentes e jovens, da qual participa a própria escola, bem como, as famílias e as Comunidades rurais. Isso significa que o processo de formação deveria comprometer a família e a comunidade rural. O processo de ensino aprendizagem se efetiva a partir da realidade dos Agricultores Familiares. Este processo pode ser percebido na Tabela abaixo que apresenta o número de educandos/as da EFAGO. Podemos constatar que há um índice maior de jovens no Ensino Fundamental.

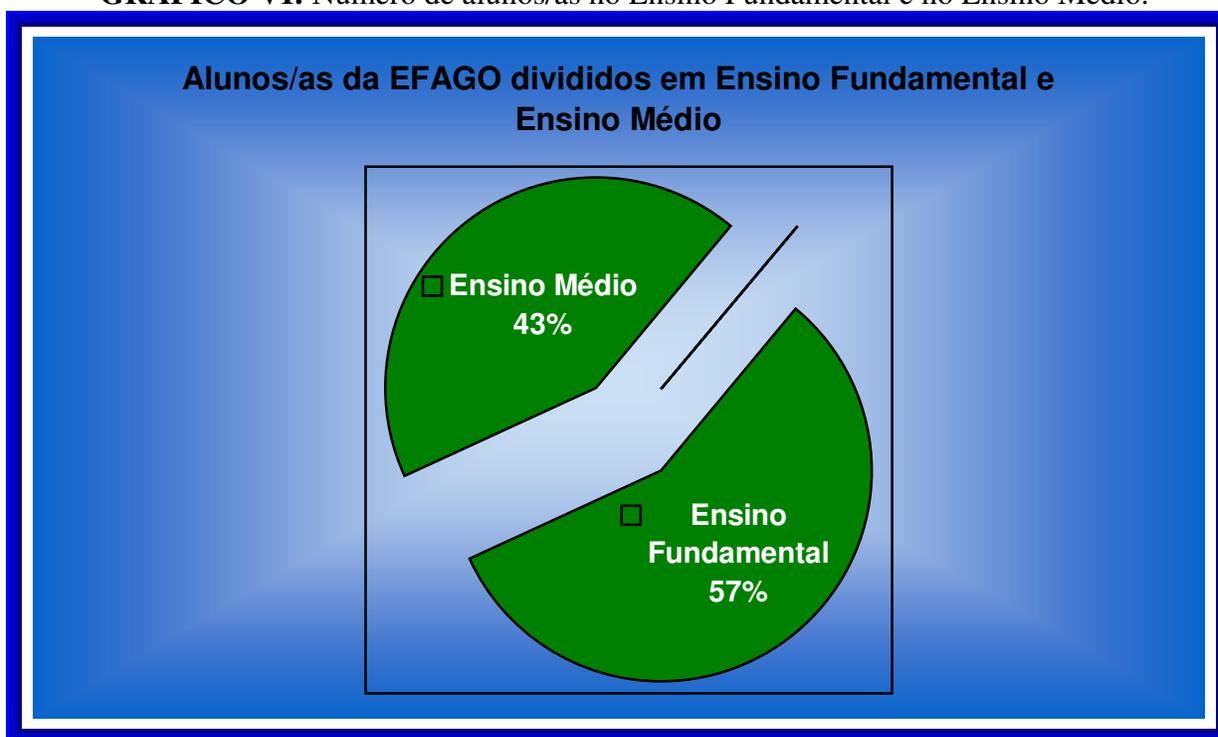
**TABELA IX:** Número de Alunos/as da Escola Família Agrícola – Ano: 2003

<b>Aluno/a - Série</b>	<b>Alunos</b>	<b>Alunas</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>5ª série</b>	11	08	13, 19%
<b>6ª série</b>	08	04	8, 33%
<b>7ª série</b>	17	05	14, 58%
<b>8ª série</b>	22	08	20, 83%
<b>1º ano – Ens. Médio*</b>	23	05	19, 44%

<b>2º ano – Ens. Médio</b>	15	04	12, 52%
<b>3º ano – Ens. Médio</b>	14	02	11, 11%
<b>Total</b>	110	36	100%

Podemos também perceber por meio do gráfico abaixo a supremacia de educandos/as no Ensino Fundamental e a diminuição deste quadro no Ensino Médio. Nos últimos anos tem aumentado o número de educandos/as no Ensino Médio que iniciou suas atividades em 2001. Um fator importante a ser considerado é que depois da saída dos monitores/as que atuavam na EFAGO desde 1996 e outros desde 2001/2002, grande número de educandos/as jovens deixaram a proposta alternativa em solidariedade aos monitores/as que deixaram a Escola.

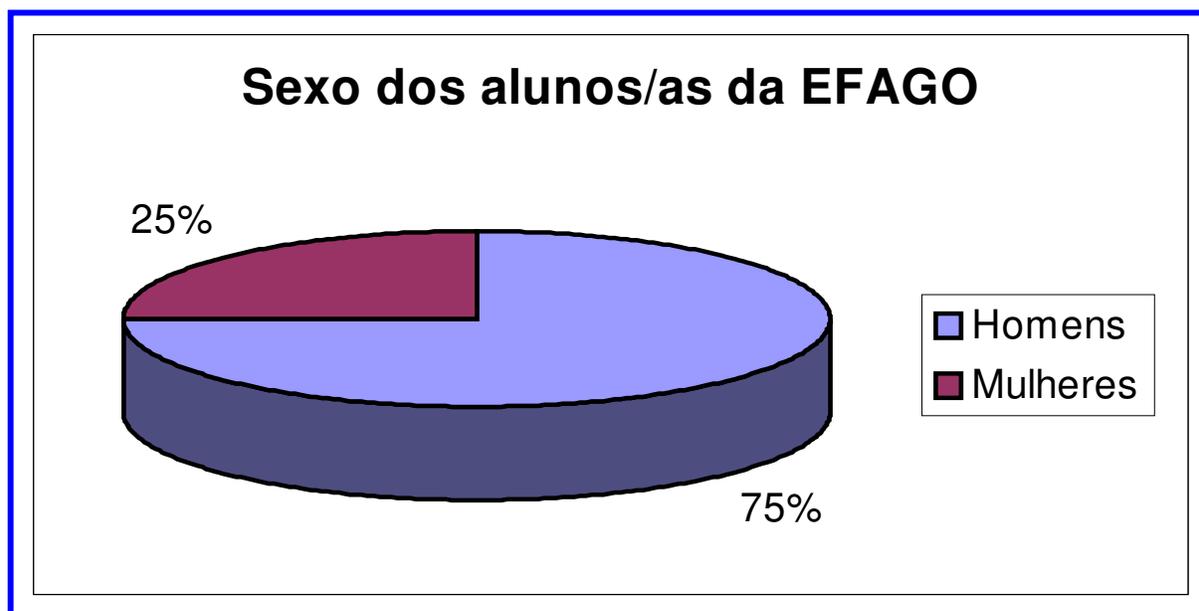
**GRÁFICO VI:** Número de alunos/as no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.



Outra questão importante refere-se ao número de educandos/as do sexo masculino. Revela-se que ainda esta alternativa educacional para o meio rural em Goiás não conseguiu atingir de forma concreta o universo feminino. Talvez a questão não esteja tanto na Escola, mas

nos pais camponeses/as que possuem um alto grau de moralismo e tradicionalismo o que não permite que compreendam a existência de uma escola mista para meninos e meninas. Outro fator determinante é a questão sexual, pois já aconteceram alguns casos de práticas sexuais nos limites territoriais da Escola e, até mesmo, na cidade antes ou depois que os educandos/as entram ou saem da Unidade em direção às comunidades rurais. Portanto, esta hegemonia de educandos do sexo masculino se reflete no Gráfico abaixo:

**GRÁFICO VII:** Nível percentual de educandos e educandas da EFAGO – Ano: 2003



#### **4.2.2** *Objetivos e Filosofia*

Segundo a UNEFAB (2002) a missão de toda e qualquer EFA é a de “*contribuir para o desenvolvimento local sustentável, através da formação em alternância, apropriada ao meio rural, tendo como referências o futuro de jovens e adolescentes, filhos de agricultores familiares e como perspectiva a vida com dignidade no campo*”.

O objetivo principal da EFAGO é proporcionar aos jovens do meio rural uma educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária a partir de um processo criterioso de busca pela identidade cultural. Isso se faz possível através da Pedagogia da Alternância. Esse projeto educativo contribui para uma experiência pessoal, proporcionando uma base de

informação, partindo sempre do concreto para o abstrato (método indutivo), do prático para o teórico, do contexto sócio-político, econômico e cultural, do local para o global. O ato de partir da realidade não significa apenas método entre as quatro paredes das Escolas, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo.

A Escola Família Agrícola de Goiás tem como objetivo orientar o jovem para uma formação que permita viver dignamente como filhos/as de pequenos agricultores/as. Esta formação e orientação se dão em três níveis:

**De 5ª a 8ª série (2º Ciclo) do Ensino Fundamental** – As prioridades na formação dos jovens estão voltados para a motivação do seu crescimento humano e intelectual no resgate de suas raízes sócio-culturais e o despertar para sua vocação profissional.

**Ensino Médio** – visa reforçar e aprofundar a orientação profissional formando os jovens para desenvolver suas propriedades, bem como, habilitando-os para o mercado de trabalho voltado para sua realidade.



**Foto 9:** Módulo da Educação Profissional com o monitor Clayton. Turma: 2º ano do ensino Médio e Educação Profissional da EFAGO. Nascimento (2003).

**Educação Profissional – Curso Técnico: Habilitação em Agropecuária** – tem como proposta capacitar profissionalmente os jovens para suprir as demandas de assistência técnica em agropecuária nas comunidades rurais locais e regionais.

**Educação Profissional – Curso Básico nas áreas voltadas para a Agricultura Familiar e o Desenvolvimento Rural Sustentável** – a intenção destes cursos como cooperativismo, associativismo e outros nas áreas técnicas, bem como, cursos voltados para a formação humana ainda não estão totalmente implantados.

É uma proposta da EFAGO. A EFAGO tem como filosofia: oferecer uma educação que procure preparar os jovens para a vida. Proporcionando uma formação que conduza o educando/a ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, tanto nos conhecimentos gerais e técnicos quanto no plano de educação para cidadania. Estes cursos visam o fortalecimento das cooperativas de assentamentos e dos pequenos agricultores/as a fim de que possam estar se formando numa perspectiva de trabalho coletivo voltado para o melhor desenvolvimento da Agricultura Familiar Camponesa, assumindo os princípios da sustentabilidade.



**Foto 10:** Área de experimento da plantação do milho crioulo na Escola Família Agrícola de Goiás. Responsável: Monitor Alcenir José da Silva<sup>8</sup> e Equipe Diocesana da CPT. Nascimento (2003).

---

<sup>8</sup> O monitor Alcenir foi em 2004 convidado para dar palestras sobre a experiência do Milho Criolo num encontro no Chile, promovido pela Via Campesina e pelos Movimentos Sociais do Campo da América Latina.



**Foto 11:** Plantação de Maracujá nos fundos da Escola Família Agrícola de Goiás. Nascimento (2003).

A proposta pedagógica<sup>9</sup> da Escola busca propiciar uma formação integral, visando o aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos e gerais e uma formação humana, pela recriação das raízes culturais e do senso crítico. Através da Pedagogia da Alternância se consegue essa interação entre o conhecimento teórico vivido na escola e o conhecimento prático enriquecido na família e na comunidade. Assim, há uma combinação entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, o que leva o educando/a a ter uma formação voltada para a sua realidade, permitindo que ele contribua para o enriquecimento da sua comunidade.

Com essa pedagogia a escola desenvolve uma filosofia de educação que tem como finalidade a formação de cidadãos/as conscientes de seus direitos e deveres para que sejam participativos na construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa.

---

<sup>9</sup> Cf. ANEXO VIII – Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Goiás.

### ***4.2.3 Os instrumentos pedagógicos na EFAGO***

A metodologia da Pedagogia da Alternância utiliza-se de instrumentos que são necessários para que se possa compreender o desenvolvimento do processo formativo dos educandos/as. Os instrumentos pedagógicos utilizados na Escola Família Agrícola de Goiás são:

O *Plano de Estudo*<sup>10</sup> (PE) é o instrumento chave para se conhecer a realidade do educando/a. Alguns temas (aspectos sociais, econômicos, religiosos, técnicos, profissionais e culturais) são levantados pelos educandos/as e monitores/as que elaboram o Plano de Formação no início do ano letivo. No final das sessões<sup>11</sup> aplica-se o PE onde são levantadas algumas questões ao qual chamar-se-á de roteiro de pesquisas para que sejam respondidas na família, na comunidade ou em organizações da sociedade civil no período em que os educandos/as se encontrarem no meio sócio-profissional.

Estes, por sua vez, sabem que irão partilhar e socializar as informações na próxima sessão. O PE é um dos instrumentos que está em vigor na EFAGO. Mesmo assim, percebe-se que determinados educandos/as e alguns poucos monitores/as não acreditam no PE por tomar tempo demais para aplicá-lo e demais para socializa-lo. Um dos problemas que estava tendo é que o PE tinha sido reduzido a 4 por ano em 2002. Para 2003, este reducionismo foi corrigido e passou-se para 8 por ano com temas diferenciados para cada turma.

---

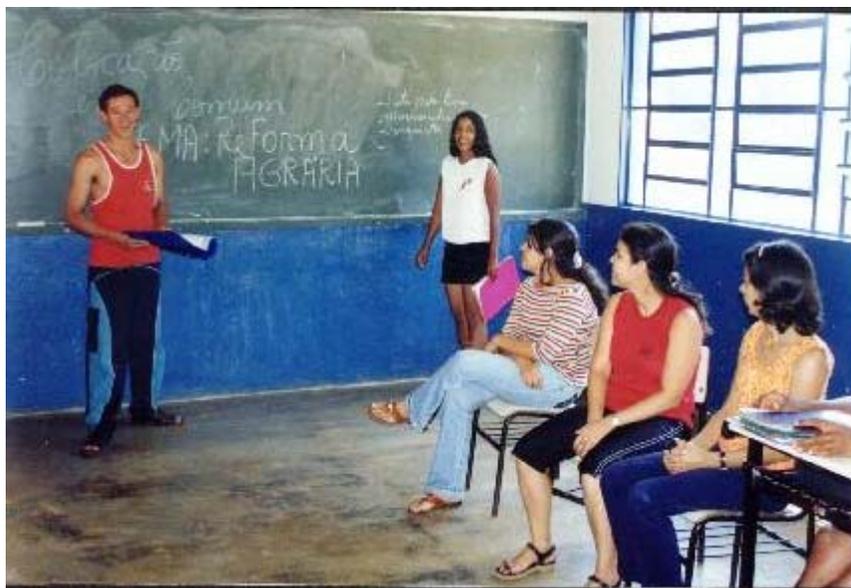
<sup>10</sup> Cf. ANEXO I e II – PE (Plano de Estudo) dos alunos: Vanessa Braga e Isaías Rodrigues da Silva (3º ano do Ensino Médio e Educação Profissional em 2003) sobre Cultura Camponesa.

<sup>11</sup> Chama-se de Sessões o período em que o educando/a se encontra os 15 dias na Escola Família Agrícola de Goiás.



**Foto 12:** Aplicação do Plano de Estudo aos educandos/as do 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional da Escola Família Agrícola de Goiás. Tema: Cultura Camponesa. Monitoras: Ana Maria e Sara Melo. Nascimento (2003).

A *Colocação em Comum* é um instrumento pedagógico que visa a socialização e a organização dos conhecimentos recolhidos a partir das respostas do PE. Este instrumento propicia o educando/a a crescer na arte da participação com a ocorrência de debates, problematizações, levantamento de questões etc. Propicia também a interação grupal a partir da respeitabilidade dialógica do coletivo. Na EFAGO, este instrumento juntamente com o PE estão sendo os instrumentos onde os educandos/as mais participam, mesmo existindo aqueles/as que não respondem ao PE, que não participam dos debates da Colocação em Comum.



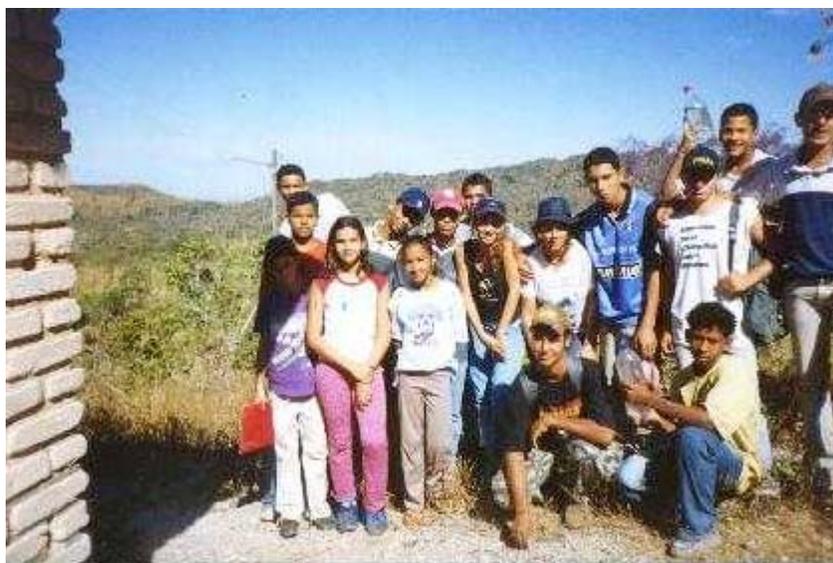
**Foto 13:** Colocação em Comum dos educandos/as do 3º ano do Ensino Médio e Educação Profissional da Escola Família Agrícola de Goiás. Tema: Reforma Agrária. Monitoras: Ana Maria, Sara Melo e Eliane Vieira. Nascimento (2003).

O *Caderno da Realidade* (CR) é um instrumento pedagógico onde o jovem é convidado a registrar sua vida como educando/a. No CR ele anota as suas reflexões, os seus estudos e aprofundamentos a respeito dos temas dos PEs e daquilo que foi discutido e debatido nas Colocações em Comum. Na Escola Família Agrícola de Goiás ficou claro que há uma certa dificuldade dos educandos/as se expressarem por meio do Caderno da Realidade, no entanto, é outro instrumento onde não há sérios problemas de ordem econômica ou social para que não possa ser realizado. Na verdade, o CR torna-se o retrato do educando/a e de todo e qualquer educando/a de EFAs, pois nele pode-se perceber a evolução dos educandos/as com a aquisição dos conhecimentos empíricos e teóricos. Além do PE e da Colocação em Comum, outras observações podem ser acrescentadas ao CR como os relatórios das Visitas de Estudo, a avaliação das Visitas as Famílias realizada pelos monitores/as e as Intervenções Externas.



**Foto 14:** Motivação do Caderno da Realidade no 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional. Monitora: Adriana Regina. Nascimento (2003).

As *Visitas e Viagens de Estudo* são instrumentos utilizados para fazer com que o educando/a se motive em conhecer, confrontar e comparar as experiências. As viagens de estudo e visitas deveriam ser organizadas a partir dos temas dos PEs. Seria comum as visitas e viagens em Associações, Cooperativas, granjas, apiculturas, aviculturas, suinoculturas, pomares, inseminação artificial etc. Na Escola Família Agrícola de Goiás há um sério problema para que se possa realizar com êxito este instrumento. O problema gira em torno da questão financeira como bem será atestado no decorrer deste capítulo. Outro fator importante é que depois das *Visitas e Viagens de Estudo* há a *Colocação em Comum* para socializar a aprendizagem.



**Foto 15:** Visita e Viagem de Estudo das turmas do Ensino Fundamental sobre Meio Ambiente e Vegetação no Parque Serra Dourada em Goiás – GO. Nascimento (2003).

As *Visitas as Famílias* são o instrumento pedagógico onde há a interação entre o monitor/a com a família. Com este instrumento, conhece-se a realidade dos educandos/as, em todos os aspectos, além de estreitar a relação dialógica entre a escola e a família. É um momento onde o monitor/a é chamado a tirar as sandálias e deixá-las na estrada, pois o solo em que irá entrar é um solo (cultural, social e familiar) sagrado. A família é a expressão mais singela da comunidade. As *Visitas as Famílias* estão em situação de calamidade na EFAGO. A questão é novamente de ordem econômica. A escola não tem recursos para combustível e, em 2002, encerrou-se o convênio de muito tempo que mantinha com a SIMFR. Poucos educandos/as estão recebendo a *Visita as Famílias*. O Estado não apóia em nada. O Município acha que a escola é partidária e, por ter ocupado a Prefeitura junto com o MPA, não recebe ajuda em nada que possa vir suprir esta necessidade de ordem pedagógica. Talvez, o instrumento que une as duas realidades (escolar e a familiar), esteja numa situação de crise profunda dentro da EFAGO. Os parceiros/as da Escola poderiam ajudar, mas também estão em situação de crise. Sabe-se que as famílias estão nos assentamentos e nas comunidades rurais e a *Visita* poderia servir para conscientizar os pais da importância de estarem participando mais da vida da escola já que, ultimamente, há pouca participação.



**Foto 16:** Visita a Família dos educandos/as: Flávio José (2<sup>o</sup> ano), Fernando (8<sup>a</sup> série), Feliciano (6<sup>a</sup> série), Simoni (5<sup>a</sup> série), Ana Flávia e Silvani (ex-alunas da EFAGO). Comunidade: P.A. Bom Sucesso. Arquivos da EFAGO (2002).



**Foto 17:** Visita a Família da educanda Elisângela, hoje, monitora da Escola Família Agrícola de Goiás. Comunidade: Uru. Arquivos da EFAGO (2002).

O *Estágio* é um instrumento que possibilita o educando/a confrontar a situação concreta da realidade com a teoria apresentada. É o momento de observar, vivenciar, experimentar e praticar a teoria desenvolvida durante o semestre na escola. Na EFAGO os estágios acontecem sempre nos meses de Julho. Na 5ª série os educandos/as realizam o estágio na família. Na 6ª série o estágio social acontece nos sindicatos, movimentos sociais e entidades que trabalham na perspectiva da promoção humana. Na 7ª série acontece o estágio profissional em alguma área em que o educando/a se sente chamado vocacionalmente. Na 8ª série são realizados estágios profissionais dando continuidade à sua descoberta vocacional. Já o Ensino Médio, é convocado a realizar os estágios na área técnica em agropecuária, bem como, nos movimentos sociais ligados na luta pela terra.

As *Intervenções Externas* são palestras que acontecem na Escola como meio de aprofundar o tema do PE que já fora partilhado na Colocação em Comum. As pessoas são convidadas voluntariamente a partilhar com os educandos/as um determinado assunto da realidade dos jovens, no entanto, numa ótica mais científica. Também, a partir dos temas dos PEs podem estar surgindo cursos ou mini-cursos, como por exemplo: PE sobre Gado Leiteiro, o curso com intervenção externa sobre Derivados do Leite. É um instrumento pedagógico que não vem sendo utilizado com frequência na EFAGO devido a dois fatores: o primeiro, os monitores/as estão desmotivados com a questão da redução salarial e com o atraso dos salários e ainda ter a preocupação de procurar pessoas para dar palestras voluntárias se torna difícil; o segundo, é que já não se encontram pessoas que tenham disponibilidade de tempo em estar indo à Escola para contribuir. Além disso, a Escola não prepara um cronograma anual das intervenções externas o que dificulta as pessoas estarem assumindo as intervenções de última hora.



**Foto 18:** Intervenção Externa com a turma do 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional. Tema: Cartilha da CPT sobre a Luta pela Terra. Intervencionista: Bento Rixen – CPT/Diocese de Goiás. Nascimento (2003).

A *Avaliação* é um instrumento contínuo que se apresenta em todos os momentos da vida da EFAGO. Avaliar é um ato complexo, porém, necessário. Desde que seja feito com o princípio da eticidade e da democracia. Avalia-se todos os atores/as do processo: pais e mães, educandos/as, monitores/as, a Associação, os cursos, os intervencionistas, os parceiros/as etc. A avaliação das disciplinas e dos módulos da Educação Profissional fica a encargo dos monitores/as com a turma. Há a avaliação de todo o final de Sessão onde os educandos/as se reúnem no coletivo para partilhar os aspectos que foram positivos, os negativos e se levantam propostas para a próxima sessão. E, também, existe a auto-avaliação realizada por turma onde o educando/a é convidado a perceber os fatores que limitam o seu processo de ensino-aprendizagem, o que limita ou não o relacionamento com o outro etc. É um momento onde todos/as se colocam numa dinâmica de auto conhecer-se a si próprio a fim entender os conflitos, as angústias, os medos que existem em sua vida de educando/a dentro da escola.



**Foto 19:** Avaliação realizada por grupos no final de Sessão para ser coletivizada posteriormente. Ensino Médio e Educação Profissional. Nascimento (2003).

O *Serão* não é visto como instrumento pedagógico pela maioria dos teóricos e pedagogos das EFAs do Brasil. Por ser uma atividade complementar uma vez que os educandos/as pernoitam na escola, usa-se o serão para várias finalidades: momentos de lazer, completar a carga horária exigida pela Secretaria de Educação, debates, jornais televisivos, teatros, dança, momentos de mística e espiritualidade da terra. Usa-se o serão costumeiramente, na EFAGO, para as intervenções externas que são realizadas pelos agricultores/as, monges, padres, agentes de pastoral, agrônomos, professores/as, veterinários etc. A grande dificuldade de se entender a finalidade do Serão encontra-se no fato de não vê-lo como um instrumento pedagógico. Por que? Exatamente, porque não sendo um instrumento pedagógico transformam o Serão em aulismo bancário para o complemento de carga horária.



**Foto 20:** Serão na Escola Família Agrícola de Goiás. Tema: Mística e Espiritualidade. Este Serão foi realizado na Semana de Adaptação (Educandos/as novatos). Monitora: Aparecida da Neiva. Arquivos da EFAGO (2002).

Outra atividade que não é vista como instrumento pedagógico da Escola é o *Trabalho prático*, no entanto, pode ser considerado um instrumento da alternância já que realiza uma conscientização educativa principalmente na área técnica. O Trabalho Prático era realizado até 2002 uma hora por dia com todos os educandos/as da Sessão que se dividiam por setores. Com a realização do Plano de Formação em 2003 percebeu-se a necessidade de se realizar o Trabalho Prático por turma e vem dando certo. Nos horários de aulas sempre tem alguma turma realizando o trabalho prático seja na horticultura, apicultura, avicultura, suinocultura, jardim ou em outro setor da propriedade da escola. Percebe-se que com o Trabalho Prático os educandos/as se mostram como atores/as da construção desta proposta diferenciada da EFAGO. Por isso, não seria exagero afirmar que o trabalho prático é um instrumento pedagógico da alternância desde que se entenda por pedagogia o ato de compreender todas as coisas como práxis educativa, logo, trabalhar na propriedade e na horta significa aprender também. E isso, tem sido feito com muita frequência na EFAGO. Nas fotos abaixo podemos perceber alguns momentos de trabalho prático realizado na Escola Família Agrícola de Goiás.



**Foto 21:** Trabalho Prático. Turma do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional da EFAGO. Nascimento (2003).



**Foto 22:** Trabalho Prático. Turma do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional da EFAGO. Local: Horticultura. Nascimento (2003).



**Foto 23:** Trabalho Prático. Educandos/as responsáveis pela Apicultura da EFAGO. Arquivos da EFAGO (2002).



**Foto 24:** Educandos/as da 8ª série do Ensino Fundamental – Trabalho Prático na Avicultura (Criação de Galinha Caipira) da EFAGO. Arquivos da EFAGO (2002).



**Foto 25:** Momento de Trabalho Prático. Monitora Ercione Luzia Vidigal realiza a práxis educativa Freiriana – *Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*. Local: Jardim da EFAGO. Arquivos da EFAGO (2002).



**Foto 26:** Educandos/as do 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio e Educação Profissional. Trabalho Prático. Retirada de pragas daninhas da Horticultura. Nascimento (2003).

#### **4.2.4 Plano Formação**

A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Goiás busca realizar um itinerário, uma caminhada a partir de um método pedagógico que deveria ser refletido em todo início do ano letivo, a isso pode-se chamar de Plano de Formação. Segundo Pinto (2001: 13):

O Plano de Formação é uma organização das atividades programadas durante o ano. É um itinerário, um plano de navegação para atender os objetivos das EFAs, definidos a partir dos dados da realidade. O Plano de Formação constitui a trama deste organização, fruto de um trabalho que integra pais, alunos/as, monitores/as e orientadores/as de estágio. O PF é singular a cada EFA, respeitando o contexto sócio, político, econômico, cultural, profissional de cada região.

No ano de 2003, tentou-se elaborar o Plano de Formação com a participação dos pais e educandos/as. Poucos pais foram somente um dia e tudo ficou a encargo dos monitores/as que também estavam desmotivados devido a sérias questões de redução salarial. O Plano de Formação é um momento forte dentro da EFA, momento de reflexão, de contemplação, ou seja, é um momento onde todos os atores/as da Escola são chamados/as a contemplar as práticas anteriores e buscar novas a fim de que a ação se transforme e não se fique no repouso ou em atitudes já pré-determinadas pelo repetitivismo educacional.



**Foto 27:** Monitores/as e educandos/as em tempos de Plano de Formação em 2003. Nascimento (2003).

### **4.3 OS ATORES/AS DA EFAGO**

Sabe-se que a região do município de Goiás possui uma especificidade no que diz respeito a produção e consolidação de experiências e lutas de trabalhadores/as rurais. Hoje, as lutas se expressam também na exigência de escolas, transporte, saúde e crédito. A Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO pode ser considerada um dos movimentos sociais de educação que ajuda a refletir e a transformar a realidade do meio local o que precisa ser revisto já que muitas vezes se fica mais no discurso do que em efetivas ações afirmativas que possibilita a transformação da realidade dos próprios educandos/as.

A EFAGO proporciona um ensino a partir da realidade sócio-cultural, econômico e política do educando/a, visando uma melhoria na organização de sua comunidade. Buscando a valorização do homem e da mulher do campo através do resgate de seus valores históricos e culturais. Segundo um militante do MST em Goiás, a EFAGO deixa a desejar numa proposta de educação voltada mais para a formação ideológica o que não condiz com a realidade já que este

trabalho era (não se sabe se há continuidade com a nova equipe de monitores/as) realizado pelos monitores/as.

(...) a escola... deveria trabalhar mais a questão ideológica. Ideológica no sentido de compreender a sociedade organizada como classe social, tá, classe burguesa, classe trabalhadora, proletariado e os patrões e as vezes trabalham e... muito bem essa questão, né! (Agricultor 2).

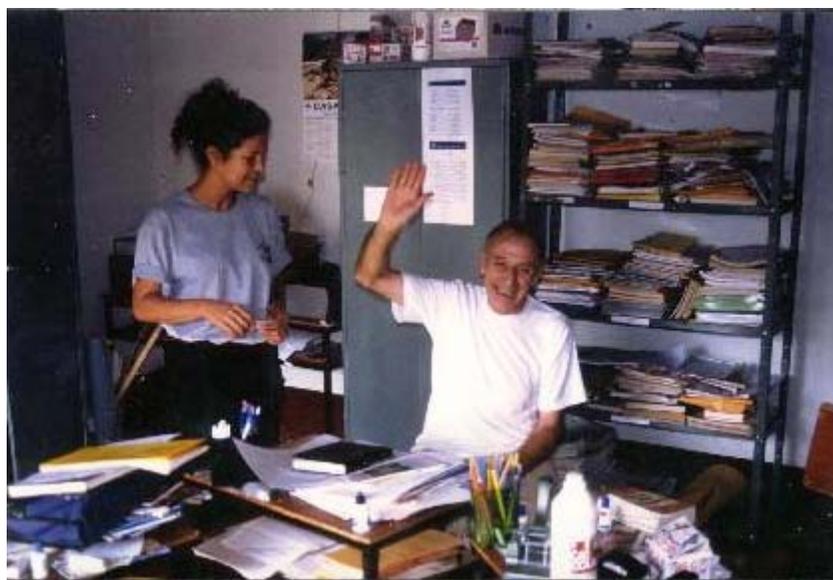
Neste sentido, até mesmo o currículo educacional da EFAGO foi alterado<sup>12</sup>. A partir de 2003 foi inserido no Ensino Fundamental a disciplina **Ética e Cidadania**, como o objetivo de introduzir o jovem em debates acerca do que é ético em suas comunidades, bem como mostrar que as lutas por educação, saúde, estradas e crédito são direitos de cidadania e não podem ser vistos como práticas de favores. No Ensino Médio foram inseridas três disciplinas nas áreas de Humanas, a saber: **Filosofia, Sociologia e Psicologia**. A Filosofia insere o educando/a no universo da criticidade e da investigação, tornando o educando/a, em seres críticos e curiosos em relação ao mundo, ao cosmos e a realidade que os cerca. A Sociologia apresenta ao educando o universo das relações sociais entre os povos, etnias, minorias etc. Aqui se tenta compreender o universo simbólico das representações culturais do mundo camponês, bem como, as culturas, as sociedades, os povos, as identidades, as democracias e as formas políticas. Trabalha-se com veemência a questão da participação social dos educandos/as em movimentos sociais, como por exemplo, no MST, na CPT e no MPA. A Psicologia foi trabalhada em forma de oficinas por alguns monges do Mosteiro da Anunciação do Senhor e por voluntários italianos ligados ao CCFD. As oficinas eram temáticas, como: identidade, dinâmicas de grupos, alteridade, o feminino e o masculino, respeito mútuo, compreensão do outro enquanto outro, autoconhecimento etc. Para isso foram utilizados filmes, dinâmicas de grupos, conversas grupais e pessoais.

---

<sup>12</sup> O Currículo não é nosso foco de pesquisa. Exatamente por isto ele não será refletido pormenorizadamente em nosso trabalho o que não elimina sua importância para o aspecto educacional e sua interação com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Apresenta-se, portanto no **Anexo IX** a Matriz Curricular do Ensino Médio aprovada em 2003 pela SEE para ser implantada em fase de experimentação; e no **Anexo X** a Matriz Curricular do Ensino Fundamental aprovada em 2002 pela SEE.

Com essa formação almeja-se provocar na comunidade onde esses jovens estão fazendo parte, uma mudança gradativa na concepção crítica da realidade, possibilitando assim, ao jovem a faculdade de intervir coincidentemente de forma direta na busca de novas alternativas.

No entanto, a Escola não possui auto-sustentação e, com isso, depende de colaboradores/as para dar continuidade ao seu projeto, que visa assegurar aos jovens a possibilidade de uma educação integral. A Escola desde seu surgimento recebeu apoio de organizações internacionais como a SIMFR, Comitté Catholique contre la Faim et pour le Developpement (CCFD) e outras entidades ligadas a Igreja.



**Foto 28:** A presença do Padre Guido Marie com a diretora pedagógica Ana Maria na Escola Família Agrícola de Goiás, a construção de uma parceria. Arquivos da EFAGO (2002).

Nesses dez anos de atividades, a Escola Família Agrícola de Goiás recebeu e recebe ajuda de várias pessoas, como o Padre Fellipe Leddet (*in memorian*) e Padre Guido Marie que tanto contribuíram com essa Escola e, também, conta com apoio de entidades não governamentais e o Estado de Goiás através de convênio com a Secretária Estadual de Educação. Mas, essas receitas não são suficiente para cobrir as despesas da Escola.

Neste sentido, vê-se a necessidade de dialogar com os sujeitos da EFAGO, principalmente com os educandos/as, a fim de compreender o que pensam e sentem a respeito da Pedagogia da Alternância existente em Goiás. Foi aplicado um questionário onde se obteve

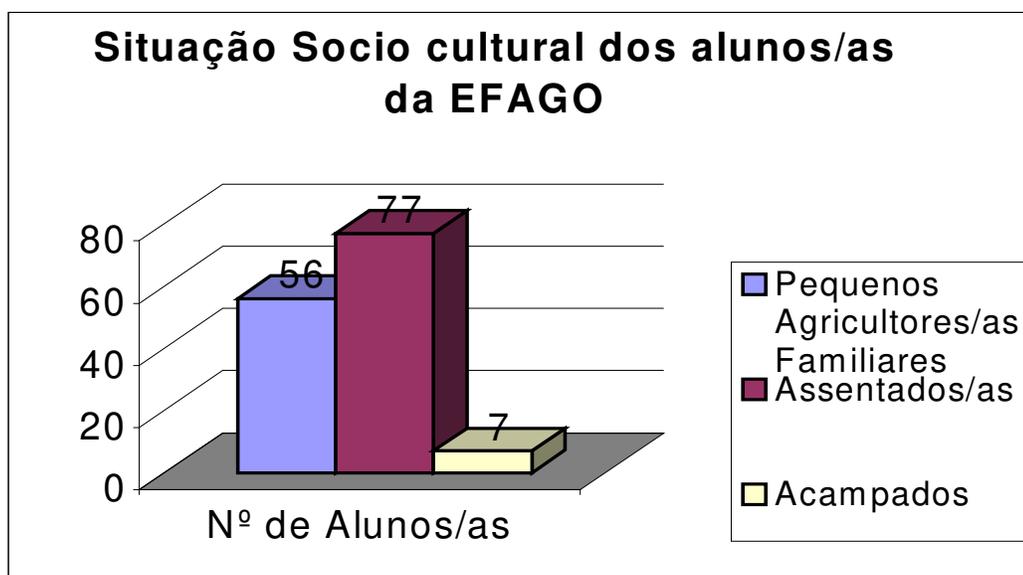
respostas de 144 educandos/as da EFAGO com diversos temas com o objetivo também de conhecer com mais amplitude a visão que os jovens tem a respeito dos próprios educandos/as, dos monitores/as, da Associação e dos parceiros/as da EFA de Goiás.

Compreende-se por atores/as sociais da Escola Família Agrícola de Goiás os agentes que constroem o cotidiano vivenciado nas experiências educativas, políticas e sociais. São eles: educandos/as, monitores/as, pais e mães, parceiros/as e outros chamados de companheiros/as da caminhada.

#### 4.3.1 Os educandos/as da EFAGO

Quem são os educandos/as da EFAGO? Em sua grande maioria são filhos/as de assentados provenientes dos 22 Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária do Município de Goiás e de municípios circunvizinhos. No entanto, percebe-se que nos últimos anos vem crescendo o número de filhos/as de pequenos agricultores que não participaram da luta pela terra o que reflete a construção de uma nova cultura que penetra na Escola o que interfere de forma contundente nos objetivos e filosofia da Escola. É apenas um dado, como se revela abaixo:

**GRÁFICO VIII:** Situação sócio-cultural dos alunos/as da EFAGO.



\* Dos 144 alunos/as da Escola Família Agrícola de Goiás, 140 alunos/as responderam ao questionário.

Constata-se que outras lógicas vêm penetrando na realidade da Escola Família Agrícola de Goiás. Com o gráfico acima temos dados como: a entrada de educandos/as que são da cidade e outros/as onde a família não participou da luta pela terra o que não significa que a experiência educacional deva ser monopólio dos filhos/as de trabalhadores/as rurais.

Mas constata-se que os filhos/as de assentados/as sentem-se reprimidos/as, não se assumem como posseiros/as, pois há representações simbólicas que demonstra uma certa divisão de classes sociais no interior da escola. Tais representações aparecem como crenças silenciosas, não são visíveis e se camuflam nas ideologias dos educandos/as, principalmente os que são filhos/as de pequenos agricultores/as familiares, com uma visão mais patronal e neoliberal de mundo, bem como os educandos/as provenientes da cidade. Tais concepções classistas se formaram aos poucos nos educandos/as que assimilaram a lógica patronal da classe dominante. Os educandos/as provenientes das fazendas (agregados/as de fazendeiros) e das cidades mudaram o cotidiano da EFA. Percebe-se a lógica da Mídia (cf. Gohn, 2000), o pensamento elitista e a defesa dos grandes proprietários de terra, por outro lado, o menosprezo juntamente com a falta de interesse pelos movimentos sociais como o MST ou temas como a Reforma Agrária. Existe assim uma confrontação simbólica que não se manifesta no plano visível; somente se revela em momentos de provocação pedagógica com os monitores/as e com as intervenções externas, por exemplo, com os membros da CPT. Estes fatores se revelam com mais afinco quando se percebe que há uma grande e enorme rotatividade de educandos/as na Escola Família Agrícola de Goiás.

A tabela seguinte mostra que existe um grande número de novatos/as o que permite detectar que são poucos os educandos/as com a experiência necessária para se compreender a Pedagogia da Alternância e a educação proposta pela EFAGO.

**TABELA X:** Tempo dos educandos/as na EFAGO.

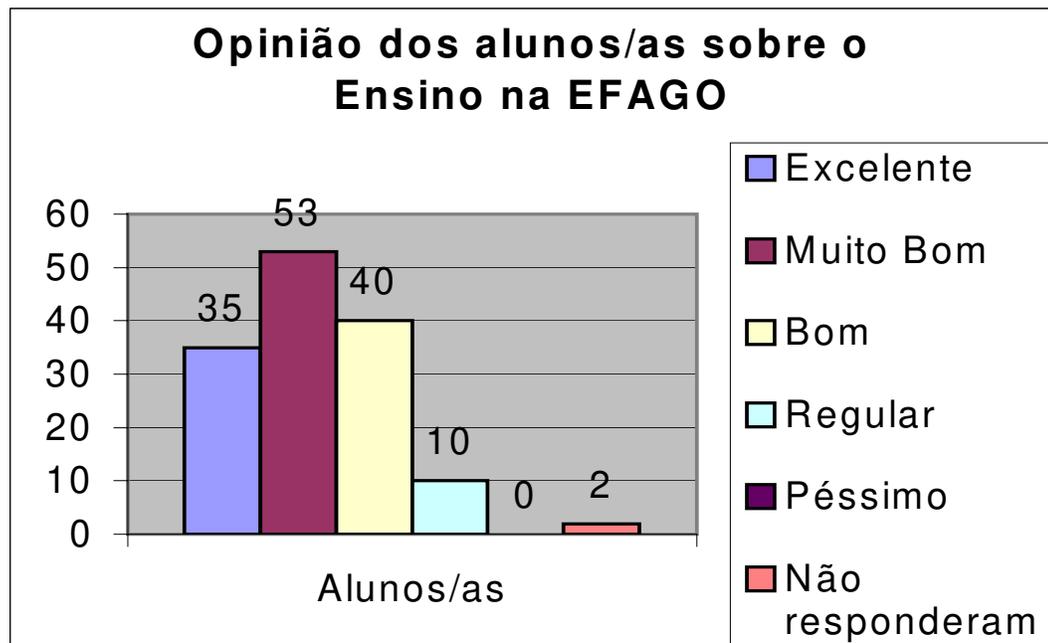
<b>Tempo de EFAGO</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>7 anos</b>	06	4, 28%
<b>6 anos</b>	05	3, 57%
<b>5 anos</b>	08	5, 71%
<b>4 anos</b>	08	5, 71%

<b>3 anos</b>	14	10%
<b>2 anos</b>	14	10%
<b>1 ano</b>	25	17, 85%
<b>Menos de 1 ano</b>	59	42, 14%
<b>Não responderam</b>	01	0, 71%

Cerca de 42,14% dos educandos/as da EFAGO no ano de 2003 tinham menos de 01 na experiência pedagógica em Alternância o que representa 59 jovens que entraram na EFAGO no decorrer do ano de 2002 ou em 2003. Já os educandos/as da fase intermediária, ou seja, entre 01 a 02 anos representam um universo de 27,85% o que representa um universo de 39 jovens. E a turma de 03 a 07 anos na EFAGO chega a 29,27% o que significa que apenas 41 jovens estão a mais tempo na vivência pedagógica da alternância.

Em relação ao Ensino na Escola Família Agrícola de Goiás, os educandos/as em sua maioria consideram como positivo, ou seja, 128 educandos/as consideram o processo de ensino-aprendizagem como sendo de excelente a bom o que representa mais de 90% dos jovens. Apenas 12 educandos/as não estão satisfeitos com o ensino da EFAGO. A grande motivação dos educandos/as se torna mais e evidente quando se olha a tabela onde os educandos/as demonstram o grau de satisfação com o ensino oferecido pela Escola Família Agrícola de Goiás.

**GRÁFICO IX:** Opinião dos alunos/as sobre o Ensino na EFAGO.



Junte-se a estes dados o fato curioso dos educandos/as em sua maioria acreditarem na excelência e nos bons resultados da EFAGO. Em torno de 70% dos educandos/as vêem a EFAGO em seu conjunto como uma escola de nível excelente a bom. Mas, o curioso, é que ao contrário dos 10% de educandos/as que acreditam que ensino na EFAGO seja de regular qualidade, em torno de 43% percebem o conjunto da EFAGO como sendo bom. Comparando estes dados, percebe-se que os educandos/as acreditam no processo de ensino-aprendizagem oferecido com a Pedagogia da Alternância o que não determina que a Escola como um todo reflita esta mesma posição. Aliás, outros fatores irão, portanto, determinar que os educandos/as acreditem que a EFAGO se mantém regular pelos problemas apresentados em relação a Associação e aos parceiros como se verificará adiante.

A tabela abaixo demonstra a opinião dos educandos/as sobre a EFAGO em seu todo, desde o ensino, a pedagogia, a propriedade, a influência nas famílias e todos/as atores/as do processo.

**TABELA XI:** Opinião dos educandos/as sobre a EFAGO.

<b>Opinião dos alunos/as sobre os alunos/as da EFAGO</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Excelente</b>	12	8, 57%
<b>Muito Bom</b>	29	20, 71%
<b>Bom</b>	54	38, 57%
<b>Regular</b>	43	30, 71%
<b>Péssimo</b>	01	0, 71%
<b>Não responderam</b>	01	0, 71%

Na Pedagogia da Alternância, trabalho e estudo estão interligados de forma harmoniosa. Contribui, assim, para que o jovem possa estar desenvolvendo atividades práticas na propriedade familiar e melhore as condições de manutenção da família através do crescimento da renda. Em sua grande maioria, os educandos/as da Escola Família Agrícola de Goiás têm ligação com o meio rural, por isso, suas famílias desenvolvem atividades agrícolas ou pecuárias em suas propriedades, seja com os pequenos agricultores/as familiares, seja com os assentados/as. Na tabela abaixo pode-se perceber que a atividade mais desenvolvida nas famílias é a bovinocultura de leite, até mesmo porque as atividades agrícolas tiveram um déficit devido a falta de incentivo financeiro.

**TABELA XII:** Cultura Agrícola desenvolvida nas Famílias dos Educandos/as.

<b>Cultura Agrícola desenvolvida nas Famílias*</b>	<b>n.º de Famílias</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Bovinocultura de Corte</b>	24	17, 14%
<b>Bovinocultura de Leite</b>	99	70, 71%
<b>Agricultura (Milho)</b>	77	55%
<b>Agricultura (Arroz)</b>	66	47, 14%
<b>Agricultura (Feijão)</b>	37	26, 42%
<b>Horticultura</b>	47	33, 57%

<b>Suínocultura</b>	41	29, 28%
<b>Apicultura</b>	24	17, 14%
<b>Avicultura</b>	36	25, 71%
<b>Piscicultura</b>	13	9, 28%
<b>Outros (Fruticultura, Oleicultura etc.).</b>	18	12, 85%

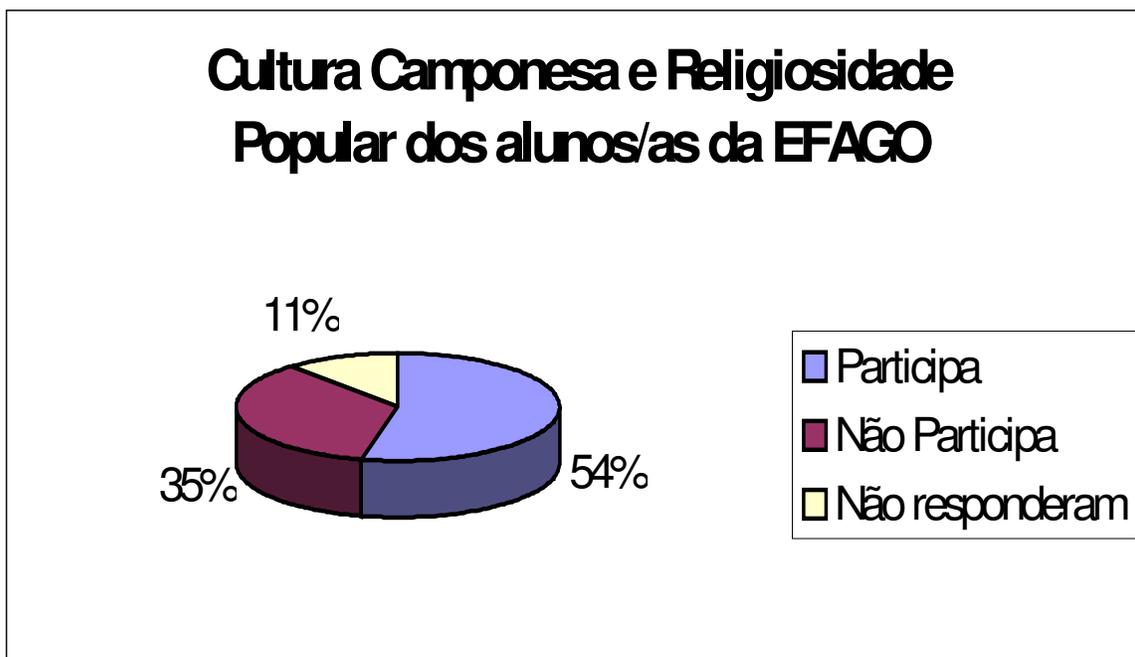
\* Nesta tabela os educandos/as colocaram mais de uma opção o que caracteriza a porcentagem ampliada. Lembrando que foram 140 alunos/as que responderam ao questionário e ao todo na Escola Família Agrícola de Goiás é de 144 alunos/as.

De fato, ao percorrer-se os Projetos de Assentamento, o que mais se vê é a experiência da bovinocultura de leite o que representa para as famílias dos educandos/as 70% de atividade produtiva. A cultura do milho é desenvolvida por 55% das famílias o que indica a necessidade de produção, principalmente, para a sustentabilidade da avicultura (galinhas caipiras e produção do frango caipira melhorado) em torno de 25,71% e da suínocultura (criação de porcos caipiras ou semimelhorados para o abate em massa) o que significa um montante de 29,28% das famílias que trabalham com esta produção. O milho para consumo existe, principalmente, quando se percebe a forte influência da pamonha na cultura goiana, mas o que se destaca aqui é o primeiro fator. Outro fator curioso: são os 17,14% das famílias entrando no mercado da bovinocultura de corte. Na verdade, não são as famílias, mas as terras são arrendadas para fazendeiros da região, muitas vezes, por um preço irrisório. Destaca-se o baixo percentual das culturas chamadas de alternativas como fruticultura, piscicultura, horticultura e apicultura não ultrapassando os 34% como é o caso da horticultura, por sinal, muito bem desenvolvido na EFAGO em relação às outras culturas acima destacadas.

No gráfico abaixo pode-se perceber o quanto os educandos/as da EFAGO se relacionam com determinados costumes culturais da região como é o caso das manifestações de religiosidade popular: Folia de Reis, congada e outros. Cerca de 75 educandos/as participam das atividades culturais em suas comunidades como, por exemplo, nos meses de dezembro e janeiro quando acontece as Folias de Santa Luzia, de Santos Reis e, em Maio ou Junho, a Folia ao Divino

Espírito Santo. No entanto, é alto o índice dos que não participam e que não responderam esta questão no questionário aplicado chegando ao total de 46% de educandos/as da EFAGO.

**GRÁFICO X:** Cultura Camponesa e Religiosidade Popular dos educandos/as.



Sabe-se que o município de Goiás apresenta grandes variantes que determinam a fé popular e a participação na vida eclesial. Até mesmo a Escola Família Agrícola de Goiás surge, de certa forma, do pensamento e da visão de um monge que sentiu a necessidade dos agricultores/as em ter uma educação própria e específica para eles. O universo religioso da EFAGO apresenta uma enorme maioria de católicos, em torno de 72,14%, o que não vem descaracterizar os evangélicos, em torno de 12,14%, provenientes especialmente da Assembléia de Deus, também presentes na Escola, até mesmo porque se trabalha uma pedagogia ecumênica em seus princípios. A tabela abaixo mostra as crenças religiosas presentes na EFAGO.

**TABELA XIII: Religião dos educandos/as da EFAGO.**

<b>Religião</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Protestantes (Evangélicos)</b>	17	12, 14%
<b>Católicos</b>	101	72, 14%
<b>Espíritas</b>	01	0, 71%
<b>Não responderam</b>	21	15%

Comparando com o gráfico anterior, percebe-se que o índice dos que não responderam a questão da cultura camponesa representa uma cifra de 11% de educandos/as. Na tabela acima temos um índice de 12,14% de evangélicos protestantes. Não se pode deixar levar pela mera coincidência. Os dados revelam que existe por parte dos evangélicos uma repulsa, por acreditarem numa demonização da cultura camponesa e de suas características, o que determina a valorização do homem e da mulher do meio rural que se poderá ter no futuro. É claro que os 72,14% dos católicos não podem ser considerados como participantes desse universo simbólico-cultural que se apresenta na realidade de Goiás. Pois, se levar em consideração os católicos que não participam, os números atingem 18,14%.

A questão da participação é um tema de estudo de vários autores e pensadores de uma época em que se sente o refluxo da participação popular nas decisões e na vida política da cidade e das comunidades. Em Goiás é um problema grave que se reflete na Escola Família Agrícola, a começar pela participação dos pais na vida da Escola, que pode ser considerada insuficiente. Os educandos/as questionados a respeito da participação da família em movimentos, associações, cooperativas e outras organizações apresentaram os seguintes dados, conforme se demonstra na tabela abaixo:

**TABELA XIV: Participação das Famílias em organizações da sociedade civil.**

<b>Participação das famílias na sociedade civil</b>	<b>Famílias (Pai, Mãe ou alunos/as)</b>	<b>Porcentagem</b>
Sindicato + Igreja	18	12, 85%
Cooperativa + Sindicato + Igreja	11	7, 85%
Cooperativa + Sindicato + Igreja e Outros	05	3, 57%
Sindicato	09	6, 42%
Cooperativa + Sindicato	01	0, 71%
Cooperativa + Sindicato + Igreja + Associação	04	2, 85%
Igreja	42	30%
Outros	09	6, 42%
Sindicato + Associação	01	0, 71%
Cooperativa	06	4, 28%
Igreja + Outros	09	6, 42%
Sindicato + Igreja + Associação	01	0, 71%
Sindicato + Igreja + Outros	07	5%
Cooperativa + Igreja	05	3, 57%
Sindicato + Outros	01	0, 71%
Igreja + Associação	02	1, 42%
Outros + Associação	01	0, 71%
Não responderam	08	5, 71%

\* Nesta tabela os educandos/as colocaram mais de uma opção o que caracteriza a porcentagem ampliada. Lembrando que foram 140 alunos/as que responderam ao questionário e ao todo na Escola Família Agrícola de Goiás é de 144 alunos/as.

Destaca-se a forte influência da Igreja que apresenta sozinha a participação de mais de 30% das famílias dos educandos/as. Outra organização forte em Goiás é o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que apresenta um grande índice de participação das famílias. O que pode se constatar também é o baixo índice de participação em Associações e Cooperativas o que revela a pouca capacidade de interação com o outro e a falta de formação cultural em trabalhar no coletivo.

A grande maioria dos educandos/as apóia a Escola Família Agrícola de Goiás em sua inserção nas lutas sociais do município e no Estado de Goiás. A imensa maioria afirma que a EFAGO deva participar nos movimentos sociais de luta pela terra, pela educação, pela Reforma Agrária, ou seja, por uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Conforme se preconiza na tabela abaixo pode-se perceber que somente 7,14% dos educandos/as consideram inoportuno a participação da Escola em movimentos. Coincidentemente, este percentual revela uma porcentagem que gira em torno de 7 a 12% de educandos/as que possuem um mesmo nível de opiniões.

**TABELA XV:** Participação da EFAGO nos Movimentos Sociais.

<b>A Participação da EFAGO nos Movimentos Sociais</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Sim</b>	129	92, 14%
<b>Não</b>	10	7, 14%
<b>Não responderam</b>	01	0, 71%

Mas o que os educandos/as pensam a respeito da participação e do engajamento social? Nada mais oportuno do que se verificar os índices que os próprios educandos/as possuem na participação. Percebe-se nos últimos anos um crescimento de participação dos educandos/as no MST o que na EFAGO representa 38, 57% dos jovens. Muitos deles voltaram para a luta pela terra e quando estão fora da escola vão para os acampamentos da região. O MPA é outro movimento social que vem crescendo, principalmente, se levar em conta que seu surgimento na região de Goiás não passa de 03 anos. Mas, um número expressivo de 40 educandos/as o que

representa 28,57% não responderam a questão. Pode-se concluir que estes não participam de movimento social ou até mesmo eclesial algum. Aqueles 72,14% de católicos mostrados na tabela XIII não podem ser considerados unânimes. Destes 72,14% se conclui que 28,57% dos que não responderam na tabela abaixo não participam também de forma direta da Igreja Católica. Retirando-se estes 28,57% ter-se-á um índice de participação na Igreja Católica de Goiás de 43,57% o que significa um percentual muito próximo daqueles que estão inseridos no MST, ou seja, 38,57%. Portanto, há um índice constatado daqueles que participam de algum movimento social como o MST, MPA, PJR, FETAEG ou STRs o que gira em torno de mais de 50%, mas constata-se também que mais de 40% dos educandos/as ou não participam ou optaram por outros movimentos mas não especificaram. Por fim um dado surpreendente é a participação de 9,28% na PJR o que significa muito, já que é grande o percentual de membros das CEBs pertencente a Igreja Católica na Diocese de Goiás.

**TABELA XVI:** Participação dos educandos/as em movimentos da sociedade civil.

<b>Participação dos alunos/as em Movimentos Sociais, Sindicais ou Pastorais*</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>MST</b>	54	38, 57%
<b>MPA</b>	25	17, 85%
<b>PJR</b>	13	9, 28%
<b>FETAEG</b>	26	18, 57%
<b>CPT</b>	29	20, 71%
<b>Outros</b>	26	18, 57%
<b>Não responderam</b>	40	28, 57%

\* Nesta tabela os educandos/as colocaram mais de uma opção o que caracteriza a porcentagem ampliada. Lembrando que foram 140 alunos/as que responderam ao questionário e ao todo na Escola Família Agrícola de Goiás é de 144 alunos/as.

Para reafirmar a questão da participação dos educandos/as em movimentos organizados da sociedade civil questionou-se sobre o que pensam dos Movimentos que lutam pela Reforma

Agrária no Brasil e em Goiás. A grande maioria dos educandos/as, ou seja, em torno de 34,28% consideram os movimentos organizados. Se somar o conjunto positivo, 76,41% dos educandos/as sentem que os movimentos que lutam pela terra em Goiás são de fato organismos de representação da sociedade civil em busca da libertação e da justiça social entre os mais excluídos/as da sociedade. Somente 13,55% consideram tais movimentos como desorganizados, baderneiros, injustos ou então elitizados conforme se destaca na tabela a seguir.

**TABELA XVII: Opinião dos educandos/as sobre os movimentos sociais de luta pela Terra.**

<b>Opinião dos alunos/as sobre os Movimentos que lutam pela Reforma Agrária</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Organizados</b>	48	34, 28%
<b>Transformadores</b>	34	24, 28%
<b>Sociais</b>	25	17, 85%
<b>Outros</b>	10	7, 14%
<b>Desorganizados</b>	09	6, 42%
<b>Baderneiros</b>	05	3, 57%
<b>Injustos</b>	04	2, 85%
<b>Elitizados</b>	01	0, 71%
<b>Não responderam</b>	05	3, 57%

Na tabela abaixo se revela a idade dos educandos/as a partir da constatação de suas datas de nascimento. Cerca de 30% dos educandos/as da EFAGO nasceram em 1987 e 1988 o que revela que suas idades variam de 15 a 16 anos. Duas educandas da 5ª série são as mais jovens atingindo a idade de 11 anos. Os jovens com mais idade estão no 3º ano do Ensino Médio e possuem respectivamente 24 e 25 anos.

**TABELA XVIII:** Ano de Nascimento dos educandos/as da EFAGO.

<b>Ano de Nascimento dos alunos/as</b>	<b>N.º de Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>1978</b>	01	0,71%
<b>1979</b>	02	1,42%
<b>1980</b>	01	0,71%
<b>1981</b>	03	2,14%
<b>1982</b>	06	4,28%
<b>1983</b>	06	4,28%
<b>1984</b>	17	12,14%
<b>1985</b>	19	13,57%
<b>1986</b>	20	14,28%
<b>1987</b>	21	15%
<b>1988</b>	21	15%
<b>1989</b>	08	5,71%
<b>1990</b>	08	5,71%
<b>1992</b>	01	0,71%
<b>1993</b>	02	1,42%
<b>Não responderam</b>	04	2,85%

Os educandos/as da EFAGO são em sua grande maioria provenientes da cidade de Goiás, ou seja, dos 140 educandos/as que responderam ao questionário, 55 ou 39,28% dos jovens. Um dado interessante é que somente dois educandos são migrantes de Xinguara, estado do Pará. Revela-se também a presença de 17 educandos/as provenientes da capital do estado de Goiás, a cidade de Goiânia. Muitos são provenientes do município vizinho de Goiás, chamado Itapuranga. Conforme a tabela abaixo vem demonstrar, os educandos/as da EFAGO em sua quase totalidade

nasceram no Estado de Goiás e que a cidade de Goiás é a grande beneficiada por apresentar o maior índice de educandos/as naturais desse município.

**TABELA XIX:** Naturalidade dos educandos/as da EFAGO.

<b>Naturalidade dos Alunos/as</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Goiás</b>	55	39, 28%
<b>Goiânia</b>	17	12, 14%
<b>Itapuranga</b>	15	10, 71%
<b>Iporá</b>	06	4, 28%
<b>Araguapaz</b>	04	2, 85%
<b>Itauçu</b>	04	2, 85%
<b>Uruana</b>	03	2, 14%
<b>Sanclerlândia</b>	03	2, 14%
<b>Jussara</b>	02	1, 42%
<b>Faina</b>	02	1, 42%
<b>Heitorai</b>	02	1, 42%
<b>Novo Brasil</b>	02	1, 42%
<b>Britânia</b>	02	1, 42%
<b>Mossâmedes</b>	02	1, 42%
<b>Xinguara – PA</b>	02	1, 42%
<b>Nazário</b>	02	1, 42%
<b>Doverlândia</b>	01	0, 71%
<b>Itapirapuã</b>	01	0, 71%
<b>Anápolis</b>	01	0, 71%
<b>Ceres</b>	01	0, 71%

<b>Inhumas</b>	01	0, 71%
<b>Montes Claros de Goiás</b>	01	0, 71%
<b>Campo Verde</b>	01	0, 71%
<b>Matrinchã</b>	01	0, 71%
<b>Crixás</b>	01	0, 71%
<b>Itaberaí</b>	01	0, 71%
<b>Não responderam</b>	07	5%

Os educandos/as são jovens realmente especiais que se souberem trabalhar seus aspectos mais produtivos serão futuras lideranças nas comunidades e no município de Goiás. Na tabela abaixo, os jovens da EFAGO apresentam suas opiniões em relação aos grandes tesouros existentes na Escola. Por um lado, 75% dos educandos/as consideram a Pedagogia da Alternância como o grande tesouro da EFA de Goiás, mas, por outro lado, percebe-se um certo distanciamento e negação dos instrumentos pedagógicos com apenas 0,71% de aprovação. Duas questões podem ser levantadas: primeiro, a própria Pedagogia da Alternância já compreende os instrumentos pedagógicos o que não deixa de ser verdade; segundo, os educandos/as acreditam na EFAGO e em sua proposta pedagógica por meio da alternância, mas, consideram falhos os instrumentos pedagógicos como o PE, CC, CR, FO, visitas de estudos e as famílias que não acontecem, intervenções externas marcadas e na última hora são desmarcadas e serões bancários que são transformados em aulismos para se completar a carga horária exigida pela SEE o que transforma os instrumentos em verdadeiros agentes do terrorismo educacional caindo em um processo crescente descrédito.

**TABELA XX:** Opinião dos educandos/as sobre os tesouros da EFAGO.

<b>Tesouros da EFAGO*</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Pedagogia da Alternância</b>	105	75%
<b>Ensino-Aprendizagem</b>	77	55%
<b>Formação Integral</b>	47	33, 57%
<b>Gestão da Associação</b>	53	37, 85%
<b>Visão Política</b>	34	24, 28%
<b>Instrumentos Pedagógicos</b>	01	0,71%
<b>Outros</b>	20	14, 28%
<b>Não responderam</b>	03	2, 14%

\* Nesta tabela os alunos/as colocaram mais de uma opção o que caracteriza a porcentagem ampliada. Lembrando que foram 140 alunos/as que responderam ao questionário e ao todo na Escola Família Agrícola de Goiás é de 144 alunos/as.

Na tabela acima um outro dado relevante é aprovação do processo de ensino-aprendizagem da EFAGO na ordem de 55% o que vem confirmar o Gráfico IX sobre o Ensino na EFAGO. Os educandos/as dão credibilidade à Pedagogia da Alternância e ao projeto educacional de ensino-aprendizagem da EFAGO o que não se revela na avaliação dos instrumentos pedagógicos que estão caminhando numa perspectiva irrisória devido como já dissemos a diversos fatores, entre eles, a econômica e a falta de autonomia dos atores/as em construir a Pedagogia da Alternância desligada das burocracias impostas pelo Estado, bem como das penetrações ideológicas de determinados setores da Igreja Católica na EFAGO o que não permite que se assuma totalmente essa pedagogia por parte dos atores sociais que fazem parte do processo.

Todos estes dados revelam um perfil de educando/a existente na EFAGO entre os anos de 2002 a 2004. Estes educandos/as, em sua maioria, revelam-se futuras lideranças em suas comunidades o que não é respeitado pela Associação, muito menos, pelos parceiros da Escola que os tratam como verdadeiros **depósitos** onde se deve preenche-los com informações, tarefas escolares e um ensino formal. Eles não são levados em consideração. Aliás, é uma questão

política na EFAGO não tentar dar voz e vez aos educandos/as que podem vencer os pais (Associação) e os parceiros nas decisões já que os monitores/as não são considerados neste processo. Para evitar a ascendência política dos educandos/as foi inserido no Estatuto da Escola Família Agrícola de Goiás (cf. Anexo VI) que os educandos/as tem direito a voto, mas, somente serão válidos os votos de 10 educandos/as para que se contabilize 01 voto válido o que evidencia uma real antidemocracia numa proposta educacional que se diz democrática e participativa.

Abaixo segue uma **Análise de Conjuntura** realizada por educandos/as da EFAGO numa intervenção externa da qual participei como mediador do processo. Viu-se a necessidade de inserir esta tabela com a análise com o objetivo de mostrar o nível de conscientização que possuem os jovens. Pode-se afirmar com veemência, graças ao papel dos monitores/as, que mesmo com suas deficiências no processo souberam trabalhar um nível de conscientização sócio-política nos principais atores/as do processo educacional. Este nível de conscientização agora é temido pelos pais (a Associação em especial) e, principalmente, pelos parceiros que temem em perder os poderes camuflados adquiridos ao longo do processo de implantação da EFAGO. Aliás, há que se destacar que muitos educandos/as começam a questionar os membros da Associação e a presença dos próprios parceiros na EFAGO. Portanto, nesta pesquisa, pode-se concluir que, os educandos/as que são os principais elementos da educação enquanto formadora da pessoa humana estão num caminho que os levará a compreender a realidade que os cerca tornando-se num futuro próximo verdadeiros construtores da democracia e de uma sociedade sem coronéis sejam eles da velha oligarquia rural ou da esquerda dilacerada pelos discursos em prol da liberdade mas que aqui se revelaram como sinônimo da negação de suas teorias.

**TABELA XXI:** Análise de Conjuntura realizada pelos educandos/as da EFAGO.

<b>Análise de Conjuntura realizada pelos alunos/as do Ensino Médio e 8ª série da EFAGO</b>			
<b>TEMAS</b>			
<b>Exclusão Local</b>	<b>Exclusão Global</b>	<b>Política e Economia Local</b>	<b>Política e Economia Global</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobres</li> <li>- Desempregados</li> <li>- Luta de Classes (ricos e pobres)</li> <li>- Negros</li> <li>- Sociedade Excludente</li> <li>- Deficientes Físicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminação Racial</li> <li>- Política Econômica</li> <li>- Política</li> <li>- Idosos</li> <li>- Questão de Gênero: a condição da mulher</li> <li>- Anúncios de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização Social</li> <li>- Políticas sociais precárias</li> <li>- Má administração das verbas públicas (desvio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ALCA (USA e Canadá)</li> <li>- Privatização da Amazônia</li> <li>- Queda do Real e alta do dólar</li> <li>- USA: Império Colonizador</li> <li>- Batalha em</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prostitutas</li> <li>- MST e sem-terras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jornais</li> <li>- Mídia</li> <li>- Os que se são Diferentes</li> <li>- Ideologia</li> <li>- Educação (particular X pública)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração econômica</li> <li>- Baixos salários</li> <li>- Nepotismo</li> <li>- Redução de impostos</li> <li>- Distribuição de Renda</li> <li>- Acesso à educação e a saúde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>torno do Petróleo</li> <li>- Povos Excluídos: África</li> </ul>
<b>Educação e Saúde Local</b>	<b>Educação e Saúde Global</b>	<b>Afetividade / Sexualidade</b>	<b>Religião</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltam políticas públicas para a educação</li> <li>- Falta de investimentos</li> <li>- Saúde precária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino público precário</li> <li>- Tecnologia</li> <li>- Analfabeto da informática</li> <li>- Verbas públicas mau empregadas</li> <li>- Na questão do Trabalho: desemprego e falta de capacitação</li> <li>- Apadrinhamento</li> <li>- Medicina que não assume toda a população</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo por Amor X Sexo por sexo</li> <li>- Prostituição</li> <li>- Gravidez não planejada</li> <li>- Preservativos</li> <li>- Aborto</li> <li>- Preconceito pela opção sexual</li> <li>- Preconceito racial</li> <li>- Namoro X Classe Social</li> <li>- O famoso “Ficar”</li> <li>- Educação sexual (família, escola)</li> <li>- Toque</li> <li>- Carinho</li> <li>- Amor</li> <li>- Tesão</li> <li>- Vida sexual precoce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As religiões: mesmo objetivo</li> <li>- Respeito pelo diferente</li> <li>- Comercialização do sagrado</li> <li>- Defesa da vida</li> <li>- Celibato / Pedofilia</li> <li>- Alienação</li> <li>- Guerra Santa: Fanatismo</li> <li>- Transformação do Clero</li> <li>- Fundamentalismo religioso</li> <li>- Proselitismo</li> </ul>

#### 4.3.2 Os monitores/as da EFAGO

O quadro de funcionários da EFAGO constitui-se basicamente de 15 monitores, 02 cozinheiras, 01 caseiro, 01 funcionário administrativo de limpeza e 01 funcionário administrativo de secretaria. Os educadores/as da EFAGO buscam trabalhar em equipe muitas vezes caindo num certo coletivismo exagerado ou num democratismo inexistente, pois quem

determina a caminhada é o Conselho Administrativo. Todos os monitores/as novatos são chamados a passar por uma formação inicial para que possam sentir juntamente com outros monitores/as de outras EFAs o que vem ser esta proposta pedagógica de resistência cultural. Os outros monitores/as participam da formação continuada. Ambas as formações estão sob responsabilidade da AEFACOT.

A respeito do trabalho em equipe realizado pelos educadores/as da Escola Família Agrícola e que deveria ser adotado de forma mais concreta pela Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola, Gramsci vai denominar de trabalho “colegiado deliberativo” quando comenta a realidade dos redatores de uma revista.

Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de complementar a qualificação coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio dos redatores – **diria, dos educadores/as** – individuais, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando à revista – diria, à Escola Família Agrícola de Goiás – uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica. (...) Exige-se uma luta contra os hábitos de diletantismo, da improvisação, das soluções “oratórias” e declamatórias<sup>13</sup>. (GRAMSCI, 2001: 35).

Entre os 15 monitores/as há uma certa descontinuidade nos trabalhos ligados a questão pedagógica da alternância. As questões burocráticas e administrativas estão se sobressaindo deixando com que a Pedagogia da Alternância fique num segundo plano. Com isso, outros problemas surgem como: falta de comunicação e falta de exercício de autoridade com os educandos/as. No entendimento dos monitores/as torna-se urgente e necessário ajustar o relacionamento com a Associação que se apresenta neste cenário educacional como a gestora educacional, mas também, como patroa, classe dominante etc. No caso, os monitores/as como agentes orgânicos neste processo são os dominados/as, empregados/as.

Dessa forma, pode-se perceber que a maior felicidade dos monitores/as é poder contribuir com a formação do projeto EFAGO. A formação humana, religiosa, social, política, econômica e cultural dos jovens rurais, filhos/as de assentados/as e pequenos agricultores/as familiares, que

---

<sup>13</sup> Grifo Nosso.

serão lideranças nas comunidades e multiplicadores/as de uma nova visão. Percebe-se que muitos monitores/as da Escola Família Agrícola de Goiás se encontraram profissionalmente, descobriram-se e recriaram a identidade cultural perdida por terem recebido uma educação extensionista e bancária.

Um outro fator relevante a respeito dos monitores/as é a falta de interação existente entre aqueles/as da parte pedagógica e os técnicos que, em sua maioria, reproduzem o velho sistema da agricultura patronal defendendo práticas ligadas aos grandes produtores/as rurais que não possuem princípios éticos com o desenvolvimento local sustentável.

Na verdade, os monitores/as vivem momentos de incertezas por diversos motivos. Os educadores/as da EFAGO recebem seus salários pelo Estado de Goiás desde 1999 quando a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás firmou um convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Os problemas se acarretaram, como: incertezas de continuidade do contrato temporário, redução salarial em face da redução de gastos devido a chamada “Lei de Responsabilidade Fiscal” etc.

No ano de 2003, os monitores/as sofreram conseqüências drásticas por não serem efetivos no Estado. Há mais de 5 anos o Estado de Goiás não realizava concurso público para a educação. São muitos contratos temporários e dentre os monitores/as da Escola Família Agrícola de Goiás ninguém é efetivo. São todos/as contratos temporários e como tal estão submetidos ao descaso e a vexames que mostra claramente as práticas reducionistas realizadas pelas políticas públicas do atual Governo do PSDB. Além disso, os concursos não são específicos como se deveria ser, por exemplo: para ser monitor/a de EFA tem que querer e entender da Pedagogia da Alternância. A Associação como órgão que representa a Escola reproduziu a lógica da classe dominante e não se preocupou como deveria com a situação dos monitores/as. A conseqüência disto foi que dos atuais monitores/as da EFAGO somente 02 são dos antigos monitores/as que estavam presentes na coleta de dados desta pesquisa, pois a partir de maio de 2004 todos/as foram sendo aos poucos substituídos pelos concursados do Estado já que a Associação da Escola juntamente com as parcerias viram a necessidade de se preocupar mais com os monitores/as experientes na Pedagogia da Alternância. Resta saber se a EFAGO irá com o novo quadro de monitores/as continuar a Pedagogia da Alternância, a implantação e o melhoramento de seus instrumentos e com uma visão crítica em relação ao universo do meio rural. Sabe-se que esses novos

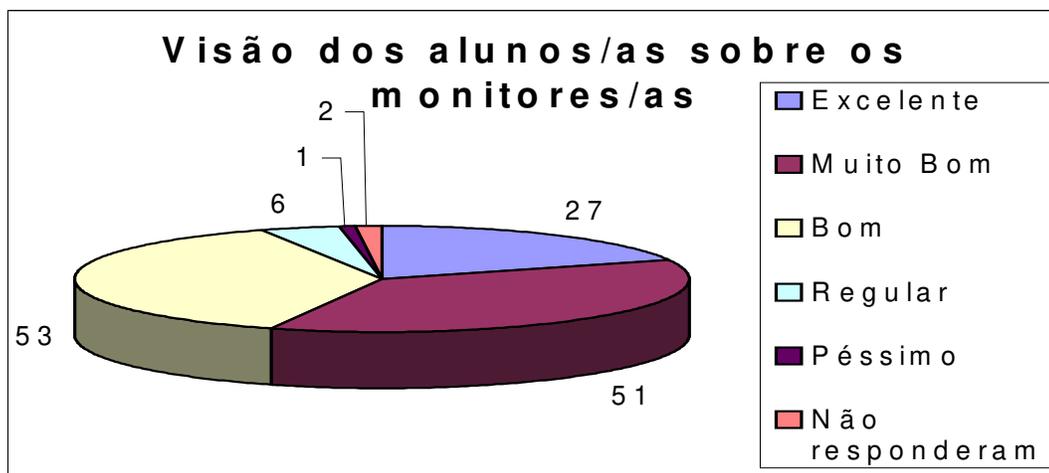
monitores/as não estão preparados e foram para a EFAGO por falta de opção já que a escolha era atuar em escolas na cidade de Goiás.

Diante disso tudo, há uma grande rotatividade de monitores/as que saem e entram prejudicando o processo de ensino-aprendizagem da escola. Neste sentido, pode-se perceber tais angústias nas palavras da diretora pedagógica:

(...) estou um tanto frustrada e pessimista com algumas coisas, principalmente, com a falta de interação entre os atores/as da alternância, pois existe uma relação de poder entre Associação, monitores/as, parcerias e alunos, parece que cada grupo está fazendo um trabalho isolado e sabemos que a Pedagogia da Alternância só funciona com a articulação desses atores. Por mais que tentamos fazer um trabalho coletivo, está desorganizado e desarticulado. A situação dos monitores/as hoje é incerta, há seis meses sem salários, sem contrato assinado, o salário diminuiu 25% pelo Estado. Estamos inseguros. Enquanto monitora sinto que falta da Associação uma maior luta em prol dos educadores/as. Percebe-se um certo descaso e falta de reconhecimento com relação ao nosso trabalho, compara-se muito com o trabalho dos agricultores/as, sendo assim o trabalho do monitor por não ser pesado, acham que é fácil e tranquilo. Sei que enquanto monitores temos falhas, não somos perfeitos, mas quem conhece o dia-a-dia de uma EFA sabe o quanto os monitores se dedicam e geralmente são apaixonados pelo trabalho. (Monitor 1).

Mesmo com grandes dificuldades, os monitores/as possuem uma ótima relação com os educandos/as. No gráfico abaixo pode-se perceber o grau de qualidade dos monitores/as da Escola Família Agrícola de Goiás.

**GRÁFICO XI:** Opinião dos educandos/as sobre os monitores/a da EFAGO.



Estes dados apontam que dos 140 questionados, 131 responderam que os monitores/as são excelente, muito bom ou bom. Revela também que os únicos que entendiam o drama vivido pelos monitores/as que hoje já não se encontram na EFAGO eram os educandos/as que os conheciam do dia-a-dia. Portanto, reflete que a Associação e os parceiros não levaram em conta tais manifestações que foram demonstradas por parte dos jovens. Somente 07 educandos/as não se entendiam ou não aprovavam a equipe de monitores/as no período em que esta pesquisa se realizou.

Mas os educandos/as percebem que deve haver mudanças em relação aos monitores/as. Segue abaixo a opinião de uma educanda.

Minha visão sobre os educadores é um pouco diferente da visão que eu tinha quando iniciei a estudar aqui, percebi que ao longo dos anos que aqui estou estudando a escola passou em mudanças ao longo dos anos, e a equipe também mudou, até porque saíram vários monitores e entraram outros; e isso fez com que muita coisa, que não acontecia antes veio a acontecer agora com esta equipe; gosto da equipe que está presente, mas muito deles não se enquadram na proposta pedagógica da EFAGO; vejo que eles tem que melhorar no sentido de ser mais objetivos com relação aos alunos/as; ter uma opinião e essa mesma ser cumprida, muita coisa deixou a desejar aqui na escola e o próprio desenvolvimento da escola, sei que os monitores/as não é fácil; pois eles enfrentam grandes problemas, mas isso não justifica muita coisa; pois o que eu aprendi é que ser monitor/a é lutar por uma causa independente das dificuldades encontradas, acreditar em algo e lutar por ele, no caso aqui da escola, acreditar na transformação de cada jovem para um mundo melhor. (Educanda 1).

#### ***4.3.3 A Associação de Pais e Alunos da EFAGO***

A Associação é um dos pilares da EFA. É a gestão educacional realizada pelos atores/as provenientes das comunidades que, também, assumem determinados costumes e hábitos da sociedade capitalista e o reproduzem em suas práticas de gestão. Atualmente, os pais que participam do Conselho são provenientes, em sua grande maioria, da luta pela terra e são lideranças em suas comunidades nos assentamentos. Em sua grande maioria não possuem formação escolar, mas sabem ler o mundo dos signos e simbolizam bem esta ótica na prática.

Algumas considerações precisam ser analisadas. Em primeiro lugar, o Conselho Administrativo não é a Associação; o Conselho representa a Associação. Hoje, está havendo uma

má interpretação de concepções que precisam ser definidas: o que é Associação e o que é o Conselho Administrativo? Este problema se deve a uma reduzida cultura de participação por parte dos pais e mães de educandos/as da EFAGO. Os pais que estão no Conselho são sempre os mesmos não porque desejam, mas, porque os outros pais não assumem. Em 2003, a situação sobrecarregou dois pais do Conselho: o Presidente e a tesoureira que levavam o Conselho Administrativo sozinhos sem a colaboração dos outros membros. Há outros pais que nem filhos/as têm na escola, mas estão sempre atuantes e presentes.

A Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás possui dirigentes que vivem sob a tutela e, diria, submissão de determinados atores que aqui serão vistos como os intelectuais orgânicos provenientes de “fora” da instituição já que a mesma não promoveu a formação de intelectuais orgânicos provenientes de sua própria massa, a saber: a camponesa.

Para Gramsci (2001: 35) *“o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não “criar” autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política”*.



**Foto 29:** Reunião do Conselho Fiscal da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás. Arquivos da EFAGO (2002).



**Foto 30:** Conselho Administrativo da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás (Gestão 2001-2003). Arquivos da EFAGO (2001).

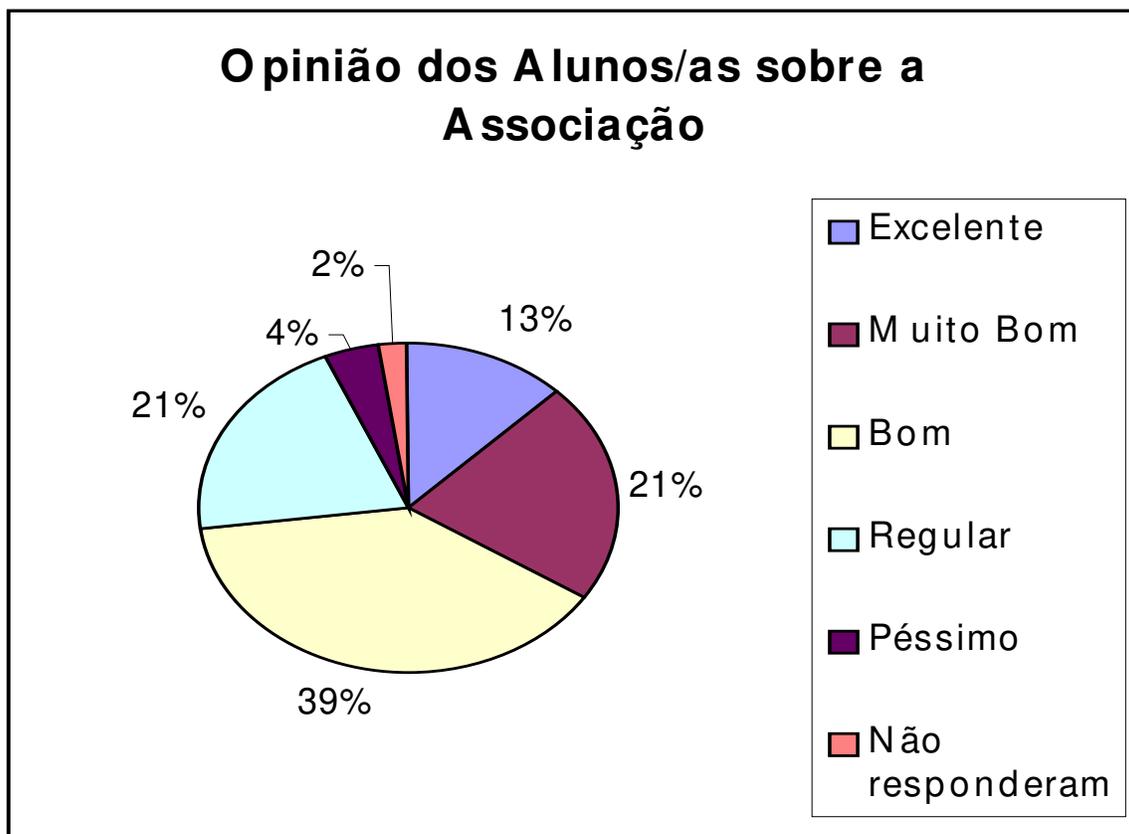


**Foto 31:** Assembléia de Pais, alunos/as, monitores/as e parceiros/as da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás em 2001. Arquivos da EFAGO (2001).

A Gestão da Escola Família Agrícola de Goiás é feita pela Associação de Pais e Alunos. Significa que na EFA a família se responsabiliza pela educação de seus filhos/as. A Assembléia é a instância máxima da Associação. Nas assembléias decide-se os pais que serão responsáveis pela Gestão e farão parte do Conselho Administrativo (mandato de 2 anos). Nos últimos tempos, os pais andam afastados, há pouca participação e desmotivação em participar. Talvez seja, por isso,

que os educandos/as tenham avaliado com mais rigorosidade a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás, como bem mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO XII: Opinião dos Alunos/as sobre a Associação



Percebe-se que o gráfico acima apresenta uma realidade a ser pensada e refletida. Os índices apresentam dados interessantes que as considero avaliativa do processo. Os educandos/as entendem que 21% da Associação são regulares o que significa que precisam repensar sua forma de agir e 4% consideram a Associação péssima. É evidente que a Associação é bem avaliada, principalmente, quando se considera os 73% de educandos/as que percebem sua importância ao afirmarem seu nível de excelência, muito bom e bom. Mas se comparar com os monitores/as percebe-se que enquanto os monitores/as recebem 27% de aprovação máxima, a Associação recebe somente 13%. E ainda se comparar a categoria regular apontada pelos educandos/as à Associação na ordem de 21% percebe-se o contraste em relação aos monitores/as que giraram na

faixa de 4,28%. São mais de 16% de diferença no que se refere ao nível de descontentamento se comparar monitores/as e a Associação.

Estes dados também revelam que os educandos/as aprovam a gestão realizada na EFAGO porque aprovam a existência da Associação, mas o curioso é que desaprovam a forma como vem sendo realizada, sem transparência, democracia e participação.

Segundo os monitores/as deveria haver um trabalho mais articulado entre a Associação de Pais (Conselho da Associação), a equipe de monitores/as, educandos/as e os parceiros/as. Pode-se detectar em determinadas situações uma forte rivalidade política o que demonstra existir microfísicas de poder no interior do projeto EFA.

Pode-se notar neste problema relacionado a questão de poder, que a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás introjetou em seu universo simbólico algumas representações culturais típicas da região.

**Primeiro:** em Goiás são fortes as representações culturais de poder por causa da existência de famílias da oligarquia rural que sempre praticaram o que a sociologia chama de mandonismo coronelista. Os camponeses/as sempre foram forçados a obedecer, a se submeter, historicamente, diante dessas famílias que representam as elites locais realizado por meio da coerção e da força. Com o poder de realizar a Gestão surge, então, a possibilidade de ser senhor, ser o mandatário e a partir daí as relações são construídas de forma a negar a essência da Pedagogia da Alternância.

**Segundo:** a Associação por ter uma forte ligação com a Igreja assimilou seu poder e modelo hierárquico piramidal. Assim, se tem aqui um problema de concepção do exercício do poder. Parece que os monitores/as jamais negaram a importância da Associação como gestora, pois se negassem não estariam compreendendo a Pedagogia da Alternância, mas, sentem que há uma relação de divisão de classes dentro das práticas cotidianas onde o agricultor/a são os mandantes e os monitores/as constituem-se como empregados, seres descartáveis, peças de engrenagem que podem ser substituídas a qualquer momento. Além do fator cultural, precisa-se entender que os camponeses/as que tomam esta atitude são os mesmos que na sociedade civil se encontram, historicamente, em situação de dominados/as.

Veja-se na íntegra as palavras de um pai de educando e de monitor, sobre esta questão de poder, o que vem ser uma contradição com algumas práticas da Associação:

Esse negócio ele depende de nós, é... eu penso que tem o poder capitalista dominante que a Escola Família deve resistir e poderia citar alguns exemplos é... a questão da liberdade, no sistema é... capitalista dominante existe empregado e patrões e nosso sistema que eu acho que a Escola Família deve resistir é que isso tem que acabar, o trabalho nosso é de igualdade, aonde não tem opressor e nem oprimido e falando claro, isto quer dizer, este poder é... capitalista dominante é o que mais fábrica pobre, pobre que eu digo assim, não é aquele pobre só porque é um pobre sem dinheiro não, é aquele pobre que não acredita que o mundo melhora, que nós também damos conta, que nós também somos capazes, e a Escola Família tem que resistir isso pra mostrar que nós todos somos capazes e que é... esse negócio de palavra pobre tem que desaparecer do mapa, por que nós todos somos iguais. (Agricultor 1).

Essas palavras refletem que há discordância no modelo adotado pela Associação. Reflete que existem diferentes posições dentro da EFAGO o que determina e muito com que determinados pais deixem de participar das atividades da Associação.

Além disso, há um problema de autoritarismo por parte do Conselho Administrativo junto a equipe de monitores/as e aos educandos/as. Parecem reproduzir a mesma lógica, como já foi dito, do mandonismo coronelista dos latifundiários do município de Goiás. Possuem o poder, mas não compreenderam que a relação deve ser diferente daquela utilizada comumente pela sociedade. Se a escola prega uma gestão democrática, isso deveria envolver todos os atores/as neste processo. A relação parece estar sendo entre o senhor e o escravo, explorador e explorado, dominante e dominado, opressor e oprimido, como bem atesta o Sr. Damásio Rodrigues da Silva em referências anteriores. Se a EFA, por meio da Associação, sacraliza tais práticas, morre-se o ideal de resistência cultural e não se cria a cultura da resistência. Assim, se a escola apropria-se da lógica neoliberal de gestão estará negando sua eticidade e sua proposta pedagógica ocasionando o distanciamento de sua práxis como transformação social e como movimento social educativo.

#### ***4.3.4 Os parceiros: sinal de conflitos?***

A Escola Família Agrícola de Goiás possui alguns parceiros/as que contribuem nas atividades e na programação política na escola. Contribuem não somente nos aspectos econômicos, bem como, político, afetivo e de divulgação da escola. Os parceiros/as da EFAGO são: pessoas físicas da França, Bélgica, Itália e Canadá; a CPT, a FETAEG, o MST, a Diocese de

Goiás, o Mosteiro da Anunciação do Senhor, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o IFAS, o MPA, a PJR e outros/as entidades e pessoas.

Os parceiros/as são muito importantes para a EFAGO, desde seu surgimento da Escola eles/as vêm contribuindo tanto no aspecto econômico, político quanto afetivo de divulgação e outros. Todos/as sabem da importância da EFAGO para a Região. Atualmente estamos tendo problema de sintonia com nossas parcerias; não sei se pelo fato de sempre ter nos ajudado, e acham que foram paternalistas demais ou se estão desanimados com a situação financeira da EFAGO. Sinto um certo descaso das parcerias com a Escola, principalmente, da CPT, não sei se a equipe atual que não está muito interessada, sei que tem um sério problema, não nos recebem bem e não estão interessados em ajudar, teve membros que... (...) disseram que não entendiam de educação, por isso não poderia ir a Goiânia para nos ajudar com relação a salário. (Monitor 1).

Percebe-se que determinadas parcerias tentam criar condições em que a escola permaneça dependente de suas ajudas. O perigo é fazer com que a escola se torne cobaia e que não venha possuir, de fato, uma independência necessária para que possa desenvolver suas atividades. Ninguém tem dúvida na escola de que os parceiros/as sejam sujeitos importantes, mas estão sempre distantes e quando aparecem tomam duas posturas: 1) contribuem na luta pela educação rural; 2) Tentam impor determinadas idéias que não fazem parte do dia-a-dia da EFAGO.

Antes de refletir sobre esta relação contraditória existente na EFAGO entre os parceiros e monitores/as faz-se necessário dizer que suas causas remontam a própria origem e surgimento do projeto EFA em Goiás. Duas perspectivas se apresentam para justificar a estrutura piramidal num projeto de educação que se apresenta como diferenciado, alternativo e democrático, mas que em sua estrutura reproduz determinadas estratificações sociais excludentes o que determina o conflito entre os atores sociais da EFAGO.

**Primeiro:** a questão sócio-cultural da cidade de Goiás, alicerçada em parâmetros históricos que remontam ao coronelismo oligárquico mais atrasado e autoritário existente no meio rural brasileiro<sup>14</sup>.

**Segundo:** o conflito revela a contradição existente na EFAGO.

---

<sup>14</sup> Ver neste sentido os trabalhos de Martins (1994), Campos (1987) e Chaul (1998).

As observações realizadas durante o processo investigativo da pesquisa detectaram um grande conflito, em especial: a CPT com os monitores/as. De certa forma, a CPT utiliza-se de recursos para pressionar a Associação que aceitava com tranqüilidade. É importante destacar que a Equipe Diocesana da CPT todos os anos prepara relatórios que são enviados para entidades que financiam seus projetos. No Relatório de 2001 da CPT da Diocese de Goiás afirma-se:

Na construção do processo de parceria com a EFAGO, pode-se observar que ainda falta muito para que os pais compreendam o seu papel estrutural no que diz respeito à vida da instituição. Muitos, ainda acostumados com o esquema tradicional das escolas no Brasil, não se vêem como protagonistas no processo de educação de seus filhos. A equipe de monitores, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, hoje tem alguns problemas para definir seu papel na escola e diante das instituições parceiras, como a CPT.

No Relatório de 2002 a CPT afirma que:

Mesmo que os alunos mostrem uma grande maturidade, um conhecimento bom e um espírito crítico em cima da média, é difícil dizer hoje quais são os impactos concretos que a escola tem levado nas comunidades rurais e nas parcelas individuais! A realização do projeto de educação ambiental poderá trazer novos impactos. O maior **desafio** da EFAGO é a autonomia financeira em relação às entidades financiadoras estrangeiras. Infelizmente, os monitores e os pais não perceberam ainda a importância e a urgência da busca de recurso. Enfim, a propriedade da escola deve ser um exemplo de criatividade, de administração e de produtividade para que os alunos possam ser multiplicadores destas experiências para a família e a comunidade.

O Relatório de 2003 a CPT revela as dificuldades encontradas.

A gestão administrativa da Escola continua com grandes falhas. A propriedade não produz o mínimo necessário para o consumo interno. O convênio com o Estado de Goiás para contratação de funcionários é inconsistente: os salários são baixos e vêm sempre com atraso.

Os Relatórios da CPT de 2002 e 2003 revelam um caráter apologético com relação a presença da Equipe Diocesana junto a EFAGO. Tal acompanhamento não se deva com tanta freqüência. Muitas reuniões realizaram-se paralelamente com o intuito de discutir somente com a Associação os rumos da Escola.

Com o acompanhamento sistemático da CPT nas reuniões do conselho da EFAGO, e outras reuniões de desdobramentos, vários pais entenderam que sua presença na escola era fundamental. Com isso, o presidente e a tesoureira da associação passaram a permanecer na Escola durante 02 ou 03 dias em cada sessão de aulas. Ao final de cada sessão o conselho recebe um relatório de avaliação feito pelos alunos/as. Foi feito um projeto de gestão da propriedade da Escola: plantio, diversidade de produtos, colheita, organização. As ajudas financeiras que vinham do exterior cessaram totalmente.

Sabe-se da importância da CPT para a sociedade brasileira e, principalmente, para os trabalhadores/as rurais do país e do Estado de Goiás. O que esta pesquisa tenta abordar são apenas constatações realizadas ao longo de 02 (dois) anos de observações dos atores/as sociais em questão. A CPT na Diocese de Goiás possui um histórico realmente invejável que compreende a participação na luta pela terra, assessorias nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, bem como, na atuação pastoral dos agentes na luta pela vida e na conquista dos direitos de cidadania. No entanto, precisa-se compreender a história da CPT na Diocese de Goiás a partir de dois momentos. O primeiro momento (1975-1998) é quando a CPT possui um caráter de prioridade pastoral na organização dos trabalhadores rurais da Diocese. Neste período esteve a frente da Diocese um dos fundadores da CPT em 1975, Dom Tomás Balduino. Com a saída de Dom Tomás e a chegada de Dom Eugênio Rixen em 1998 a CPT deixa de ser a prioridade fundamental da atuação pastoral dos agentes o que irá determinar a transformação dos rumos da Equipe Diocesana<sup>15</sup> na qual se está abordando nesta pesquisa.

Portanto, o conflito entre os atores/as da EFAGO é um dos desafios a serem superados. As observações realizadas leva-nos a crer que existem problemas subjetivos maiores que fizeram este conflito se ampliar com tal dimensão chegando a ponto de uma equipe inteira de monitores/as deixar a Escola Família Agrícola de Goiás. Esta pesquisa não pretende tentar responder a tal fato. Talvez seja necessário repensar as práticas e atitudes adotadas, principalmente, pelos parceiros já que poderiam ter pensado pedagogicamente na EFAGO diante dos impactos que viesse a sofrer.

---

<sup>15</sup> A Equipe Diocesana da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Goiás era composta até 2003 por: um advogado (padre casado), um casal de belga com parentesco com o atual bispo diocesano, um jovem proveniente da Pastoral da Juventude da cidade de Ceres – GO que pertence a Diocese de Goiás e um leigo residente no Setor João Francisco responsável pelos projetos e assessoria aos agricultores familiares. Durante o período desta pesquisa outros agentes foram sendo incorporados devido a saída de outros. Além disso, outras pessoas estão na CPT como voluntárias como é o caso de um monge do Mosteiro da Anunciação que atua no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

É evidente que a Equipe de monitores/as não deixaram a EFAGO simplesmente por causa da CPT ou da Associação. No entanto, com a pressão dos concursados junto a Secretaria Estadual de Educação, a CPT e a Associação, assumiram o risco de substituir todos os monitores/as o que aliviaria a carga de tentar lutar pelos salários dos monitores/as. Os concursados estão protegidos por lei e não teriam problema algum referente a folha de pagamento. Já os monitores/as que estavam eram todos/as contratos temporários o que não lhes garantia segurança.

Todo o tempo da pesquisa se verificou que este conflito foi provocado ora pelos monitores/as ora pelos parceiros da EFAGO. A Associação não tomava posição e quando tomava era em favor dos parceiros.

As outras parcerias quase não participavam efetivamente do dia-a-dia da EFAGO. Alguns monitores/as percebem a existência de uma parceria com o Estado que possui um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado (SEE) e a Escola Família Agrícola de Goiás. Segundo alguns monitores/as e educandos/as antes dessa parceria a Pedagogia da Alternância fluía com mais flexibilidade e aproveitamento.

A EFAGO tem tido mais parcerias com pessoas voluntárias/individuais. Há parcerias com entidades embora algumas destas desconhecem a fundo os problemas da EFAGO acabam + criticando nossos trabalhos e não contribuindo para solucionar os mesmos. Há parcerias que muito contribuiu com a EFAGO através de palestras, cursos, auxílio na administração e outros. No problema + grave – finanças – as entidades não estão podendo ajudar. São graças as parcerias e luta da Associação que a EFAGO tem conseguido romper os obstáculos do dia-a-dia. (Monitor 4).

#### **4.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

A EFAGO surgiu para atender as necessidades dos assentados/as e pequenos proprietários de terra buscando proporcionar aos seus filhos/as uma educação que respondesse aos interesses, desafios e demandas das expectativas reais e existenciais dos agricultores/as familiares que lutam pela permanência na terra. Um dado preocupante nestes últimos anos diz respeito aos assentados/as desta respectiva região, que estão vendendo suas terras porque não possuem meios para permanecer nela. Falta conscientização, mas, além disso, faltam recursos, crédito,

financiamento, alternativas de renda e capacitação dos agricultores/as. Neste sentido, uma questão se levanta: a EFAGO pode estar contribuindo para transformar este quadro desesperançoso na qual se encontram os assentados/as da região de Goiás? Dessa forma, a Escola Família Agrícola de Goiás se diferenciaria das outras educações propostas pelos sistemas de educação exatamente porque...

(...) o que faz a diferença da proposta da EFAGO em relação às outras escolas é a alternância, dias de estudo na família e na escola e a utilização dos instrumentos pedagógicos da Alternância, específicos para trabalhar a realidade dos/as jovens rurais. A EFAGO só tem sentido se conseguir ligar a realidade à teoria e permitir uma ação-reflexão-ação. As outras escolas tanto urbanas, quanto rurais, aquelas que estão no meio rural, porém com um currículo urbano, não consideram que na família e no meio também se adquire conhecimentos e que poderão ser ligados a teoria e prática trabalhados na Escola, para assim ter como resultado a formação integral, religiosa, social, política e econômica, que tanto a EFAGO se preocupa. A EFAGO prepara o aluno/a para que ele/a tenha o seu projeto profissional e de vida, pois o principal objetivo da Escola é orientar na descoberta vocacional e encaminhá-lo para o seu desenvolvimento local, humano, ecológico e sustentável, isso no Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>). Já no Ensino Médio e Profissionalizante em Agropecuária, como o jovem já deve ter feita sua escolha, o jovem deverá fazer um projeto profissional na área profissionalizante, pois o mesmo fez a opção pelo curso. (Monitor 1).

Grande parte dos monitores/as da EFAGO percebe-se a educação ligada a vida, aos valores e a formação dos costumes. Percebe-se que a concepção de educação existente parte do pressuposto de que é uma forma de se adquirir o conhecimento, mas não a única.

Educação é aprimorar o conhecimento, procurando envolver seu espaço social no desenvolvimento do aprendizado procurando formas que atenda suas necessidades culturais, políticas, religiosas e se envolver no processo de ensino-aprendizagem buscando as oportunidades e aproveitando melhor o seu local disponível para a sua educação. Aproveitando a oportunidade acredito que as soluções para resolver partes dos problemas que a sociedade hoje nem vivendo e investir na reeducação da população. (Monitor 2).

Os monitores/as da Escola Família Agrícola de Goiás compreendem a concepção de educação como ato de preparação para a vida vivida com consciência, criticidade, solidariedade etc. Formar os educandos/as com espírito de sabedoria para serem futuras lideranças nas

comunidades. É o ato de ensinar e aprender com o mundo, a sociedade e os saberes que estão presentes nas pessoas, nas comunidades, na cultura e na memória coletiva daqueles/as que lutaram pela terra e por dignidade no meio rural. A educação para os monitores/as deveria valorizar e despertar nos educandos/as a busca pelo conhecimento que transforma constantemente o ser humano em agente crítico, na concepção gramsciana, em agente orgânico que cria e recria a sociedade numa dialética histórica constante. Significa, também, apropriar-se de determinados conhecimentos empíricos e teóricos adquiridos e relacionados com a vida. Adquire-se educação, portanto, na família, no meio e, também, na escola. São nestes três ambientes que se dá a formação da pessoa humana. Por isso, está bem claro para os monitores/as da Escola Família Agrícola de Goiás que educação não se reduz a escola. Exatamente por isso:

A Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) é muito diferente das outras, ela procura conhecer o aluno, respeita as opiniões, religiões e costumes de cada, não exclui o jovem e dá muita atenção nas comunidades do nosso município. Procura despertar nos seus alunos o desejo de conhecer a vida como ela é, abrindo portas para o futuro profissional dos alunos/as. Através do Plano de Estudo (PE) os jovens respondem com a família algumas perguntas sobre a realidade que vivenciam no campo, na cidade, no país e no mundo. (Educanda 3).

Os monitores/as não compreendem muito bem o conceito de cultura e não sabem que estão formando uma forte cultura política nas consciências dos educandos/as. Na EFAGO, buscase, neste sentido, valorizar e respeitar as diferentes culturas, principalmente, as minorias que juntas são a grande maioria da população brasileira e mundial, entendidos aqui como sendo a grande massa de excluídos/as.

A Pedagogia da Alternância busca em seus objetivos, na EFAGO, recriar a cultura e a identidade dos camponeses/as por meio das visitas as famílias (que não estão sendo realizadas com frequência devido a uma questão de ordem financeira), do diálogo e da valorização/respeitabilidade por parte de todos/as com a cultura. A EFAGO, por meio da Pedagogia da Alternância, propicia criar culturas de participação, do diálogo e da cooperação coletiva. Assim, desperta-se nos educandos/as aquilo que estava adormecido.

As observações e as anotações realizadas no diário de campo mostraram determinadas representações simbólicas que demonstram uma espécie de inversão de valores daquilo que foi pensado ser uma EFA específica para os filhos/as de camponeses/as da região.

A Pedagogia da Alternância como **Pedagogia da Resistência Cultural** busca formar os jovens na perspectiva de criar uma cultura da resistência na sociedade e nas comunidades rurais. As desvantagens dessa pedagogia somente surgem quando seus instrumentos não são aplicados como deveriam. Os monitores/as percebem a existência de vantagens e desvantagens na prática da Pedagogia da Alternância que podem contribuir ou não para a formação de uma resistência cultural frente a uma cultura hegemônica que se impõe na sociedade a partir do neoliberalismo em todos os setores, entre eles, como já foi visto no Capítulo II, na própria educação.

Dentre as vantagens da Pedagogia da Alternância devo citar: os instrumentos pedagógicos que contribuem para a descoberta da realidade vivenciada pelos alunos/as, dentro de um contexto social, político, econômico, cultural e ecológico (trabalho em equipe). Outra vantagem é que o ato de ensinar e aprender parte da realidade local para a complexidade global. Desvantagens na pedagogia da alternância não ser reconhecida pelos Estados, a rotatividade de monitores/as devido à desvalorização dos profissionais com isso, há uma certa regressão na realização dos instrumentos pedagógicos, pois várias pessoas não se adaptam a essa pedagogia. (Monitor 3).

As vantagens da Pedagogia da Alternância são: a própria Alternância possibilitando que o jovem possa conviver com sua família trabalhando e estudando e principalmente não desligar do seu meio sócio-profissional. A Formação Integral – preocupação com a questão social, religiosa, econômica, política, conhecimentos práticos e teóricos. Proporciona ação-reflexão-ação. Preocupa em formar cidadãos/as. Preparar lideranças. Jovens com facilidade para debates, apresentações em público. Os instrumentos pedagógicos da Alternância que permitem interagir a escola e o meio sócio-profissional. A gestão feita pelos agricultores/as. Trabalho em equipe – coletivo. Liberdade de expressão dos jovens. Formar jovens conscientes. Respeito e incentivo ao trabalho da Agricultura Familiar. Desenvolvimento Local. Profissionalização do jovem. Respeito e incentivo a luta pela terra. Incentivo à permanência na terra. Amizade e entrosamento entre monitores/as e alunos/as. Interação entre os atores/as da Pedagogia da Alternância em parte (?). O processo ensino-aprendizagem. Preocupação em dar formação para Associação e monitores/as. Trabalha a interdisciplinaridade. As desvantagens são: dificuldade em formar uma equipe articulada e preparada para trabalhar a Pedagogia da Alternância e no coletivo. Falta de interação entre Associação, alunos/as, monitores/as, meio sócio-profissional e parcerias. Desorganização nos trabalhos. Falta de autoridade/administração de alguns gestores/as para o melhor desenvolvimento da Pedagogia da Alternância. Autoritarismo por alguns gestores/as do Conselho

Administrativo dificultando o melhor andamento da Pedagogia da Alternância. Relação de Poder entre Associação e monitores/as. Situação financeira. Dificuldade de auto-sustentação. Administra e produção da propriedade da Escola em relação aos aspectos da Pedagogia da Alternância. Reconhecimento da Pedagogia da Alternância pela sociedade. Falta de informação, formação e divulgação sobre a Pedagogia da Alternância. Preconceito com a Pedagogia da Alternância – 15 dias em casa como se fosse férias. Dificuldade em organizar e executar o Plano de Formação. Desarticulação entre as EFAs, Regional e UNEFAB. Demora nos trabalhos tanto a nível local, regional, quanto nacional com relação aos aspectos pedagógicos e administrativos. Pouca formação para monitores/as e Associação sobre Pedagogia da Alternância. Péssima remuneração salarial para os envolvidos com a Pedagogia da Alternância. Pouca divulgação da Pedagogia da alternância – pouco material escrito e pouca pesquisa. As pessoas envolvidas na Pedagogia da Alternância são muito fechadas – às vezes causando uma má impressão para aqueles que querem aproximar, parece ter medo de socializar a Pedagogia da Alternância. (Monitor 1).

Mesmo com tantos problemas que se tornam desafios para a Escola Família Agrícola de Goiás apontados pela diretora pedagógica, os educandos/as se sentem maravilhados com a possibilidade de estarem estudando na EFAGO. Veja o depoimento:

Essa Pedagogia tem desvantagens? Se tem eu não sei, só vejo ponto positivos, ela busca conhecer a experiência em sociedade, ou seja, só de termos que ficar na escola durante 12 dias rodeados de pessoas de várias idades e de diferentes religiões é uma forma de nos preparar pra viver em grupo. Quatro anos de EFAGO pra mim estão sendo 4 anos de aprendizado, de convivência, de crescimento e novos conhecimentos. (Educando 3).

A educação pensada e refletida pela Pedagogia da Alternância, bem como, suas práticas educativas acontecem na escola, nas famílias, comunidades, ONGs, organizações sindicais, entidades de classes, nas igrejas e manifestações religiosas, nas formações dos movimentos sociais, nos acampamentos e nos projetos de assentamentos.

Considero todos os momentos na escola como prática educativa: a convivência em grupo, os trabalhos diários e práticos, as aulas teóricas e práticas, as intervenções externas, serões, lazer, enfim tudo. Na família a mesma coisa, a convivência, trabalhos em geral, lazer, religião, aspecto cultural, ambiental e sócio-econômico. (Monitor 1).

Assim, as práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás acontecem, segundo a concepção de seus atores/as, na vida, no cotidiano, nas lutas. Para Gohn (2001:100) a educação apresenta três dimensões que se percebem introjetadas nas práticas e nas concepções dos agentes orgânicos da EFAGO. A família é caracterizada como espaço de educação **informal** que acontece “*nos processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar*”. A educação **não-formal** se dá na “*intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos*”. Neste sentido, a educação não-formal está presente nos movimentos sociais do campo, nas associações e cooperativas dos assentamentos, nas organizações, nas igrejas, nos sindicatos, nos partidos políticos e em toda a sociedade. Já a educação **formal** se limita ao espaço e concepção do processo ensino-aprendizagem da unidade escolar. Pode-se afirmar que a EFAGO, por meio da Pedagogia da Alternância, assimila estas três dimensões da educação.

#### ***4.4.1 Os desafios da EFAGO***

A Escola Família Agrícola de Goiás possui alguns desafios que devem ser superados para que não venha prejudicar a Pedagogia da Alternância. A questão financeira/econômica se tornou nos últimos tempos a grande ameaça. Com o fim dos financiamentos internacionais a escola se encontra desprotegida. O Estado não assume nada mais do que a folha salarial dos profissionais da educação, pedagógicos e administrativos.

A Escola encontra-se numa situação completamente sem recursos para: alimentação, transporte (combustível), não têm como pagar a energia elétrica etc. O atraso do pagamento dos monitores/as desmotivou toda a equipe e fez com que houvesse uma grande rotatividade (entra e sai) de novos monitores/as. Outro desafio é reconhecer ou fazer com que se torne reconhecida a Pedagogia da Alternância no Estado de Goiás como uma proposta de educação alternativa, diferenciada e própria para os filhos/as de camponeses/as<sup>16</sup>. Em outros estados como na Bahia e

---

<sup>16</sup> O ato de reconhecer a Pedagogia da Alternância como uma educação específica para os camponeses/as se deve a uma falta de compreensão por parte dos tecnocratas educacionais das Secretarias de Educação e do próprio MEC. Um exemplo: o PROEP (Programa de Educação Profissional) é um programa do Governo Federal que poderia financiar atividades ligadas a Educação Profissional da EFAGO. O problema é que o PROEP não vê a Pedagogia da Alternância como deveria. Não compreendem que a educação profissional oferecida pelas EFAs são específicas para os filhos/as de Agricultores/as Familiares, ao dizer, que as EFAs não podem limitar o acesso a esta educação. No

no Espírito Santo a Pedagogia da Alternância é reconhecida pelos Poderes Públicos, mas, em Goiás há uma forte resistência, principalmente, quando se pede que o projeto EFA se torne política educacional para a educação rural.

A Escola participa de três programas governamentais que são: Merenda Escolar, PDE e PDDE que possuem verbas insignificantes. Por exemplo, a Merenda Escolar não leva em conta que a EFAGO distribui quatro refeições diárias (15 dias para o Ensino Fundamental e 15 dias para o Ensino Médio e Educação Profissional).

A Escola, por meio da Associação de Pais e Alunos, já tentou muitas vezes sensibilizar o Governo Estadual e não foi atendido. As famílias contribuem com R\$ 20,00 por educando/a na Sessão (15 dias), a fim de ajudar na alimentação dos jovens. No entanto, muitas famílias não têm condições de contribuir, pois passam sérias dificuldades.

Outro problema/desafio da Escola Família Agrícola de Goiás é sua estrada que se encontra em situação de precariedade<sup>17</sup>. Quando chove fica intransitável e se faz sol e o clima está seco a poeira é imensa.

Os educandos/as da EFAGO apresentam na tabela abaixo a visão sobre os maiores problemas existentes na atual realidade da escola.

**TABELA XXII:** Problemas da EFAGO na visão dos Educandos/as

<b>Problemas da EFAGO</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Estrada + transporte</b>	25	17, 85%
<b>Estrada + transporte + finanças</b>	57	40, 71%

---

entanto que a EFAGO tentou um convênio com o PROEP e foi negado por que se fosse aceito a escola deveria mudar toda sua prática pedagógica deixando seus princípios morrerem.

<sup>17</sup> Existe uma verba proveniente do PRONAF para arrumar e alargar a estrada da Escola Família Agrícola de Goiás já há 3 anos. O atual Prefeito liberou somente agora o dinheiro e as obras começaram há pouco tempo. O problema é que o Poder Executivo do Município intitula a Escola como sendo a escola do PT (Partido dos Trabalhadores), achando uma justificativa partidária para não contribuir com o ensino dessa escola comunitária.

<b>Transporte</b>	05	3, 57%
<b>Estrada</b>	22	15, 71%
<b>Estrada + transporte + Atores/as</b>	01	0, 71%
<b>Estrada + finanças</b>	11	7, 85%
<b>Estrada + transporte + finanças + Atores/as</b>	05	3, 57%
<b>Transporte + finanças</b>	01	0, 71%
<b>Finanças</b>	09	6, 42%
<b>Ensino + Estrada + transporte</b>	01	0, 71%
<b>Ensino</b>	02	1, 42%
<b>Ensino + Estrada + transporte + finanças</b>	01	0, 71%

Estes desafios podem estar sendo o grande empecilho para que a Pedagogia da Alternância não venha tendo o êxito esperado e necessário na EFAGO. Além disso, o perigo é não desenvolver o meio sócio-profissional das famílias e comunidades.

Os educandos/as também apresentam alguns limites que a Escola Família Agrícola de Goiás precisa trabalhar com mais afinco. A tabela abaixo mostra os limites da EFAGO, no sentido, de evidenciar alguns problemas que, muitas vezes, são transparentes ou estão camuflados. Diante dos dados apresentados anteriormente se percebe que 96 dos 140 educandos/as perceberam que a situação poderia estar melhor se não fosse o conflito ocorrido entre a CPT com monitores/as.

**TABELA XXIII:** Limites da EFAGO na concepção dos Educandos/as.

<b>Limites da EFAGO*</b>	<b>Alunos/as</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Falta de União</b>	96	68, 57%

<b>Má administração</b>	65	46, 42%
<b>Estradas</b>	79	56, 42%
<b>Escolas Precárias</b>	45	32, 14%
<b>Machismo</b>	15	10, 71%
<b>Discriminação</b>	21	15%
<b>Outros</b>	22	15, 71%
<b>Não responderam</b>	02	1, 42%

\* Nesta tabela os alunos/as colocaram mais de uma opção o que caracteriza a porcentagem ampliada. Lembrando que foram 140 alunos/as que responderam ao questionário e ao todo na Escola Família Agrícola de Goiás é de 144 alunos/as.

Uma questão que vem afetando a concepção de educação existente na práxis da Escola Família Agrícola de Goiás refere-se a implantação do Curso de Educação Profissional de Técnico em Agropecuária o que não deixa de ser uma conquista histórica para os camponeses/as da região de Goiás, em sua grande maioria, ligados historicamente ao processo de luta pela terra e assentados em Projetos de Assentamento nos municípios de Goiás, Itapirapuã e Itaberaí.

Desde a implantação da “*pedagogênese*” no município de Goiás a finalidade era bem clara a respeito da formação integral do jovem, principalmente, numa perspectiva da realização de um processo de conscientização sócio-política e de interação do jovem com história da Luta pela Terra e de inserção do mesmo nas mobilizações, na participação em manifestações e nas análises levantadas a partir dos instrumentos pedagógicos que não se reduziam somente ao aspecto da educação profissional na área agrícola ou de pecuária. Com a implantação da Educação Profissional em 2001, iniciou-se um processo gradativo de fragmentação da concepção histórica de educação promovida nas origens da Escola Família Agrícola de Goiás. Por um lado, há uma redução das concepções históricas de educação que acontecia a partir da formação integral do jovem cuja constatação se encontra presente no currículo, nas práticas, nos debates e na metodologia de ensino que foram se tornando mais voltadas para técnicas de ensino profissionalizante.

Portanto, não importa mais conscientizar, pois o que se necessita no meio rural são jovens que saibam técnicas em agropecuária, independente se estes venham a vender a sua força de trabalho em troca de um salário para empresas rurais que fomentam o agro-negócio. Chamam esta nova fase de “*empreendedorismo rural*” onde o conhecimento das técnicas se torna importante para se alcançar o sonho desejado de entrar no mercado de trabalho. Portanto, a crise escolar que vive a Escola Família Agrícola é uma crise de concepção de educação em primeiro plano o que se evidencia aqui nas palavras de Gramsci.

Para Gramsci a solução da crise escolar, o que se concretiza na realidade educacional da Escola Família Agrícola de Goiás, se encontra na fusão entre educação humanista e educação profissional eliminando, portanto, sua fragmentação histórica.

(...) a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação em geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (...) A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de formação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou o trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001: 33-34).

Por fim, utiliza-se muito o discurso de que as EFAs são destinadas aos filhos/as de Agricultores Familiares, bem como, às suas famílias e comunidades e que sua ação político-pedagógico deve se voltar para a capacitação numa perspectiva de permanência e fixação do jovem no campo como pode ser visto nestas palavras de um monitor.

(...) manter os jovens na propriedade dando condições de trabalho para as famílias desenvolver a agricultura familiar sustentável e ganhar o mercado do cultivo orgânico, preocupado na saúde da comunidade. (Monitor 2).

Será que a EFAGO não contribui para manter o modelo do **ruralismo pedagógico** ao estar sempre afirmando que o jovem deve permanecer em sua propriedade, ou seja, ao afirmar que a educação oferecida nas EFAs tem a intuição de fixar o jovem no meio rural?

#### ***4.4.2 As perspectivas da EFAGO: a caminhada continuará?***

Por isso, toda e qualquer EFA deve manter determinadas resistências em relação a imposição das culturas de morte existentes no sistema neoliberal e globalizado de hoje, buscando recriar-criar-recrutar uma cultura da resistência ativa.

Hoje a Escola Família prioriza a recriação da cultura, sabe como: por meio de seus instrumentos pedagógicos, principalmente, o PE (Plano de Estudo) que tem o objetivo de trazer dados da família (econômico, religioso, político, culturais e na parte de produção). E porque ela acredita que para incentivar o jovem na família precisa envolver escola – família e comunidade no processo de aprendizagem. Mas isso não é fácil, e percebemos que estamos abrindo muito as portas e não estamos atendendo realmente o jovem com cara de EFA, enquanto alunos dos colégios tradicionais querem impor suas propostas de ensino sem mesmo saber da proposta da Escola Família Agrícola. (Monitor 2).

Percebe-se que os monitores/as entendem que educação e cultura caminham numa relação dialética. Eles entendem perfeitamente que a EFAGO deva resistir ao sistema de educação tradicional, alienante e que massifica os educandos/as. Para eles, deve-se dizer um não às políticas educacionais manipuladoras que nivelam no mesmo patamar o campo e a cidade, o urbano e o rural não respeitando as diferenças. Na verdade, tais políticas ajudam a perpetuar a falta de consciência e a alienação da sociedade.

A Educação da EFAGO deve manter resistência ao sistema capitalista, ao descaso do poder público, aos que não conhecem a Pedagogia da Alternância e mesmo assim criticam e tem preconceito. Por que se não resistirmos a isso tudo, não temos sentido nem forças para continuar. E para sermos resistentes frente as ideologias do mundo capitalista é preciso estar bem claro para todos/as dos atores da EFAGO qual é a sua filosofia e seu objetivo e assim todos mesmo com dificuldades de trabalhar no coletivo, dentro da linha do associativismo, caso contrário, caíremos no descaso e não teremos o porque de existir. Também resistiremos resgatando e valorizando nosso meio e nossa cultura, definindo e sabendo bem o que queremos, nos formando dentro de

uma visão crítica, tendo acesso às informações e sabendo interpretá-las. Debatendo na Escola, família e comunidade a partir do que se acredita e defender a Agricultura Familiar e o trabalho dos pequenos. (Monitor 1).

E ainda:

A Escola deve manter resistência a tudo aquilo que achamos errado diante às nossas ideologias, como a corrupção; o nepotismo; as desigualdades sociais; os direitos que não são respeitados etc. Porque diante desses acontecimentos não devemos calar; se quisermos ser cidadãos/as com dignidade, nós só vamos conseguir um mundo melhor com dignidade, trabalho, emprego etc. Se perdermos o medo de cobrar os nossos direitos. Nós só vamos conseguir ser resistente ao capitalismo, o que ele faz com o mundo e com as pessoas, qual é o objetivo e eu acredito que aí começaremos a tomar consciência do que é bom e do que é ruim, isso tem que estar no sistema educacional do jovem para que ele possa analisar o mundo em que vivemos e tomar as suas atitudes perante qualquer sistema. (Educanda 1).

A EFAGO deve manter resistência aos grandes proprietários de terra, ao governo capitalista que é totalmente contra a ideologia que a EFA trabalha, principalmente a permanência do jovem na terra, e por sermos assentados e contra a corrupta política em que nosso Brasil teve até hoje, pois o que queremos é um país mais justo e igual para todos, e o governo não aceita isto. (Educanda 4).

Por isso, desde 2001, a Escola Família Agrícola de Goiás implantou a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária a fim de oferecer aos filhos/as dos camponeses/as da região de Goiás uma formação profissional. Até hoje, a EFAGO ainda não conseguiu legalizar o curso junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) que exige muitas documentações, além das obras de infra-estrutura como: corrimão, para-raio, ambientes de laboratórios para zootecnia e locais apropriados (bovinocultura de leite, avicultura e suinocultura) para o exercício prático das aulas na propriedade da escola. A questão já fora apontada como um problema, mas, se for bem planejada com a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pode vir-a-ser uma formação que corresponda aos desafios agrícolas impostos pela realidade da Agricultura Familiar na região de Goiás, bem como, oferecer alternativas de renda para as famílias dos camponeses que, como já foi visto anteriormente, mais de 70% das famílias dos educandos/as da EFAGO sobrevive a partir da bovinocultura de leite o que não se pode considerar uma rentabilidade sustentável devido ao

baixo preço do leite no mercado. Dessa forma, investir na educação profissional dos educandos/as para que possam atuar em suas comunidades se torna uma perspectiva viável para os que estão comandando as atividades da EFAGO nestes últimos tempos.

A propriedade da escola não produz para a comercialização. Houve uma tentativa por parte de dois técnicos da escola em realizar um projeto de arrendamento junto a Associação de Pais e Alunos a fim de que pudessem fazer a propriedade produzir para a comercialização. O objetivo dos técnicos era produzir em toda a área da escola, principalmente, nas 05 estufas. A Associação se responsabilizaria em arrumar o transporte para a comercialização (caso viessem a produzir a escala maior do que a necessidade dos educandos/as) e com o trator para preparar a terra. O projeto em questão não durou 02 meses, pois os técnicos perceberam uma má vontade por parte da Associação de Pais que viu o arrendamento com certo receio em se estar fugindo dos princípios da escola que é o de ensinar e não o de produzir e comercializar<sup>18</sup>. No entanto, como perspectiva para o futuro a EFAGO deveria repensar esta questão já que possui duas propriedades: a da Escola e a propriedade doada pelo INCRA para o usufruto da Escola localizada junto ao P.A. Serra Dourada. Ambas poderiam estar desenvolvendo melhor a produção principalmente para o sustento da Escola que necessita de verduras, leite, arroz, feijão e outros alimentos que possam estar sendo utilizados pelos educandos/as em suas refeições. A auto-sustentabilidade da Escola é uma questão ética o que não elimina o papel do Estado (sociedade política) em sua responsabilidade com a educação básica.

A Escola Família Agrícola de Goiás vem aos longos desses anos contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Região a partir da oferta de uma educação diferenciada e alternativa para os filhos/as de camponeses/as. Percebeu-se no decorrer deste trabalho o quanto são inúmeras as dificuldades de uma escola comunitária, sem fins lucrativos e que necessita de financiamento. O projeto EFA em Goiás corre o sério risco de desaparecer devido a falta de compreensão e vontade política daqueles/as que possuem o poder público. O grande desafio da sociedade goiana é fazer com que a Pedagogia da Alternância seja assumida como política

---

<sup>18</sup> A Associação como uma entidade de Pais e Alunos apresenta determinadas representações simbólicas que refletem a má compreensão dos atores/as que compõem a Pedagogia da Alternância. Na verdade, os Pais acham que os monitores/as, dentre eles, os técnicos devem ceder mais e reclamam por estarem sem condições financeiras enquanto os monitores/as recebem R\$ 400, 00 a R\$ 500,00. E, numa reunião da Associação de Pais (27/09/2002), um deles falou claramente que: “*Os monitores tem que ceder, eles tem que saber partilhar*”. Como partilhar sem ter o que partilhar?

pública de educação, bem como, a Pedagogia do MST e outras práticas educativas provenientes das comunidades rurais e das experiências de luta pela terra dos camponeses/as de Goiás.

Todos os fatores aqui apontados não deslegitimam a Escola Família Agrícola de Goiás e sua importância para o meio social e, muito menos, para o desenvolvimento local e sustentável onde a Agricultura Familiar Orgânica é uma práxis pedagógica adotada pela EFAGO. Sabe-se que a hegemonia neoliberal não vê com bons olhos uma escola comunitária onde a gestão está nas mãos dos atores/as da educação mesmo sabendo que exista algumas correções a serem feitas em caráter de urgência, pois senão reproduzir-se-á as mesmas lógicas de uma moral capitalista.

A EFAGO deve resistir e têm resistido com dificuldades as políticas educacionais tradicionais que buscam a formação profissional do jovem como fim único, não preocupando com sua cultura, mas com um profissional repleto de conhecimentos tecnológicos e sem preocupações com os problemas sociais. (Monitor 4).

A Escola Família Agrícola de Goiás não pode perder de vista seus princípios, sua essência e sua gênese. Percebe-se que, mesmo diante de grandes, urgentes e necessárias mudanças dentro da Escola, a resistência cultural acontece e, numa teimosia dialética, também se cria a cultura da resistência nos monitores/as realmente comprometidos/as com a causa, com os educandos/as que se conscientizam e percebem a existência de uma luta de classes na sociedade neoliberal e, com os pais que trazem a vida e a experiência da luta pela terra como sinal marcante da busca por justiça social e por uma educação que caminhe na contramão da história, pois a história da educação brasileira sempre foi a história da educação dominante e com a EFAGO tenta-se fazer a história da educação a partir da lógica dos dominados.

## CONCLUSÃO

Falar hoje de Escola Família Agrícola significa a abordagem de uma alternativa. O que se pode questionar é o tipo de alternativa que se tornou ao longo de sua história educacional em várias realidades brasileiras.

Portanto, seguindo o caminho apontado pelos objetivos desta pesquisa pode-se dizer que a EFAGO apresenta determinadas práticas educativas a partir tentativa de se implantar a Pedagogia da Alternância o que não significa afirmar que tal projeto foi implantado em sua plenitude. Seria uma incoerência desse pesquisador afirmar que a Pedagogia da Alternância tenha se tornado uma alternativa educacional para os filhos/as de camponeses da região de Goiás. Talvez, a Pedagogia da Alternância tenha sido revolucionária demais para o contexto da região marcada profundamente por um histórico de luta de classes.

As EFAs podem se tornar um movimento social educativo com espaços de educação formal, não-formal e informal. A EFAGO conseguiu atingir este objetivo, mas em vários momentos se percebe sua incapacidade de desenvolver uma proposta educacional que apresente tais espaços. O único espaço sem maiores problemas é o da educação formal o que significa que a Escola deixa de lado a educação não-formal e informal, principalmente, quando foi detectada a falha nos instrumentos pedagógicos da alternância. Com isso, a escola se torna uma escola como qualquer outra da região, tradicional e o que é pior: bancária. A família como pilar fundamental da Pedagogia da Alternância deveria ser mais valorizada na EFAGO permitindo com que instrumentos da Alternância se tornem primordiais, entre eles, a Visita as Famílias.

A experiência de educação apresentada pela EFAGO diante de sua história e de sua atual postura não condiz como proposta alternativa que se constrói como uma escola de resistência devido aos conflitos *ad intra* por ela gerados. Também, num universo teórico toda e qualquer EFA se apresenta como sendo um novo paradigma para a educação no meio rural. Mas, especificamente, na EFAGO a experiência de alternância em alguns momentos se apresenta como espaço de resistência e de recriação da cultura correndo o perigo de ser cooptada pelas práticas dominantes existentes na educação oficial e por seus vícios. Mas, isto não significa que não possa vir a ser uma alternativa diferenciada e alternativa, resistente e criadora de forma concreta.

Podemos afirmar que a Escola Família Agrícola de Goiás é uma tentativa em fase a ser superada, pois se encontra em sua adolescência. O que importa é que a experiência foi implantada e que seus atores/as devem aprender a ser mais resistentes e recriadores de uma cultura política e pedagógica diferenciada o que irá determinar com que a Escola se torna também o arquétipo dos próprios sujeitos que aí se encontram.

Sabemos que o neoliberalismo é uma doutrina que ronda as consciências dos indivíduos desde o final dos anos 60 e hoje se efetiva como uma proposta hegemônica onde as alternativas não são mais possíveis. Nos últimos Fóruns Sociais Mundiais o lema era: *Um outro mundo é possível!* Assim, mesmo com a avalanche neoliberal que busca a sacralização do mercado em detrimento do Estado de Bem-Estar Social, nos últimos tempos, temos assistido no cenário mundial praticas alternativas e o ressurgimento dos movimentos sociais em busca de novos paradigmas. Paradigmas multilaterais que venham efetivar políticas voltadas para a inclusão social daqueles/as que estão excluídos/as ou sendo objetos descartáveis na lógica dos novos coronéis do séc. XIX.

Pode-se afirmar que as universidades, as organizações e os movimentos sociais estão buscando recriar uma cultura política que possa vir a ser uma alternativa a essa que se efetiva pela lógica econômica baseada nas leis do mercado onde o individualismo, o consumismo e o irracionalismo são os vetores que se apresentam para fazer-se impor uma doutrina, um novo dogma que todos devem obedecer, submeter-se e acreditar piamente.

O mercado como religião transcendental e dogmática se apresenta como única via de acesso à felicidade e ao bem-estar singular. Esta única via se infiltrou nas religiões, na sociedade, na cultura, na política, na economia e na educação. Na verdade, são as velhas práticas de dominação forçada e coercitiva que se apresentam aos olhos sensíveis das pessoas revestidos de novos e belos trajes. Dessa forma, por meio de discursos ideológicos, continua-se o crescimento generalizado entre ricos e pobres em condições de miserabilidade extrema; entre os dominantes do Norte e os dominados do Sul.

Seria uma situação irreversível? Diríamos que não. A prova disso se encontra neste trabalho. O exemplo da Escola Família Agrícola de Goiás com suas conquistas e contradições são provas concretas de que é possível reverter quadros provocados pela insensibilidade humana.

Temos assistido a volta dos movimentos sociais como forma de resistência cultural ao modelo que se implanta como única verdade a ser seguida e quem dela não participa corre o risco de ir parar nas fogueiras da nova inquisição contemporânea. Mesmo assim, muitas práticas estão se tornando verdadeiras alternativas que se contrapõem ao modelo atual imposto. Práticas alternativas de luta social de classes, pois, se existem práticas alternativas elas só podem nascer de uma situação de dominação e exploração. O neoliberalismo, neste sentido, fomenta ainda mais a divisão de classes já existente há séculos na humanidade. É uma divisão de classes de âmbito global que para se perceber no local requer muita análise e leitura de mundo. O local reproduz a mesma lógica do global. O que não impede que surjam resistências de caráter ousado e com a velha teimosia daqueles/as que se sentem injustiçados com a domesticação da classe dominante elitista.

Pudemos perceber a existência de tais representações neste trabalho que buscou mostrar uma experiência que surge no Centro-Oeste brasileiro sendo uma alternativa de educação frente a massificação da educação na sociedade brasileira e, principalmente, no meio rural brasileiro. Em si, a Pedagogia da Alternância e suas várias faces (EFAs, CFRs e ECRs) são alternativas de resistência cultural assim como outros movimentos sociais do campo ou ligados aos camponeses/as a fim de promover a humanização desumanizada pelas políticas compensatórias. Políticas compensatórias como a Renda Cidadã em Goiás que de cidadania nada possui, pois, exerce uma espécie de amordaça nas pessoas em situação de miséria a fim de que estas não venham reivindicar seus direitos sociais como trabalho, saúde e educação.

De fato, a Escola Família Agrícola de Goiás e sua proposta de educação, mesmo tendo sido pensada por uma pessoa pertencente a hierarquia da Igreja (Padre Felipe Ledett), fez com que as relações educacionais no município se alterassem e mostrassem os dois lados: os que pensam uma educação bancária e urbana para os agricultores/as dentro da própria instituição pesquisada e, por outro, os que pensam a alternativa, o diferente e a especificidade de se trabalhar uma pedagogia que atenda as reais necessidades de camponeses/as, em sua maioria, provindos da luta pela terra.

Pode-se dizer, com veemência, que a Escola Família Agrícola de Goiás ainda pode se tornar para o município de Goiás uma *Pedagogia da Resistência Cultural* e que ao longo desses dez anos de funcionamento vem alternando momentos de criação/recriação com momentos de

aceitação de uma postura dominante e bancária determinada principalmente pelas políticas educacionais adotadas pelo Estado de Goiás. Poder-se-ia ainda afirmar que as práticas educativas da EFAGO se mostram como práticas de alfabetização não da escrita e da leitura textual, mas alfabetização de mundo e das representações que existem na sociedade.

Pudemos perceber grandes dificuldades pelas quais vem passando a Escola Família Agrícola de Goiás, tanto de ordem material como na assimilação de valores que são contra os seus princípios originais e que ferem sua eticidade primeira. No entanto, ela se apresenta para a sociedade como contra-valor, como proposta de educação contra-hegemônica às políticas educacionais adotadas pela sociedade política, seja na esfera estadual com a SEE, bem como na esfera federal com o MEC.

A educação rural em alguns momentos foi sinônimo de domesticação e adestramento. Adestra-se e domestica-se para servir ao patrão, ao seu senhor ou ao seu empregador. O rompimento dessa postura educacional voltada para o adestramento pode ser quebrada com a efetiva implantação da Pedagogia da Alternância. Por ser revolucionária tornar-se-á alternativa se vier a utilizar os instrumentos pedagógicos da alternância em sua totalidade, do contrário, ficar-se-á paralisada em torno de si mesma sem alcançar seus reais objetivos.

Assim, a luta por uma educação básica própria aos camponeses/as deve tomar um rosto de resistência cultural ativa. A Pedagogia da resistência nos gestos e no fazer funcionar a escola mesmo sem dinheiro, bem como, na ocupação das Prefeituras das cidades a fim reivindicar melhores condições da estrada. Pedagogia da Resistência quando se vê camponeses/as atuando na gestão administrativa de uma escola que lhes pertence. Eles devem fazer parte desta ciranda e ter a consciência de que não se pode reproduzir a mesma lógica neoliberal de relação entre opressor-oprimido para dentro da escola senão perder-se-á as condições reais de existência de uma Pedagogia da Alternância como sendo a Pedagogia da Resistência Cultural.

Por fim, a Escola Família Agrícola de Goiás é chamada e convocada a continuar sonhando. Aliás, vi muitos sonhos surgirem ali. Sonhos, principalmente, dos jovens que sentem a vontade política de transformação. Nem tanto por parte dos pais e dos parceiros/as, pois estes, com raras exceções continuam a sonhar. Mas, a juventude sonha, tem esperanças num mundo diferente que pensei estarem lacradas em nosso atual momento histórico. O sonho pode ser

entendido como realidade de buscas e de recriações que acontecem naturalmente de uma geração para outra.

A EFAGO é uma semente que foi lançada ao solo fértil de Goiás. Não se pode perder a colheita da semente plantada que morreu e se tornou fruto.

Contudo, o processo é contínuo no ato de plantar. Que se plante a semente na terra novamente. Eles e elas darão ótimos frutos e que possam ser frutos de vida, de teimosia, de desobediência, de ousadia, de insubmissão, de geração de conflitos e de práticas que se seguem rumo a uma transformação dialógica na sociedade histórica desses jovens.

Soubemos ao longo deste trabalho controlar as emoções, pois o objeto em questão se apresentava como familiar para este pesquisador. Em muitos momentos o autor ficava interessado em buscar resolver os impasses existentes na experiência educacional o que não impediu com que os interesses de grupos persistisse em continuar existindo.

A EFAGO tem um grande potencial. Com duas pequenas propriedades, com material humano que são as famílias e os educandos/as e com a conscientização de que devem ser autônomos do Estado e da Igreja, a EFAGO pode ser a tão sonhada escola para camponeses/as, bem como um projeto alternativo de educação para o meio rural onde há uma pedagogia da resistência e a recriação de uma cultura política, econômica e social para esta demanda populacional.

Para isso acontecer significa tomar posição rumo a um processo de rompimento com determinados setores da Igreja e do Estado. Significa assumir a caminhada com as próprias pernas sem estarem sendo amparados de forma assistencialista por outros movimentos que também estão perdendo suas identidades por se envolverem com a EFAGO. Significa assumir parcerias sem que haja intromissões dentro do projeto.

O rompimento com determinadas posturas é urgente e necessário para que a Escola deixe de ser um item nos relatórios. Ao romper se faz aliança entre os próprios sujeitos da escola o que significa retomar o processo de se ter monitores/as condizentes com a realidade da Escola e não impostos pelo Estado.

Uma outra EFAGO é possível? Abre-se este questionamento a fim de perceber os horizontes que a experiência pode vir a ter. Percebemos ao longo desta tomada de contato com os

atores/as da EFAGO uma forte vontade de mudar e de caminhar como alternativa de ensino para o meio rural o que não se concretiza na prática.

Mas existe a vontade. Principalmente, por parte dos educandos/as que são os grandes tesouros da EFAGO e que fazem realmente a diferença. Diríamos que a Pedagogia da Alternância por si só se justifica a partir dos educandos/as, das famílias, dos monitores/as e de todo o projeto político-pedagógico implantado.

A existência da Escola Família Agrícola de Goiás torna-se história. Nunca morrerá. Seus atores/as sempre serão lembrados por tentar realizar um projeto alternativo. Portanto, a EFAGO poderia ser definida como um projeto alternativo *pedagogicamente* conscientizador, *sociologicamente* comprometedor, *filosoficamente* formativo, *culturalmente* resistente, *politicamente* democrático e religiosamente ecumênico. De fato, diante dessas definições não nos resta duvidar da sua importância, necessidade e urgência. Resta-nos, por fim, compreender os fenômenos construídos pelos sujeitos históricos em constante movimento.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

- ABBAGNANO, Nicola (1984). *História da Filosofia*. 3ª. Edição. Volume 9. Lisboa: Presença.
- ABRAMOVAY, Ricardo (1990). *De camponeses a agricultores: Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Tese de Doutorado. Campinas : Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas.
- ALENCAR, Maria Amélia Garcia de (1993). *Estrutura fundiária em Goiás: consolidação e mudanças (1850-1910)*. Goiânia: Editora da UCG.
- ALMEIDA, Luisa Maria. Ribeiro (1998). *O Plano de Estudo da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Goiânia: UFG.
- AMEFA (2003). *Mapas dos CEFFAs*. Belo Horizonte : AMEFA.
- ANDERSON, Perry (2000). *Balanco do Neoliberalismo*. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. edição. São Paulo: Paz e Terra.
- ANTUNES, Ricardo (1998). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal*. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.
- APPLE, Michel W. (1995). *O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas*. 2ª. edição. Petrópolis: Vozes.
- APPLE, Michel & OLIVER, Anita (2001). *Indo para a Direita: a educação e a formação de movimentos conservadores*. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª. Edição. Petrópolis: Vozes.
- ARROYO, Miguel (2001). *Educação em tempos de exclusão*. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.
- ASSMANN, Hugo (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes.
- BANCO MUNDIAL (2001). *Combate à pobreza rural no Brasil: uma estratégia integrada*. Relatório nº 21790-BR. Brasília: Departamento do Brasil.

BOFF, Leonardo (1981). *O Caminhar da Igreja com os Oprimidos*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro : Editora Codecri.

\_\_\_\_\_ (1998). *Teologia do Cativo e da Libertação*. 6ª. Edição. Petrópolis: Vozes.

BÓRON, Atílio (2000). *A sociedade civil depois do Dilúvio Neoliberal*. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. edição. São Paulo: Paz e Terra.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1985). *O que é educação*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense.

BRETAS, Genesco F. (1991). *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG.

CALAZANS, Maria J. (1993). *Para compreender a educação do Estado no meio rural – tracos de uma trajetória*. In: TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria N (Orgs.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete (1997). *Educação em Movimento. Formação de Educadoras e Educadores do MST*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_ (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes.

\_\_\_\_\_ (2001). *O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo*. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.

CAMPOS, Francisco Itami (1987). *Coronelismo em Goiás*. Goiânia: UFG.

CARNEIRO, Eliana Maria França (1984). *Educação em Goiás de 1964 a 1978: a política que não é a do ensino*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: IESAE/FGV.

CELAM (2004). *Documentos do CELAM: Rio – Medellín – Puebla – Santo Domingo*. São Paulo: Paulus.

CHARTIER, D. (1982). *Motivation et alternance*. Paris: Universitaires, (Collection Mésonance).

\_\_\_\_\_ (1985). *La Spécificité des Maisons Familiales Rurales D'Éducation et D'orientation*. In: Revue Française de Pédagogie, Nº 73, oct.-nov.-déc. pgs. 23-30.

\_\_\_\_\_ (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Paris : Universitaires, (Collection Mésonance).

CHAUL, Nars Fayad (1998). *Coronelismo em Goiás: estudo de casos e famílias*. Goiânia: UFG.

CNBB (1992). *Campanha da Fraternidade 1992 – Juventude caminho aberto*. São Paulo: Editora Salesianas.

\_\_\_\_\_ (1998). *Campanha da Fraternidade 1998 – Educação a serviço da vida e da esperança*. São Paulo: Editora Salesianas.

\_\_\_\_\_ (2002). *Campanha da Fraternidade 2002 – Por uma Terra Sem Males*. São Paulo: Editora Salesianas.

COMBLIN, José (1999). *O Neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*. 2ª. edição. Petrópolis: Vozes.

CONCAGH, Viviane Bosi (1989). *A Escola Família Agrícola no Espírito Santo*. Cadernos de Pesquisas, São Paulo (68), fevereiro, pgs. 89-98.

CORRAGIO, J. L. (1993). *Economía y educación en América Latina: notas para una agenda*. Equador: FLACSO. (mimeo.).

CPT (2001). *Relatório Anual das Atividades da CPT na Diocese de Goiás em 2001*. Goiás: CPT (mimeo.).

\_\_\_\_\_ (2002). *Relatório Anual das Atividades da CPT na Diocese de Goiás em 2002*. Goiás: CPT (mimeo.).

\_\_\_\_\_ (2003). *Relatório Anual das Atividades da CPT na Diocese de Goiás em 2003*. Goiás: CPT (mimeo.).

ENGUIITA, Mariano Fernández (1995). *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas*. 2ª. edição. Petrópolis: Vozes.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos (1997). *Educação e Mundialização*. Goiânia: Ed. Da UFG.

FERNANDES, Bernardo Mançano (1996). *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec.

FERNANDES, Luis (2000). *Neoliberalismo e reestruturação capitalista*. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. edição. São Paulo: Paz e Terra.

FONSECA, Maria Teresa Lousa (1985). *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para a capital*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_. (1992). *A invenção do “Jeca Tatu”. Educação e instrução na primeira república*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP.

- FOUCAULT, Michel (1981). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal.
- FRANCO, M.L.P.B., & ZIBAS, D.M.L (1988). “*Educação-produção: as distorções do sistema*”. Educação e Sociedade (29): 100-21, julho: 121.
- FREIRE, Paulo (1978). *Educação como prática da liberdade*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1977). *Cartas à Guiné-Bissau - Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 24ª edição. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, Enyr A. G. de (1994). *O Assentamento “Mosquito”: Um Registro para a História Agrária em Goiás*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em História das Sociedades Agrárias do ICHL. Goiânia: UFG.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1995). *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas*. 2ª. edição. Petrópolis: Vozes.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1998). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- FUKUYAMA, Francis (1992). *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- GADOTTI, Moacir (1999). *História das Idéias Pedagógicas*. 8ª edição. São Paulo: Ática.
- GENTILI, Pablo (1995). *O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas*. 2ª. edição. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, Pablo (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, Pablo (org.) (2001). *Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª. Edição. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas*. 2ª. edição. Petrópolis: Vozes.

GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) (2001). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.

GENTILI, Pablo & SADER, Emir (2000). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. edição. São Paulo: Paz e Terra.

GIANORDOLI, Regina Lúcia (1980). *Nova perspectiva para a Educação Rural: Pedagogia da Alternância*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FE/PUC-RJ.

GOHN, Maria da Glória (1999). *Educação e Movimentos Sociais*. 3ª. edição. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (2000). *Mídia, Terceiro Setor e MST: Impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_ (2001a). *Educação Não-Formal e Cultura Política*. 2ª. edição. São Paulo, Cortez.

\_\_\_\_\_ (2001b). *Educação, trabalho e lutas sociais*. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.

GOMES, Luis A. L. (1995). *A Dolorosa Transição (De Trabalhadores Sem Terra a Trabalhadores com a Terra)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em História das Sociedades Agrárias do ICHL. Goiânia: UFG.

GRAMSCI, A. (1981). *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição.

\_\_\_\_\_ (1985). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª. Edição. São Paulo, Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_ (2001). *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRENERAU, A. (1969). *Le livre de Lauzun*. In : NOSELA, Paolo (1977). *Uma nova educação para o meio rural*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

GRUPPI, Luciano (1978). *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Graal.

GUTIÉRREZ, Gustavo (2000). *Teologia da Libertação – Perspectivas*. 9ª. edição. São Paulo: Loyola.

HABERMAS, Jürgen (1985). *Teoría de la acción comunicativa*. Madri: Taurus.

HAYEK, F. (1976). *Camino de servidumbre*. Madri: Alianza.

- HOBSBAWM, Eric (1995). *Era dos Extremos – O breve século XX*. São Paulo: UNESP.
- IRIARTE, Gregório (1995). *Neoliberalismo – Sim ou Não?* Trad. João Paixão Netto. São Paulo: Paulinas.
- LEITE, Sérgio Celani (1999). *Escola rural – urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- LISITA, Cyro (1992). *Latifundiários, violence et pouvoir: les relations avec la paysannerie e l'église dans l'État de Goiás-Brésil*. Paris: Thèse (Doctorat em Sociologie) – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales.
- LOUREIRO, Walderês N. (1988). *O aspecto educativo da prática política*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Filosofia da Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: CEGRAF; Goiânia: UFG.
- MAIA, Eni M. (1982). *Educação rural no Brasil, o que mudou em 60 anos?* In.: Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: ANDE, 1(3): p. 5-11.
- MAIDANIK, Kiva (2000). *Neoliberalismo e engenharia social: a transformação capitalista da Rússia*. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5<sup>a</sup>. edição. São Paulo: Paz e Terra.
- MANACORDA, Mário (1990). *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARTINS, José de Souza (1994). *O poder do atraso – Ensaio de sociologia da História Lenta*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_ (1983). *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político no campo*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: HUCITEC.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Exclusão Social e a Nova desigualdade*. São Paulo : Paulus.
- MARX, K. & ENGELS, F. (2001) *O manifesto do Partido Comunista*. 3<sup>a</sup> edição. Comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro: Garamond.
- \_\_\_\_\_ (2002). *A Ideologia Alemã*. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro.
- MEC (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. ° 9394/96, MEC.

MEPES (1976). *Uma cultura nova para um mundo novo*. Documentário, IIº Simpósio. Vitória: Espírito Santo, 1976 (mimeografado).

MILIBAND, Ralph (1999). *Análise de Classes*. In: GIDDENS, A. & TURNER, J. *Teoria Social Hoje*. São Paulo: UNESP.

NASCIMENTO, C. G. (2002). *Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento*. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12 nº 3, maio/junho. pp. 453-469.

\_\_\_\_\_ (2003). *Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo*. Revista Diálogo Educacional: PUC-PR. – v. 4, n. 8 (jan/abr. 2003). Curitiba: Champagnat. pp. 79-95.

\_\_\_\_\_ (2003a). *Pedagogia da Resistência Cultural: Um pensar a educação a partir da realidade campesina*. Anais do VIII Encontro Regional de Geografia do Centro-Oeste. Goiás: UEG.

NETTO, José Paulo (2000). *Repensando o balanço do neoliberalismo*. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. edição. São Paulo: Paz e Terra.

NOSELA, Paolo (1977). *Uma nova educação para o meio rural*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

\_\_\_\_\_ (1992). *A Escola em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PAIVA, Vanilda P. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_. (2001). *Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social*. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.

PALÁCIN, L. (1989). *História de Goiás*. Goiânia: UFG.

PESSOTI, Alda L. (1978). *Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino Rural*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

PINO, Mauro Del (2001). *Política Educacional, emprego e exclusão social*. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.

PINTO, Ana Maria P. (2001) *O Plano de Formação no Processo Pedagógico em Alternância*. Brasília: UNEFAB. (mimeo.).

PNUD (2000). *Atlas do Desenvolvimento Humano*. Brasília: PNUD.

QUEIROZ, João B. P. (1997). *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG.

SALAMA, Pierre (2000). *Para uma nova compreensão da crise*. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. edição. São Paulo: Paz e Terra.

SAVIANI, Demerval (2000). *A Nova Lei da Educação. LDB – trajetórias, limites e perspectivas*. 6ª. Edição revista. Campinas, Autores Associados.

SEMERARO, Giovanni (2000). *Gramsci e a sociedade civil*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Lígia Osório (1996). *Terras Devolutas e Latifúndio – Efeitos da lei de 1850*. Campinas: Ed. UNICAMP.

SILVA, Rose Neubauer & MELO, Guiomar Namó (1992). *As políticas governamentais para a Educação Básica*. In.: SAVIANI, Demerval et. al. *Estado e Educação*. Coletânea Conferência Brasileira de Educação. Campinas: Papirus.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1995). *A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas*. 2ª. edição. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs.) (1996). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.

STÉDILE, João Pedro (1997). *Questão agrária no Brasil*. 6ª. edição. São Paulo: Atual.

THERBORN, Göran (2000). *A crise e o futuro do capitalismo*. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. edição. São Paulo: Paz e Terra.

TOFLER, A. (1980). *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record.

\_\_\_\_\_ (1985). *A empresa flexível*. Rio de Janeiro: Record.

TOMMASI, Lívia de & WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (2000). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

UNEFAB (2003). *Agenda das EFAs*. Anchieta: Espírito Santo.

\_\_\_\_\_ (2002). *Agenda das EFAs*. Anchieta: Espírito Santo.

VV.AA. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: UnB.

ZAMBERLAN, Sérgio (1996). *Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola*. Coleção Francisco Giusti. Espírito Santo: Gráfica Mansur Ltda.

WANDERLEY, Luís Eduardo (1984). *Educar para transformar: educação popular, a Igreja Católica no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis, Vozes.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel (1997). *O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno*. Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural.

# **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**Plano de Estudo<sup>1</sup>: Cultura Camponesa**



Aluna: Vanessa Braga (3<sup>o</sup>. ano - Ensino Médio) – Projeto de Assentamento Buriti Queimado

Falar de cultura camponesa não é tão simples como imaginamos. Pois é um processo que está ligado a coisas passadas e presentes.

A cultura camponesa está num processo de interligação com o passado e o presente, e isso está relacionado com a vida no campo, costumes, religiosidade, valorização.

E são esses fatores que influenciam na vida cotidiana de cada um/a que automaticamente está sendo também influenciada pela cultura urbana.

---

<sup>1</sup> O Plano de Estudo em questão foi realizado no 2<sup>o</sup>. Semestre de 2002. Os PE são questões levantadas pelos alunos/as da turma a partir de um referencial teórico já pré-determinado no Plano de Formação de cada EFA. Os alunos/as respondem junto ao seu meio sócio-profissional-familiar e comunitário para que em outra sessão possa socializa-lo e debate-lo com os outros alunos/as sob a orientação da equipe de monitores/as.

Percebemos então que o campo está em transformação, e que talvez as pessoas não estão sabendo se identificar, ou seja, são essas diversidades culturais impostas no campo, que talvez fez com que as pessoas tomassem rumos diferentes de sua cultura.

Verificando isso, queremos através deste P.E. fazer um diagnóstico de nossas famílias e comunidades para analisar esse fator de extrema importância para a vida do ser humano.

### ***1. Qual é a nossa visão em relação à cultura camponesa?***

A nossa visão com relação à cultura camponesa é que ela é uma cultura que deve ser respeitada e apreciada por todos os cidadãos/as. Mas, porém, como muitos valores esquecidos ou substituídos por outros, mas temos que resgatar o que perdemos e valorizar o que ainda temos. Uma vez que ela é rica de conhecimentos naturais, que possam facilitar as nossas vidas.

Podemos aprender muitos caminhos interessantes com a cultura camponesa. E esses caminhos estão relacionados a doenças, alimentação, modo de viver, religiosidade, enfim, muitas coisas importantes que foram deixadas, para substituir outras, mas será que essa substituição, de uma certa forma, terá resultados positivos?

### ***2. Quais são os costumes mais freqüentes nas nossas famílias e comunidades?***

Os costumes mais freqüentes em nossa família são as missas do mês na comunidade, a missa de louvor a Nossa Senhora Aparecida em Areias, a missa de louvor a São Sebastião, os benzimentos, os terços realizados em louvores ao Santo Antônio, São Pedro, São Sebastião. Já na comunidade apenas os costumes de realizar a missa e s terços em épocas juninas.

### ***3. O que entendemos por globalização e quais são os benefícios e desvantagens que ela pode trazer para o meio rural?***

A globalização é a interdependência de todos os países ricos ou pobres, o mundo ficou global; as comunicações mais rápidas e houve uma movimentação nas exportações e importações. O mundo ficou ligado um aos outros. Houve também um avanço nas tecnologias e nas pesquisas de desenvolvimento.

Os benefícios que ela nos traz para o meio rural seria na parte de mecanização no campo, pois facilita o trabalho, outro benefício seria as organizações das pessoas nas realizações das associações, cooperativas, pelo motivo de ter que produzir em grande escala.

Achamos que a globalização traz muitas desvantagens para o pequeno produtor; pois com a mecanização degrada-se o meio ambiente, causa o desemprego pelo motivo das máquinas substituir a mão-de-obra do homem. Sabendo que o pequeno produtor não depende tanto das máquinas para produzir para a subsistência. Lembrando que o meio ambiente é tão importante, quanto a nossa alimentação, porque é da natureza que plantamos e colhemos.

### ***4. No cultivo da religião as representações, costumes e símbolos, ainda se prevalecem? Como?***

As representações, os costumes, os símbolos, tudo isso são mecanismos importantíssimos de nossa cultura, mas que, porém estão um pouco esquecidos, e hoje existem apenas pouco daquilo que os nossos antepassados nos deixaram. Ainda os que prevalecem são as

rezas, as novenas, os benzimentos, as garrafadas. O próprio comportamento da Igreja Católica contribuiu para a transformação da cultura diante da religião.

**5. *No que a Mídia influencia na cultura camponesa?***

A Mídia influencia um pouco na cultura do camponês e o exemplo disso é o aumento de jovens consumindo drogas no meio rural. Talvez não seja pela mídia e sim pela sociedade urbana; o que temos certeza é que a cultura camponesa está transformada e isso implica vários fatores e a mídia é um deles. O modo de vestir também; está sendo influenciado pela mídia principalmente o jovem, que estão sendo os mais influenciados por todos os fatores.

**6. *Qual é o valor e o papel da mulher na cultura camponesa em relação aos nossos antepassados?***

Antes, a mulher tinha mais valores nas questões domésticas e para ter filhos que eram realizados por parteiras onde se criavam em casa. Não era muito valorizada. Mas tinha algumas mulheres que trabalhava na roça com seus maridos. Hoje a mulher tem poder nas decisões administrativas e carrega alguma cultura de seus antepassados na questão de fabricar remédios naturais (garrafadas), o benzimento e os terços rezados por elas.

**7. *Como está a consciência política do camponês/a?***

A consciência do camponês/a tem muito a competir com o passado cultural, o fator da escolha política partidária vem de muitos anos atrás. Então não há uma certa preocupação em mudar de partido, achando que os tempos não mudaram e que a concepção dos partidos continuam.

**8. *O que mudou na economia camponesa com as novas técnicas de trabalho?***

Muita coisa mudou com a noção a economia do camponês/a, antes usávamos técnicas de trabalho rústicas e simples e tinha fartura em casa, a alimentação era boa, e tinha uma diversidade de culturas em nossas roças. Hoje, com as novas técnicas de trabalho muita coisa facilitou, mas acabou a fartura, essas técnicas nos obriga a degradar o solo, usar produtos químicos, assim tornando a nossa alimentação contaminada sem qualidade para comer.

**9. *Quais são as relações da economia local (produção e comercialização)?***

Não produzimos para comercializar, apenas para a subsistência de nossa família. Também não realizamos nenhum ato de trocar produtos.

**10. *As técnicas agropecuárias camponesas foram influenciadas pelo avanço tecnológico atual ou prevalecem as técnicas tradicionais?***

Algumas técnicas foram influenciadas, como no preparo da terra, no modo de plantar de cultivar as culturas. Mas existem outras que prevalecem, como no plantio do milho que é por covas, a escolha da semente também e feito de modo tradicional. Isso é muito relativo e depende

muito da questão financeira, talvez numa técnica, não é muito viável, mas que tem pouco gosto, o produtor acaba opinando pela mais barata.

***11. O que podemos fazer para mudar a mentalidade de nossos pais, em relação às técnicas que precisam ser renovadas e inovadas?***

Achamos que mudar a mentalidade não é tão simples como imaginamos, pois é uma questão cultural, mas podemos dialogar com os nossos pais a respeito disso e mostrar a eles que os tempos mudaram, e que essas técnicas precisam ser mudados assim com o tempo. Respeitar a cultura deles também é muito importante, não podemos querer que nossos pais mudem rapidamente, mas nada melhor que o tempo.

***12. A escola está contribuindo com novas técnicas agrícolas para os camponeses/as? Como?***

Ainda não sei, porque não conhecia o trabalho da escola com os filhos dos assentados, pequenos produtores, enfim, os jovens do meio rural.

***13. Vê que forma a escola pode ajudar a conservar e recriar a cultura camponesa?***

A escola tem um papel importante para a conservação da cultura camponesa. Uma vez que ela trabalha com jovens rurais, onde são os mais afetados por essa questão, hoje existem muitos jovens que perderam a identidade cultural de onde ele permanece quase a metade de sua vida. A escola deve trabalhar essa questão, com os jovens que são os futuros moradores do meio rural, eles irão crescer, ter filhos e passar para eles e até valorizar o meio rural.

***14. Como está a relação camponesa com a urbana?***

Existe uma parte da população urbana que respeita o camponês/a, essa parte é a população mais pobre, por motivo de ser descendentes do meio rural. Já a burguesia vê o camponês/a com outros olhos, eles nunca respeitam o camponês e, muita das vezes, ele é humilhado por essa população burguesa. Eles esquecem que a maioria dos produtos consumidos é o camponês/a que produz, é através de seu trabalho.

***15. Ainda existe uma valorização em relação à cultura camponesa?***

Falar de valorização camponesa não é tão simples, existem pessoas que valorizam, outras não. Talvez por motivo de ter sofrido alguma transformação, resultando uma variedade cultural. Agora, se fizermos uma relação entre os séculos XVIII e XXI da Igreja Católica, podemos perceber que houve uma grande transformação cultural dentro da igreja. Deixando alguns costumes e implantando outros. Percebemos que a religiosidade é um fator principal dentro da cultura camponesa, dentro disso analisamos que se a igreja se transforma em sua moral por diversidades culturais, o povo acaba sendo influenciado.

***16. O que se deve fazer para evitar o êxodo rural?***

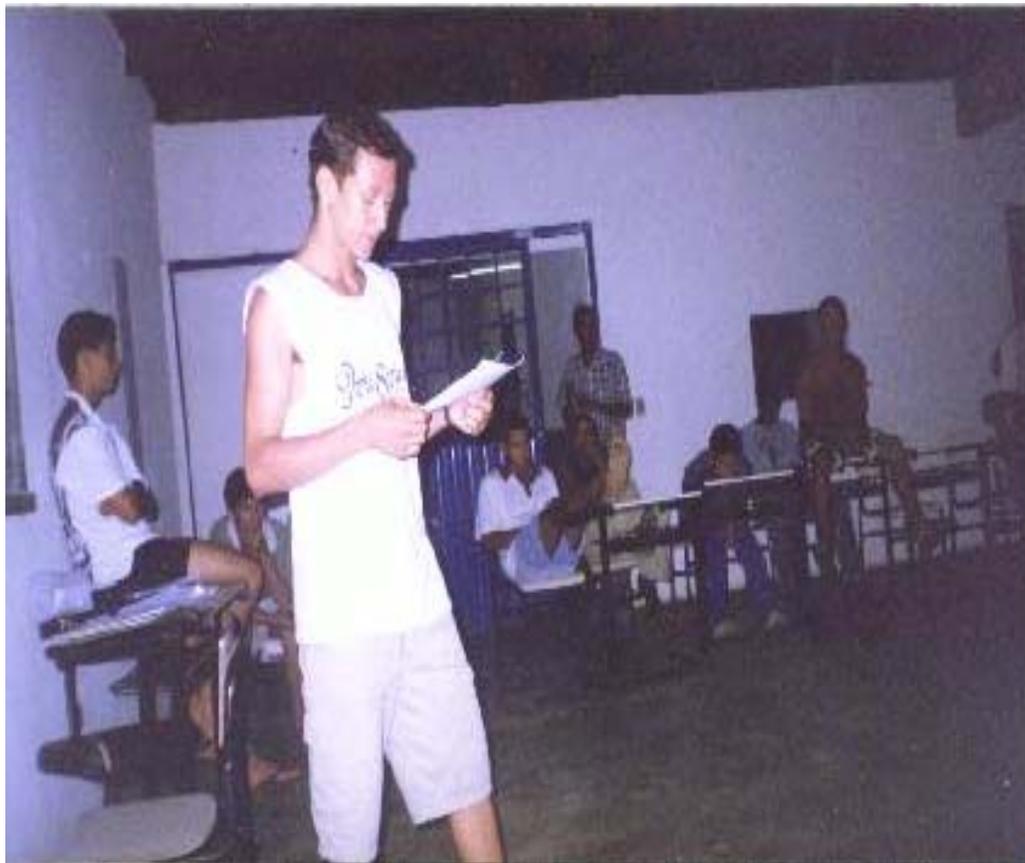
Para evitar o êxodo rural, ou seja, o esvaziamento do meio rural e os enchimentos nas cidades são preciso que as pessoas se identifiquem com o meio rural, goste de trabalhar, precisa

ter uma família e que esse meio fornece para essa família condições para permanecer no meio rural.

***17. O que nos motiva a viver no campo?***

O que nos motiva é que sempre vivemos no meio rural, aprende a trabalhar, a conviver com as pessoas, animais e a natureza. Outra coisa é a questão de alimentos, tudo que plantamos temos, facilitando a nossa vida. É uma vida tranqüila e saudável.

**ANEXO II**  
**Minha Realidade<sup>1</sup>: Cultura Camponesa**



Aluno: Isaías Rodrigues da Silva (3º. ano - Ensino Médio) – Projeto de Assentamento Mosquito

*“Muitos resistem e não trocam o campo pela cidade”*

A cultura camponesa é muito importante para a descoberta da sobrevivência no campo. Há uma grande diferença da cultura camponesa do passado com a de hoje. Antes as pessoas viviam mais isoladas no campo, não havendo quase nenhuma comunicação com o meio urbano. Há casos de pessoas já idosas, não eram reconhecidas como cidadãos brasileiros, pois não tinham sua certidão de nascimento.

Hoje, a grande penetração de outras culturas na cultura camponesa é pelo fato de a ligação do meio rural com o meio urbano ser mais fácil. O senso comum hoje está sendo mais valorizado, pois se acredita que quando o homem diz qual a lua melhor para o plantio e outras séries de crenças, há algum fundamento e que a valorização da cultura camponesa é importante para com o crescimento dos estudos científicos.

---

<sup>1</sup> A Minha Realidade integra o Plano de Estudo. O Plano de Estudo em questão foi realizado no 2º. Semestre de 2002 (27 de Setembro). Os PE são questões levantadas pelos alunos/as da turma a partir de um referencial teórico já pré-determinado no Plano de Formação de cada EFA. Os alunos/as respondem junto ao seu meio sócio-profissional-familiar e comunitário para que em outra sessão possa socializa-lo e debata-lo com os outros alunos/as sob a orientação da equipe de monitores/as.

Existe na cultura camponesa uma divisão; o homem do campo que cultiva sua cultura e que ainda preservam suas crenças e costumes; mas, há também o homem do campo que absorveu outras culturas e que não tem um conhecimento quanto aos costumes e crenças do homem do campo.

Na minha família, a cultura camponesa já foi um pouco influenciada, mas há o meu avô que ainda preserva muito sua cultura, tanto que mora em casa de pau-a-pique, tem somente o necessário para seus trabalhos diários, em sua casa não tem energia.

Os costumes mais freqüentes na família e comunidade são religiosos, onde são realizadas comemorações festivas na comunidade; ainda existe a folia de santos reis e algumas pessoas realizam benzições.

A globalização é um sistema que envolve toda a aceleração e desaceleração no que diz respeito ao crescimento da população. Ela oferece ao camponês, pontos positivos e negativos, os quais envolvem o melhor acesso ao meio urbano, facilitando assim a interligação do campo com a cidade, esse processo facilita a penetração de outros costumes na cultura camponesa, mas oferecem ao camponês mais chances de desenvolver um melhor trabalho e o acesso à educação e saúde. A globalização oferece poucas oportunidades para que o homem do campo possa fazer parte de seu sistema, o pouco conhecimento tecnológico que vem acontecendo no país e as oportunidades de igualdade são menores.

Na cultura camponesa a religião é um dos costumes que ainda prevalecem; existem famílias que acreditam e seguem fielmente a Deus e à religião, onde os costumes, representações e símbolos são cultivados; na Igreja Católica, onde os costumes, por exemplo, são realizados com festas em louvor aos santos acontecem freqüentemente e se utiliza a bandeira de São Sebastião como símbolo.

As pessoas mais antigas levam mais a sério suas crenças; exemplo: minha avó em dia de celebração fica em jejum, ela diz que para receber o corpo e sangue de Cristo deve estar purificada e com o estomago vazio.

A Mídia é a principal responsável pela alienação do camponês, principalmente, as pessoas que não tem acesso à informação acabam dizendo sim a um sistema que propõe o exílio da sua cultura e a desvalorização no que diz respeito ao camponês/a. Implantando assim uma cultura diferente no campo, causando o desaparecimento do homem do campo.

A cultura camponesa tem uma enorme importância para o nosso dia-a-dia hoje, mas também existe muitas falhas, uma delas era quanto ao papel da mulher. Acreditava-se que a mulher era somente para ter filhos e cuidar da casa, lavar e cozinhar. O homem por sua vez mantinha o poder sobre a família e não pedia opinião para a companheira.

A consciência política do camponês é construída de acordo com sua trajetória de vida, assim, os mais antigos têm consciência do que é melhor de acordo com seu ideal de vida, enquanto que a consciência de muitos ainda não se construiu e assim está pronta para entender o processo político ao contrário de sua realidade, o que acaba não construindo o seu ideal de mudança para o campo.

Quando o camponês consegue seguir as técnicas de trabalho de acordo com sua realidade, ele consegue ter maior sucesso na produção e consegue ter maior rentabilidade. Mas, na realidade esse processo é mais longo; incluindo o processo político partidário, pelo qual se deveria oferecer assistência técnica ao camponês e que libera verbas para a realização das atividades.

A produção e comercialização do camponês são satisfatórias, quando se organiza em grupos de produção ou em cooperativas, pois só assim eles conseguirão entrar no modelo capitalista, onde somente o grande consegue se sobressair.

As técnicas camponesas foram influenciadas pelas técnicas tradicionais. O preocupante é que na maioria das vezes essas técnicas são utilizadas de forma inadequada, abaixando assim a renda do camponês. E, principalmente, pela falta de formação do camponês e de conhecimento que se chega a utilizar, até mesmo, produtos químicos sem nenhuma preocupação com o meio ambiente e consigo mesmo.

Muitas pessoas da cultura camponesa preservam técnicas de cultivo que podem ser mudadas e que muitas delas nós sabemos; alguns enfrentam o problema da não aceitação da idéia, quando é proposta ao seu pai, nesse caso é mais difícil coloca-la em prática, assim, ele poderá tirar a conclusão do que é melhor e do que é ruim para a produção.

No meu caso sempre tenho uma técnica nova, basta que haja diálogo, pois meu pai é muito aberto e aceita minhas colocações, quando estão certas, da mesma forma que eu procuro entendê-lo.

A Escola Família Agrícola realiza um trabalho um pouco vago, quanto à contribuição de novas técnicas para o camponês, isso acontece devido à própria falta de interesse do mesmo, embora as famílias que a Escola trabalha mais diretamente (famílias que tem aluno na EFAGO) são mais privilegiados, quando o aluno tem um interesse de repassar as técnicas que ele está aprendendo na Escola para sua família.

Na conservação e até mesmo na reconstrução da cultura camponesa, a Escola deve procurar a trabalhar com o jovem do campo, que é o principal responsável do futuro da sua cultura. Os jovens são os mais influenciados por outras culturas, sendo assim, os responsáveis pela valorização de sua cultura, alguns tem até vergonha de sua própria cultura, esse fato é bastante preocupante, quanto sua discriminação, a discriminação que ocorre ao homem do campo. Questões como estas devem ser pensadas e trabalhadas.

O camponês a cada dia depende mais do meio urbana, pois a globalização exige mais de um profissional, com isso até mesmo a comercialização dos produtos faz com que essa interligação seja mais direta, melhorando assim, sua relação, mesmo existindo uma certa discriminação ao homem do campo.

A cultura camponesa é valorizada somente no meio em que ela ainda existe, pois a realidade da cultura do homem do campo é imposta diferente para as populações que não a conhecem.

O êxodo rural é um dos problemas que contribuem para com a não valorização da cultura camponesa; deve-se oferecer condições do camponês sobreviver no campo, pois ele também tem os mesmos direitos de qualquer outro cidadão e deve-se também valorizar sua cultura e sua maneira de sobrevivência.

O campo nos fornece uma vida diferente e mais justa; porém, o campo vem sofrendo uma transformação de reconhecimento ao ser humano, que é excludente e cafona. Devemos ter consciência que é no campo que produzimos os nossos alimentos e que no campo temos o naturalismo. A esperança de um dia reverter esse quadro e o campo ser reconhecido como uma fonte de sobrevivência do homem que é do campo; faz com que resistimos a todo o preconceito e que buscamos conhecimento e maior valorização de nossa cultura, de nosso passado, que foi e é tão importante para a cultura camponesa e o futuro camponês.

No fundo são misturas. Misturam-se almas nas coisas; Misturam-se as coisas nas almas. Misturam-se as vidas e é assim que as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam; o que é precisamente o contrato e a troca.

(Marli Mauss – *Ensaio sobre a dádiva*)

### ANEXO III Nossa Realidade

Este PE teve um objetivo muito grande de conseguir alcançar a realidade não só das famílias como de toda a comunidade. Este PE foi elaborado a partir da cartilha do FEMA (Fundo Estadual do meio Ambiente) onde esta cartilha destacou alguns problemas identificados dos questionários preenchidos pelos alunos sobre a realidade de suas propriedades.

A utilização da água em nossa comunidade e propriedade é de forma irregular por ser perto do poço onde os animais domésticos bebem água, pois no período da seca só há este poço e cisterna, no entanto tem que deixar que os animais bebam neste poço. Uma família diz que a água vem de um poço que beneficia três famílias, já a outra vem de um córrego. O que observamos é que a maioria das águas vem de cisterna ou córregos, sendo que dos córregos, outras famílias lavam roupas nele, e mais embaixo outra família utiliza para a alimentação. Os que moram na cidade tem água tratada, da SANEAGO.

Na seca todos tratam muito bem dos animais para que não haja perigo de animal morrer nessa época. E às vezes aluga o pasto para o vizinho para que não haja perda alguma. Já outros alugam a onde possa fortalecer. Geralmente tratamos dos animais, na época da seca, com cama de frango, ração de cana, resto de comida e silagem. Sempre pensando nos animais para não ocorrer diminuição de leite para a comercialização, e principalmente para as famílias que tem apenas essa renda de subsistência.

Sabemos que a mata ciliar é muito importante, e é por isso que as famílias preservam essa mata, em alguns lugares, não, são completamente árvores. Duas famílias disseram que antes de chegar na terra, já havia tirado muitas madeiras da terra, hoje estão tentando reflorestá-la. Nas cidades podemos perceber que os rios estão sem suas matas ciliares.

Os lixos são enterrados nos buracos ou queimados, ou então leva para jogar no lixão na cidade, no caso de quem mora na cidade. Há pessoas que jogam no quintal.

As fezes humanas se expostas em qualquer lugar com certeza contaminará as águas e alimentos, pois dezesseis famílias têm o banheiro com fossa, e três (03) famílias fazem diretamente no solo. E quando tem fosse longe do quintal. E às vezes as famílias até corre o risco de ir a um matinho.

A manipulação de produtos tóxicos é de maneira incorreta, pois não se tem usado nenhum tipo de precaução, ficando expostos a qualquer dano. Já algumas famílias disseram ter usado adequadamente. O que observamos é que todas as famílias utilizam produtos tóxicos, só que não diariamente. Os recipientes tóxicos na maioria das famílias, ou seja, dez (10) jogam no buraco, e sete (07) queimam e apenas três (03) famílias devolvem para as lojas veterinárias.

O desmatamento é um problema triste, mas real. O desmatamento ainda acontece de forma intensa, é uma preocupação para todos nós. Isso acaba com a natureza e até com a vida do próprio ser vivo. As famílias muitas das vezes fazem queimadas, devido o alto valor da

hora de um trator. As famílias que não estão desmatando é por que já desmataram, deveriam se preocupar com o prejuízo que isso causa no solo.

As famílias participam das reuniões da EFAGO, já nas comunidades são alguns que participam. E tem alguns que participam na cidade como da CPT e outros. Sabem da importância, mas estão desmotivados, e não se preocupam com as diversas reuniões. Participar é muito importante, pois assim estará informado (a) do que acontece em sua comunidade. Também tem a troca, não são só os pais que participam das reuniões, as mães também estão tomando a frente. Estamos percebendo que às vezes as reuniões não estão valendo, muitas das vezes só ficam em pauta.

O PE foi de grande importância para o grupo, principalmente da forma que foi a Colocação em Comum, com muito debate e fundamentação teórica. Além dessas vantagens a cartilha que foi trabalhada com a família serviu para aproximar a família da Escola e o diálogo entre pai e filho/a onde estava faltando e reforçou o conhecimento das famílias. Ficou bem claro que todos os assuntos abordados são de conhecimento do grupo, se não praticam é porque não querem, e outros por falta de recursos.

**ALUNOS/AS DA 8ª SÉRIE.**  
**Ano: 2003**

**ANEXO IV**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.<sup>(\*)</sup>**

**Institui Diretrizes Operacionais para a Educação  
Básica nas Escolas do Campo.**

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

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

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências à justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

---

<sup>(\*)</sup> CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, nove de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentares as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem

estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poderes nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores

apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica

## ANEXO V

### Ata de Fundação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás

Ata da Assembléia Geral de fundação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás – GO. Aos 13 (treze) dias do mês de junho de 1992 (Hum mil novecentos e noventa e dois), com início às 12 (doze) horas, no Centro de Treinamento de Líderes da Diocese de Goiás, na cidade de Goiás, reuniram-se produtores rurais, entre jovens e adultos, incluindo representantes de 9 (nove) comunidades, associações de pequenos produtores e assentamentos rurais para deliberarem sobre a fundação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás. Na abertura dos trabalhos, o coordenador da Assembléia, Sr. José Pedroso, deu as boas vindas aos presentes e discorreu sobre a importância da Escola Família Agrícola a ser criada, como um novo método de Educação integral dos filhos dos pequenos produtores. Na oportunidade de diversos produtores (as) fizeram uso da palavra para falar das dificuldades que enfrentam, sobretudo no que diz respeito à educação dos seus filhos. Como por exemplo: “*O currículo é diferente da realidade camponesa*”; “*não se aprende a trabalhar com o que existe na fazenda*” etc... Esclarecidos os objetivos e a forma de organização proposta, na qual participaram e participam representantes das Associações de Pequenos Produtores e de Assentamentos, o coordenador auxiliado pelo Padre Fellipe Leddet, passaram à apresentação da proposta de Estatuto da Associação. Procedeu-se a leitura artigo por artigo, sendo então, esclarecidas as dúvidas. Concluindo as dúvidas e a discussão, e não havendo mais dúvidas, os Estatutos, conforme cópias datilografadas, foram aprovados mediante a aclamação pela unanimidade dos presentes. Em seguida, passou-se a composição do conselho de Administração da Associação. Lembrando que este Conselho, para se formado, já havia tido uma discussão em cada Associação e Assentamento. Assim esse Conselho é integrado pelas seguintes pessoas: Dórico Dias da Silva (Uru); Manuelita Conceição Rodrigues Melo; Joaquim Vaz da Silva; Luzenir Bento Santana da Silva; José Osmar Nunes Marques (Engano); Milton Duarte da Costa (Mosquito); Altair Tobias Fideles (Mosquito); Eurípedes Roberto (Santa Marta); José Carlos de Almeida (São João do Bugre); Fellipe Leddet; Valdomiro Carvalho Gomes; José Pedroso dos Santos. Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a Assembléia da qual lavrei a presente ata que vai assinada por mim, pelo coordenador, pelo Conselho de Administração eleito e pelos demais sócios fundadores presentes. Goiás, 13 de junho de 1992 às 18:00 horas. José Pedroso dos Santos, Deusdete Dias Pires (Comunidade Bom Jesus – Uru), Dórico Dias da Silva (Comunidade Uru – Goiás), Cláudio Pires de Azevedo (Comunidade Uru – Goiás), Elisângela Pires Ferreira (Comunidade Uru – Goiás), Divina Imaculada da Silva Marques (Engano), José Osmar Nunes Marques (Engano). Itapirapuã: Íris Conceição Melo (Boa Vista); Benedito Florentino Teixeira (Boa Vista), Manuelita Conceição Rodrigues Melo (Boa Vista), Justina Rodrigues Lima (Boa Vista), Valdelicia Rodrigues Lima (Boa Vista), Joaquim Vaz da Silva ( P.A. Retiro), Maria José J. de Brito Costa (P.A. Retiro), Valdi Pereira de Souza (P.A. Retiro), Eva Maria de Paula Souza (P.A. São João da Lavrinha), Enizo Martins de Souza (P.A. São João da Lavrinha), Luzenir Bento da Silva Santana (P.A. São João da Lavrinha), Sebastião Santana Neto (P.A. São João da Lavrinha), Leonardo Moreira da Silva (P.A. Rancho Grande), Adriana Regina da Silva (P.A. Mosquito), Milton Duarte da Costa (P.A. Mosquito), José Pinto de Faria (P.A. Mosquito), Dalila Pereira Durval (P.A. Mosquito), Maria Soares da Silva, Domingos Barroso de Carvalho (P.A. Mosquito), Altair Tobias Fidelis (P.A. Mosquito), Eurípedes Roberto (Comunidade Santa Marta), José Carlos de Almeida Filho (São João do Bugre), Valdomiro Carvalho Gomes (P.A. São Felipe II), Luzia Fonseca da Silva (P.A. Rancho Grande), Edivania Silva dos Reis (P.A. Rancho

Grande), Gercilene Batista Araújo (P.A. São Felipe II), Eurico Rodrigues Araújo (P.A. São Felipe II), Antônia Batista de Araújo (P.A. São Felipe II), José Pedroso dos Santos (Goiás – GO), Divina Célia Ferreira de Carvalho (Goiás – GO), Sebastião Cláudio Barroso, Riveles Alcântara de Almeida, Maria de Fátima Pinheiro.

**ANEXO VI**  
**ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ALUNOS DA ESCOLA FAMÍLIA**  
**AGRÍCOLA DE GOIÁS – EFAGO**

**CAPÍTULO I**  
**CONSTITUIÇÃO, SEDE, FORO E DURAÇÃO**

Art. 1º. – A Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO, tem caráter familiar, educativa e sem fins lucrativos e rege-se pelo presente Estatuto e pelas disposições legais vigentes, tendo:

- I – Sede social no Arraial do Ferreiro, município e foro de Goiás.
- II – Prazo de duração e por tempo indeterminado e ano social compreendido no período de 1º. de janeiro a 31 de dezembro.

**CAPÍTULO II**  
**OBJETIVOS E FINALIDADES**

Art. 2º. – A Associação EFAGO tem por princípios fundamentais a liberdade, a democracia e a participação. E, possuir os seguintes objetivos e finalidades:

- I – congregar, representar e organizar os sócios;
- II – realizar a criação, a gestão e a responsabilidade legal, moral e financeira de uma ou várias EFAs, podendo ser estas, de ensino fundamental e/ou médio profissionalizante;
- III – assegurar a possibilidade de realizar todas as atividades que tem caráter educativo social e familiar, garantindo a participação das famílias e comunidades na educação e profissionalização de seus filhos;
- IV – oferecer educação espiritual correspondente as opções de cada família;
- V – garantir aos jovens e a seus familiares, sócios a formação através da pedagogia da alternância, possibilitando-lhes maior integração no processo educativo;
- VI – buscar convênios com entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, visando a implantação de projetos de caráter educativo;
- VII – contribuir com o desenvolvimento de pesquisa e de produção rural sustentável de toda agricultura familiar da região;
- VIII – lutar por melhores condições dos jovens rurais, visando mantê-los no campo.

**CAPÍTULO III**  
**DOS SÓCIOS**

Art. 3º. – A EFAGO será composta por agricultores familiares, monitores e amigos, que respeitarem o presente Estatuto e forem aprovados pelo Conselho Administrativo, sendo membros ativos e honorários.

§ 1º. – Fazem parte da Associação como membros ativos:

- a) pais e mães, agricultores familiares, ou representantes legais dos alunos inscritos na EFAGO;
- b) pais e mães, agricultores familiares, que solicitarem adesão à Associação e que forem aceitos pelo Conselho de Administração;
- c) associações de pequenos produtores rurais que forem aceitas pelo Conselho de Administração;
- d) o funcionário poderá se associar, 06 (seis) meses após seu ingresso na EFAGO, devendo ser aprovado pela Assembléia Geral, tendo direito a voto;
- e) pessoas físicas ou jurídicas serão incorporadas ao corpo social quando aprovadas pela instância competente, desde que paguem a cotização.

§ 2º. – Os alunos da EFAGO, com mais de 16 anos e anuência dos pais, poderão ser sócios.

§ 3º. – Os alunos da EFAGO têm direitos a voto somente nas Assembléias Gerais. A votação dos alunos se dará em urna separada e cada 10 votos de estudantes se equivalerá a 01 voto dos outros sócios.

§ 4º. – Aos alunos e funcionários é defeso exercer cargo de direção.

§ 5º. – Cada turma terá direito a um representante, com direito a voto em reuniões do Conselho;

§ 6º. – O Conselho de Administração terá a liberdade de se reunir sem a presença dos alunos e monitores.

§ 7º. – Outras pessoas representativas do meio onde se situa a EFAGO que são aceitas pelo C.A., fazem parte da Associação como membros honorários ou doadores, não tendo direito a voto.

§ 8º. – A EFAGO não terá limite quanto ao número de associados.

Art. 4º. – Os sócios têm o direito e o dever de participar de todas as Assembléias Gerais e reuniões da Associação.

Art. 5º. – O associado perde a qualidade de sócio da EFAGO por:

I – renúncia pessoal;

II – morte;

III – exclusão pronunciada, por no mínimo 2/3 do C.A., nos seguintes casos:

- a) não pagamento da cotização;
- b) denegrir o patrimônio moral da EFAGO;

c) causar transtornos graves ao bom funcionamento da Escola ou da Associação.

#### **CAPÍTULO IV DA ESTRUTURA E DA ADMINISTRAÇÃO**

Art. 6º. – A Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO, será administrada por:

- I – Assembléia Geral;
- II – Conselho Administrativo (C.A.);
- III – Conselho Fiscal (C.F.).

#### **DA ASSEMBLÉIA GERAL**

Art. 7º. – A Assembléia Geral será o órgão supremo da Associação.

Art. 8º. – A Assembléia Geral se reúne ordinariamente uma vez por ano e, extraordinariamente, sempre que o C.A. convocar.

§ 1º. – A Assembléia Geral poderá ser convocada por decisão de 1/3 dos associados ativos ou pelo conselho fiscal.

§ 2º. – A Assembléia Geral deverá ser convocada 10 (dez) dias antes da data da reunião, através de edital de convocação onde deverá constar a ordem dos trabalhos e deverá ser assinada pelo Presidente do Conselho de Administração.

§ 3º. – Na Assembléia Geral não será permitido o voto por representação.

§ 4º. – Poderão presidir a Assembléia Geral o Presidente do Conselho de administração, ou outra pessoa escolhida no Conselho.

§ 5º. – A Assembléia Geral Ordinária deliberará legitimamente com a presença de, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus membros associados ativos, em dia com suas obrigações, com aprovação da maioria dos membros ativos presentes.

§ 6º. – Não atingindo a porcentagem de sócios, definida no parágrafo anterior, será marcada outra data e, através de novo edital, far-se-á convocação da próxima Assembléia.

Art. 9º. – O quorum da Assembléia Geral Extraordinária para definir o disposto nos incisos I, II, III, V, IX e X, do art. 10, deste Estatuto, deverá ser de, no mínimo, metade de seus sócios ativos, devendo suas deliberações serem tomadas por maioria de 2/3 de votos dos sócios ativos presentes.

Parágrafo Único – Se, em primeira convocação, a presença de sócios ativos na assembléia Geral Extraordinária não atingir o quorum previsto caput desse artigo, nova Assembléia Geral deverá ser convocada pelo menos para 15 (quinze) dias após.

Art. 10 – compete à Assembléia Geral:

- I – reformar o presente Estatuto, de acordo com o art. 9º.;
- II – decidir nomeadamente sobre a prorrogação, dissolução, fusão ou união da Associação com outras de objetivos análogos;
- III – apreciar o orçamento financeiro para o ano subsequente;
- IV – autorizar a implantação de novas unidades da EFA e ampliação de cursos;
- V – apreciar relatório de atividades do C.A.;
- VI – fixar as quotizações para as diferentes categorias de sócios e a modalidade de pagamento das mesmas;
- VII – nomear novos membros para manter o número de pessoas estabelecidas para o Conselho de Administração;
- VIII – autorizar aquisição e/ou cedência de imóveis necessários ao bom funcionamento dos objetivos da Associação;
- IX – definir sobre alienação, reformas e aluguéis, com duração acima de 01 (um) ano, de bens imóveis;
- X – autorizar a tomada de empréstimos cujo montante seja superior a 40 % (quarenta por cento) do salário mínimo vezes o número de associado ativo, em dias com suas obrigações;
- XI – eleger ou destituir, a qualquer tempo, o Conselho de Administração, a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal;

Parágrafo Único: A Assembléia Geral deliberará sobre quaisquer outras propostas inscritas na ordem dos trabalhos, relativas ao desenvolvimento da Associação e gestão de seus interesses.

Art. 11 – As decisões da Assembléia Geral deverão obedecer a maioria de votos dos membros presentes, sendo que apenas os membros ativos tem direito a voto.

Parágrafo Único: Cada família tem direito a 01 (um) voto expresso por um dos responsáveis pela família.

## **DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO**

Art. 12 – A Associação será administrada por um Conselho de Administração Geral Ordinária composto de 6 (seis) a 20 (vinte) membros;

Art. 13 – O Conselho de Administração será eleito por 3 anos em Assembléia Geral Ordinária, por maioria dos votos;

§ 1º. – O Conselho de Administração deverá ser composto com o mínimo de 50% dos pais de alunos da EFAGO.

§ 2º. – Não será permitida a reeleição para além de dois mandatos consecutivos.

Art. 14 – O Conselho de Administração preencherá os cargos vagos na composição da Diretoria Executiva ou do próprio Conselho.

Parágrafo Único: O cargo suprido possuirá um caráter provisório, devendo terminar o mandato originário.

Art. 15 – Três ausências seguidas sem justificativas de uma pessoa às reuniões do Conselho de Administração, considerar-se-á como renúncia.

Parágrafo Único: Para todas as funções de membro do Conselho de Administração poderão ser convidados, a título consultivo, representante de organismos interessados pela atividade da EFAGO.

Art. 16 – Compete ao Conselho de Administração:

- I – estabelecer os contatos necessários e fazer contratações dos monitores;
- II – estabelecer os salários a serem pagos em conformidade com os padrões estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação;
- III – trocar, substituir e demitir monitores que estiverem desenvolvendo trabalhos condizentes com a Escola;
- IV – fixar contratos por tempo pré-determinado;
- V – promover mudanças curriculares que não venham ao encontro dos interesses da EFA.

Art. 17 – O Conselho de Administração reúne-se pelo menos quatro vezes ao ano, em épocas fixas pelo Regulamento Interno, por convocação do Presidente ou o pedido de 1/3 dos sócios ativos.

Parágrafo Único: As decisões do Conselho de Administração serão tornadas por maioria simples de votos e, em caso de empate, o voto do Presidente será decisivo.

Art. 18 – Sob reserva das disposições previstas no art. 10º, e incisos, deste Estatuto, o Conselho de Administração detém os mais amplos poderes, sem limitações nem reservas para agir em nome da Associação e proceder todas as operações que a ela dizem respeito.

## **DA DIRETORIA**

Art. 19 – A Diretoria Executiva será composta de Presidente, Vice-Presidente, 1º. Secretário, 2º. Secretário, 1º. Tesoureiro e 2º. Tesoureiro.

Parágrafo Único: Esta direção exercerá as funções que lhes forem destinadas pelo Conselho de Administração e, na falta deste, as previstas pelo Regulamento Interno.

Art. 20 – Compete ao Presidente da Associação:

- I – representar a Associação em juízo ou fora dele;
- II – em todos os atos da vida civil;
- III – autoriza pagamentos;
- IV – assina cheques juntamente com o funcionário responsável e/ou com o tesoureiro;
- V – poderá delegar poderes relativas à sua função;

Art. 21 – Compete ao 1º. Tesoureiro:

- I – manter em ordem o livro-caixa e a contabilidade da Associação;
- II – apresentar relatórios financeiros ao Conselho e a Assembléia Geral;
- III – assinar cheques juntamente com o funcionário responsável e/ou com o Diretor Presidente;

Art. 22 – Compete ao Secretário:

- I – lavrar as atas de reuniões da Diretoria e das Assembléias Gerais;
- II – expedir ofícios e correspondências, juntamente com o Presidente;
- III – manter em ordem os arquivos e livros da Associação;
- IV – redigir atas e documentos que contenham decisões coletivas.

Art. 23 – Compete ao Vice-Presidente, 2º. Tesoureiro e 2º. Secretário substituírem seus respectivos titulares;

### **DA COMISSÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DESPESAS**

Art. 24 – A Comissão de Autorização de Despesas é um instrumento de apoio ao Conselho de Administração e Diretoria, constituindo-se com o Presidente, 1º. Tesoureiro e um Funcionário.

§ 1º. – O funcionário será escolhido pelo Conselho de Administração e Conselho Fiscal.

§ 2º. – A Comissão se encontrará duas vezes ao mês, sendo de 15 em 15 dias.

Art. 25 – Compete à Comissão de Autorização de Despesas:

- I – participar da elaboração do Orçamento Anual;
- II – sob o manto do Orçamento Anual aprovado, autorizar despesas mediante requisição, em duas vias;
- III – controlar a entrada e saída de produtos nos Ensinos Fundamental e Médio;
- IV – coordenador levantamento das necessidades no dia a dia da EFAGO;
- V – assinar cheques para compras ou pagamentos;
- VI – fazer prestação de contas;

§ 1º. – O cheque será assinado, sempre por duas ou mais pessoas da Comissão, podendo ser o Presidente, Tesoureiro e o funcionário ou o Funcionário e um dos primeiros.

§ 2º. – As atividades da Comissão serão detalhadas em Regimento Interno.

## **CAPÍTULO V DO CONSELHO FISCAL**

Art. 26 – O Conselho Fiscal será composto por 03 membros, escolhidos pela Assembléia Geral;

Parágrafo Único: O Conselho Fiscal reunir-se-á, no mínimo quatro vezes ao ano, em épocas fixadas pelo Regulamento Interno, por Convocação do Conselho de Administração ou ainda quando convocados pelo Presidente;

Art. 27 – Compete ao Conselho Fiscal:

I – exercer assídua fiscalização sobre todas operações financeiras, prestação de contas e toda e qualquer atividade executada pela administração;

II – elaborar relatórios sobre a situação financeira da EFAGO e apresenta-lo junto ao Conselho e Assembléia Geral;

III – visar a contabilidade da Associação, quando concordar com as contas apresentadas pela Direção;

## **CAPÍTULO VI DO PATRIMÔNIO**

Art. 28 – O patrimônio da Associação compõe-se de móveis, imóveis e bens de qualquer natureza, podendo ser adquiridos por:

I – quotização de valores por sócios da Associação;

II – doações em dinheiro ou gêneros advindos de sócios;

III – o produto de promoções culturais, festivas ou serviços e atividades sob seus cuidados;

IV – rendimentos dos bens que eventualmente possua;

V – subvenções dos Governos Federal, Estadual e Municipal e entidades filantrópicas;

VI – todos os recursos conforme legislação em vigor;

§ 1º. – aplicar-se-á integralmente suas rendas, recursos e eventuais resultados operacionais na manutenção e desenvolvimento dos objetivos da Associação no território nacional;

§ 2º. – a Associação poderá adquirir ou alugar terrenos e locais necessários a realizações dos projetos da Associação, bem como pedir emprestado ou emprestar somas, igualmente necessárias a concretização deste projeto.

## **CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 29 – O Conselho de Administração estabelecerá um Regulamento Interno que deve ser aprovado pela Assembléia Geral.

Art. 30 – Os sócios não respondem nem mesmo subsidiariamente pelas obrigações da Associação.

Art. 31 – Os membros do Conselho de Administração, da Diretoria e do Conselho Fiscal não serão remunerados pelo exercício do cargo. Também, a instituição não distribuirá lucros, bonificações ou vantagens a dirigentes mantenedores ou associados, sob nenhuma forma ou pretexto, somente serão reembolsados dos valores gastos em função da Associação, mediante apresentação de notas fiscais e recibos comprobatórios.

Art. 32 – A dissolução ou extinção da Associação somente se dará em Assembléia Geral Extraordinária, especialmente convocada para esse fim, obedecendo ao quorum do art. 9º., do presente Estatuto, devendo destinar o eventual patrimônio remanescente a entidade registrada no Conselho Nacional de Assistência Social ou entidade pública a critério da instituição.

Art. 33 – O presente Estatuto foi aprovado pela Assembléia Geral de fundação da Associação, nesta data de 13 de junho de 1992 e reformado, em Assembléia Geral Extraordinária pela maioria absoluta dos sócios, em 28 de Agosto, 01 de novembro de 1998, em 27 de outubro de 2000 e em 26 de abril de 2001.

Art. 34 – São membros fundadores da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás: Dórico Dias da Silva, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade do Uru, Manuelita Conceição Rodrigues Melo, casada, lavradora, brasileira, Comunidade Serra Branca, Joaquim Vaz da Silva, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade Retiro Velho, Leuzeni Santana da Silva, casada, lavradora, brasileira, Comunidade São João da Lavrinha, José Osmar Nunes Marques, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade do Engano, Milton Duarte da Costa, casado, lavrador, brasileiro, Assentamento Mosquito, Altair Tobias Fidelis, casado, lavrador, brasileiro, Assentamento Mosquito, Eurípedes Roberto, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade Santa Marta, José Carlos de Almeida, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade São João do Bugre, Felipe Leddet, solteiro, francês, religioso, Mosteiro de São Bento de Goiás, Valdomiro Carvalho Gomes, solteiro, brasileiro, lavrador, Comunidade São Felipe, José Pedroso dos Santos, casado, professor, brasileiro, Goiás – GO, Deusdete Dias Pires, solteiro, brasileiro, lavrador, brasileiro, Comunidade do Uru, Cláudio Pires de Azevedo, solteiro, lavrador, brasileiro, Comunidade do Uru, Elisângela Pires Ferreira, casada, lavradora, brasileira, Comunidade do Uru, Divina Imaculada da Silva Marques, casada, brasileira, lavradora, Comunidade do Engano, Íris Conceição de Melo, solteiro, lavradora-professora, brasileira, Comunidade Boa Vista, Benedito Florentino Teixeira, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade Boa Vista, Justina Rodrigues de Lima, casada, lavradora, brasileira, Comunidade Boa Vista, Valdecia Rodrigues de Lima, solteira, lavradora, brasileira, Comunidade Boa Vista, Maria José F. de Brito Costa, casada, lavradora, professora, brasileira, Comunidade do Retiro, Valdir Pereira de Souza, solteiro, lavrador, brasileiro, Comunidade do Retiro, Eva Maria de Paula Souza, casada, brasileira, lavradora, Comunidade São João da Lavrinha, Enízio Martins de Souza, casado, lavrador, brasileiro, comunidade São João da Lavrinha, Sebastião Santana neto, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade São João da Lavrinha, Leonardo Moreira da Silva, solteiro, lavrador, brasileiro, Comunidade Rancho Grande, Adriana Regina da Silva, solteira, lavradora-professora, brasileira, Assentamento Mosquito, José Pinto de Faria, casado, lavrador, brasileiro, Assentamento Mosquito, Dalila Pereira Durval, casada, lavradora, brasileira, Assentamento

Mosquito, Domingos Barroso de Carvalho, casado, lavrador, brasileiro, Assentamento Mosquito, Maria Soares da Silva, casada, lavradora, brasileira, Assentamento Mosquito, José Alves de Souza, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade São João do Bugre, Luzia Fonseca da Silva, solteira, lavradora, brasileira, Comunidade Rancho Grande, Edivânia Silva dos Reis, solteira, lavradora, brasileira, Comunidade Rancho Grande, Gercilene Batista Araújo, solteira, brasileira, lavradora, Comunidade São Felipe, Eurico Rodrigues de Araújo, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade de São Felipe, Antônia Batista de Araújo, casada, lavradora, brasileira, Comunidade de São Felipe, Divina Célia Ferreira de Carvalho, casada, professora, brasileira, Goiás, Sebastião Cláudio Barroso, casado, lavrador, brasileiro, Comunidade Santa Marta, Riveres Alcântara de Almeida, solteiro, lavrador, brasileiro, Comunidade de Santa Marta, Maria de Fátima Pinheiro, casada, lavradora, brasileira, Comunidade de Santa Marta.

Art. 35 – São membros da Diretoria atual:

José Bento Firmiano, presidente, brasileiro, casado, lavrador; Divino José Corrêa, vice-presidente, brasileiro, casado, lavrador; José Osmar Nunes Marques, tesoureiro, brasileiro, casado, lavrador.

Cidade de Goiás / GO, 26 de abril de 2001.

*José Bento Firmiano*  
*Presidente*

*Divino José Corrêa*  
*Vice-Presidente*

*José Osmar Nunes Marques*  
*Tesoureiro*

*Luismar Ribeiro Pinto*  
*OAB-GO 17.653*

**ANEXO VII**  
**HINO DA EFAGO**

Tom: E

Ritmo: Samba-Xote

- 1- Nova proposta de educação  
Surge da vida de nossos irmãos  
Escola Família, escola social  
Semente que nasce no meio rural.

REFRÃO: *EFA de GOIÁS, formação permanente*  
*Estrela que brilha a partir de sua gente.*  
*EFA de GOIÁS, primaz da cidadania*  
*/: Recria os ideais da democracia. (bis)*

- 2- Jovens unidos em caminhada  
O campo ressurgiu de forma amada.  
Em alternância constrói-se o novo  
Real pedagogia surgindo do povo.
  
- 3- Instrumentos que envolvem a realidade  
Família e escola, é comunidade  
Todos são sujeitos da história  
Cultura em ação fazendo a memória.
  
- 4- Povos do cerrado, herança do sertão,  
EFAGO construindo um mundo mais irmão;  
Nosso lema é recriar e transformar  
Nossa cultura deve emancipar.
  
- 5- A EFAGO respeita o agricultor  
Que trabalha na terra com muito amor.  
Mãos calejadas, goiano lutador  
Escola Família apóia o lavrador.

Letra: Claudemiro Godoy do Nascimento.  
Música: Claudemiro Godoy do Nascimento.

## ANEXO VIII

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS

*Nós não deveríamos nos esquecer, nem por um só momento, de que este mundo repleto de seres vivos é uma grande família comum, e que a natureza não atribui exclusividade de propriedade a nenhum indivíduo em particular. Tendo em conta que todas as propriedades deste universo foram herdadas por todos os seres, como pode haver justificativa para um sistema no qual alguns desfrutam de abundância exorbitante enquanto outros morrem de fome por um punhado de grãos<sup>1</sup>.*

**Prabhat Ranjan Sarkar.**

---

<sup>1</sup> MAHESHVARANANDA, Dada. Após o Capitalismo: a Visão de PROUT para um Novo Mundo. Belo Horizonte: Proustista Universal, 2002.

## **IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:**

**Nome:** Escola Família Agrícola de Goiás

**Município:** Goiás – GO

**Mantenedora:** Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás

**Convênio:** Estado de Goiás/Secretaria Estadual de Educação

**Subsecretária:** Regional de Goiás

**Localização:** A Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), está situada no meio rural do município de Goiás, num local denominado Arraial do Ferreiro, distante cerca de 8 Km da cidade, em terreno de 7,2 hectares. Ela está situada a 141 km da cidade de Goiânia, capital do Estado e a 351 km da capital brasileira, Brasília DF.

### **Quadro de pessoal:**

Na Escola Família Agrícola de Goiás o professor/a é chamado de Monitor/a, pois exerce algumas funções específicas da Pedagogia da Alternância. É papel do Monitor/a acompanhar todas as atividades dos jovens na Escola, ou seja, sala de aula, trabalho na propriedade, lazer, serões, finais de semana, olhar a questão de comportamento, problemas de saúde. E, enquanto o jovem está na família os monitores/as fazem visitas para observar as questões técnicas pedagógicas e sociais. Para melhor efetivação desses trabalhos, dividimos os monitores/as em equipes: da administração, pedagógica, da cozinha, do prédio, da propriedade e da escrituração. O monitor/a também faz trabalhos para a Associação, pois os pais têm suas propriedades e fazem trabalhos voluntários na Associação.

A equipe de monitores/as e administrativos da EFAGO é composta pelos seguintes profissionais:

**ANA MARIA PEREIRA PINTO** – Diretora Pedagógica e monitora da disciplina de Artes – Ensino Fundamental. Responsável pela Equipe Administrativa e representante da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás na Equipe Pedagógica no Regional AEFACOT (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins). Licenciada em Língua Portuguesa e Inglês na FFCC (Faculdade de Filosofia Cora Coralina). Especialização em Docência Universitária (UCG/FFCC). Curso de Formação em Pedagogia da Alternância (UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil e AMEFA-

Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas). Atualmente, cursando Mestrado em Ciências da Educação (Universidade de Tours – França e UCB – Universidade Católica de Brasília/UNEFAB).

**BRUNO DE SOUZA VIEIRA** – Monitor da disciplina: Geografia no Ensino Médio, Secretário Geral, Membro da Equipe Administrativa, responsável pela contabilidade da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás e Elaboração de Projetos para viabilidade econômica da Escola. Atualmente, cursando Licenciatura Plena em Geografia (UEG – Universidade Estadual de Goiás).

**ERCIONE LUZIA VIDIGAL** – Monitora da disciplina Geografia – Ensino Fundamental. Coordenadora Pedagógica, responsável pela equipe pedagógica e manutenção do Jardim. Licenciada em Geografia na FFCC. Curso de Formação na Pedagogia da Alternância (AEFACOT). Especialização em Educação Ambiental na UEG.

**ADRIANA REGINA DA SILVA** – Monitora da disciplina História – Ensino Fundamental. Membro da Equipe Pedagógica e representante da Equipe de monitores no Conselho Fiscal da Associação, auxiliar da contabilidade e Cursando Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Curso de Formação em Pedagogia da Alternância (AEFACOT).

**PATRÍCIA HELENA FERREIRA DA SILVA** – Monitora das disciplinas: Inglês (Ensino Fundamental e Médio), Artes e Língua Portuguesa – Ensino Médio. Membro da Equipe Pedagógica e Responsável pela biblioteca. Cursando Licenciatura em Letras - Português e Inglês (UEG).

**APARECIDA GOMES DA NEIVA GALLIÊTA** – Monitora das disciplinas Educação Religiosa (Ensino Fundamental) e Filosofia (Ensino Médio), Responsável pela Equipe de Escritação. Licenciada em História (Faculdade de Filosofia Cora Coralina). Curso de Formação em Pedagogia da Alternância (AEFACOT). Especialização em História.

**ELIANE VIEIRA DA SILVA FERREIRA** – Monitora das disciplinas: Artes e Português – Ensino Fundamental, responsável pela equipe de escrituração. Licenciada em Letras - Português e Inglês na FFCC.

**SARA MELO DE ARAÚJO** – Monitora das disciplinas: Educação Familiar (Ensino Fundamental), História – Ensino Médio. Responsável pela equipe da cozinha e controle de gastos com alimentação. Licenciatura Plena em História pela FFCC.

**ELISÂNGELA PIRES FERREIRA** – Monitora das disciplinas: Matemática (Ensino Fundamental e Médio), Química e Física – Ensino Médio. Membro da equipe da cozinha e controle de gasto com alimentação. cursando Licenciatura Plena em Matemática na UEG.

**MARIA TEREZA LEITE SANT'ANNA** – Monitora das disciplinas de Matemática (Ensino Fundamental) e Física (Ensino Médio). Responsável pela equipe do prédio cursando Licenciatura Plena em Matemática (UEG).

**RICARDO DE SIQUEIRA CAMARGO** – Monitor das disciplinas: Agricultura e Culturas – Ensino Profissionalizante. Responsável pela equipe da propriedade e membro da Equipe Administrativa. Formação Engenheiro-Agrônomo pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba - MG. cursando Licenciatura Plena em Letras - Português e Inglês (UEG).

**CLAYTON SILVIO MARQUES BORGES** – Monitor das disciplinas: Zootecnia e Biologia no Ensino Médio. Engenheiro Agrônomo formado no Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba - MG. Membro da Equipe da Propriedade - Auxiliar na propriedade. cursando Especialização em Plantio Direto pela UNB (Universidade de Brasília).

**ALCENIR JOSÉ DA SILVA** – Monitor das disciplinas de Ciências, Agricultura, Administração e Engenharia Rural. Membro da Equipe do Prédio e Propriedade - responsável pela horta, viveiro e pomar. Técnico em Agropecuária formado na Escola Agrotécnica de Ceres.

**ELDION ROSA PEREIRA** – Monitor das disciplinas: Zootecnia no Ensino Fundamental Educação Física (Ensino Fundamental e Médio). Membro da Equipe da Propriedade - responsável pela criação de animais (bovino, suíno, avicultura e apicultura). Técnico em Agropecuária formado na Escola Família de Olivânia – ES.

**INÊZ PINTO DOS SANTOS ALVES** – Professora de Espanhol – Ensino Fundamental e Médio. cursando Licenciatura Plena em História.

**ADÃO SANTANA DA SILVA** – Auxiliar de Serviços Gerais (caseiro), - Alfabetizado.

**EVA BÁRBARA ROSA** – Auxiliar de Serviços Gerais (cozinheira). 1ª fase do Ensino Fundamental.

**JOSÉ AUGUSTO GOMES** – Motorista e Auxiliar dos serviços gerais da Escola – cursando supletivo de Ensino Médio.

**PAULO LUIZ LEMES** – Auxiliar de Serviços Gerais (Cozinheiro) – Ensino Médio e Técnico em Contabilidade.

### **BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS, 1989-2002.**

A Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) foi criada por iniciativa de pais e alunos, do meio rural, organizados em torno da idéia de encontrar a melhor saída para a educação de seus filhos/as. A EFAGO nasceu da luta pela Reforma Agrária e da luta pela sobrevivência, fortalecimento e viabilização da Agricultura Familiar, seja dos pequenos proprietários ou dos assentados. A Escola nasceu da necessidade de uma educação que respondesse aos reais interesses dos agricultores familiares e pequenos proprietários que lutam para a permanência na terra.

As famílias motivadas pelo Padre Felipe Ledett, que por demonstrar sensibilidade pelas causas sociais e ter participado como evangelizador junto às primeiras famílias de Projetos de

Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Goiás e Região incentivou os agricultores/as a formarem uma Associação que viesse a viabilizar a formação da Escola. Por ter identificado nas comunidades em que atuava uma grande carência no que tange a uma educação com o currículo voltado para a realidade rural, resolve formar em 1992 uma Associação de Pais e Alunos, com o intuito de organizar e fomentar a criação da Escola que veio a se concretizar em 1994 dando início as suas reais atividades com a 1ª turma com 28 alunos/as.

Em 1995 entra a 2ª turma com 26 alunos. Foi eleita uma nova diretoria da Associação. Nesse período a equipe passa a desenvolver trabalhos na EFAGO, comunidades e organização de documentos. A EFAGO funcionava com Regime de Suplência, dois anos e meio de estudo.

Em 1996 formou-se a 1ª turma por regime de suplência e inicia-se o trabalho com a 3ª turma já em forma de seriado 5ª a 8ª - Ensino Fundamental. Em 1997 inicia-se outra turma e acontece a 2ª formatura da EFAGO.

E assim a cada ano entra uma turma nova. Em 2001 a pedido das comunidades a Escola implantou o Ensino Médio e Ensino Profissionalizante (Técnico em Agropecuária). Para que se realizasse essa nova etapa a Associação recebeu do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a concessão de uso de uma área de 5 hectares dentro do Projeto de Assentamento Serra Dourada, localizado no Arraial do Ferreiro.

No final de 2001 as atividades do Ensino Médio e Profissionalizante, foram transferidas para o prédio do Ensino Fundamental, em função do estado precário das instalações físicas da área concedida pelo INCRA, ficando a mesma apenas como área experimental para o Ensino Profissionalizante.

## **CARACTERÍSTICAS GERAIS DA COMUNIDADE**

A Escola é localizada no meio rural sendo assim 90% da sua clientela é composta por alunos/as do meio rural e 10% são alunos/as do meio urbano.

Nas comunidades que atuamos, as casas são simples, há igrejas e transporte. O comércio é um meio para complementar financeiramente a renda familiar uma vez que estas famílias produzem para sua própria subsistência, sendo que, a maioria dessas famílias é assentada e/ou pequenos agricultores, o nível sócio-econômico dessas famílias é baixo, contudo, eles podem contar com assistência social. Há outras escolas nessas comunidades. Mas, visto que a Escola

Família Agrícola trabalha com a Pedagogia da Alternância e por oferecer uma educação diferenciada com o currículo voltado para a realidade rural vem atender a uma boa parte da clientela das diversas comunidades rurais da região de Goiás.

Essas famílias usufruem aspectos culturais promovendo confraternizações, festas religiosas, mutirões, passeios, acampamentos, piqueniques com intuito de diversão e estreitamento das relações sociais.

## **ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL**

A Escola dispõe dos seguintes espaços:

- 03 salas de aula com capacidade para 30 alunos/as
- 10 dormitórios com sanitários que comportam 60 alunos/as ao todo
- 01 sala para biblioteca
- 01 auditório com capacidade para 150 pessoas
- 01 cozinha ampla e bem arejada
- 01 dispensa para gêneros alimentícios
- 03 salas de almoxarifado
- 02 sanitários externos sendo 01 masculino e outro feminino para alunos/as
- 02 sanitários externos sendo 01 feminino e outro masculino para os profissionais
- 02 salas para monitores/as
- 05 áreas externas
- 01 lavanderia
- 01 refeitório
- 01 sala para escritório da Associação
- 01 sala para diretoria
- 01 sala para secretária
- 01 casa destinada ao caseiro (01 sala, dormitório, com sanitário, 01 cozinha e área coberta).
- 01 dormitório para visitas

- 01 laboratório para beneficiamento do mel
- 01 área de experiência (horta, 05 estufas)
- 01 campo de futebol
- 01 granja com capacidade para 100 frangos de engorda
- 01 granja para galinhas poedeiras
- 01 pocilga
- 01 tanque para piscicultura.
- 01 poço artesiano

Toda essa infra-estrutura está instalada numa área de 7,2 ha. De acordo com as nossas demandas, as estruturas atuais estão ficando deficitárias em relação ao número de sala de aulas, ampliação do laboratório para o beneficiamento do mel, implantação do laboratório de informática, sala e laboratório para as áreas do núcleo comum e técnicas.

A Escola ainda tem grande deficiência no que se refere a móveis (cama, colchões, armários etc.) e materiais didáticos.

## **DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO**

Verificamos que um dos fatores para os problemas das reprovações é a desistência e a evasão escolar, além da grande rotatividade dos alunos/as.

Além da própria falta de interesse do aluno/a e a falta de compromisso dos pais com o processo ensino e aprendizagem e a deficiência da aprendizagem que o aluno/a acaba carregando por toda sua vida escolar. Sendo assim, o professor pode estimular o interesse do aluno/a pela aula promovendo aulas mais dinâmicas, usando material didático diversificado, buscando o auxílio dos pais e mães como amigos da Escola, promovendo reuniões com os pais para discutir o andamento do seu filho/a na escola, implantar o caderno de acompanhamento. Destinar o horário específico para leitura. Promover oficinas com temas relacionado a leitura e produção de textos.

Entretanto, a nossa Escola não têm recursos financeiros para adquirirmos materiais didáticos como: retroprojeter, fotocopiadora, videoteca, computadores, livros literários, dicionários, verbas para formação de professores/as, aparelho de som entre outros.

Verificamos que o fator problema do abandono, na escola é o fator financeiro e a carência familiar.

O fator financeiro traz uma deficiência na questão da alimentação onde o aluno/a paga uma cesta a cada quinzena na Escola e também no transporte para sua locomoção até a mesma.

Para sanar parte do problema financeiro é preciso criar projetos auto-sustentável para custear as despesas, como alimentação, transportes. Dessa forma, está se fazendo com que a propriedade produza para seu próprio sustento. Criar parcerias e buscar recursos junto ao Estado para a melhor da verba da merenda Escolar. Uma vez que o aluno/a permanece na escola 12 dias, com 4 refeições diárias.

A carência familiar pode melhorar com a frequência dos pais dentro da escola nos finais de semana e demais dias. Promover eventos que envolvam Pais e alunos para uma melhor integração dos alunos/as na EFA.

### **LEVANTAMENTO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS/TURMA**

	SÉRIE					
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	TOTAL
<b>Aluno</b>	25	19	15	12	11	82
<b>Aluna</b>	06	10	02	03	04	25
<b>Aprovados</b>	14	19	11	12	11	67
<b>Reprovados</b>	02	0	01	0	0	03
<b>Transferidos</b>	12	07	03	03	01	26
<b>Desistentes</b>	03	03	02	0	03	11

### **RECURSOS FINANCEIROS**

#### **Via Órgãos Públicos:**

- Secretaria Estadual de Educação de Goiás;
- Salários e encargos sociais dos Professores e Funcionários Administrativos.
- PDDE, PROESCOLA e Merenda Escolar;
- No ano de 2002 desenvolveremos com o FEMA (Fundo Estadual do Meio Ambiente), um projeto financiado por este órgão.

#### Via Organizações não Governamental:

- SIMFR e DISOP – ENTIDADES EUROPÉIAS;
- O convênio com essas entidades européias terminará no ano de 2002;
- Contribuição das famílias e envolvimento das ONGs, movimentos sociais e demais parceiros/as.

#### **RELACIONAMENTO ESCOLA X PAIS E COMUNIDADE.**

O relacionamento entre esses três segmentos representativos da Escola Família Agrícola de Goiás acontece de forma recíproca. Através de reuniões, assembléias, visitas às famílias (instrumento pedagógico) e confraternizações acontecem as decisões sobre os problemas e desafios de fazer a escola, construindo-a em todos os aspectos do seu funcionamento. A escola tem vários amigos e parceiros (SMFR, DISOP, UNEFAB, AEFACOT, Comissão Pastoral da Terra, Diocese de Goiás, Mosteiro da Anunciação – Monges Beneditinos, Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de Goiás, Hospital de Caridade São Pedro d'Alcântara...), que ajudam financeiramente e apóiam seus projetos.

As instituições contribuem de forma significativa, com palestras, troca de experiências, cursos, mini-cursos, estágios e outros.

#### **NOSSO MÉTODO PEDAGÓGICO – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

O processo de ensino aprendizagem na EFAGO é realizado através da Pedagogia da Alternância, ou seja, a alternância na família/comunidade e escola. Não existe ensino, se não existe as condições de aprendizagem, que por sua vez estão relacionados com as condições de vida, de saúde e de afetividade. A vida do aluno/a e a sua realidade constituem o eixo do processo ensino-aprendizagem nessa Escola.

A Pedagogia da Alternância pode também ser entendida como a pedagogia da cooperação, da solidariedade, onde o processo educativo se desenvolve em parceria entre os vários atores responsáveis pela formação dos jovens. Essa formação é facilitada pelo Plano de Formação que liga todos os instrumentos pedagógicos da Escola criando a interdisciplinaridade.

A Pedagogia da Alternância implica em trabalhar em uma outra lógica. Não a lógica dos conteúdos, mas sim a lógica do aluno/a e o seu contexto social.

Nesse método pedagógico para desenvolvermos o processo de ensino-aprendizagem utilizamos como ferramentas de trabalho, vários instrumentos pedagógicos, que vão servir para que possamos oferecer um ensino inovador e voltado para a realidade sócio-cultural de nossos educandos/as, vejamos:

### **Plano de Formação (PF)**

O Plano de Formação (PF) é uma organização das atividades programadas durante o ano. É um itinerário, um plano de navegação para atender os objetivos da Escola, definidos a partir dos dados da realidade.

O Plano de Formação é mais que um programa nessa Escola. A alternância deve ser organizada. O Plano de Formação constitui a trama desta organização, fruto de um trabalho que integra pais/mães, alunos/as, monitores/as e orientadores/as de estágio. O PF é singular a cada Escola Família (EFA), respeitando o contexto social, político, econômico, cultural, profissional de cada região.

O Plano de Formação tem como objetivos: articular os saberes da vida do jovem rural com os saberes escolares do programa oficial; associar os conteúdos profissionalizantes (técnicos) e os conteúdos gerais, humanísticos; facilitar a aprendizagem dos alunos/as; acompanhar de forma personalizada cada jovem tanto na EFA, quanto no meio na construção do ser, do saber, da convivência e da vocação profissional; ajudar na construção do projeto de vida.

A partir desses objetivos temos conseqüências metodológicas como:

- **O itinerário a percorrer entre a vida do jovem e a escola.** *Primeiro lugar:* a vida do aluno no meio familiar, comunitário e profissional: convívio, trabalho, observação e pesquisa. *Segundo lugar:* na EFA, há reflexão e questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e generalizações. *Terceiro lugar:* a vida do aluno/a no seu meio – experiências e novas pesquisas, observações e questionamentos. A vida do aluno/a é eixo do processo-aprendizagem.

**O processo de aprendizagem-** a Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na família, comunidade ou na escola), procurar responder as questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios...) e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento). Este método está implícito na proposta de Jean Piaget, “*fazer para compreender*”, ou seja, primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática. O princípio é que a vida ensina mais que a escola. Por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno/a e a sua realidade. A experiência sócio-profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui no tripé: ação – reflexão – ação ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida.

- **As atividades e ferramentas Pedagógicas:** Para colocar em prática esta metodologia que parte do concreto para o abstrato a Pedagogia da Alternância utiliza-se das seguintes ferramentas ou atividades: Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum (CC), Caderno da Realidade (CR), Fichas Didáticas, Visitas de Estudos, Intervenções Externas, Caderno de Acompanhamento, Experiências, Visitas às Famílias Projeto Profissional do jovem e Avaliação. Dessa forma, os Instrumentos Pedagógicos da Alternância são específicos e de suma importância para por em ação o Plano de Formação na EFA.

O Plano de Formação compreende os Planos de Estudos articulados com a Colocação em Comum com seus objetivos traçados, as Visitas de estudos, as Intervenções Externas ou palestras e as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada (profissionalizante).

O Plano de Formação é uma forma de contextualizar a formação e de articular concretamente os saberes da vida e os saberes oficiais, associando um com o outro de uma forma interdisciplinar e progressiva, segundo as condições de aprendizagem dos jovens.

Só aprendemos se construirmos o sentido das coisas que aprendemos. O monitor/a e o programa oficial devem estar sempre a serviço dos jovens.

Partindo do pressuposto que a vida ensina mais que a escola, a EFAGO tem a preocupação de desenvolver seu trabalho a partir da realidade sócio-profissional, econômica e cultural do jovem trabalhador/a rural, pois a aprendizagem acontece também na experiência do trabalho na família, comunidade, grupos etc.

Para articular espaço e tempo, escola e meio sócio-profissional de forma a fazer acontecer a continuidade da formação na descontinuidade das atividades, a EFAGO utiliza meios específicos, ou seja, ferramentas metodológicas para colocar em prática a proposta pedagógica: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Visita e Viagem de Estudo, Visita às Famílias, Estágio, Intervenções Externas e Avaliação.

### **Plano de Estudo (PE)**

O PE é uma pesquisa sobre um tema da vida real (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais) escolhido previamente pelos alunos/as, pais e monitores/as. A realização desta pesquisa é realizada ao final da sessão na escola, onde os próprios alunos/as participam da elaboração do roteiro da pesquisa e os monitores/as colaboram na sistematização da mesma. O PE deve ser desenvolvido durante a alternância em casa com a família, lideranças da comunidade ou profissionais do meio para ser colocado em comum na sessão seguinte na escola, de acordo com o planejamento da EFAGO.

É preciso enfatizar que o PE não é um meio apenas de colher dados da realidade para o monitor/a poder preparar suas aulas de forma mais contextualizada. O PE é um instrumento para provocar a observação e a reflexão sobre a sua realidade e buscar soluções para transformá-las. Neste processo a vida ou a realidade sócio-profissional é o ponto de partida e de chegada. O Monitor ou monitora é aquele que acompanha, provoca, problematiza, estimula a curiosidade e descobertas pessoais e grupais nos alunos/as.

O PE é o instrumento mais importante da Pedagogia da Alternância, pois é através dele que se faz a integração da vida com a EFA, criando no aluno/a o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. Este instrumento leva o aluno/a, pais e mães e comunidade, a uma leitura crítica da própria realidade para depois aprofundar na sessão na escola.

O PE ajuda a informar, analisar, expressar, tomar consciência e atuar no meio em que vive. Ele proporciona respeito e valorização da vida dos jovens e família, comparação de experiências e trocas de idéias, desenvolvimento de expressão oral e escrita e mais do que isso, integrando vida e escola.

O PE estuda situações concretas do presente, observando as seguintes etapas:

**Hipótese** - é uma situação ou iniciativa que ajuda e motiva uma atividade sobre um acontecimento, uma carência, uma aspiração...

**Fato Concreto** - uma situação delimitada no tempo e no espaço, levantamento da situação, descrição: quem, quando, como, circunstância...

**Análise** - análise da situação: causas, razões, resultados, conseqüências, vantagens, desvantagens...

**Comparação** - essa é feita no tempo e no espaço, diferenças, semelhanças, mudanças...

**Reflexão e idéia geral:** consciência da situação, conclusão e organização...

Para os alunos/as estas etapas ajudam a ter um roteiro para pesquisar, o questionário, acompanha a investigação científica, estimulando o aluno/a a desenvolver a inteligência que, progressivamente, vai aprendendo a pesquisar com rigor científico.

Na EFAGO a equipe de Monitores/as se divide em dois grupos e acompanha a aplicação do PE nas duas turmas. Primeiramente, reúnem para rever os temas pré- estabelecidos no Plano de Formação. Depois organizam uma motivação: teatro, dramatização, mímica, conversa informal e outros. O aluno/a é o sujeito, o monitor/a é o estímulo. Em seguida, motivam os alunos/as, passam os enfoques e dividem as turmas em grupos para elaborar as questões e a introdução do PE (antigo chapéu). Após há a Colocação em Comum das perguntas, introdução, seleção e em seguida os monitores/as sistematizam as questões. Na entrega das questões aos alunos/as é feita uma releitura para maior esclarecimento (ver em anexo um questionário do PE da 6ª).

## **Colocação em Comum (CC)**

A Colocação em Comum (CC) é uma estratégia de socialização da pesquisa do PE, onde ocorre debate, problematizações, perguntas, síntese o conhecimento de cada aluno/a no conhecimento do grupo.

A metodologia da Colocação em Comum depende muito da criatividade dos monitores/as e das possibilidades de cada tema. Deve-se utilizar variadas técnicas e dinâmicas para motivar os alunos/as e tornar sempre significativo o tema em questão.

A CC não é momento para aprofundar, conceituar e dar respostas a nada. A intervenção dos monitores/as neste momento deve ser para questionar, provocar mais debates sobre o assunto para posterior aprofundamento nas aulas.

Também produzimos uma síntese que é o conhecimento do grupo. Junto vem uma lista de hipóteses, questionamentos, problematizações, que vão para o Caderno da Realidade e para a reunião pedagógica da equipe e preparação das aulas havendo assim a interdisciplinaridade. Um PE pode ser contemplado com uma Folha de Observação (FO), dependendo dos questionamentos e interesses dos alunos/as. Geralmente, a FO é aplicada numa determinada disciplina que tenha mais ligação com o tema pesquisado.

Na EFAGO, as CC estão sendo realizadas após trabalhos em grupos por região, para sintetizar as respostas, depois um representante de cada grupo relatava. Os monitores/as acompanham e estimulam debates. E para fazer a síntese dois jovens e um monitor/a ficam responsáveis pelas anotações e repasse para todos os interessados.

## **Caderno da Realidade (CR)**

O Caderno da Realidade (CR) é o onde o jovem registra e anota as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos. É a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo PE. É o lugar onde fica ordenada boa parte das experiências educativas acontecidas na EFAGO.

A união do PE e CR permite ver, julgar e agir dentro da realidade de hoje, o treinamento da expressão oral e escrita, analisar e sistematizar e união da ação à reflexão e esta à ação.

O CR a nível psico-pedagógico, estimula o amadurecimento intelectual do jovem. E no âmbito didático, possui diversos objetivos, entre eles: constitui uma tomada de consciência e uma

particular percepção da vida cotidiana; ajuda a desenvolver a formação geral. O CR é, fundamentalmente, o retrato e a história da realidade de vivência do jovem: família e sócio-profissional.

É um instrumento de formação do jovem e de seu ambiente, representa um elemento de orientação profissional.

Na EFAGO a partir de cada pesquisa do PE, o aluno/a vai recolhendo dados: as questões que leva para casa, a síntese pessoal, a síntese do grupo, após a Colocação em Comum e ilustração a partir do tema pesquisado. Mas deve-se ainda acrescentar os relatórios de visitas de estudo, intervenção externa, questionamentos, observações, experiências, conclusões pessoais, desenhos, fotos, cróquis, gráficos, atividades realizadas nas disciplinas que tem a ver com a realidade do jovem. Enfim, tudo que retrata a vida do aluno/a.

A correção é feita no início da sessão na escola, com o objetivo de melhorar a expressão escrita, o capricho, a organização, os conteúdos e a forma. A equipe planeja da melhor forma para que esta atividade seja realmente bem feita e proveitosa para os alunos/as.

Para isso, geralmente, a equipe se divide e cada monitor/a fica com um grupo de alunos/as por um certo tempo. O rodízio é importante de tempo em tempo de acordo com as necessidades e desejos dos alunos/as. O contato pessoal para correção do CR propicia uma formação personalizada e proporciona outras conversas mais pessoais, relacionadas com a vida do grupo, convivência em casa, no meio e na EFAGO, dificuldades na aprendizagem e no relacionamento.

Essa atividade é sem dúvida um dos meios mais completos para se atingir um dos objetivos da EFA: a formação humana integral.

### **Visita e Viagem de Estudo**

A Visita e Viagem de Estudo são atividades constantes organizadas a partir de cada tema do PE. Objetiva levar o jovem a confrontar o conhecimento de cada um e da família com os conhecimentos dos outros, sobre o PE em questão, por exemplo: Associações e Cooperativas de pequenos produtores, granjas, apicultura, suinocultura, pomar, inseminação artificial, propriedades agrícolas onde o uso da terra é feito de forma alternativa e ecológica.

Na visita há o aprofundamento de um tema social, técnico, econômico e político. Esse mergulho em outra realidade ajuda na aprendizagem e com ela estimula o espírito crítico, complementando a visão geral dos fenômenos sociais e bionaturais.

A função da visita e viagem de estudo é basicamente pedagógica, uma tentativa de ampliar horizontes e complementar conhecimentos, além de globalizar a visão dos fenômenos e fatos. Essa visita de estudo é realizada pelos jovens acompanhados por um ou mais monitores/as e na medida do possível pelos pais, isso ajuda na divisão das responsabilidades educativas, dentro e fora da escola.

Na volta da viagem e visita de estudo há a Colocação em Comum, para aprofundamento e conclusões.

### **Visitas às Famílias**

Na EFAGO quando o aluno/a está em seu meio familiar recebe a visita de monitores/as. A espontaneidade desse momento é fruto de uma troca de idéias, sobre questões sócio-pedagógicas e técnicas agropecuárias, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do jovem.

A visita à família é mais um instrumento para integrar os espaços e os tempos diferentes – a EFA e FAMÍLIA. Devidamente planejadas pelos monitores/as com seus respectivos objetivos e realizadas de forma sistematizadas a cada semana, a visita objetiva:

- Conhecer a realidade do aluno/a e o seu meio para aprofundar nos problemas de ordem sócio-econômica e suas influências sobre os jovens, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito das capacidades de aprendizagem;
- Acompanhar as pesquisas do PE, CR, leituras, exercícios de fixação de aprendizagem, atividades de retorno, experiências e práticas dos alunos/as;
- Conscientizar as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos/as e coatores/as da alternância bem como da importância da participação na EFA, através da Associação.

As visitas nas famílias permitem uma avaliação de todo o processo educativo da EFAGO: pedagógico, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário e ético-espiritual.

## **Estágio**

O Estágio é um meio de possibilitar ao aluno/a o confronto com uma situação concreta e poder observá-la, vivenciá-la, experimentá-la e praticá-la com acompanhamento devido dos monitores/as e orientadores/as de estágio e a EFA.

O estágio ajuda o aluno/a na sua definição profissional. É importante que a EFA tenha uma lista dos orientadores/as de estágio, pois eles são formadores/as e colaboradores/as da escola. A experiência do estágio deve ser intensificada nos dois últimos anos do Ensino Fundamental e, sobretudo, durante todo o Ensino Médio.

Na EFAGO um importante instrumento que ajuda a ligação entre os diferentes saberes é o estágio, que é parte integrante do seu Plano de Formação.

Na 5ª série o aluno/a faz o estágio na família com o objetivo de trocar experiências, conhecer e adaptar-se em outra realidade, observando uma série de situações concretas, técnicas sociais e culturais, que em parte já foram estudadas na EFAGO.

Na 6ª série o aluno faz estágio social, que é realizado em diversas organizações, movimentos sociais da região com objetivo de conhecer, despertar e participar das organizações sociais como: sindicatos e movimentos sociais, entidades que existem e às vezes o jovem e a família não sabem da sua utilidade e dos seus direitos.

Na 7ª série é realizado o estágio profissional, onde o aluno/a escolhe uma área profissional, técnica ou não, para orientar na sua vocação profissional.

Na 8ª são realizados dois estágios profissionais dando continuidade na orientação vocacional do aluno/a, preparando para ser aprofundado no projeto profissional do Ensino Médio.

Na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e Profissionalizante em Agropecuária os jovens fazem estágio na área técnica aprofundando os conhecimentos teóricos e práticos.

Na EFAGO, os monitores/as acompanham o estágio, mas não temos o orientador/a ou mestre de estágio. As pessoas ajudam avaliando e orientando, mas não tem nada definido.

O estágio faz parte do Plano de Formação da EFAGO, portanto, ele se sustenta dentro de: objetivos, espaços e tempos, papéis e funções sócio-educativas, na formação dos jovens do meio rural.

## **Intervenções Externas**

As Intervenções Externas ou Palestras acontecem como meios de aprofundamento dos temas do Plano de Estudo após a Colocação em Comum. O eixo da formação na EFAGO são os temas contextualizados que dão o verdadeiro sentido aos conteúdos estudados. As aulas só devem acontecer a partir da síntese do PE, após a Colocação em Comum. Mesmo que seja difícil, os monitores/as devem, na medida do possível, fazer a ligação dos conteúdos vivenciais com os conteúdos oficiais.

A partir dos temas do PE são realizados alguns cursos durante o ano para aprofundar algum tema como, por exemplo: depois do PE Gado Leiteiro, um curso sobre derivados do leite.

Para a realização das intervenções conta-se com pessoas de fora da escola que colaboram voluntariamente. Observando que essa intervenção acontece em horário de aulas, já que tem objetivo de completar o tema do PE.

## **Avaliação**

A avaliação na EFAGO é contínua, levando em consideração todo o sistema de formação. Avalia-se todos os atores da formação, todo o processo de participação no desenvolvimento de todos os instrumentos.

Na EFAGO avalia-se o aluno/a em todas as atividades, considerando a habilidade e convivência, cada monitor/a avalia o conteúdo na sua disciplina. Há uma avaliação em grupo, envolvendo alunos/as, monitores/as e funcionários/as no início e no final de sessão para ver as possibilidades de melhora.

## **Serão**

O serão é um instrumento pedagógico, pois uma vez que os alunos/as pernoitam na escola é interessante que tenha atividade. Ele serve também para completar a carga horária exigida pela Secretaria de Educação, pois muitas vezes tem aulas e produção de atividades atrasadas.

A EFAGO usa-o para debater questões curriculares ligadas aos temas do PE ou outros assuntos (temas transversais) que surgem durante as aulas ou fora delas que despertam interesse e

curiosidade. Essas atividades noturnas possuem valor educativo permitindo uma discussão viva. Os assuntos debatidos são orientados, muitas vezes, por pessoas da comunidade: agricultores, professores, médicos, religiosos, agrônomos, veterinários e outros - que seriam as intervenções externas.

Nesse momento é também trabalhado o exercício da autonomia para que o jovem seja realmente protagonista do processo educativo e avaliar todo o processo.

Nos serões também são trabalhadas atividades lúdicas e culturais, comunicação, jornais etc. Os serões permitem a valorização de recursos humanos locais, a intensificação de intercâmbio, solidariedade de pessoas da comunidade junto a EFA.

A EFAGO trabalha com este conjunto de Instrumentos Pedagógicos citados acima, que servem para: articular tempo e espaço com saberes e experiências específicas em cada um deles, aproveitar e formalizar os saberes do meio rural de forma crítica.

As nossas atividades são realizadas no decorrer de uma sessão de doze dias na escola e mais 18 dias em casa. Realizamos neste período na Escola os seguintes trabalhos que vão concretizar a articulação dos Instrumentos Pedagógicos:

**SEGUNDA-FEIRA:** chegada de alunos a partir das 13:00 horas, sendo assim das 7 às 13:00 fazemos uma reunião da equipe para avaliar a sessão passada e planejar a sessão (repasso de questões administrativas, pedagógicas, PE, visitas as famílias, serões intervenção externa, estágios, etc). Quando os alunos/as chegam fazemos o acolhimento e boas-vindas; socializamos a alternância na família e comunidade, repassamos informações gerais e dividimos as funções práticas (organização do prédio e propriedade).

No Serão desse dia o monitor/a responsável trabalha com os alunos/as o resumo e o acompanhamento individual do aluno, do PE e sintetizar o PE por comunidade para facilitar para a Colocação em Comum na terça -feira.

**TERÇA-FEIRA:** dividimos a equipe de monitores/as durante o ano, ficando cada grupo responsável por uma turma. Os representantes dos grupos de alunos/as do serão de segunda vão colocando as respostas do questionário, e um ou 2 monitores coordenam os debates, questionamentos que vão surgindo e problematizando algumas situações, que serão trabalhados nas disciplinas afins. Enquanto isso dois alunos/as da turma e um monitor/a ficam responsáveis em secretariar a Colocação em Comum. Depois aulas normais, são nove aulas por dia. No serão desse dia é realizada a organização do Caderno da Realidade.

**QUARTA-FEIRA:** dois ou três monitores/as vão para as visitas às famílias, observando os aspectos pedagógicos (repassar o dia a dia do aluno/a, tanto o aspecto de aprendizagem como comportamento e outros fatores), social (observar o envolvimento do aluno na comunidade, grupos, organizações), profissional e técnico (a sua propriedade, projeto profissional, etc). Esses monitores/as levam ficha de visita para anotar a visita com o objetivo de repassar para o restante da equipe que tem que ter conhecimento da realidade do aluno, pois às vezes não dá tempo de reunir após cada visita. Na escola os monitores/as organizam o texto da Colocação em Comum e repassam para todos monitores/as, professores/as e alunos/as. Todos planejam as aulas na medida do possível a partir do texto da Colocação em Comum. No serão intervenção externa a partir do Plano de Estudo.

**QUINTA-FEIRA:** visita as famílias com os mesmos propósitos citados anteriormente, só que com outros monitores/as, pois fazemos rodízio entre monitores/as para visita, Serões e finais de semana para acompanhar os alunos.

**SEXTA-FEIRA:** aulas normais, nesse período acontecem sempre intervenção externa e visitas de estudo.

**SÁBADO:** aula de manhã, mutirão do prédio e propriedade, à tarde e a noite confraternização e lazer.

**DOMINGO:** assistir Programa específico para o Meio Rural e fazer relatório, fazer almoço, cuidar da propriedade e lazer.

**SEGUNDA-FEIRA:** aulas normais, repasses, organização de visitas de estudo, intervenção externa e organização da parte pedagógica e documentações da EFAGO.

**TERÇA-FEIRA:** aulas normais, organização da parte pedagógica, de documentos, do prédio, visita à família, de estudo e intervenção externa.

**QUARTA-FEIRA:** visitas às famílias, aulas normais.

**QUINTA-FEIRA:** preparar em equipe a motivação para aplicação do novo PE, rever os enfoques que se quer alcançar, em seguida fazer a motivação. Aplicar o PE. Organização das

questões levantadas pelos alunos/as. Isso é realizado em duas aulas de 50 minutos cada. A motivação pode ser teatro, música, conversação, discurso, etc. As questões são elaboradas em grupo a partir dos enfoques e motivação da equipe. Aulas normais, preparação de atividades de casa. É feita uma avaliação com alunos/as e monitores/as da sessão na EFAGO, levando em conta os aspectos vivenciais, de aprendizagem e também repasses e decisões em conjunto para encaminhamentos para a próxima sessão.

**SEXTA-FEIRA:** aulas, entrega de materiais para casa, mutirão de limpeza e saída de alunos/as. Então os monitores no final da tarde organizam os documentos, atividades e preparam para a próxima sessão com outras turmas diferentes. Também nesse dia fazemos estudo em grupo sobre assuntos referentes à Pedagogia da Alternância, ou fazemos mutirão para realização de trabalhos atrasados.

## **FILOSOFIA DA ESCOLA**

A EFAGO tem como filosofia: oferecer uma educação que procure preparar os jovens para a vida. Proporcionando uma formação que conduza o aluno/a ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, tanto nos conhecimentos gerais e técnicos quanto no plano de educação para cidadania.

A proposta pedagógica da Escola busca propiciar uma formação integral, visando o aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos e gerais e uma formação humana, pelo resgate das raízes culturais e do senso crítico. Através da Pedagogia da Alternância se consegue essa interação entre o conhecimento teórico vivido na escola, e o conhecimento prático enriquecido na família e na comunidade. Assim há uma combinação entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, o que leva o aluno/a a ter uma formação voltada para a sua realidade, permitindo que ele contribua para o enriquecimento da sua comunidade.

Com essa pedagogia a escola desenvolve uma filosofia de educação que tem como finalidade a formação de cidadãos/as conscientes de seus direitos e deveres que seja participativo na construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa.

## **OBJETIVOS GERAIS**

A EFAGO tem como objetivo oferecer uma educação integral ao educando com finalidade de formar os jovens do meio rural. Esta formação permite uma educação e cidadania para que estes jovens possam agir como transformadores da realidade na qual estão inseridos.

A EFAGO proporciona um ensino a partir da realidade sócio-cultural, econômico e político do aluno/a. Visando uma melhoria na organização de sua comunidade. Buscando a valorização do homem e da mulher do campo através do resgate de seus valores históricos e culturais.

Com essa formação almejamos provocar na comunidade onde esses jovens estão fazendo parte, uma mudança gradativa na concepção crítica da realidade, possibilitando assim, ao jovem a faculdade de intervir coincidentemente de forma direta na busca de novas alternativas.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

A Escola Família Agrícola de Goiás tem como objetivo orientar o jovem para uma formação que permita viver dignamente como filhos/as de pequenos agricultores. Esta formação e orientação se dão em três níveis:

- **De 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental** – As prioridades na formação dos jovens estão voltado para a motivação do seu crescimento humano e intelectual no resgate de suas raízes sócio-culturais e o despertar para sua vocação profissional.
- **Ensino Médio** – visa reforçar e aprofundar a orientação profissional formando os jovens para desenvolver suas propriedades bem, habilitando-os para o mercado de trabalho voltado para sua realidade.
- **Ensino Profissionalizante – Curso Técnico em Agropecuária** - tem como proposta capacitar profissionalmente os jovens para suprir as demandas de assistência técnica em agropecuária nas comunidades rurais local e regional.

## **METAS**

- Melhorar a aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância.
- Buscar recursos financeiros junto aos órgãos públicos e organizações não governamentais (ONGs).
- Estimular a participação dos pais e alunos no Conselho Administrativo
- Intensificar a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem.
- Estreitar a relação com órgãos parceiros da EFAGO.
- Estimular o processo administrativo/produtivo da propriedade.
- Desenvolver todas ações do PDE.





## AVALIAÇÃO

Até o presente momento o Projeto Político Pedagógico tem correspondido nossas expectativas em grande parte, no sentido de nos proporcionar uma maior reflexão da realidade da Escola e as ações que devemos realizar para melhorar a prática da Pedagogia da Alternância.

Para atingir os objetivos dessa pedagogia utilizamos o Plano de Formação que nos permite o acompanhamento do jovem tanto na escola quanto na família revelando-nos, assim, suas dificuldades na elaboração de textos, na escrita, na interpretação, na compreensão das aulas teóricas e práticas. As defasagens apresentadas são oriundas de uma estrutura familiar desequilibrada, falta de um melhor envolvimento na alfabetização.

Tendo como suporte o Plano de Formação que por sua vez contém todos instrumentos pedagógicos tornando viável a aplicação dos conteúdos de forma interdisciplinar levando o aluno/a a pesquisar, confeccionar charge, jornais, leitura áudio visual de sua realidade com o mundo através do Plano de Estudo.

A busca, troca de experiências e produção de textos durante as visitas de estudo. Uma melhor compreensão da realidade sócio-cultural através das palestras, aquisição da prática através das aulas de campo e mini-cursos realizados pelas intervenções externas. E aplicação das novas experiências na família como atividade retorno.

Dentre as ações estabelecidas para avaliar o clima organizacional faz-se necessário a auto-avaliação dos monitores/as ao desempenhar suas atribuições, avaliação dos jovens e da Associação para com a equipe, já no desempenho e qualidade o ensino aprendizagem ocorre de maneira recíproca no cotidiano (conteúdo, convivência, trabalho prático, fim de semana e serão).



**ANEXO X: MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS – ENSINO FUNDAMENTAL (5ª A 8ª SÉRIE)**

Nº DE SESSÕES NO ANO LETIVO: 19 (sendo 10 sessões na Escola e 09 na família e comunidade)

Nº DE DIAS DA SESSÃO: 11

Nº DE DIAS LETIVOS NO ANO: 209 > 110 (Escola – 10 X11=110) + 99 (Família – 09x11=99)

COMPONENTES CURRICULARES		SESSÃO NA ESCOLA(S.E) E NA FAMÍLIA(S.F)								CARGA HORÁRIA ANUAL								
		5ª		6ª		7ª		8ª		5ª		6ª		7ª		8ª		
		S.E.*	S.F.**	S.E.	S.F.	S.E.	S.F.	S.E.	S.F.	S.E.	S.F.	S.E.	S.F.	S.E.	S.F.	S.E.	S.F.	
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	10	4	10	4	10	4	10	4	100	36	100	36	100	36	100	36	
	MATEMÁTICA	10	4	10	4	10	4	10	4	100	36	100	36	100	36	100	36	
	CIÊNCIAS	5	2	5	2	5	2	5	2	50	18	50	18	50	18	50	18	
	HISTÓRIA	5	2	5	2	5	2	5	2	50	18	50	18	50	18	50	18	
	GEOGRAFIA	5	2	5	2	5	2	5	2	50	18	50	18	50	18	50	18	
	ARTES	2	1	2	1	2	1	2	1	20	09	20	09	20	09	20	09	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	2	3	2	3	2	3	2	30	18	30	18	30	18	30	18	
SUB - TOTAL		40	17	40	17	40	17	40	17	400	153	400	153	400	153	400	153	
PARTE DIVERSIFICADA	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	2	1	2	1	2	1	2	1	20	09	20	09	20	09	20	09	
	LÍNGUA EST. MODERNA INGLÊS	3	2	3	2	3	2	3	2	30	18	30	18	30	18	30	18	
	LÍNGUA EST. MODERNA OPTATIVA ESPANHOL	3	2	3	2	3	2	3	2	30	18	30	18	30	18	30	18	
	ÉTICA E CIDADANIA	2	1	2	1	2	1	2	1	20	09	20	09	20	09	20	09	
	SUB - TOTAL		10	6	10	6	10	6	10	6	100	54	100	54	100	54	100	54
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	EDUCAÇÃO FAMILIAR	2	1	2	1	2	1	2	1	20	09	20	09	20	09	20	09	
	AGRICULTURA	5	2	5	2	5	2	5	2	50	18	50	18	50	18	50	18	
	ZOOTECNIA	5	2	5	2	5	2	5	2	50	18	50	18	50	18	50	18	
	ADMINISTRAÇÃO E ENGENHARIA RURAL	3	2	3	2	3	2	3	2	30	18	30	18	30	18	30	18	
	SERÃO	8	-	8	-	8	-	8	-	80	-	80	-	80	-	80	-	
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	PRÁTICA NA ESCOLA	10	-	10	-	10	-	10	-	100	-	100	-	100	-	100	-
		PRÁTICA NA FAMÍLIA	-	20	-	20	-	20	-	20	-	180	-	180	-	180	-	180
	ESTUDOS REGIONAIS (PE – PLANO DE ESTUDO)	4	8	4	8	4	8	4	8	40	72	40	72	40	72	40	72	
	SUB - TOTAL		37	35	37	35	37	35	37	35	370	315	370	315	370	315	370	315
	<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA</b>		<b>87</b>	<b>58</b>	<b>87</b>	<b>58</b>	<b>87</b>	<b>58</b>	<b>87</b>	<b>58</b>	<b>870</b>	<b>522</b>	<b>870</b>	<b>522</b>	<b>870</b>	<b>522</b>	<b>870</b>	<b>522</b>

Observações:

- I- Os componentes curriculares serão ministrados sob forma de disciplinas;
- II- A Matriz Curricular proposta contempla:  
209(duzentos e nove) dias letivos; Hora- aula de 50 minutos.
- III- Educação Religiosa, de matrícula facultativa ao aluno, constitui disciplina do horário normal da escola, ministrada de acordo com a legislação e normas vigentes, conforme Lei 9.475/97, que dá nova redação ao Artigo 33 da LDB 9.394/96.
- IV- Os conteúdos de História e Geografia de Goiás serão integrados às respectivas disciplinas.
- V- A disciplina Ética e Cidadania visa atender as reais necessidades da formação do cidadão que está presente na realidade camponesa, conforme afirma o Art. 28 e 32 da LDB.
- VI- Os temas transversais: Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e temas locais serão integrados aos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.
- VII- As disciplinas das atividades complementares serão desenvolvidas como noções básicas a partir da realidade dos alunos (as).
- VIII- O Serão, o Estágio Supervisionado, a Prática na Escola e na Família e os Estudos Regionais - PE são trabalhados em formas de atividades.
- IX- O Serão é um instrumento pedagógico, realizado no período noturno, onde são trabalhados os temas transversais, horas-aulas e a parte lúdica.
- X- O Estágio Supervisionado é um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância que contribui para a realização do confronto entre a teoria e a prática vivenciada na Escola e na Família.