

# Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
TRABALHO E ALTERNÂNCIA EDUCATIVA: AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS EM PAUTA			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Camila Zucon Ramos de Siqueira	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	FAE/UFMG	Doutoranda
Leandro Luciano da Silva	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdades Integradas Pitágoras - Universidade Estadual de Montes Claros, MG.	FAE/UFMG FIPMoc UNIMONTES	Doutorando Docente
Maria de Fátima Almeida Martins	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	FAE/UFMG	Docente
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>No Brasil, o espaço agrário foi foco de políticas desenvolvimentistas, mediado por um ideário de atraso do campo. No âmbito educacional, orientava-se por uma educação rural precária. O movimento da educação situado no campo passou, por momentos de transformação que evidenciam o embate, da Educação Rural à Educação do Campo. No âmbito de novas perspectivas para a Educação do Campo, situa-se a Pedagogia da Alternância. Se o ponto de convergência do movimento da Educação do Campo é o reconhecimento dos sujeitos do campo, a Pedagogia da Alternância converge na materialização desse reconhecimento, embora anterior à articulação nacional ao qual se agrega. A alternância busca articular a formação escolar e o trabalho dos sujeitos do campo. Desta forma o Tempo Escola e Tempo Comunidade orientam a alternância. A relação escola-comunidade tem como centralidade o trabalho, a terra e a emancipação.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Alternância. Trabalho. Emancipação.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>In Brazil, the agrarian space was the focus of development policies, mediated by an ideology delay field. In education, it was guided by a poor rural education. The movement of education situated in the countryside passed by moments of transformation that highlight the clash, the Rural Education for Rural Education. Under new perspectives for Rural Education, lies the Pedagogy of Alternation. If the point of Rural Education Movement convergence is the recognition of the subjects of the field, the Pedagogy of Alternation converge in the materialization of this recognition, though earlier than the national joint to which is added. Switching seeks to articulate the educational background and work of the subjects of the field. Thus the School Time and Time Community guide the alternation. The school-community relationship is to the centrality of labor, land and emancipation.</p>			

KEYWORDS (ATÉ 3)
Alternation. Work. Emancipation.
EIXO TEMÁTICO
6. Educação, classe e luta de classes

## TRABALHO E ALTERNÂNCIA EDUCATIVA: As Escolas Família Agrícolas em pauta

*Não vou sair do campo pra poder ir pra escola,*

*Educação do Campo é direito e não esmola*

*O povo camponês*

*O homem e a mulher*

*O negro quilombola*

*Com seu canto de afoxé*

*Ticuna, Caeté,*

*Castanheiros, seringueiros*

*Pescadores e posseiros*

*Nesta luta estão de pé [...]*

*Gilvan Santos*

### 1. Introdução

O trecho da música “Não vou sair do Campo” de Gilvan Santos, citada na epígrafe, faixa do disco de Pedro Munhoz gravado em 2006 é um dito de grande significado na trajetória da Educação do Campo. Nós a resgatamos nesse trabalho pois versa sobre o direito à escola do campo. Traz com a força que a arte possui uma reflexão que pode ser considerada o gérmen do movimento de Educação do Campo. Destaca a diversidade de sujeitos desse movimento, e seu protagonismo nessa luta.

Consideramos essa música emblemática, por resgatar as origens da Educação do Campo, uma denúncia da histórica expulsão dos sujeitos do campo. Muito embora pareça obvio a realização do direito de ir à escola, sem necessitar sair do campo, a política de nucleação e fechamento de escolas é uma realidade na atual conjuntura da sociedade brasileira. Ou seja, uma denúncia que tristemente faz sentido no atual contexto da educação brasileira.

Nesse texto buscamos resgatar as razões históricas, políticas e sociais desse cenário da Educação do Campo no Brasil. Apresentamos elementos da formação agrária do país, o histórico da escola rural e o nascimento da Educação do Campo, para podermos discutir a Alternância como uma pedagogia que atende o pedido de *não [...] sair do campo pra poder ir pra escola* e se consolidando como um direito de fato. Nesse sentido discutimos a experiência das Escolas Família Agrícola (EFAs), evidenciando o trabalho como princípio educativo nessas escolas.

As EFAs são entidades de caráter comunitário que são geridas por uma associação constituída de pais de estudantes, estudantes, agricultores familiares da localidade e monitores da escola. Tais escolas se orientam pela Pedagogia da Alternância que surge no Brasil, inicialmente no estado do Espírito Santo e se expande para os diversos estados do país.

O presente trabalho tem o propósito de evidenciar as práticas e ações que inserem a Pedagogia da Alternância no projeto de Educação do Campo, no reconhecimento dos sujeitos do campo, suas lutas, suas histórias e suas práticas.

## **2. A Educação no Contexto da Questão Agrária**

Durante muito tempo no Brasil se discutiu a Questão Agrária sob a leitura de clássicos como Lenin (1899) e Kautsky (1898) entre outros que no início do século XIX contribuíram para deflagrar os “vaticínios sobre o fim do campesinato” (SEYFETH, 2011, p. 399), alimentando o presságio de que a agricultura caminharia como a indústria. Nesse mesmo sentido Fernandes (2002, p.4) acrescenta que “No final do século XIX, Lênin e Kautsky prognosticaram o desaparecimento dos camponeses no desenvolvimento desigual do capitalismo”. Em especial, Kautsky destaca que:

O desenvolvimento da agricultura segue o caminho da indústria. As necessidades da sociedade e as condições impostas pela mesma orientam o desenvolvimento no sentido da evolução para o grande estabelecimento social cuja forma suprema reúne em uma entidade firme e única a agricultura e a indústria (KAUTSKY, 1898, p. 398)

Ocorre que essa base teórica, sem entrar no mérito da sua importância, impingiu, a grande parte dos teóricos nacionais, a tendência de reconhecimento de uma possível proletarianização do rural, induzido pelo avanço do modelo de produção capitalista na agricultura e o desaparecimento da pequena propriedade, que no Brasil, sempre esteve a margem da casa grande, da casa de engenho, da grande propriedade, assim como destaca Prado Junior (1942, p. 141-142)

Na agricultura colonial brasileira é preciso distinguir dois setores cujo caráter é inteiramente diverso. [...] De um lado, a ‘*grande lavoura*’, seja ela do açúcar, do algodão ou de alguns outros gêneros de menos importância que se destinam todos ao comércio exterior. Doutro, a ‘*agricultura de subsistência*’, isto é, produtora de gêneros destinados à manutenção da população do país, ao consumo interno. [...] A grande lavoura representa o nervo da agricultura colonial; a produção dos gêneros de consumo interno - a mandioca, o milho, o feijão, que são os principais - foi um apêndice dela, de expressão puramente subsidiária. esse papel subsidiário se verifica aliás, quase sempre, na própria estrutura da produção agrícola. Aqueles gêneros de consumo são produzidos, na maior parte dos casos, nos mesmos estabelecimentos rurais organizados e estabelecidos para cuidar da grande lavoura destinam-se a abastecer o pessoal empregado nesta última, e existem portanto unicamente em função dela.

É importante destacar que enquanto à grande lavoura tinha seu sujeito bem definido, “o senhor”, a lavoura de subsistência se engrossava com figuras diversas, primeiro com mestiço com escravo, depois o morador de condição e o foreiro (ANDRADE, 1964), e essa relação entre a lavoura de subsistência e a grande lavoura nunca foi harmoniosa, por critérios ilustrativos e cronologicamente algumas tensões ou movimentos deflagrados por essa relação, como a Guerra de Canudos/Revolução de Canudos/Insurreição de Canudos - 1896-1897 - Bahia; Guerra do

Contestado – 1912 – 1916 – Paraná/Santa Catarina; Ligas Camponesas – 1950 - Pernambuco; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1984 – Cascavel/PR.

Pode-se perceber que a contradição presente no agrário brasileiro citado por Prado Júnior (1942) e os problemas sociais do Nordeste citados por vários autores, entre eles o expoente Manoel Correia de Andrade (1964), continuam presentes e alimentando a Questão Agrária no Brasil. Isso porque, se por um lado se profetizava a proletarização do campo, e com isso o fim da unidade de produção camponesa, por outro essa categoria social vem resistindo e apresentando o “fim do fim do campesinato” (FERNANDES, 2002, p.6).

A presença do campesinato no âmbito de discussão da Questão Agrária atual, nos parece justificável, seja porque, conforme esclarece Chayanov (1974) a lógica do modelo de produção camponês é diferente da lógica capitalista, seja porque, o próprio capital cria condições para a resiliência do campesinato, ou seja, o campesinato se afirma no constante processo de contradições e desigualdades do capitalismo, na conceituação de Fernandes (2005), na conflitualidade.

Para Oliveira (2001) a contradição é característica fundante do capitalismo brasileiro que se reproduz dessa maneira contraditória e impacta no desenvolvimento do campo, forjando o sujeito camponês, que não está fora da lógica capitalista, mas dentro desta.

[...] deixo claro que minha compreensão a respeito da lógica do desenvolvimento capitalista moderno está calcada no entendimento de que tal desenvolvimento se faz de forma desigual e contraditória. Ou seja, parto do princípio de que o desenvolvimento do capitalismo – e a sua conseqüente expansão no campo – se faz de forma heterogênea, complexa e, portanto, plural. Este quadro de referência teórica, por conseqüência, está no oposto daquele que vê a expansão homogênea, total e absoluta do trabalho assalariado no campo com característica fundante do capitalismo moderno (OLIVEIRA, 2001, p. 185).

Na conflitualidade (FERNANDES, 2005), as demandas para o campo se multiplicam, o acesso à terra se soma à questões que invocam a reestrutur

[...] teimosamente os camponeses lutam no Brasil em duas frentes: uma para entrar na terra, para se tornarem camponeses proprietários; e, em outra frente, lutam para permanecer na terra como produtores de alimentos fundamentais à sociedade brasileira. São, portanto, uma classe em luta permanente, pois os diferentes governos não os têm considerado em suas políticas públicas (OLIVEIRA, 2001, p. 189).

Entre essas novas demandas para o campo, desde da década de 1990 a educação tem recebido atenção especial, não pelo Estado, mas por aqueles de têm impulsionado o movimento de mudança do agrário brasileiro, apesar de inicialmente se preocupar com demandas relacionadas à terra, o MST, protagonizou o desencadear de um movimento que cresce a cada vez mais.

A atitude do Movimento em admitir a educação como bandeira de reivindicação trouxe o MST para o protagonismo da luta por uma educação que percorre um caminho diferente para a educação que historicamente foi símbolo do projeto hegemônico do capital para o agrário brasileiro.

### **3. Educação Rural *versus* Educação do Campo?**

Historicamente o campo brasileiro foi marcado pelos sinais do descaso em detrimento da cidade, e quando lembrado, se convertia ao atendimento de políticas voltadas ao favorecimento daqueles que melhor representassem os ideários do modelo de produção capitalista idealizado para a cidade. Há explicações teórico-políticas para tal processo. Esse não se deu espontaneamente, mas por um conjunto de interesses em exaltar o projeto urbano-industrial como o futuro e o projeto agrário como atraso.

Em relação à educação rural, a lógica desenvolvimentista para a cidade foi transportada, assim como os insumos e a mecanização, um exemplo disso é a Escola Agrícola,

O ensino agrícola ao longo da república era pautado nos projetos governamentais de educação rural, pela visão do desenvolvimento a qualquer preço, por promessas que o capitalismo não pode cumprir, apontando para uma pretensa fixação dos trabalhadores no campo sem qualquer horizonte de

mudança na posse e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência (PEREIRA, 2012, p. 290).

O cenário da educação rural no país, consistiu numa recusa a um projeto verdadeiramente educativo que não cumpriu nem mesmo à sua proposta reducionista,

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (RIBEIRO, 2012, p.295).

O propósito da educação rural desde os anos de 1920 se identificava com a dos objetivos da modernização importada, preocupando-se com a contenção migratória, [devido às péssimas condições de vida no campo e a promessa de oferta de postos de trabalho na cidade], evitando o inchaço urbano sem, no entanto, se preocupar com os sujeitos do campo, ou seja, os atendidos por esse projeto de educação rural.

Segundo Ribeiro (2012, p. 296), *para estes sujeitos [os do campo] quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações urbanas*, além disso, outros fatores podem ser associados à ineficiência da educação pensada para a população que vive no campo, exemplo disto é a dissociação entre o que era ensinado nas nestas escolas e o trabalho na unidade produtiva dos filhos dos agricultores, outro ponto a ser mencionado trata-se da capacitação do professor para atuar nas escolas rurais, uma vez que, os professores não recebem capacitação adequada para lidar com a realidade do campo (PINTO *apud* RIBEIRO 2012, p.294), *“soma-se a estes aspectos a desvinculação das comunidades agricultores com a escola onde seus filhos estudam”* (SILVA; MARTINS, 2015, p. 93).

Muito embora, alguns grupos organizados reivindicuem a educação rural, questionando a escola que temos, mas que somente a partir dela teremos a que queremos, o movimento popular organizado aponta para a ruptura com o conceito de Educação Rural e construção da Educação do Campo. *O conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via-campesina Brasil* (RIBEIRO, 2010, p. 41).

No histórico da concepção de educação rural para a Educação do Campo [...] *muito mais que uma simples mudança de nomenclatura — rural para campo —, a expressão educação do campo constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional [...] que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo* (SILVA, 2008, p. 108).

O termo *campo* em substituição ao *rural* surge na perspectiva de construção de uma nova concepção *Contra-pondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos [...] e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação* (RIBEIRO, 2010, p. 41).

Diante das históricas negações do direito à educação no meio rural e pensando as possibilidades de construção de um processo educativo que não esteja apenas situado no campo, mas que de fato possua relação com esse espaço.

Trata-se, portanto, de um movimento que pensa a educação para além do letramento, mas na formação de sujeitos. Não se trata de uma negação da escola, compreende-se que esta cumpre papel fundamental na própria implementação da educação do campo, mas há uma concepção mais ampliada de educação, para além do próprio processo de escolarização, por isso, inclui a escola, mas a extrapola. Evidenciando a dimensão da vivência do trabalho, do movimento social e da relação com a terra, podendo sintetizar nas pedagogias do oprimido, do movimento e da terra.

Entende-se, contudo, que boa parte das ações desse movimento tem se orientado para diminuição das desigualdades no acesso à escolarização.

Apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estender-se para além da dimensão escolar [...] parte relevante do movimento [...] tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no território rural (MOLINA; MOURÃO SÁ, 2010, p. 369).

O movimento da educação no território camponês passou, desde a década de 1990, por momentos de transformação que evidenciam o embate, da Educação Rural com a Educação do Campo e vários caminhos foram percorridos, o movimento continua e novas perspectivas são experimentadas.

No âmbito de novas perspectivas para a Educação do Campo, situa-se a Pedagogia da Alternância. Se o ponto de convergência do movimento da Educação do Campo é o reconhecimento dos sujeitos do campo, as propostas da Pedagogia da Alternância convergem na materialização desse reconhecimento, embora anterior à articulação nacional ao qual se agrega.

Ocorre que assim como a resistência se opera nos modelos de produção capitalista, no espaço agrário a Educação também é campo de disputa que reascende o debate sobre Questão Agrária e mantém latente a luta pela terra, pelo trabalho e pelo reconhecimento das populações do campo.

Um marco histórico da articulação do movimento de Educação do Campo se dá após a primeira Conferência “Por uma educação básica do campo”, inaugurando um novo debate, que superava a educação rural como perspectiva educacional para o campo, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO (VENDRAMINI, 2007).

A segunda Conferência foi realizada em 2004, que evidenciou a incorporação do debate por outros movimentos sociais e sindicais do campo, ampliando o campo de discussão. Nessa conferência foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo (RIBEIRO, 2010).

Para Caldart (2004, p. 11), no atual estágio da educação do campo o desafio teórico seria,

[...] o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da educação do campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se ao mesmo tempo, socializar/quantificar a compreensão do

acúmulo teórico e prático que já temos e de continuar a elaboração e planejamento dos próximos passos.

#### **4. Escolas Família Agrícola e Pedagogia da Alternância**

Segundo dados da Unefab (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) existem 112 escolas em funcionamento e 40 em implantação, com um total de 10.779 estudantes atendidos pelas EFAs, com maior concentração na região nordeste, com destaque para o Estado da Bahia com 33 escolas.

Para análise da realidade escolar, em específico das Escolas Família Agrícola notamos a importância de trazer à tona rompimentos teórico-metodológicos significativos com noções exclusivamente macro ou micro estruturais da realidade. Ou seja, nem a escola explica-se por si mesma e nem mesmo a estrutura e a conjuntura traduzem por completo a realidade escolar.

Portanto, trata-se de uma tentativa de compreensão das EFAs numa perspectiva, marxista do princípio educativo dessas escolas. Tendo em vista que [...] *a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina* (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133).

No Brasil, as EFAs chegaram antes das CFRs, sendo criadas no Estado do Espírito Santo. Pela mediação do padre Humberto Pietrogrande, o Mepes obteve o apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana. [...] Na expansão das EFAs no Brasil, Begnami (2004, p.8) destaca a presença de religiosos, pois “na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica (RIBEIRO, 2010, p.297).

A Pedagogia da Alternância que tem suas origens situadas na França pelos anos de 1935, ganha outros contornos com a sua chegada ao Brasil, a partir da criação das EFAs (Escolas Família Agrícolas) em 1960.

Há uma imensa gama de experiências educacionais fruto da ação dos movimentos populares organizados, compreendemos as Escolas Família Agrícolas – EFAs, como um *lócus* privilegiado que agrega múltiplos traços histórico-culturais e contradições bastante valiosas que ajudam a formular ações pedagógicas com significado na formação integral.

A alternância busca articular a formação escolar e o trabalho do sujeito do campo. Como estratégia organiza seu currículo de modo a contemplar a dialética dos momentos de aprendizagem. Desta forma o Tempo Escola e Tempo Comunidade (ou meio escolar e meio sócio-profissional), orientam o movimento da alternância. A relação escola-comunidade significa a possibilidade o diálogo entre estes espaços na continuidade do ensino aprendizagem que tem como centralidade o trabalho, a terra e a emancipação.

## **5. Alternância e o Trabalho como princípio educativo**

*Com a enxada preparamos os campos para a sementeira.*

*Nossos filhos e filhas devem aprender trabalhando.*

*Nossas escolas devem ser escolas do trabalho.*

Paulo Freire *apud* Fischer

Como ressalta Maria Clara Bueno Fischer, no verbete “trabalho”, incluso no Dicionário Paulo Freire, apesar de pouco citado no campo trabalho e educação, Paulo Freire em sua obra ressalta a dimensão ontológica do trabalho, constituinte da formação humana.

Nesse trabalho nos propomos a estabelecer uma articulação da alternância como pedagogia com o trabalho como princípio educativo, trazendo esse conceito gramsciano para pensar o sentido da alternância no processo de construção do conhecimento. *A articulação entre a educação e a produção também é a marca forte da pedagogia do Tempo-Comunidade e do Tempo-Escola, embora as CFRs e EFAs façam a formação voltada para o trabalho e a Fundep e o Iterra façam a formação articulando trabalho-educação-cooperação, com um caráter de classe* (RIBEIRO, 2010, p. 414).

Compartilhamos do entendimento que as EFAs historicamente não se constituíram a partir da luta dos movimentos sociais, porém hoje elas podem se configurar como um espaço de resistência, muitas incorporaram as pautas da Educação do Campo e da educação popular.

Nesse sentido, compreendemos as EFAs como um espaço de formação integral do sujeito, para além da própria escolarização como elucida Nosella (1977), em relação à EFA [...] *a Escola Família Agrícola (...) não deixa de ser uma experiência cujo sentido extrapola o âmbito meramente educacional para interessar ao problema do homem contemporâneo como tal.* (1977, p. 11). Esse objetivo audacioso exige um processo de formação ainda mais complexo e elaborado, tanto no que se refere à formação dos (as) monitores (as) como dos próprios (as) estudantes.

O debate acerca da necessidade de políticas públicas que atendam a essa especificidade da Educação do Campo vem sendo amplamente debatida. Há frutos e avanços nesse campo, mas há imensos desafios a serem enfrentados.

A partir da década de 1990 intensificam-se os impactos causados pelo modelo de desenvolvimento econômico do campo que acentuam as desigualdades sociais nas diversas escalas. A expansão do agronegócio no território brasileiro gerou perdas territoriais significativas para os povos do campo.

Os sujeitos do campo têm resistido fortemente, buscando formas de organização para se manter no campo, principalmente através dos Movimentos Sociais Organizados, a conquista de políticas públicas no âmbito educativo que considerem suas especificidades e demandas como foi as Diretrizes Operacionais do Campo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e apoio na construção de escolas do campo via projetos e programas do governo. No entanto, as experiências precisam ganhar maior abrangência territorial e ao mesmo tempo encontram diversas dificuldades visto que as representações sobre o campo são produzidas a partir da lógica da cidade.

Dessa forma, um projeto de educação que contribua para a realidade do campo torna-se cada vez mais fundamental para a construção de conhecimentos que tenham lugar nos saberes do

espaço rural, que valorizem as perspectivas do campo em diálogo com os saberes do espaço urbano. No fortalecimento dessa comunicação estão incluídos projetos, práticas educativas e escolares que, por meio da troca e da valorização dos diferentes saberes, objetivam construir de algum modo a transformação da realidade de exclusão e exploração de muitos brasileiros.

Essas iniciativas se inserem dentro de um contexto maior na medida em que são respaldadas, como já mencionadas, por políticas públicas voltadas à Educação do Campo como as Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, um instrumento importante de luta para ações que efetivem o direito dos sujeitos ao acesso à educação.

Podemos destacar que as diretrizes para educação do campo, foram elaboradas a partir e em um processo de debate que envolveu diferentes sujeitos, como instituições, movimentos sociais e organizações que atuam no campo. A princípio, a perspectiva e o regime de alternância, possibilitam aos segmentos marginalizados pelo sistema tradicional de ensino. Isso por não afastar o/a jovem do seu meio, porque respeita a necessidade que as famílias de agricultores familiares têm do trabalho do jovem em casa e mais do que isso; a Pedagogia da Alternância busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. Em consonância como a Educação do Campo percebe que para se fazer uma escola do campo, é preciso o que Paulo Freire denominou leitura pessoa-mundo, ou seja, identificar as ações e as práticas sociais que são constitutivas de sua população, conhecimentos, estrutura de sentimentos, formas de compartilhar a vida, aspirações e dificuldades.

Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de “modernização” que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133).

Nessa perspectiva do projeto político associado a construção do sistema educacional do país, no caso brasileiro, grosseiramente o processo possui diferentes fases do desenvolvimento, e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, se inserem não como uma política de Estado, mas uma ação isolada de governo, por intermédio da pressão dos movimentos sociais

organizados, ao término do segundo mandato do governo Lula, com o objetivo de deixar um registro legal da existência da educação do campo, para que pudesse ser um instrumento de disputa futura do movimento para manter conquistas.

## 6. Apontamentos finais

Torna-se essencial sistematizar experiências de escolas, que como as Escolas Família Agrícola buscam esse ensino em consonância com a realidade do campo e refletir acerca dos avanços e contradições desses processos, e ainda situá-las na atual conjuntura política. Pois há pouca sistematização sobre tais experiências.

Pensar as EFAs consiste em pensar o campo brasileiro, em uma dimensão de realidade e de disputa de projetos territoriais (agronegócio *versus* campesinato), implica ainda pensar como esses projetos se materializam de maneira distintas nas localidades, e que há territórios nos quais as contradições se apresentam de maneira mais diversa ainda. Nos interroga ainda acerca do regime de internato e os diferentes projetos educativos no qual está imerso essa ferramenta metodológica, por isso pensar as alternâncias educativas.

Cabe ainda a reflexão de que sujeito político são as escolas-família, em que medida se constituem como uma unidade ou núcleos distintos com diferentes projetos políticos, porque embora hajam organizações estaduais que articulem as escolas, tratam-se de laços bastante frouxos.

Portanto, a partir do trajeto proposto por nós nesse trabalho, pensamos a centralidade de se pensar a questão agrária o Brasil, e o que envolveu a construção do que hoje conhecemos como campo brasileiro, a relação desse cenário com a Educação Rural, e os rumos da construção da Educação do Campo, os movimentos sociais e seu protagonismo na construção desse movimento, resgatamos o surgimento das Escolas Família Agrícola e seus encontros com a Educação do Campo e por fim a Alternância e o trabalho como princípio educativo.

Reconhecemos a ousadia de tratar tantos temas distintos, os quais tivemos condições apenas de pincelar. Porém, a partir do acima exposto afirmamos a importância de compreensão dos processos socioeducativos numa relação dialética com os demais processos sociais.

## 7. Referências Bibliográficas

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem do Nordeste**. São Paulo: Ciências, 1998.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de Um projeto de educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo. Brasília, 2004.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Tradução de Rosa Maria Rússovich. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision SAIC, 1974.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 36/2001**, da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Agricultura Camponesa e/ou Agricultura Familiar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA, XIII., 2002, João Pessoa. Anais. João Pessoa: AGB, 2002. 1 CD-ROM.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BUAINAIN, Antônio M. (Ed.). Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. *In*: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

JÚNIOR, PRADO. Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. **Brasiliense: São Paulo**, 1942.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. Brasília. Linha Gráfica Editora. Instituto Teotônio Vilela. Coleção Pensamento Social Democrata. 1998 (1898).

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (1899).

MOLINA, Mônica Castagna; MOURÃO SÁ, Lais. Desafios e Perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio [et al.] (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP. **1977. 204f**.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salet. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 286-293.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Rosely (orgs et. al.). **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e Educação**: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.

SANTOS, Gilvan. Educação do Campo. *In*: MUNHOZ, Pedro. Cantares da Educação do Campo. São Paulo – SP, CD gravado no New Studio. Jan. de 2006.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. **A Ciência (Sísifo): jogos de força e verdade**, 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

SEYFERTH Giralda. Campesinato e o Estado no Brasil. *In*: **Revista Mana vol.17 no.2**. Rio de Janeiro. Agosto de 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132011000200006>. Acesso em: 20 de junho de 2015.