

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

JOÃO BATISTA ALVES DE SOUZA

**O PAPEL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) NO
DESENVOLVIMENTO DE ALTERNATIVAS AGRÍCOLAS EM MATO
GROSSO DO SUL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
ITAQUIRAÍ (EFAITAQ)**

**DOURADOS -MS
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

JOÃO BATISTA ALVES DE SOUZA

**O PAPEL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) NO
DESENVOLVIMENTO DE ALTERNATIVAS AGRÍCOLAS EM MATO
GROSSO DO SUL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
ITAQUIRAÍ (EFAITAQ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes

**DOURADOS – MS
2010**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFGD

370.19346098171 S729p	Souza, João Batista Alves de O papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ). / João Batista Alves de Souza. – Dourados, MS: UFGD, 2010. 145f. Orientadora: Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Escola Família Agrícola de Itaquiraí (MS). 2. Educação rural – Itaquiraí, MS. 3. Educação não-formal – Mato Grosso do Sul. 4. Assentamentos rurais. I. Título.
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família,
mãe Maria Martins de Souza,
pai (In Memoriam) Crispiniano Alves de Souza,
irmãos Maria Aparecida, Antonio Jorge e Afonso Marcos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Flaviana Gasparotti Nunes, pela prestimosa orientação, paciência e amizade durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos integrantes da EFAITAQ, direção, professores, alternantes e demais funcionários, em especial as professoras Elisângela e Idalice, pelas contribuições e informações em relação a EFAITAQ. Aos alternantes Alesson, Thiago, Guilherme, Indiana e Leandro que gentilmente abriram as “porteiras” dos seus lotes para a realização das visitas as áreas experimentais.

Aos colegas de viagem aos assentamentos Ana, Alzira, Marisa, Moisés, João Carlos e Sônia.

Aos professores do programa em especial Flaviana, Lisandra, Silvana, Edvaldo e Jones pelas contribuições acadêmicas. A equipe da secretaria do programa Cleber, Elaine e Bruno.

Aos colegas de turma Hamilton Romero, Ângelo, Adriano, Roberson, Alexandre, Valéria, Valdinei e Valquíria.

Enfim agradeço também aos amigos Nilson Bezerra, Tiago Braga, Silvana Lucato, Cirene Passarini, Eliane Aquino, Célia Terezinha, Lenice Aparecida, Marcos Mathushima, Maria Luiza e Helaynne, por toda ajuda prestada e paciência em ouvir minhas ansiedades.

Aos professores Dr. João Edmilson Fabrini e Professora Dra. Alzira Salete Menegat pelas ricas contribuições intelectuais a este trabalho.

EPIGRÁFE

Poema à boca fechada

Não direi:
Que o silêncio me sufoca e amordaça.
Calado estou, calado ficarei,
Pois que a língua que falo é de outra raça.

Palavras consumidas se acumulam,
Se represam, cisterna de águas mortas,
Ácidas mágoas em limos transformadas,
Vaza de fundo em que há raízes tortas.

Não direi:
Que nem sequer o esforço de as dizer merecem,
Palavras que não digam quanto sei
Neste retiro em que me não conhecem.

Nem só lodos se arrastam, nem só lamas,
Nem só animais bóiam, mortos, medos,
Túrgidos frutos em cachos se entrelaçam
No negro poço de onde sobem dedos.

Só direi,
Crispadamente recolhido e mudo,
Que quem se cala quando me calei
Não poderá morrer sem dizer tudo.

José Saramago

(In OS POEMAS POSSÍVEIS, Editorial CAMINHO, Lisboa, 1981. 3ª edição)

JOÃO BATISTA ALVES DE SOUZA

**O PAPEL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) NO
DESENVOLVIMENTO DE ALTERNATIVAS AGRÍCOLAS EM MATO
GROSSO DO SUL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
ITAQUIRAÍ (EFAITAQ)**

COMISSÃO JULGADORA
DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes

2º Examinador: Profa. Dra. Alzira Salete Menegat

3º Examinador: Professor Dr. João Edmilson Fabrini

Dourados 19, de Agosto de 2010.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE MAPAS	12
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE FOTOS	14
LISTA DE ABREVIATURAS	15
Resumo	18
<i>Abstract</i>	19
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 01- O processo de ocupação e o papel dos movimentos sociais na reconfiguração da estrutura agrária do sul de Mato Grosso do Sul	23
1.1 O processo de ocupação do sul de Mato Grosso do Sul	23
1.2 O atual Território Cone Sul	31
CAPÍTULO 02 – A Educação do campo no Brasil: principais características e possibilidades atuais	41
2.1 Breve contextualização da educação no campo no Brasil	41
2.2 A LDB e a Educação no Campo	46
2.3 O papel dos movimentos sociais na luta pela Educação no campo	49
2.4 A realização das Conferências Nacionais “Por uma Educação no Campo”	52
2.5 O papel da Pedagogia da Alternância e a implantação das EFAs no Brasil	56
CAPÍTULO 03- As Escolas Família Agrícola (EFA) em Mato Grosso do Sul e o caso da EFAITAQ	65
3.1 As EFAs em Mato Grosso do Sul	65

3.2 Caracterização da EFAITAQ	72
3.3 O papel da Associação das famílias da EFAITAQ	77
3.4 Caracterização dos professores	81
3.5 Caracterização dos alunos	85
CAPÍTULO 04 - A Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ) e sua contribuição para o desenvolvimento da agroecologia no município de Itaquiraí	96
4.1 O papel da agroecologia enquanto conteúdo e proposta presente na EFA e a sua contribuição para os assentamentos rurais	96
4.2 A agroecologia na proposta pedagógica da EFAITAQ	107
4.2.1 Os Aspectos pedagógicos e metodologia da Escola Família Agrícola	107
4.2.2 O importante papel das Áreas Experimentais no aprendizado dos alternantes	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
BIBLIOGRAFIA	137
Anexos	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Conhecia a Pedagogia da Alternância?	83
Gráfico 02- Principais dificuldades encontradas na EFAITAQ	84
Gráfico 03- Procedência anterior a chegada nos lotes	87
Gráfico 04- Alternantes por município atendidos pela EFAITAQ	88
Gráfico 05- Expectativa após a conclusão do Ensino Médio na EFAITAQ	89
Gráfico 06- Percentual de gênero dos alternantes atendidos na EFAITAQ	90
Gráfico 07- Alternantes atendidos na EFAITAQ	91
Gráfico 08- Percentual da faixa etária dos alternantes atendidos na EFAITAQ	92
Gráfico 09- Meio de transporte utilizado para locomoção para EFAITAQ	93
Gráfico 10- Motivo para estudar na EFAITAQ	94
Gráfico 11- Aplicação do aprendizado em relação a agroecologia nos lotes	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Evolução populacional do município de Itaquirai	37
Quadro 02- População Urbana e Rural dos municípios do Território Cone Sul	39
Quadro 03- Mapeamento das instituições de ensino que desenvolvem atividades a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância por regiões e estados no Brasil	67
Quadro 04- Municípios do Território Cone Sul de Mato Grosso do Sul atendidos pela EFAITAQ	72
Quadro 05- Infra-estrutura da EFAITAQ	74
Quadro 06- Equipamentos da EFAITAQ	75
Quadro 07- Assentamentos Rurais atendidos pela EFAITAQ	77
Quadro 08- Quadro de Funcionários da EFAITAQ e parcerias	80

LISTA DE MAPAS

Mapa 01- Localização dos territórios Rurais do estado de Mato Grosso do Sul	36
Mapa 02- Identificação dos municípios do território Cone Sul	64
Mapa 03- Localização das EFAs no Brasil	69
Mapa 04- Localização da EFAITAQ no Município de Itaquiraí.	76
Mapa 05- Localização dos Assentamentos Rurais e áreas experimentais pesquisadas.	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Localização dos territórios Rurais do estado de Mato Grosso do Sul 33

LISTA DE FOTOS

Foto 01- Área Experimental 01- Fibras de Bananeira	124
Foto 02- Área Experimental 02- Horta Orgânica	125
Foto 03- Área Experimental 03- Sementes Caboclas	127
Foto 04- Área Experimental 04 - Agrofloresta	129
Foto 05- Área Experimental 05- Apicultura Natural	130

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APAN	Associação dos Produtores de Agricultura Natural
ANC	Associação de Agricultura Natural de Campinas
APOMS	Associação dos Produtores Orgânicos de Mato Grosso do Sul
AGRAER	Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
EFA	Escola Família Agrícola
EFAITAQ	Escola Família Agrícola de Itaquirá
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
CNEC	Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
CAND	Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CBCAR	Comissão Brasileira Americana de Educação de Populações Rurais
CEFFAS	Centro Familiares em Formação em Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAAMS	Centro Organizacional e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul
COOMAPI	Cooperativa Municipal de Pequenos Agricultores do Assentamento Indaiá
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
COPRAIL	Cooperativa Rural Agrícola de Itaquirá Ltda
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo
DEM	Democratas
EMPAER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul

GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDATERRA	Instituto de Desenvolvimento Agrário, Pesquisa Assistência Técnica e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MS	Mato Grosso do Sul
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento de Territórios Rurais
PROVE	Programa de Verticalização da Pequena Produção Agropecuária
PT	Partido dos Trabalhadores
RESAB	Rede de Educação no Semi Árido Brasileiro
SED	Secretaria de Estado e Educação
SIT	Sistema de Informações Territoriais
SP	São Paulo
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SOMEÇO	Sociedade Melhoramentos de Colonização
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
ONGs	Organizações não Governamentais
UDR	União Democrática Ruralista
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UnB	Universidade de Brasília

UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VITAE CIVILIS	Instituto para o Desenvolvimento, Meio Ambiente e Paz

RESUMO:

O presente trabalho teve como objetivo central analisar o papel da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ) e as contribuições da Pedagogia da Alternância como referencial metodológico desenvolvido nesta, como fomentadora de novos processos, dentre eles, a agroecologia nos assentamentos do município de Itaquiraí no estado de Mato Grosso do Sul. Neste sentido, procuramos compreender a formação socioprofissional dos alternantes e analisar as manifestações na produção agroecológica implementadas nas suas trajetórias a partir da experiência de formação na EFAITAQ. Os procedimentos metodológicos envolveram: revisão bibliográfica sobre o tema; aplicação de questionários junto aos alternantes, professores, monitores e direção da EFAITAQ; realização de visitas a EFAITAQ e conversas informais com os alternantes, além de visitas a cinco propriedades de famílias dos alternantes da EFAITAQ que desenvolvem a agroecologia. Com base nesses procedimentos, constatamos um processo embrionário de implementação de práticas agroecológicas nos assentamentos rurais do município de Itaquiraí que aponta novas expectativas e possibilidades para a agricultura familiar desenvolvida nesses assentamentos.

Palavras - Chave: Escola Família Agrícola; pedagogia da alternância; agroecologia; Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT:

This paper has as main objective analyze the role of the School of Agricultural Family Itaquiraí (EFAITAQ) and the contributions of Alternation Pedagogy as methodological reference developed in this, to stimulate the dissemination of agroecology in lots of families in the settlements of the Territory of the Southern Cone of Mato Grosso do Sul. This way, we search to understand the socioprofessional training of the alternating and examine the manifestation in the agroecology production implemented in your trajectory from the training experiment in EFAITAQ. The methodological procedures involved: review about the theme; questionnaires application with the alternating, professors, monitors and direction of EFAITAQ; Realization of visits and informal conversation with the alternating, beyond visits to five proprieties of alternating families of EFAITAQ, who developed agroecology. Based in these procedures, we found an embryonic process of implementation of agroecology practices in the rural settlements of the Territory of the Southern Cone of Mato Grosso do Sul, pointing new expectative and possibilities for the family agriculture developed in these settlements.

Key words: School of Agricultural Family; Alternation Pedagogy; agroecology; Mato Grosso do Sul

Introdução

O presente trabalho sistematiza as reflexões desenvolvidas na pesquisa realizada sobre o papel da Escola Família Agrícola de Itaquiraí e as contribuições da Pedagogia da Alternância como referencial metodológico desenvolvido nesta, como fomentadora de novos processos, dentre eles, agroecologia nos assentamentos do município de Itaquiraí no estado de Mato Grosso do Sul. Neste sentido, procuramos compreender a formação socioprofissional dos alternantes e analisar as manifestações e experiências na produção agroecológica implementadas nas suas trajetórias a partir da experiência de formação na EFAITAQ.

Partimos da concepção de que uma EFA é uma associação de famílias, pessoas instituições que se unem para promover o desenvolvimento rural sustentável através da formação dos jovens e suas famílias. Nossa preocupação central foi analisar em que medida a Escola Família Agrícola, ao adotar a Pedagogia da Alternância, tendo como finalidades a formação integral e o desenvolvimento local sustentável, contribui para que aconteçam os princípios da agroecologia nos lotes das famílias dos alternantes.

Acreditamos que a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma proposta que busca a socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento científico e aprimoramento desses saberes em vista da transformação do meio. Assim, procuramos conhecer e analisar a Pedagogia da Alternância enquanto prática educativa na vida dos alternantes da EFAITAQ. E, a partir desse entendimento, analisamos a proposta pedagógica direcionada para a agroecologia no plano de formação da EFAITAQ.

A delimitação e a escolha do tema tomaram por base estudos iniciados ainda na graduação em Geografia, quando realizamos pesquisa sobre o desenvolvimento da agroecologia no sul do estado de Mato Grosso do Sul. E, a pesquisa da EFA em Itaquiraí justifica-se pelo fato desta escola apresentar em sua proposta pedagógica os princípios da agroecologia o que, em hipótese, poderia representar uma contribuição para o desenvolvimento de alternativas agrícolas nos assentamentos do Território Cone Sul.

Na fundamentação da pesquisa foi necessária pesquisa bibliográfica sobre o tema, consultas documentais em publicações da EFAITAQ, SED e UNEFAB, além de entrevistas e visitas de campo na EFAITAQ e nas áreas experimentais. Para atingir os

objetivos propostos na pesquisa, num primeiro momento foram realizadas leituras sobre a Educação no Campo no Brasil e no Mato Grosso do Sul, sobre a Pedagogia da Alternância e as EFAs no Brasil e no mundo com as contribuições de Jean-Claude Gimonet, sociólogo francês que aborda o tema além de diálogos com João Batista de Queiroz que tem contribuído na discussão do tema, além de leituras relacionadas a agroecologia.

A Escola Família Agrícola (EFA) pesquisada oferece Ensino Médio no regime de alternância e, como sujeitos da pesquisa, foram selecionados os alunos das duas turmas que estudavam 2º e 3º Ano do Ensino Médio no ano de 2009, totalizando um universo de 88 alternantes dos quais todos foram atingidos com aplicação de questionários e entrevistas. Utilizou-se a técnica de pesquisa quantitativa, através de questionários aplicados com os alternantes, professores, monitores¹ e a direção da EFAITAQ. Também foram realizadas três visitas, nas quais realizamos conversas informais com os alternantes, conhecemos a estrutura da escola, salas de aula, alojamentos, anfiteatros, viveiro, hortas e aviário.

Além disso, realizamos visitas a cinco propriedades de famílias dos alternantes da EFAITAQ. As propriedades visitadas estão localizadas em diferentes assentamentos do município de Itaquiraí e cada lote possui uma atividade agrícola diferenciada, desde hortas a apicultura natural. A seleção das cinco propriedades deu-se em função dos dados obtidos com os questionários aplicados aos alunos da 3ª Série do Ensino Médio. Com base nesses dados, identificamos que tais propriedades caracterizavam-se por desenvolver a agroecologia.

O trabalho que apresentamos está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o processo de ocupação do sul de Mato Grosso do Sul iniciado pelas investidas bandeirantes no final do século XVII, passando pela exploração da Companhia Matte Larangeira que explorava os ervais situados no sul de Mato Grosso, chegando aos conflitos pela terra entre fazendeiros e brasiguaios no final da década de 1980. No segundo capítulo, analisamos a educação no campo a partir de um breve histórico da educação rural brasileira, destacando o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a importância da luta dos movimentos sociais e o marco das Conferências

¹ Dentre as especificidades das EFA destaca-se o profissional designado Monitor, ou seja, Educador em Alternância (GIMONET, 1999). O professor-monitor na estrutura curricular dessas escolas desenvolve sua função pedagógica e educativa, num circuito de intersubjetividades, em tempo integral durante dias e/ou semanas com o aluno/alternante.

Nacionais “Por uma Educação no Campo” que apontam a Pedagogia da Alternância como alternativa de proposta pedagógica para os jovens do campo.

Já no terceiro capítulo iniciamos a abordagem sobre as Escolas Família Agrícola (EFA) desde sua origem na Europa até a chegada no Brasil e a instalação das três EFAs no estado de Mato Grosso do Sul. Ainda nesse capítulo caracterizamos a EFAITAQ destacando o papel da Associação das Famílias na escola além de apresentar dados sobre o perfil de alunos e professores. E, no último capítulo apresentamos uma discussão acerca do papel da agroecologia enquanto conteúdo e disciplina obrigatória na EFAITAQ, focalizando os pontos principais do Plano de Estudo que apontam a proposta pedagógica direcionada para a agroecologia na EFA, como também os resultados obtidos nas áreas experimentais.

A título de considerações finais buscamos apontar os primeiros passos alcançados ainda de maneira tímida na longa caminhada rumo a uma outra alternativa de agricultura para os assentados no município de Itaquirai, estado de Mato Grosso do Sul.

Capítulo 1

O processo de ocupação e o papel dos movimentos sociais na reconfiguração da estrutura agrária do sul de Mato Grosso do Sul

Este capítulo apresenta em síntese, o processo de ocupação do território de Mato Grosso do Sul, desde as primeiras investidas dos bandeirantes no final do século XVII, passando pela exploração da região sob o comando de Thomas Laranjeira dono da Companhia que explorava os ervais situados no sul de Mato Grosso, chegando ao conflito pela terra entre os fazendeiros e brasiguaios no final da década de 1980.

Num segundo momento, procuramos analisar as atuais características desta porção do território de Mato Grosso do Sul com base na classificação estabelecida pelo MDA que a denomina Território do Cone Sul.

1.1 O processo de ocupação do sul de Mato Grosso do Sul

O processo de ocupação do interior do país aconteceu através do rompimento do Tratado de Tordesilhas pelos bandeirantes, que a partir do final do século XVII promoveram o despovoamento, massacre e extermínio de várias comunidades indígenas, que estavam além da linha do Tratado. Quando analisamos a história de colonização do Brasil percebemos que ela caracteriza-se pela divisão das terras em sesmarias e pelo trabalho escravo. Nesse período, predominou a monocultura na agricultura brasileira, inicialmente com a exportação do pau-brasil, cana-de-açúcar, latifúndio pastoril e a cultura do café.

Desta forma, somente em dezembro de 1648, os integrantes das Bandeiras reuniram-se às margens do rio Paraguai, ocupando a redução de Santa Bárbara. Antes essa região era ocupada pelos Terenas e Kaiowás que habitavam, até o século XVIII, a área do território do atual Mato Grosso do Sul que se estendia desde os campos de Maracaju até a margem direita do Rio Paraná. Segundo Fabrini (1996), em 1777 com o tratado de Santo Ildefonso, portugueses e espanhóis chegaram a um acordo sobre a fronteira de Mato Grosso com o Paraguai, quando foi revalidada a lindeira de Igurey.

Um ano antes do tratado, Morgano Mateus manda fundar na cabeceira do Rio Iguatemi a Praça de Nossa Senhora dos Prazeres, para dessa forma assegurar o direito as terras do sul do Mato Grosso ao domínio português. Sendo assim, a ocupação da região sul de Mato Grosso se deu originariamente pela penetração de bandeirantes, sertanistas

e monçoeiros que buscavam ouro, caçavam índios e se aventuravam na conquista de novas riquezas.

O bandeirante Raposo Tavares dividiu a bandeira em duas colunas: a primeira, chefiada por ele próprio, reunia 120 paulistas e centenas de índigenas; a segunda, comandada por Antônio Pereira de Azevedo, desceram o Tietê até o rio Paraná, de onde atingiram o Aquidauana. Como aponta Fabrini (1996):

Após o ciclo de devassa das terras, como argumenta Taunay, os bandeirantes paulistas utilizaram-se do Rio Paraná e seus afluentes para chegar ao interior de Mato Grosso (...). Um dos principais caminhos percorridos pela navegação de monções e pelos bandeirantes foi: Desciam o Paraná até o Ivinhema, subiam depois esse rio, venciam um varadouro de 40 km até atingir o Miranda, que depois os até o Taquari e deste ao Paraguai. (FABRINI 1996, p. 54-55)

O percurso dos conquistadores em suas arriscadas penetrações durante o século XVIII passaram a exigir pontos de apoio nas viagens de ida e volta. Estes pontos se tornaram posteriormente locais de fixação do homem na região. Tal como nas demais regiões do estado, a ocupação também pode ser explicada a partir das transformações que ocorreram em seu território.

Nos primórdios de seu povoamento, a área tinha o domínio de população indígena e, posteriormente, as primeiras atividades econômicas nesse espaço estiveram dominadas pela Companhia Matte Laranjeira (1880/1940) que exerceu um verdadeiro domínio sobre o território. A luta pela terra na região de Itaquirai, na porção sul de Mato Grosso do Sul tem início ainda no século XIX. O processo de ocupação territorial dessa região passou por diferentes fases no que se refere à sua produção e organização espacial.

Segundo Gilmar Arruda (1997) sob o comando de Thomaz Laranjeira a Companhia explorava os ervais situados no sul de Mato Grosso, através do Decreto N.8799 (1882), que deu o direito da companhia de explorar as terras devolutas desta porção do estado. Thomaz ampliou sua área de abrangência, explorando os ervais entre o Rio Paraná e a fronteira com o Paraguai atingindo a margem direita dos Rios Ivinhema, Brilhante e Rio Dourados até o extremo sul do Rio Amambaí. A empresa girava no sistema de extrativismo no qual eram executadas as suas próprias leis nessa região como sugere Fabrini (1996):

Visando conter as constantes fugas e manter a ordem nos seus domínios a empresa criou a sua própria policia, formada por assassinos a soldo, que eram conhecidos na região de comitaveiros. Para ilustrar a sua ação sanguinária, na fronteira sul de Mato Grosso, são contados casos de grupos de trabalhadores paraguaios que, em breve lapso, tendo se deslocado para a região, foram aniquilados em sua totalidade. (FABRINI, 1996, p. 40-41)

Além da Companhia, duas frentes colonizadoras ocuparam o atual Território² Cone sul do estado de Mato Grosso do Sul no século XX, como aponta Fabrini (1996). A primeira formada por imigrantes vindos do Rio Grande do Sul que buscavam áreas de campo para a prática da pecuária, já a segunda instalou-se na região na década de 1960 explorando as floretas que predominavam na região no reverso da “cuesta” da serra de Amambaí, próxima aos limites com os estados de São Paulo e Paraná. Além destas, atuaram colonizadoras como a SOMECO (Sociedade Melhoramentos de Colonização) na região do Vale do Ivinhema e a Colonizadora Vera - Cruz Mato Grosso da cidade de Vera Cruz - SP que loteou a gleba Naviraí entre os Rios Amambaí e Laranjaí , na década de 1950, dando origem ao município de Naviraí. Sobre a frente pioneira Fabrini destaca:

Neste contexto, a “marcha pioneira” (paulista e paranaense) avança sobre as terras novas e baratas do sul de Mato Grosso do Sul. A iniciativa particular se fez presente na colonização através de loteamentos, como aqueles feitos pelos grupos BATA, SOMECO, Colonizadora Vera Cruz-Mato Grosso além de outros (FABRINI 1996, p.50)

Nesse espaço se configurou uma nova territorialidade, através das ações das colonizadoras e a ação governamental que transformaram o sul de Mato Grosso. No governo de Getúlio Vargas, através do Estado Novo (1937/1945), o governo federal procurou consolidar seu controle no interior do país e nas áreas de fronteira implantando um projeto de colonização de terras. Vargas constituiu as colônias agrícolas nacionais (de Ceres em Goiás e de Dourados no então estado de Mato Grosso) através do decreto lei 3059 de 14 de fevereiro de 1941. Assim, foi criada a Colônia Agrícola Nacional de

² É um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial. Ver sobre o assunto: Proposta para o Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, março de 2003.

Dourados - CAND pelo decreto lei nº. 5941 de 28 de janeiro de 1944, cujos objetivos eram de diminuir o poder da Matte Laranjeira e fazer a integração o Centro-Oeste com o restante do país. Ao contrário do que alguns documento oficiais apontam, tal ação foi uma estratégia do Estado para ocupação e posse do território nessa região e não um projeto de reforma agrária.

A origem da maioria dos municípios que compõem o Território Cone Sul é decorrente dos desmembramentos territoriais ocorridos em Ponta Porã e Amambaí. Na região de Naviraí grande parte dos lotes foram vendidos para pequenos e médios proprietários vindos dos estados de São Paulo e Paraná, sendo que o algodão surgiu como alternativa econômica nessa região. Um dado importante a ser destacado é que a presença de escolas era praticamente algo inexistente no meio rural sendo localizadas apenas nas vilas. Os trabalhadores eram mantidos sem nenhuma instrução escolar e o analfabetismo predominava entre seus filhos.

A política de educação no Brasil estava voltada para o modelo nacional de desenvolvimento, segundo Passador (2006), atendia o projeto de modernização do país com escolas nos grandes centros e nenhum vestígio educacional voltado ao campo. Ao fazer uma opção por um país industrial a partir do período desenvolvimentista, o Brasil acabou deixando a agricultura em segundo plano.

Nas informações constantes no Plano Municipal de Desenvolvimento Rural de Itaquiraí (2008) disponível no site da Prefeitura Municipal no que se refere à história e origem do município, em 1955, o capitão João Paulo Cabreira e Geraldo Fernandes Fideles, proprietários de extensas glebas de terras, entendem-se com migrantes oriundos do Paraná e São Paulo e lhes cedem lotes de terra, para estabelecerem-se. Reservaram anteriormente uma área para a instalação de um novo povoado. Floriano Carminatti foi o primeiro morador, e em 1958, rezou-se a primeira missa por um padre da Congregação do Verbo Divino e por volta de 1959, Antonio de Melo Gonçalves instalou a primeira casa comercial.

Por volta de 1960, chegam em Itaquiraí as primeiras famílias, para fazer a abertura de áreas da fazenda de propriedade da Companhia Mate Laranjeira, dando início ao Patrimônio de Itaquiraí, recebendo este nome devido ao grande número de pedras redondas que ali foram encontradas (Ita = pedra e quiraí = redonda). Itaquiraí foi elevada a Distrito de Ponta Porã pela Lei n. 2.111, de 26 de dezembro de 1963, passando posteriormente a ser Distrito de Amambaí e Iguatemi. Em 12 de maio de

1980, desmembrado do Município de Iguatemi pela Lei n. 75 e sua emancipação político-administrativa foi assinada em 13 de maio de 1980 pelo então governador Marcelo Miranda Soares.

A partir da década de 1970, foi inserido no Mato Grosso do Sul o modelo agrícola denominado de “agricultura moderna/convencional”³, que teve como alicerce a submissão da agricultura à indústria e a conseqüente mecanização. O modelo econômico de ocupação do Centro-Oeste, baseado do binômio da soja e do gado, representou o empobrecimento da biodiversidade, a perda da qualidade do solo, a diminuição da quantidade e da qualidade hídrica e, conjuntamente a esta transformação ambiental, esse modelo buscou um maior ganho de competitividade pretendendo atingir o mercado internacional, atendendo aos interesses do agronegócio, como aponta Fabrini (1996):

A expropriação dos camponeses intensificou-se com a proposta do governo militar que procurou implementar a modernização da agricultura através da mecanização, uso de fertilizantes, crédito rural para aquisição de máquinas e produtos industriais.(...) Muitos trabalhadores que perderam suas terras tiveram que migrar para as cidades, para a Amazônia (Mato Grosso e Rondônia) e para o Paraguai. (FABRINI, 1996, p.75)

Nesse período, a “ilusão urbana” arrastou multidões para as cidades em proporção sem igual, embalados pela remuneração mensal que nunca tiveram no campo, seduzidos pela escolarização dos filhos, entre outras atrações. Outro grupo procurou oportunidades de serviço nas madeireiras transferidas de Navirai para Rondônia, outros atraídos pelo baixo custo da terra em Mato Grosso, além daqueles que procuraram uma saída nos arrendamentos em terras paraguaias.

Tendo em vista o processo de expropriação a que passaram a ser submetidos esses trabalhadores no sul de Mato Grosso do Sul, iniciam-se movimentos de luta pela terra. Neste contexto, órgãos como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) tiveram um papel fundamental.

³ Agricultura moderna (ou modernizada) é a fase agrícola que se caracteriza pelo uso intensivo, em nível das unidades produtoras, de máquinas e insumos modernos, bem como por uma maior racionalização do empreendimento e pela incorporação de inovações, quer dizer, a utilização de métodos e técnicas de preparo e cultivo do solo, de tratos culturais e de processos de colheita mais sofisticados. (BRUM, 1985, p. 93).

A CPT tem sua origem no berço do catolicismo, em plena Ditadura Militar no país, a igreja não havia sido atacada em seu conjunto, mas alguns padres e bispos foram perseguidos por seus envolvimento com as classes desfavorecidas, assim a CPT recebe total apoio da igreja Católica, essa por sua vez influenciada pela *Teoria da Libertação*, corrente da igreja católica que iniciou uma luta a favor dos pobres da América Latina após o Concílio do Vaticano em 1962. (CPT/MS-1993).

Para Ivo Poletto, primeiro secretário da CPT, "os verdadeiros fundadores da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista".

Segundo Falchi⁴ (2007) o papel da CPT foi fundamental no processo embrionário dessa luta, organizando passeatas, manifestações, abaixo-assinados além da visita de padres e bispos aos acampamentos na beira das rodovias. Uma das personagens emblemáticas dessas lutas é a Irmã Olga Massolo⁵, que coordenou o I Encontro da CPT na cidade de Glória de Dourados. Depois disso, o órgão ganhou mais forças através de novos núcleos alcançando algumas cidades como Campo Grande, Três Lagoas, Aquidauana e Corumbá.

De acordo com Fabrini (1996), em 1984 a CPT realiza um trabalho marcante, através de estudos e levantamentos realizados na cidade de Fátima do Sul, a luta pela terra toma outros rumos, "a ocupação entra em cena, por ser uma maneira mais fácil de organização e representar um ataque aos inimigos", haja vista que todo o processo de negociação com então Governador Wilson Barbosa Martins-PMDB já havia se esgotado. Após a organização, ocorreu à primeira ocupação no estado de Mato Grosso do Sul como aponta o autor:

A primeira ocupação ocorrida, nesta fase de organização do sem-terra, foi na Gleba Santa Idalina, em 28 de abril de 1984, no município de Ivinhema de propriedade do Grupo SUMECO, envolvendo trabalhadores sem terra de 11 municípios da região e de brasiguaios. (FABRINI, 1996, p.83)

⁴ Para mais detalhes, ver: FALCHI, Edina. **Na luta por m pedaço de chão: experiências e cotidiano nos assentamentos de sem-terra de Mato Grosso do Sul**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados.

⁵ Segundo Falchi (2007) a religiosa foi uma das primeiras lideranças da CPT a realizar trabalhos de conscientização com os trabalhadores rurais sem terra no estado.

Os brasiguaios⁶ instalaram-se em áreas próximas aos municípios de Mundo Novo, Naviraí e Ivinhema iniciando assim a verdadeira luta pela terra a partir 1984, com a ocupação da Fazenda Santa Idalina, no município de Ivinhema, de propriedade do grupo SOMECO. Os chamados brasiguaios estavam retornando do Paraguai, de onde haviam buscado trabalho em fazendas e não conseguiram realizar seus intentos.

Sprandel (1992, p. 103) aponta que termo “brasiguai” foi criado em 1985, quando milhares de imigrantes brasileiros no Paraguai se organizaram para retornar ao Brasil. A identidade política “brasiguai” era uma maneira de recuperar a cidadania brasileira e, principalmente, de se diferenciar de outros grupos no Brasil que também reivindicavam a posse da terra. Essa atribuição, no momento de sua concepção, possuía uma forte conotação organizacional e não tinha relação alguma com traços culturais que distinguissem paraguaios e/ou brasileiros de outros grupos étnicos.

A autora, já na década de 1990, havia identificado deslocamentos circulatorios realizados pelos “brasiguaios” na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Muitos dos pequenos produtores rurais que obtiveram uma parcela rural em assentamentos, criados teoricamente para fixá-los em território brasileiro, retornavam sazonalmente para o Paraguai para trabalhar na colheita. As motivações para esses deslocamentos sazonais estão relacionadas à falta de assistência técnica e creditícia por parte do governo brasileiro. Ademais, os grupos familiares que transitam pela fronteira internacional dos dois países desenvolveram estratégias de fixação em território paraguaio por meio da legalização de sua condição de imigrantes ou estrangeiros. Entretanto, quando ameaçados na garantia de suas propriedades, acionam a identidade “brasiguai” e reivindicam a intervenção do governo brasileiro para a resolução de seus problemas (SPRANDEL, 1992, p. 405).

Assim, mesmo para aqueles que optaram por uma estratégia de adaptação que implicava registro dos filhos como cidadãos paraguaios e aprendizado das línguas oficiais do país, o Paraguai não foi exatamente um país escolhido para emigrar. Segundo a autora, a opção pelo Paraguai parece ter se configurado antes como possibilidade de acesso a novas áreas de terras agriculturáveis, da melhor qualidade, pelas condições facilitadas. Essas terras situam-se muito próximas ao Brasil, e esse se

⁶ Segundo Fabrini (1996) os brasiguaios são trabalhadores sem terra que foram expropriados/expulsos e expatriados pelo processo de modernização da agricultura com a iniciativa de implantação de um sistema agrícola de base empresarial, quando pequenos estabelecimentos acabaram sendo incorporados a áreas maiores.

faz presente nas transmissões de rádio e televisão. Além disso, é permanente o contato social e econômico com cidades paranaenses e sul-mato-grossenses, limítrofes.

A ocupação fez vir a público os conflitos existentes entre os grandes latifundiários e os sem - terras que se organizaram através da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras) dando início à luta pela terra, como aponta Fabrini:

No final do ano de 1986, ocorre a separação entre a CPT e do MST, com a vinda de um dos seus membros da Direção Nacional, Darci Domingos Zhen e sua esposa, que ira liderar a ocupação da Fazenda Itasul no Município de Itaquiraí, em 1989. Essa foi, portanto, a primeira ocupação organizada pelo MST em Mato Grosso do Sul. (...) os sem-terras, sob liderança do MST, resolveram ocupar este latifúndio com 1.280 famílias. A ocupação ocorre no dia 12/02/89 com trabalhadores de vários municípios da região (FABRINI, 1996, p.75-103)

Segundo dados da CPT, a partir de 1991, o MST passa a trilhar novos caminhos consolidando inúmeras ocupações em várias cidades do estado e no país, nesse momento a CPT estava fragilizada com poucos integrantes para enfrentar as lutas, a instituição passa a atuar com outros trabalhos sociais nos assentamentos. Assim, o MST passa a atuar na organização e na luta pela terra, além de desenvolver trabalhos nos assentamentos.

Entre as décadas de 1980 e 1990, novos atores surgem nesse processo de luta pela terra, além do MST, surgem a FETAGRI (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul) e CUT (Central Única dos Trabalhadores). Em 23 de fevereiro de 1979, é fundada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul - FETAGRI-MS, entidade sindical de 2º grau, pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais dos municípios de Anaurilândia, Bataiporã, Coxim, Ivinhema, Iguatemi, Nova Andradina e Naviraí. A FETAGRI-MS é filiada a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura).

A principal finalidade da FETAGRI é o estudo, a defesa, a representação e coordenação dos interesses profissionais, individuais e coletivos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do estado, bem como promover e realizar pesquisa, ensino, treinamento, qualificação e requalificação profissional e de colaborar com o desenvolvimento institucional, como aponta seu Regimento disponível no site da Federação.

Enquanto os trabalhadores sem-terras se organizaram na luta pela terra, os fazendeiros não ficaram parados, além do apoio do Governo e da imprensa, eles criaram a UDR (União Democrática Ruralista), fundada como uma organização regional em 1985, na cidade de Presidente Prudente (SP). Em 1986, na cidade de Goiânia (GO) foi fundada a primeira UDR - Nacional, com sede em Brasília (DF), reunindo grandes proprietários rurais com a finalidade de pressionar o Congresso Nacional e impedir o sancionamento de leis a favor da reforma agrária. A UDR teve o papel de intimidar as ações do MST, como aponta Fabrini:

Os proprietários de terras e as forças conservadoras, através da UDR, investiram (inclusive por meios violentos) no fracasso do MST e da Reforma Agrária, procurando “passar” a idéia, através dos meios de comunicação, de que os assentamentos eram inviáveis, pois eram verdadeiras favelas rurais, devido a miséria aí existente e a baixa produtividade agrícola. (FABRINI, 1996, p.88)

Desde sua origem, a UDR busca intimidar, perseguir e desqualificar os movimentos sociais ligados a terra, além de manter um aparato político no Senado e Congresso Nacional representados pelo antigo PFL (Partido da Frente Liberal), atualmente o DEM (Democratas) que atuam a favor dos interesses de grandes latifundiários.

A partir dos conflitos e lutas dos movimentos sociais contra a estrutura latifundiária da região, as primeiras conquistas foram alcançadas através do assentamento de centenas de famílias no município de Itaquiraí. A partir de então, este município assim como outros constituintes do Cone Sul de Mato Grosso do Sul passaram por algumas mudanças em sua estrutura e perfil socioeconômico.

1.2 O atual Território Cone Sul

O geógrafo Rogério Haesbaert analisa o território com diferentes enfoques, elaborando uma classificação em que se verificam três vertentes básicas: primeiro a vertente jurídico-política, segundo a qual “o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal”; a segunda vertente diz respeito a cultural(ista), que “prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço”: por ultimo ele apresenta a econômica, “que destaca a desterritorialização em

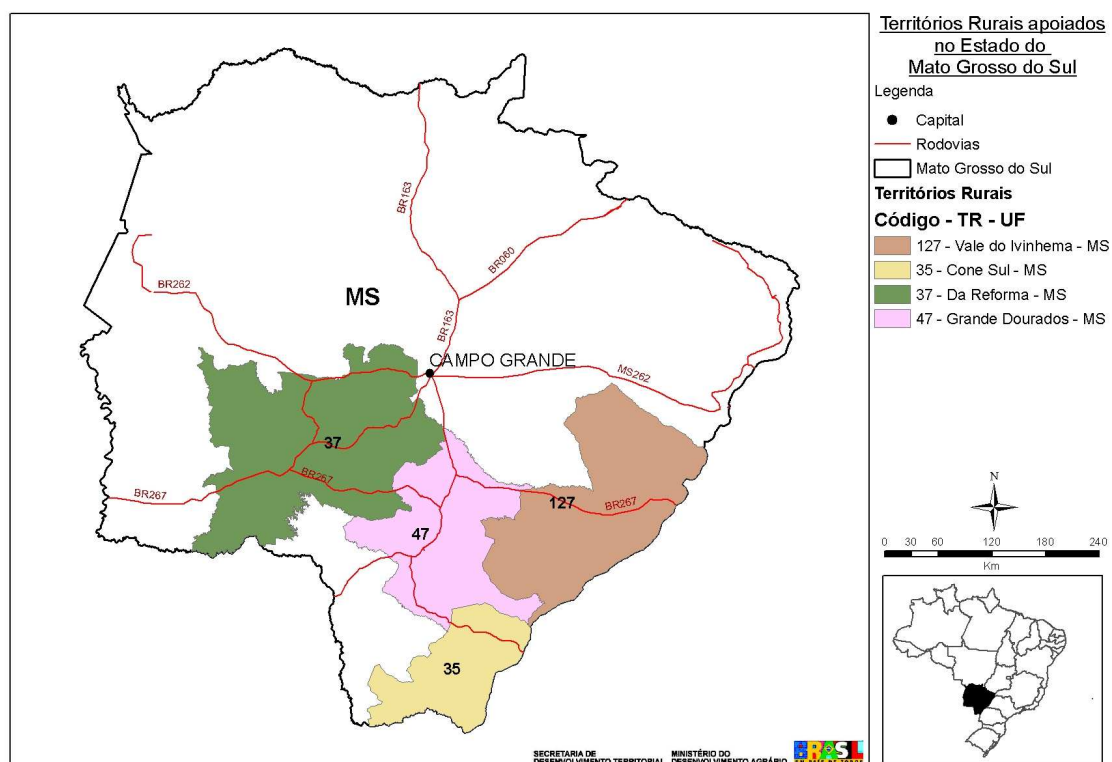
sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho”. O autor destaca que:

[...] esses três elementos não são mutuamente excludentes, mas integrados num mesmo conjunto de relações sócio-espaciais, ou seja, compõem efetivamente uma territorialidade ou uma espacialidade complexa, somente apreendida através da justaposição dessas três noções ou da construção de conceitos “híbridos” como o território-rede. (HAESBAERT, 2002, p. 38).

De acordo com o autor, essas vertentes estão implicadas em três elementos que são: A. o territórios-zona, onde prevalece a lógica política; B. o território-rede, onde prevalece à lógica econômica. C. os aglomerados, onde ocorre uma lógica social de exclusão sócio-econômica das pessoas. Esses três elementos não são mutuamente excludentes, mas integrados num mesmo conjunto de relações sócio-espaciais, ou seja, compõe efetivamente uma territorialidade ou uma espacialidade complexa, somente apreendida através da justaposição dessas três noções ou da construção de conceitos “híbridos” como o território-rede. (HAESBAERT, 2002, p. 38).

A porção sul de Mato Grosso do Sul atualmente é classificada pelo MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) como um dos 4 Territórios Rurais no Estado como podemos observar na Figura 01.

Figura 01: Localização dos territórios Rurais do estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: SDT/ MDA – SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL/MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Marco referencial para o apoio ao desenvolvimento de territórios rurais, 2007.

Em 2003, através do Programa Nacional de Desenvolvimento de Territórios Rurais da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, criada na estrutura do Ministério do Desenvolvimento Agrário, no estado de Mato Grosso do Sul foram implantados quatro Territórios, sendo eles: Território da Grande Dourados, Território da Reforma, Território do Vale do Ivinhema e Território Cone Sul.

Segundo dados do relatório **“Referências para uma Estratégia de desenvolvimento Rural no Brasil”** (2005), a decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional voltada ao desenvolvimento sustentável a partir da abordagem territorial é resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil, que avaliaram como necessária a articulação de políticas nacionais com iniciativas locais.

Essa decisão teve como resultado a proposta de criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a formulação do Programa Nacional de Desenvolvimento de Territórios Rurais - PRONAT no âmbito do Plano Plurianual do Brasil 2004-2007. Este

programa, a SDT, os demais órgãos da administração pública federal com ações confluentes no desenvolvimento sustentável, os governos estaduais e municipais e um vasto número de organizações da sociedade civil e movimentos sociais, além das próprias populações dos territórios rurais, constituem a base política, institucional e humana da proposta de desenvolvimento a partir da utilização da abordagem territorial.

No artigo intitulado “Territórios Rurais: Uma abordagem para o desenvolvimento”, a socióloga Ana Fiúza (2006) destaca que a SDT adotou da academia a seguinte definição de território: “É um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial”.

De acordo com Fiúza (2006) para território rural, a seguinte definição foi utilizada pela SDT: “São os territórios, conforme anteriormente, onde os critérios multidimensionais que os caracterizam, bem como os elementos mais marcantes que facilitam a coesão social, cultural e territorial apresentam explícita ou implicitamente, a predominância de elementos ‘rurais’. Nestes territórios incluem-se os espaços urbanizados que compreendem pequenas e médias cidades, vilas e povoados.” Segundo autora o conceito de território adotado pela SDT está ligado à idéia de domínio ou de gestão de determinada área.

Portanto, neste sentido, deve-se sempre associar à idéia de território a idéias de poder, quer seja público, estatal, quer da iniciativa privada que estendam seus interesses por grandes áreas territoriais, além das fronteiras políticas. Nesta abordagem, o foco das políticas é o território, por combinar a proximidade social, que favorece a solidariedade e a cooperação, com a diversidade de atores sociais, melhorando a articulação dos serviços públicos, organizando melhor o acesso ao mercado, chegando até o compartilhamento de uma identidade própria, que favorece uma base para a coesão social e territorial, alicerces do capital social. Esta abordagem é essencialmente integradora dos espaços, atores sociais, agentes, mercados e políticas públicas de intervenção, e tem na equidade, no respeito à diversidade, na solidariedade, na justiça social no sentimento de pertencimento cultural e na inclusão social meta fundamentais a serem conquistadas.

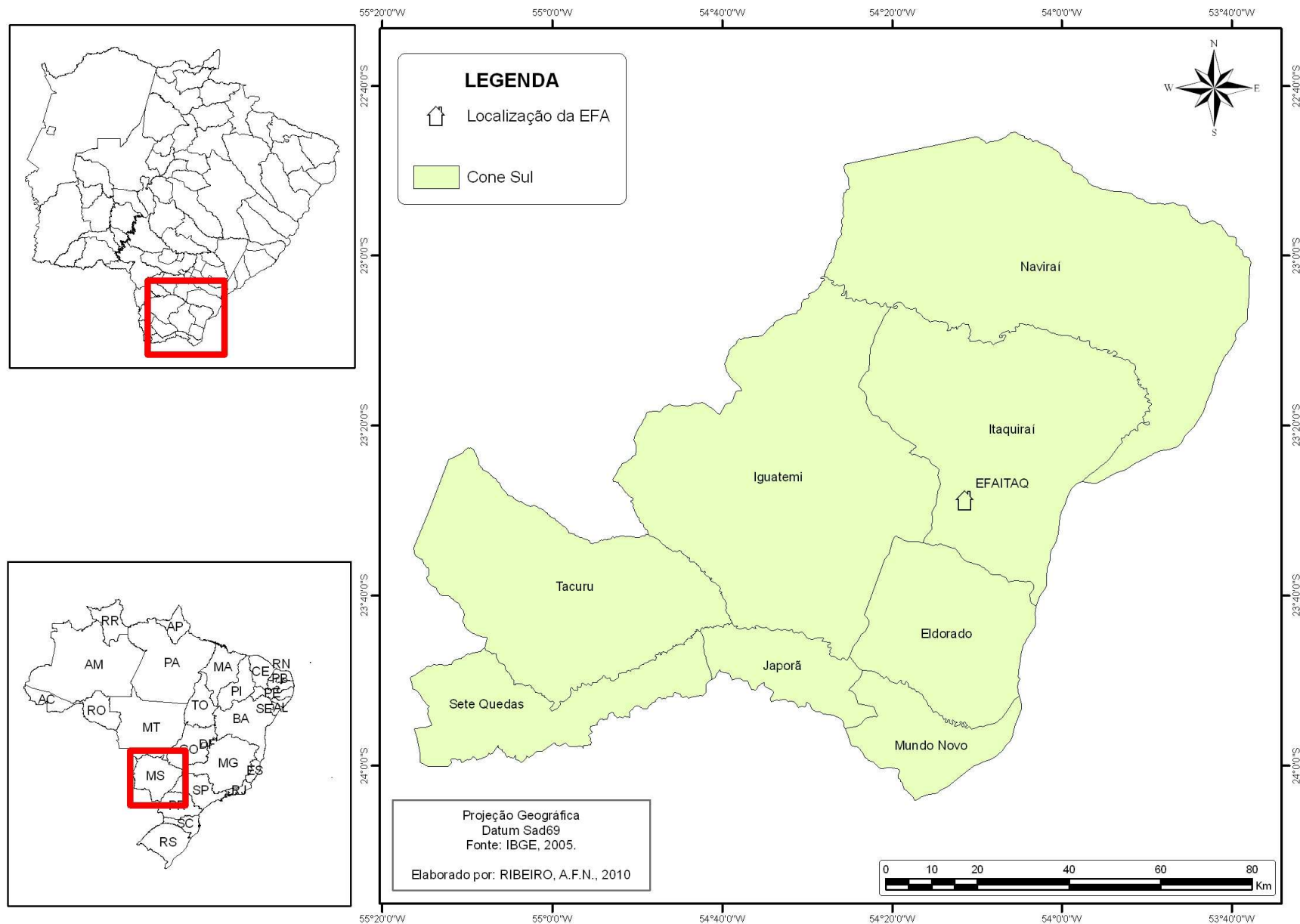
A partir de 2004 foram estabelecidos quatro territórios no estado de Mato Grosso do Sul, sendo que essa pesquisa será delimitada no Território Cone Sul, localizado na porção sul do Estado. O Território da Grande Dourados que é formado por 11 municípios, (Dourados, Rio Brillhante, Itaporã, Caarapó, Glória de Dourados, Jateí, Fátima do Sul, Deodápolis, Douradina, Vicentina e Juti. O Território da Reforma e Território Cone Sul que é formado por 8 municípios: (Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas, Tacuru) e faz fronteira com o Paraguai através de três municípios (Japorã, Mundo Novo e Sete Quedas).

O Ministério do Desenvolvimento Agrário através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial desenvolveu em 2006, o **Plano de Desenvolvimento Sustentável Território Cone Sul** que aponta um diagnóstico preliminar sobre essa região. Entre os bens econômicos produzidos predominam a agricultura e a pecuária como principais atividades, o desenvolvimento agroindustrial ainda se encontra em estágio inicial. Segundo estes dados do Plano em 2006, a estrutura de produção do Território Cone Sul está centrada na bovinocultura, com predomínio da produção para corte, entre os grandes produtores e voltada para a produção de leite entre os agricultores familiares.

O território vem procurando alternativas para a diversificação da produção e se integrar nas atividades que hoje representam mais lucratividade. A produção no território não é homogênea em todos os municípios, sendo que alguns têm bem estabelecidos produções que garantem renda e outros onde os lotes rurais apresentam pouca produtividade servindo apenas de moradia para os produtores que são empregados como mão-de-obra nas grandes propriedades.

O Território Cone Sul é formado por oito municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru. Faz fronteira com o Paraguai através de três municípios (Japorã, Mundo Novo e Sete Quedas). O território tem forte influência do país vizinho e é comum a interação tanto econômica como social e cultural com aquele país. As influências do processo de desenvolvimento da nação vizinha têm reflexos consideráveis sobre o desenvolvimento da região posto que, o desenvolvimento econômico e populacional do Paraguai é mais acentuado na fronteira do que nas áreas centrais daquele país.

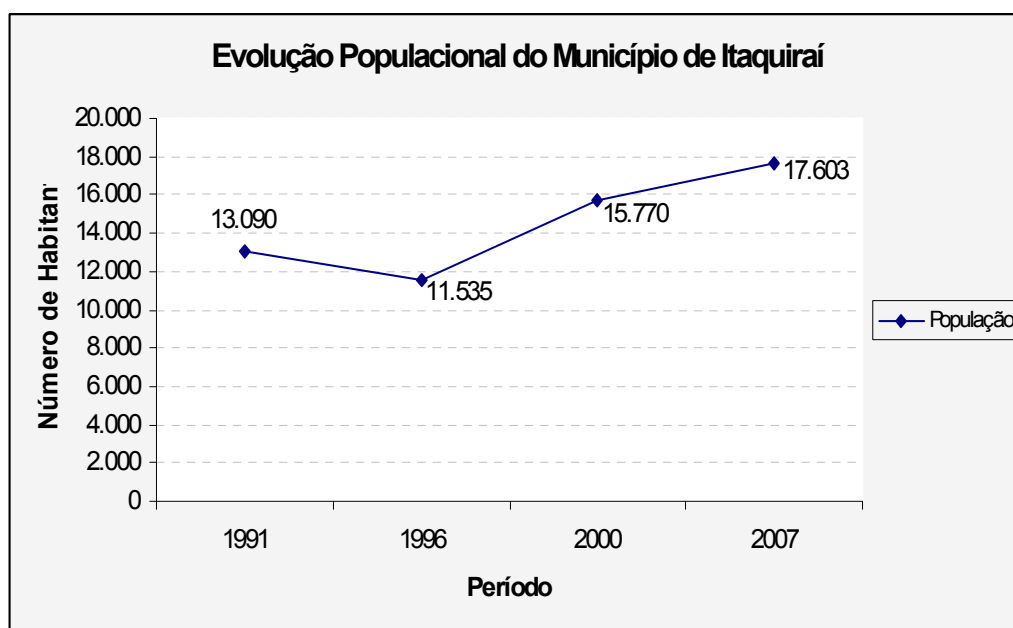
Mapa-01: Identificação dos municípios do território Cone Sul



Fonte: SDT/ MDA – SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL/MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Marco referencial para o apoio ao desenvolvimento de territórios rurais.

Nos dados do Censo do IBGE de 2000, a população do Território Cone Sul é de 118.600 habitantes e representa 5,7% da população do estado. Há grandes variações na distribuição da população nos municípios do território, tendo um com apenas 6.281 habitantes (Japorã) e outro com 36.662 (Naviraí). Dois municípios têm menos de 10.000 habitantes, quatro tem mais de 10.000 e menos que 20.000 e um com mais de 30.000 habitantes. Na média, o território concentra maior parcela da população no meio urbano, mas essa não é a realidade que caracteriza a maioria dos municípios, ou seja, embora os municípios de Mundo Novo, Naviraí e Sete Quedas concentrem pouco mais de 10% da população no meio rural os demais possuem bem mais de 50% dois seus habitantes vivendo nesses espaços, destacando-se o município de Itaquiraí com mais de 60% da população residindo na área rural, além do aumento populacional significativo como aponta o quadro 01.

Quadro 01 - Evolução populacional do município de Itaquiraí



Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2007 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Adaptado por SOUZA, João Batista Alves de. 2009

A agricultura familiar no território do Cone Sul, assim como acontece a nível nacional, cumpre papel social e econômico importante: assegura a reprodução social das famílias, preserva e desenvolve as culturas locais, contribui com o abastecimento dos alimentos consumidos pela população, propicia a ocupação no meio rural e a geração e distribuição de renda.

Nos dados do Censo Agropecuário (2006), 40% das famílias que ocupam a área rural do território são assentados (pouco mais de 10% da população total do território), os quais vivem em uma área média de 20 hectares e apresentam condições privilegiadas no quesito infra-estrutura, pois, segundo informações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA todas as propriedades são abastecidas com rede elétrica, água encanada e vias de acesso. É importante ressaltar, que o fato de ter esses benefícios não significa afirmar que atenda a demanda existente de modo suficiente ou com a qualidade necessária.

No território Cone Sul, existem atualmente 2.197 estabelecimentos familiares e 19 assentamentos da Reforma Agrária instituídos pelo INCRA/MS onde vivem 3.251 famílias distribuídas em sete municípios (somente o município de Sete Quedas não possui assentamento). Os assentamentos existentes no território representam 14% dos assentamentos existentes no estado.

Segundo a Superintendência Estadual do INCRA/MS e técnicos da AGRAER, dos últimos 3 assentamentos formados no território, dois deles estão no município de Itaquiraí (desapropriação da Fazenda Caburey I, II e II e da Fazenda Santo Antônio, que juntas assentaram cerca de 1563 famílias) e um deles no município de Japorã (desapropriação da Fazenda Princesa do Sul).

Se realizarmos uma análise do perfil da distribuição dos estabelecimentos rurais existentes no Território do Cone Sul, conforme a condição do produtor rural, perceber-se que, acompanhando a média estadual, mais de 80% dos produtores rurais são proprietários das terras onde vivem, incluindo-se aqui, obviamente, os assentados da reforma agrária que adquiriram a posse das terras desapropriadas. Se também realizarmos uma investigação acerca da alocação dos trabalhadores rurais dentro do território do Cone Sul chama atenção um dado interessante: tais trabalhadores estão concentrados nos dois extremos de classificação de propriedades, pois enquanto cerca de 45% deles trabalham em pequenas propriedades (entre menos de 10 até 50 hectares), outros 43% trabalham em grandes propriedades.

Conforme o Censo agropecuário de 2006 existem, no território 14.482 pessoas ocupadas em estabelecimentos rurais, isto representa 12% da população do território. Em relação às famílias assentadas do município de Itaquiraí, dados do Censo Agropecuário apontam que 797 lotes não possuem titulação definitiva, totalizando uma área de 11.828 hectares no município. Do total da população rural, 57,2% são responsáveis e familiares não remunerados, 31,4% são empregados permanentes e os

empregados temporários são 8,5%. A maior parte dos trabalhadores rurais do território (75,42%) reside nos estabelecimentos rurais. Este índice é bem acima do índice estadual que é de 51,8%. Em todos os municípios a população que reside nas propriedades rurais representa a maioria da população e os índices municipais variam de 65,2% em Eldorado a 89,2% em Japorã.

O município de Japorã é também o que tem o menor número de empregados permanentes, apenas 10% da população rural. O município que tem mais empregados permanentes no meio rural é o município de Iguatemi, com 53%. Do total de pessoal ocupado na área rural, 24,3% são mulheres trabalhadoras rurais. O município de Japorã tem taxa de 42,8%, ou seja, quase metade do pessoal ocupado no meio rural é do sexo feminino.

Os dados sobre as propriedades do Território Cone Sul mostram que em média 64,5% das propriedades, têm até 50 hectares. Três municípios apresentam índice superior a média do território, Japorã com 80%, Itaquirá com 84% e Mundo Novo com 80%. No município de Itaquirá 81% das propriedades rurais têm menos de 20 hectares evidenciando assim o grande número de propriedades da agricultura familiar naquele município. O município de Tacuru é o que tem menos propriedades com área menor que 50 hectares, apenas 27%, seguido de Iguatemi que tem 35% desta categoria de propriedades. No município de Tacuru 73% das propriedades rurais têm mais de 50 hectares, sendo que 31% delas têm mais de 1.000 hectares. Em Iguatemi as propriedades rurais com mais de 1000 hectares são 20%.

Quadro 02

População Urbana e Rural dos municípios do Território Cone Sul

Municípios	Área (Km ²)	Total	Urbana	%	Rural	%
Naviraí	1.017,7	36.662	32.662	89%	4.000	11%
*Itaquirá	29.466,0	17.603	7.570	40%	10.033	*60%
Mundo Novo	2063,8	15.699	13.612	87%	2.057	13%
Iguatemi	419,8	13.617	9.259	68%	4.358	32%
Eldorado	479,3	11.059	8.318	75%	2.741	25%
Sete Quedas	3.193,8	10.936	8.999	82%	1.937	18%
Tacuru	825,9	8.717	4.380	50%	4.337	50%
Japorã	1.785,3	6.140	1.205	20%	4.935	80%
Total	39.252	118.600	84.716	71%	33.854	29%

Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2007 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Adaptado por SOUZA, João Batista Alves de. 2009

Em relação aos assentados, sua permanência na terra torna-se uma luta constante, seja pela falta de apoio na produção nas pequenas propriedades e políticas públicas que atendam às demandas do campo. Esse é o perfil do público que a EFAITAQ atende, nesse sentido a EFA tem um papel importante no trabalho com os jovens que fazem parte desta realidade, pois a escola aponta meios e ferramentas para os agricultores aperfeiçoarem o que fazem ou mudarem conceitos, principalmente em relação ao meio ambiente, dando oportunidades para conhecerem outras maneiras de trabalhar a terra.

Capítulo 2

A Educação no campo no Brasil: principais características e possibilidades atuais

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, neste capítulo, acreditamos ser importante realizarmos uma reflexão sobre a Educação no Campo a partir de um breve painel histórico da educação rural no Brasil, destacando o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a importância da luta dos movimentos sociais e o marco das Conferências Nacionais “Por uma Educação no Campo”.

Entendemos ser esta uma discussão relevante para os objetivos deste trabalho na medida em que as lutas por uma educação no campo ultrapassam os ideais de uma escola voltada para a população que reside em inúmeros assentamentos desse país e que busca na educação uma alternativa de encarar os desafios. Neste contexto, consideramos que as EFAs demonstram avanços nesse aspecto.

2.1 Breve contextualização da educação no campo no Brasil

As modificações ocorridas no Brasil a partir de 1930 com a adoção do modelo econômico industrial definiram a cidade como pólo de atração. A visão que prevaleceu do ensino urbano e da cidade foi a sobrepujança dele sobre o rural, além de não existir qualquer estímulo para sua organização. Na mesma década, o governo de Getúlio Vargas prioriza a educação rural para “combater a migração na sua fonte”, delegando aos estados a responsabilidade do sistema educacional.

A partir da criação do Ministério da Educação na década de 1930 a educação pública brasileira começa a trilhar seus primeiros passos. Neste período, começa a ser adotada no país a educação progressivista, termo usado por Anísio Teixeira para indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico (idéia equivalente a "evolução" em biologia). Esta tendência inspira-se no filósofo e educador norte-americano John Dewey e esse novo modelo adotado buscava acima de tudo uma coesão social.

Segundo Caldart (2009), o meio rural e aqueles que nele habitam tendem a estar marginalizados devido à carência de políticas educacionais que valorizem a educação rural. Como agravante, a permanência de uma ideologia dominante tende a difundir a concepção de campo como lugar do “atraso”.

Nesse contexto, as escolas rurais no Brasil passaram por diversas experiências e discussões, tal como o ruralismo pedagógico, que defendia uma educação específica voltada para o homem do campo, incluindo nessa proposta a adoção das Escolas Normais Rurais, as quais formariam professores para essas escolas. As propostas dos educadores ruralistas tinham por objetivo conter o êxodo rural no período entre 1930 a 1950, fruto do processo de industrialização pelo qual passava o país.

No período em questão os governos municipais tinham total liberdade para contratar e demitir professores, construir e fechar escolas, configurando assim um clientelismo político e ao mesmo tempo o voto de “cabresto”. Havia um escasso controle estadual ou federal sobre a aplicação das verbas destinadas para as finalidades da educação. Era o momento em que se construiu um cenário que ainda está presente em algumas partes do meio rural: as salas de aula só existiam onde o fazendeiro apoiava o prefeito; as professoras eram contratadas conforme o interesse de ambos; quase nenhum investimento era feito em termos da escolarização, capacitação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores; a infra-estrutura do sistema como um todo era muito deficiente; as taxas de evasão eram altas; as escolas só ofereciam as três primeiras séries do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar a precariedade na formação de professores que passou a ser uma preocupação para os municípios que contavam quase exclusivamente com professores leigos. A centralização do poder público sobre a educação rural era tanto uma forma de controlar os professores que ficavam isolados nas escolas de fazendas, como um meio de tentar qualificar, em serviço, um professorado praticamente leigo.

Assim, a própria trajetória escolar, muitas vezes reduzida a três ou quatro anos de estudos, servia como exemplo condutor das atividades didáticas que eram desenvolvidas em sala de aula, com a presença de professores sem qualquer suporte pedagógico para enfrentar os desafios de uma sala de aula. Em algumas situações, as professoras iniciavam-se na profissão docente aos 15 anos de idade.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷ que (AZEVEDO, 1932, p. 59) defendia, “uma reforma integral da organização e dos

⁷ Carvalho discute a polarização causada pelo lançamento do Manifesto, após a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE em 1932, que redefiniu o campo dos debates educacionais. Cf. CARVALHO, Marta M. Chagas, p. 17-30. In. FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais,

métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”, apelando a “um conceito dinâmico” que remete “não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno”, no intuito de levar “à formação da personalidade integral” do estudante e “ao desenvolvimento de sua faculdade criadora e de seu poder criador”. Para isso, a escola deveria adotar os “mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas”.

O “manifesto” deve sua origem na IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, na cidade do Rio de Janeiro. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, o manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

Com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 1938, passou-se a adotar uma concepção de currículos enciclopédicos e cria-se um corpo de administração educacional: orientadores, inspetores, supervisores. O objetivo central seria o ajuste do comportamento individual ao ambiente social, afinado com as demandas do processo de industrialização desse período.

Segundo o Censo Demográfico de 1940, mais da metade da população residia no campo, ou seja, 69% da população brasileira estava localizada na zona rural e 31% na urbana. Para Fernandes e Molina (2004) diante daquela realidade, a educação rural evidenciava sua ineficácia na formação dos indivíduos inseridos em seu contexto socioeconômico, como apontam os autores:

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

Já a partir de 1948, foi implantada no país a assistência técnica com o nome de extensão rural⁸ ou assistência técnica educativa, que fazia parte de um acordo, entre os governos do Brasil e Estados Unidos e compunha a Comissão Brasileira Americana de Educação de Populações Rurais – CBCAR. Tal proposta teve por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e contou com a realização de semanas ruralistas, centros de treinamentos para professores rurais e implantação de clubes agrícolas e conselhos comunitários rurais. Nesse período, para que os objetivos do acordo fossem atingidos, colocaram-se à disposição do Governo Federal especialistas em educação e extensão rural, além da concessão de bolsas de estudos para treinamento das atividades de extensão.

Na década de 1960, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade.

Para Calazans (1993) a educação rural na década de 1970 foi marcada pela transformação social, expressa nas alterações ocorridas nas relações de trabalho. As modificações na dinâmica da zona rural exigiram mais uma vez que seus moradores se adaptassem ou se integrassem ao que representava o novo:

O desenvolvimento rural das duas décadas (60 e 70) torna-se, assim, um instrumento ou meio para provocar mudanças sociais na realidade rural. A mudança social é definida como toda modificação nas relações sociais existentes no meio rural que possibilite a melhoria das condições materiais e, especialmente, da participação política e institucional dos grupos menos privilegiados. (CALAZANS, 1993, p. 35)

É importante observarmos que há uma diferença entre o período do “ruralismo pedagógico” e o momento da “modernização do campo”. O objetivo anterior era a contenção do êxodo rural, conforme desejavam os ruralistas - em razão do fascínio que a cidade exercia sobre os habitantes do campo por causa de sua indústria e os serviços que gerava, substituído pelo de uma escola disseminadora das técnicas voltadas para a

⁸ O modelo produtivo agropecuário adotado no Brasil a partir da década de 1960 foi implantado graças a uma ação conjunta e organizado pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. Isto é, universidades, órgãos de pesquisa e de extensão rural foram os responsáveis pela introdução dos pacotes tecnológicos voltados para a utilização intensiva de insumos e máquinas, com o objetivo do aumento da produtividade.

melhoria da produção e propulsora do desenvolvimento nacional. As intenções contidas nos planos de desenvolvimento iam desde os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, passando pela organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e finalmente adequando-se à natureza do trabalho na zona rural:

A escola rural é delineada com base em princípios externos ao caráter próprio do trabalho e do homem rural. Ao mesmo tempo em que pretendem preencher o que consideram um “vazio cultural”, as práticas importadas por organismos representativos da educação nacional acabam de desenraizar os agricultores familiares, preparando-os a expulsão da terra e a formação de um mercado de mão-de-obra urbano (GRITTI, 2003, p. 89)

Segundo Gritti (2003) neste tipo de direcionamento dado à escola rural, criam-se as figuras intermediárias que serão escolarizadas para atuar e levar à produção agrícola as novas tecnologias. Assim, a divisão do trabalho que se reordena com o fim da escravidão, cria e hierarquiza trabalho e trabalhadores. Desta forma, justificava-se, através do ensino, a nova organização do trabalho, na qual muito poucos dirigem, outros poucos controlam e muitos trabalham.

No processo de resistência à ditadura militar e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses.

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passaram a atuar conjuntamente, sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

Calazans (1993) aponta que somente a partir da Constituição de 1988 que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das

populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.

2.2 A LDB e a Educação no Campo

Na década de 1960, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Durante as décadas de 1950 e 1960, as atividades na área rural seguiram as diretrizes de cunho extensionista, promovido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024, de 1961; a Reforma Universitária, Lei 5.540, de 1968 e, principalmente, a Reforma no ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692, de 1971) provocaram mudanças na estruturação do ensino. No que diz respeito ao ensino, voltado para a população do campo, definiu-se responsabilidades para sua implementação, como aponta o artigo 49 da LDB de 1961:

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Para Calazans (1993), a nova Lei sugeria a construção de escolas junto às glebas e fazendas, assim ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Um outro avanço, no que diz respeito à oportunidade de acesso aos estudos, mesmo que de maneira ainda precária, foi o calendário letivo escolar das escolas rurais, que abriu possibilidades de uma adequação do período de férias, na época de plantio e colheita das safras. Na opinião do autor, quando comparado ao texto da Lei 4.024/61, a 5.692/71 reafirma o que foi disposto em relação à educação

profissional, indicando a criação de escolas próximas aos locais de trabalho dos empregados.

O procedimento permitiria que os filhos dos empregados frequentassem as escolas mais próximas e demandava investimento em transportes e a manutenção de instalações em caso de escolas em propriedades particulares. Não houve interesse dos empregadores em realizar o investimento, causando assim, um entrave no cumprimento da Lei. Ainda de acordo com Calazans (1993), em meados da década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 produziu, em seus artigos 22 e 23 a adequação do calendário escolar em função das peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, possibilitando a independência do ano letivo ao ano civil.

A referida lei garantiu ainda "aos cidadãos, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída", como apontam os artigos a seguir:

- Artigo 22 – A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posterior.
- Artigo 23 – A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

Tendo em vista a organização do ensino, em seus diversos níveis, desde que respeitada à base nacional comum, abre-se a possibilidade da complementação com conteúdos diversificados, atendendo às exigências regionais e locais da sociedade. Cabe, nesse contexto, a utilização desses artigos para desenvolver currículos específicos para as escolas rurais, respeitando as características e culturas locais.

Com o aumento do êxodo rural, as políticas públicas voltadas à educação no país passaram a almejar os centros urbanos, fundamentalmente, em função da formação de sujeitos que atendiam as demandas em fábricas e indústrias. Por outro lado, as escolas rurais passaram por um abandono e descaso ao longo de décadas, como aponta Arroyo (2009):

A educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito a educação que vem sendo negado a população trabalhadora do campo. (...). O rural teria perdido consistência histórica e social? O fim do rural, uma consequência inevitável da modernização? A escola do

campo teria que ser apenas um remedeo da escola da cidade?
(ARROYO, 2009, p.9).

Partindo dos questionamentos apontados pelos autores referenciados, percebemos que a situação da educação pública no campo brasileiro ao longo de sua história, tem se mostrado ineficiente na formação dos educandos no que diz respeito ao sentido mais pleno da cidadania, seja na má formação dos docentes, estruturas físicas das escolas, falta de material didático e principalmente a ausência de uma pedagogia voltada à realidade do campo. E, neste contexto, o sistema de ensino voltado para o campo, encontra-se cada vez mais numa condição inferior em relação aquele oferecido na cidade.

Frente às persistentes omissões, lacunas ou do tratamento inadequado das necessidades educativas singulares à população do campo nas políticas educacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sancionou, em fins de 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Segundo Fernandes (2004), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) propõem a adequação da escola à vida do campo, viabilizando uma educação voltada para a realidade local, com o objetivo de oferecer à população do campo um tratamento diferenciado, mas não desigual, com respeito às diferenças. Assim, o parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que finaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a qualidade social da vida coletiva do país. (CNE. Resolução CNE/CEB 1/2020. Diário Oficial da União. 2002. p 32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece no Art. 28 que:

Na oferta da 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. (Lei de Diretrizes de Bases da Educação – Lei 9394/96 Art. 28.)

Em conformidade com a LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo preconizam: garantir o respeito à diversidade do campo, nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; garantir a autonomia institucional para elaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo; implementar um programa de desenvolvimento para a população do campo; e também propõe, sob responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e municípios, o atendimento escolar à Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo a alfabetização para aqueles que não concluíram a escolaridade na infância e juventude (Educação de Jovens e Adultos) em fase de implementação.

Em 1997, o Ministério da Educação formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental. Em documento introdutório do PCN foi reconhecida a existência de mais de 280 mil docentes atuando na zona rural, parcela significativa dos quais não possuía habilitação específica e sequer formação escolar básica completa. Ao definir a natureza e objetivos dos PCN, o documento adota o pressuposto de que há conhecimentos socialmente necessários à formação de todo cidadão, independentemente de condição territorial, cultural ou socioeconômica.

2.3 O papel dos movimentos sociais na luta pela Educação no campo

A Educação do Campo emerge como uma ruptura com a concepção de educação rural que hegemonizou o país ao longo de sua trajetória. Sem pretender resgatar o traçado dessa trajetória, é importante registrar que historicamente a juventude camponesa teve papel decisivo na dinâmica organizativa e capacidade de mobilização social, aliada a histórica ausência do Estado, contribuiu para que iniciativas educacionais e de qualificação social-profissional fossem protagonizadas pela sociedade civil.

Destaca-se, nesse contexto, o importante papel de entidades e movimentos sociais de reconhecida liderança no debate nacional da reforma agrária e fomento da agricultura familiar, como é o caso do Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), a Confederação Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CONTAG) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar (FETRAF), que incorporaram a questão da juventude e de políticas públicas nas suas agendas políticas, pautas reivindicatórias e estruturas de organização social.

Em relação à população residente nos assentamentos rurais da reforma agrária, há particularidades socioculturais e políticas vinculadas à trajetória histórica de luta pela terra, mas esta compartilha da mesma problemática dos demais brasileiros que vivem no campo. Na investigação de indicadores de escolaridade da população assentada brasileira, uma das raras fontes de informações é o I Censo da Reforma Agrária⁹, realizado em 1996, abrangendo 80% das 161.566 famílias que viviam nos 1.460 projetos de assentamentos federais distribuídos em 26 estados.

O cenário da educação do campo é composto por variadas e ricas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de combater o processo de exclusão da população rural. Essas práticas pedagógicas, algumas das quais remontam à década de 1970, contaram com o apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, universidades e Organizações Não Governamentais, contribuindo com a construção de uma nova escola para a população do campo. Dentre as mais expressivas, encontram-se as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola (que desenvolvem variações da pedagogia de alternância), o Movimento de Educação de Base, a Rede de Educação no Semi Árido Brasileiro (RESAB) e o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tais iniciativas deram início a um novo olhar sobre as possibilidades que o espaço rural apresenta para a juventude e o conjunto da sociedade brasileira, rompendo a visão preconceituosa que desvaloriza o trabalho e a cultura do campo, favorecendo o êxodo rural.

A educação sempre foi um tema central dos movimentos sociais que lutam pela terra no Brasil. Com efeito, nas últimas décadas do século passado, várias organizações, entre elas o MST, articularam-se na luta por uma educação no campo. Os movimentos sociais, com apoio da Pastoral da Terra e ONGs multiplicaram-se pelo país e com a preocupação central de recuperar a esquecida educação no campo. Destacando-se as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB).

Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros

⁹ Os dados do Censo referem-se apenas à escolarização dos titulares beneficiários, não havendo informações sobre os demais membros da família, ou seja, o pai ou a mãe que possui o título do lote.

Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar.

Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade. O debate político pedagógico recente sobre a educação do campo foi impulsionado, em grande medida, pelo MST que, a partir de experiências alternativas de escolarização das crianças, jovens e adultos em acampamentos e assentamentos, promoveu Seminários e Encontros Regionais e Nacionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que conferiram maior visibilidade à ausência de políticas educacionais, apontando para a necessidade de avançar na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo em que a educação ocupe lugar de destaque.

Esse movimento de renovação pedagógica confluiu, em 1998, para uma articulação da qual participam movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da UNESCO, do UNICEF e da Universidade de Brasília. Em julho de 1998, na capital federal, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB.

Segundo Arroyo (2009), as conquistas dos movimentos sociais e educacionais do campo, começaram a serem incluídas na legislação nacional trazendo assim referências mais consistentes para a educação do campo. Visando a execução do art. 28 da LDB, o CNE inicia em 2001 a discussão sobre a elaboração de diretrizes específicas para a realidade educacional do campo. Assim, ocorre a realização de audiências públicas para receber sugestões de movimentos sociais, universidades, órgãos normativos estaduais e federais, entre outras entidades ligadas ao campo.

Nesse processo, alguns movimentos sociais, sindicais e instituições educativas, sob a coordenação da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) se organizaram na elaboração de propostas consistentes e coerentes para compor as Diretrizes. Na segunda Audiência realizada em 2001, foi aprovado no CNE o

documento final das Diretrizes, homologado pelo Ministro da Educação em março de 2002.

Nas informações disponíveis no site do Ministério da Educação em 2003, o Governo Federal abre espaço para o campo na agenda governamental, em que inicia a elaboração do Plano Plurianual - que prioriza a reforma agrária como instrumento de inclusão social; cria mecanismos de incentivo à agricultura familiar e institui pela Portaria nº 1374 de 03/06/03 do Ministério da Educação, o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo.

Já em 2004, foi criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) surgindo a Coordenação Geral de Educação do Campo que coordena um “movimento nacional” de construção de políticas educacionais para o campo. Como parte de sua agenda de trabalho a Coordenação Geral de Educação do Campo, iniciada em julho de 2004, realizou uma série de seminários estaduais, visando a discussão de estratégias para a implementação das Diretrizes Operacionais, a elaboração de propostas para uma política nacional e a conscientização sobre a importância de uma educação do campo.

Arroyo (2009) afirma que o movimento em defesa da educação no campo passa a ganhar força, em grande parte, pela capacidade de mobilização dos movimentos sociais e sindicais e da sociedade civil. A educação tem emergido como um elemento essencial para o desenvolvimento político, econômico e sociocultural dos povos do campo, exigindo agora que se defina uma concepção de educação que possa contribuir com a formação dos sujeitos do campo enquanto produtores de conhecimento e de cultura.

2.4 A realização das Conferências Nacionais “Por uma Educação no Campo”

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas, resultado da Articulação, está a realização de duas Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo” - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal, de uma instância responsável, especificamente, no atendimento da demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Como resultado da Articulação, foi realizada em Luziânia (GO) entre os dias 27 a 30 de julho de 1998, no Centro de Treinamento Educativo a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, que assumiu o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais visando a formulação de políticas públicas que garantam o direito à educação para a população do campo, compreendida como estratégia de inclusão social para o desenvolvimento sustentado, como aponta o seu texto preparatório:

É nesse contexto que estamos realizando a Conferência Nacional “ Por uma educação Básica no Campo”, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que ele se vincula, na agenda política desse país. (...) Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação esta sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação esta presente nessa oferta. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 22-23)

O principal objetivo da Conferência foi recolocar o “rural” e a “educação” que a ele se vincula na agenda política do país para garantir que toda a população que vive no e do campo tenha acesso a uma educação direcionada para a sua realidade. Como resumem os (ARROYO 2004, p. 22): “Essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção da educação básica do campo.”

A I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (CNEC), que contou com a presença de 974 participantes, buscou dar continuidade à mobilização das entidades promotoras que se comprometeram na articulação nacional de forma permanente, através de ações como: publicação de uma coleção sobre o tema, realização de seminários, realização de uma segunda conferência nacional, além da formação de um grupo de trabalho para acompanhar o Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional e políticas públicas específicas para a educação básica do campo. Em relação às políticas públicas voltadas a educação do campo o texto preparatório estabelece alguns pontos cruciais:

Gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades e dos movimentos sociais. (...) Apoio a produção e divulgação de materiais didáticos pedagógicos que tratem da questão de interesse direto de quem vive no campo. (...) Criação de escolas técnicas regionais que desenvolva um ensino ligado a formação profissional no campo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004 p. 50-51)

Assim, a I Conferência Nacional Por uma Educação no Campo teve um papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo* que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil.

Como resposta às reivindicações da I Conferência, foi criado em 1998 por meio da Portaria Nº 10/98 o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA constitui-se pela parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e sindicais, e indiretamente o envolvimento dos estados e municípios, visando a formação integral de jovens e adultos assentados e acampados em áreas de Reforma Agrária, além de implementar ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais. O PRONERA é um programa articulado por vários ministérios e tem como objetivo principal:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (PRONERA, 1998. p. 17)

Em agosto de 2004, aconteceu em Luziânia/GO, a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, com a participação de cerca de 1.100 pessoas, de diversos movimentos sociais e instituições governamentais. O principal objetivo da II Conferência foi o debate sobre como efetivar no Brasil políticas públicas para a educação do campo. Nesse sentido, a II CNEC apresentou um Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo que visa:

O projeto Político Pedagógico da Educação do Campo precisa resgatar a participação como elemento fundamental do direito. Os vínculos com a matriz formadora do trabalho e da cultura são

fundamentais em um projeto de educação visto que tanto um quanto o outro são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. (...) Na construção democrática do projeto pedagógico das escolas do campo não se trata de ver as escolas como unidades autônomas (isoladas), mas sim como redes coletivas, de escolas, de educadores, de educandos, de comunidades (em alguns casos vinculadas entre si pela atuação de movimentos sociais), identificadas pela especificidade da Educação do Campo. Por isso podemos entender que nesta construção há tarefas específicas para os gestores públicos, para as comunidades, para os movimentos sociais, para as escolas, com seus educadores e educandos. (II CNEC, 2004 p.15)

A Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo - No, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; Do, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

A consolidação e avanços relacionados ao PRONERA são citados no texto elaborado na Segunda Conferência:

Uma das experiências significativas a ser ressaltada está no PRONERA. Este programa tem uma linha de política de formação de educadores e educadoras do campo, entendendo-os como sujeitos que, enraizados no campo e na floresta, são formados em contacto direto com a prática vivida nas áreas de Reforma Agrária. Os educadores são todos que se formam e trabalham em favor da multiplicação de um novo modelo de desenvolvimento sustentável no campo. (...) Garantia para que as políticas de educação sejam implementadas também, por diferentes iniciativas, a exemplo das (EFAs) Escolas Família Agrícola, do PRONERA, entre outros. (CNEC, 2004 p.19)

Para os autores da II CNEC o PRONERA só adquire sentido se for pensado como formador de novos quadros e de sujeitos críticos para possibilitar uma política de fato, com recursos e permanência garantidos para o campo. Além disso, a II CNEC, aponta as diferentes iniciativas de políticas educacionais, como o caso das Escolas Família Agrícola, que atendem inúmeros alunos assentados em todo o país.

As EFAs são uma tentativa de resposta aos grandes problemas vividos pelo homem do campo, buscando o resgate/construção de sua cidadania e valorização da cultura camponesa, promovendo condições necessárias para intervenção de forma consciente no processo de transformação da realidade, construindo um novo modelo de

desenvolvimento rural, dentro dos princípios do desenvolvimento local sustentável (harmonia entre os meios, biótico, antrópico e físico).

Nesse aspecto, o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar ou basta uma educação precarizada e aligeirada. Campo, nesta concepção, é entendido como lugar de vida onde as pessoas produzem conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Assim, os conhecimentos do povo precisam ser levados em consideração, sendo o ponto de partida das práticas pedagógicas nas Escolas Família Agrícola.

2.5 O papel da Pedagogia da Alternância e a implantação das EFA no Brasil

A Pedagogia da Alternância teve sua origem numa pequena comunidade rural no interior da França em 1935 e apresentava-se como uma “Maison Familiale” ou Escola Família Agrícola, onde um religioso, Padre Abbé Granereau, a criou com o propósito de auxiliar no desenvolvimento sócio econômico das famílias camponesas de sua paróquia.

O Padre Granereau procurou, apesar das dificuldades, criar uma escola adequada ao meio e à realidade daquelas famílias camponesas, que fosse capaz de desenvolver as potencialidades da juventude rural, proporcionando-lhes condições para terem uma vida digna no meio onde viviam. Nesse período, a situação sócio-econômica na França era de extremo abandono, principalmente, ao falar-se dos camponeses que viviam sob a égide do esquecimento pelo Estado em todos os seus direitos. Neste sentido, Queiroz 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, p. 41).

O Estado não possuía qualquer 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 interessava pelos camponeses, mas com a perda da condução das escolas não possuía condições reais de apresentar propostas efetivas para

esta demanda populacional. É essa a realidade que estava colocada aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja.

Iniciou-se gradativamente um processo de mobilização por parte dos camponeses ligados ao sindicato¹⁰, juntamente com setores da Igreja a fim de se pensar uma alternativa viável para que se pudesse resolver a problemática da educação no meio rural na França. Sob a liderança de Jean Peyrat, presidente da Seção Sindical e do secretário, Padre Abbé Granereau (1885-1988), buscou-se mobilizar outros camponeses 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 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, p. 24 *apud* NOSELLA, 1977, p. 19).

As escolas sob o regime de alternância se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com um estatuto de escolas privadas reconhecidas pelo Estado francês. Porém, só em 1960, uma lei os reconheceu como modalidade pedagógica de alternância. A partir dos anos 1960 e 1970, este modelo pedagógico ultrapassou as fronteiras se estabelecendo com sucesso na Itália, Espanha, Portugal, e depois para o Continente Africano. Em seguida para a América do Sul, Caribe, Oceano Índico, na Polinésia – Ásia. E por último foi para a América do Norte, em Quebec, no Canadá.

Como aponta Gimonet (2007) no capítulo intitulado “Da idéia até a elaboração de uma Pedagogia da Alternância” em sua obra *Praticar e compreender a pedagogia da alternância*, os fundadores das primeiras EFAs não tinham um passado institucional e pedagógico do tipo de escola que iriam criar, pois não existia nenhum modelo parecido na época, tampouco havia pesquisas e inovações pedagógicas nesse sentido.

¹⁰ 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. Sobre o assunto ver: PESSOTTI, Alda Luzia. *Ensino Médio Rural as contradições da formação em alternância*. Vitória, UFES, 1995.

Em seguida, as EFAs deram início a um amplo movimento de pesquisa-ação, levando a prática do dia-a-dia, a experimentação, erros, tentativas sempre aperfeiçoando os instrumentos metodologia e princípios pedagógicos, enfrentando grandes dificuldades, pois os saberes foram sendo construídos passo a passo.

Na década de 1940, a pedagogia da alternância ganha forças e começa a dar seus primeiros passos, como mostra o autor:

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Em outras palavras, neste processo criativo prevaleceu a ação, a experiência, isto é um pensamento em ação. (GIMONET, 2007, p.23)

Essa experiência tornou-se conhecida em outros países, segundo Gimonet (2007), após a Segunda Guerra Mundial, e acabou sendo implantada na Itália, na região de Treviso, num lugar chamado Soligo, por solicitação de lideranças políticas locais, que desejavam implantar um novo modelo de educação que propiciasse ao aluno uma boa formação intelectual sem se descuidar da preparação para o trabalho.

Na Itália a denominação recebida fora “Scuola della Famiglia Rurale”, ou simplesmente “Scuola Famiglia”, fez-se na forma de cooperativa, na qual eram associados agricultores locais que tinham interesse em seu funcionamento, sendo a principal função da cooperativa a manutenção e gestão da escola. A metodologia sofreu modificação em relação à utilizada na França, com a finalidade de adequá-la à realidade agrícola e sociocultural desse país, mas os princípios básicos permaneceram os mesmos.

Os cursos de alternância na Itália eram de qualificação profissional em ensino de nível médio, com um ou dois anos de duração e separados em escolas para rapazes e moças. Eram constituídos de duas áreas de formação, geral e profissional. Ambos os cursos eram reconhecidos oficialmente e os concluintes recebiam certificados, podendo prosseguir os estudos posteriores nos Institutos Profissionais do Estado para Agricultura, mantidos pelas províncias de Treviso, Verona e Padova.

Concluídos os estudos, o aluno receberia o título de Agrotécnico. Caso não quisesse seguir seus estudos através do Instituto, a Escola Família oferecia um terceiro ano de escolaridade, com especialização, podendo o interessado optar entre cultivo de cereais, Horticultura, Fruticultura, Viticultura ou Zootecnia. Nesse caso, as atividades escolares desenvolviam-se na forma de estágio, combinando períodos de aulas na escola

com tempos de trabalhos em propriedades especializadas, ou na propriedade da família, ou em cooperativas.

Alda Luzia Pessotti (1995) afirma que as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil 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 localizava a Província da Companhia de Jesus (Jesuítas). Neste 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, a visita de técnicos italianos ao Brasil e a constituição de comitês locais.

As escolas rurais que passaram a adotar a Pedagogia da Alternância no Brasil receberam o nome de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Cada EFA possui uma associação formada de pais, alunos e de outros agricultores da região, que cuidam das questões administrativas, definem o plano e estratégias de ação, contratando professores e buscando alternativas de sustentabilidade. Nesse aspecto, Calvó (1999) aponta os objetivos de uma EFA:

Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens sem entretanto excluir os adultos. (...) O objetivo da EFA é facilitar os meios e os instrumentos adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas de todo o processo de formação. (CALVÓ, 1999, p.17)

Em relação ao processo pedagógico inicial das EFAs no Brasil, uma das características evidenciadas por Pessotti (1995) foi a combinação entre as experiências francesas e as italianas, tendo as EFAs brasileiras herdado o modelo pedagógico da primeira, enquanto os objetivos da formação, a organização e funcionamento foram herança das EFAS italianas. As escolas, nessa fase inicial, eram destinadas aos jovens do meio rural, sem limitações de idade e de escolaridade. Os cursos, que tinham duração de dois anos, adotavam um ritmo de alternância de 15 dias na escola e 15 dias na família. Apesar de regularizado em 1971, como 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, básico de técnico agrícola, o certificado oferecido não era reconhecido pelo Estado. Sem uma preocupação com a escolarização formal, o objetivo era, simplesmente, oferecer a iniciação profissional para o setor de agricultura e pecuária.

A partir de 1974, ocorreu, entretanto, uma mudança nesse quadro com a autorização concedida a todas EFA de funcionamento como curso supletivo, permitindo, assim, a conclusão do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), que passou a ser reconhecido pelo Estado. A partir dessa autorização tornou-se possível conceder aos alunos o certificado de conclusão do primeiro grau.

Esse processo, envolvendo ajustes para a adequação do modelo pedagógico das Escolas Família às exigências legais do sistema educacional brasileiro, compreendeu, segundo Pessotti (1995), a realização de muitas experiências no campo pedagógico e didático que, por sua vez, caracterizam a segunda fase da história das EFA no Brasil.

O período de 1973 a 1987, que compreende a segunda fase da história das Escolas Família, é considerado a fase de consolidação do modelo das EFA no estado do Espírito Santo e o início de sua expansão para outros estados brasileiros.

Como parte desse processo de consolidação, Queiroz (1997) destaca a criação, em 1976, da primeira EFA de 2º grau implantada em Olivânia no Espírito Santo sob forma de curso técnico em agropecuária para os alunos egressos do 1º grau. Os anos seguintes marcaram a criação de mais outras cinco EFAs de 2º grau em diferentes regiões do estado de Goiás, assim como a paulatina expansão das Escolas Família para outros estados brasileiros: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, entre outros.

No final dos anos 1980 teve início a terceira fase da história das EFA no Brasil, que segundo Pessoti (1995) se caracteriza por uma ampla e sistemática expansão das experiências educativas em alternância para diferentes regiões brasileiras e a diversificação na forma de condução da administração escolar: da mais completa dependência direta do setor público local a formas de gestão coletiva via associação de agricultores rurais.

Para Pessoti (1995), nesse período ocorrem mudanças administrativas e políticas no sistema de ensino nas EFAs capixabas: com a autorização concedida pelo Conselho de Educação do Estado do Espírito Santo, ocorreu a substituição do regime de suplência pelo regime seriado em nível do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série. Esse momento representou uma etapa de continuidade no processo de expansão das EFAs para diversos outros estados brasileiros e, nessa ampliação dos quadros do movimento, uma diversificação nas formas de gestão das escolas, com modalidades que variam de uma dependência total e estrita dos poderes públicos até formas de gestão coletiva via associações de agricultores.

Quando comparada aos primórdios da Pedagogia da Alternância francesa e italiana, segundo Queiroz (1997), teremos uma releitura de desafios por parte dos alunos moradores nos assentamentos, como na França que buscou implantar um novo modelo de educação, que propiciasse ao aluno uma boa formação intelectual sem se descuidar da preparação para o trabalho no campo e sua permanência na terra. Há semelhanças nos anseios das famílias assentadas atualmente e as famílias rurais européias do século XVIII. Assim, como a metodologia sofreu modificações na Europa, com a finalidade de adequá-la à realidade agrícola e sociocultural do país, no Brasil um país com dimensões continentais a metodologia também passou por alterações ao longo das últimas décadas, adequando a realidade de cada região.

Dessa expansão das Escolas Família para várias regiões do Brasil, Queiroz (1997) afirma que surgiu a necessidade de uma maior articulação e união das entidades mantenedoras na resolução de seus problemas, buscando assim superar o isolamento e fortalecer a proposta de formação em alternância no Brasil. Assim, por ocasião da primeira Assembléia Geral das EFA do Brasil realizada em março de 1982, foi criada a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), com objetivo de coordenação das atividades das associações regionais agregadas, representação e defesa dos interesses dessas associações, além da assessoria na criação de novos centros educativos e fomento de intercâmbio de experiências e materiais educativos entre as associações regionais e entidades mantenedoras

Com a expansão e aumento do número de EFAs no Brasil, em 1982 foi criada a UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil. A finalidade da UNEFAB é representar e defender os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância, prestar assessoria pedagógica e administrativa, promover o intercâmbio e divulgação dos trabalhos, acompanhar o processo de formação dos monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira. A EFAITAQ está vinculada a UNEFAB e recebe assessoria através de cursos de formação para os monitores, seminários e encontros nacionais da organização com sede em Brasília.

Queiroz (1997) afirma que a UNEFAB é uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos e possui registro no CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social. Assessoria as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), as ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e outras instituições que adotam práticas educativas com os mesmos princípios pedagógicos.

Buscando uma maior autonomia e independência das EFAS, a UNEFAB passou a organizar planos de formação pedagógica regionalizados, contando com apoio e organização de uma Equipe Pedagógica Nacional.

João Batista Queiroz (1997, p 46.) em sua tese de doutorado, conclui que:

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho Intelectual e trabalho físico (manual). (QUEIROZ, 1997, p.46)

Nas EFAs o Plano Curricular ou Plano de Formação é formulado com base nos conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos) mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada unidade educativa.

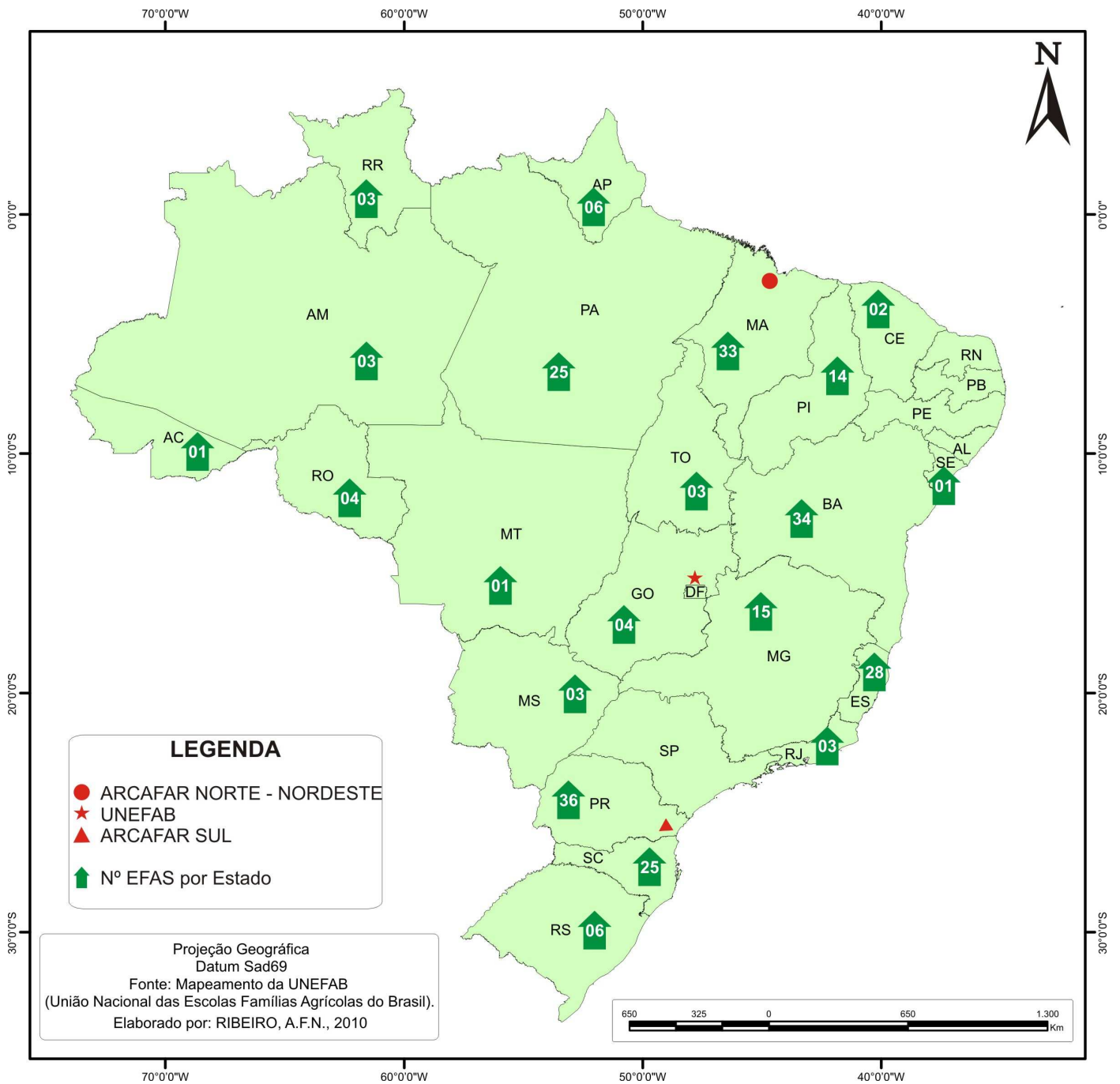
A UNEFAB tem como objetivo a representação das EFA em todos os níveis, segundo Queiroz (1997), congregando todas as Escolas Família Agrícola do Brasil, articulando ações e programas de melhoria das escolas e do movimento, garantindo a fidelidade aos princípios básicos da proposta educativa, zelando pelo seu desenvolvimento e promovendo o intercâmbio e a união entre todas as escolas.

Enquanto a UNEFAB, define-se como uma organização não-governamental, responsável pela promoção e desenvolvimento do meio rural por meio da formação-educação, as EFA são atualmente definidas como entidades educativas que promovem os princípios agroecológicos no meio rural, por meio de um processo de formação dos jovens, com ênfase no desenvolvimento de um espírito de solidariedade (UNEFAB, 2002). São escolas que atendem, majoritariamente, jovens oriundos de famílias que exercem atividades profissionais ligadas ao setor agropecuário, sendo, sua maioria, composta por pequenos proprietários rurais.

Na realização de seus objetivos, a UNEFAB conta com o apoio de uma Equipe Pedagógica Nacional, responsável pelo estabelecimento das diretrizes gerais para a formação pedagógica, nos diferentes níveis, pelo desenvolvimento de trabalhos de pesquisas e pela elaboração de documentos pedagógicos. As associações regionais, por sua vez, buscam desenvolver as diretrizes nacionais, de maneira a garantir a coerência interna do movimento UNEFAB.

De acordo com dados da UNEFAB, no ano de 2004 havia cerca de 248 EFAs em funcionamento, sendo 3 no estado de Mato Grosso do Sul, conforme apontado no mapa 01, outras 40 em implantação, beneficiando cerca de 20.000 alunos e 100.000 agricultores e contando com 850 monitores trabalhando nas EFAs. As escolas já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças.

Mapa 02-Localização das EFA no Brasil



FONTE: Mapeamento da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil).
Elaborado por: RIBEIRO, A.F.N., 2010

Capítulo 3: As Escolas Família Agrícola (EFA) em Mato Grosso do Sul e o caso da EFAITAQ

No presente capítulo procuramos analisar a implantação das Escolas Família Agrícola (EFA) no estado de Mato Grosso do Sul, destacando a Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ). Em seguida, faremos a caracterização da EFAITAQ enfatizando o papel da Associação das Famílias na escola além de apresentar dados sobre o perfil de alunos e professores enquanto sujeitos envolvidos no desenvolvimento da proposta da EFA.

3.1 As EFAs em Mato Grosso do Sul

As formas específicas de organização do tempo e do espaço de aprendizagem escolar, preconizadas pela Pedagogia da Alternância, constituem-se uma alternativa possível para o cumprimento do direito e enfrentamento das problemáticas que envolvem a educação formal dos moradores do campo: alto custo com deslocamento de estudantes para a cidade; desgaste físico dos estudantes com interferência no processo educativo; organização curricular ancorada na lógica do meio urbano e, portanto, desvinculada da realidade local; ausência de recursos materiais e humanos para a realização de atividades que atendam às especificidades do campo; atividades da produção familiar agropecuária que necessitam da presença dos estudantes na propriedade para trabalhar, causando faltas e dificuldades de acompanharem o calendário tradicional das escolas, entre outras. (QUEIROZ, p.224)

Nesse sentido, o Ministério da Educação realizou em fevereiro e março de 2007, o mapeamento das instituições dentro e fora do sistema público de ensino, que desenvolvem atividades a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância (Quadro 03) com vistas a subsidiar a definição de formas de atendimento escolar para as populações do campo, bem como, contribuir para a efetivação de determinações legais e normativas por meio da formulação de políticas públicas.

No Brasil, são 248 unidades escolares, segundo dados fornecidos pela UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil) e pelas ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais). Estas unidades escolares aparecem com diferentes nomenclaturas: EFAs, CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) que

desenvolvem seus trabalhos centrados na formação integral do ser humano, na qualificação profissional dos jovens e na organização comunitária, valorizando os laços familiares, a herança cultural e o resgate da cidadania. Buscam contribuir para o desenvolvimento rural mediante a produção familiar economicamente viável, de baixo impacto ambiental, socialmente justa e solidária.

Para este mapeamento, realizado pela UNEFAB a “alternância” foi considerada apenas em sua forma de organização do tempo/espço de aprendizagem. O mapeamento realizado se fez a partir das informações prestadas pela UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil) e pelas ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais,) Sul e Norte, por telefone e por pesquisa pela internet de diferentes instituições de educação.

Conforme informações da UNEFAB, essas escolas atendem, no Brasil, 13 mil jovens, envolvendo no seu projeto educativo uma média de 8 mil famílias de agricultores e 3 mil comunidades rurais. Em cada ano letivo ocorre o ingresso de 4 mil alunos, na sua maioria filhos de pequenos agricultores, de meeiros, de assalariados agrícolas e de assentados rurais. Apenas um pequeno percentual, em torno de 5%, são jovens oriundos de famílias de médios agricultores.

O número de professores, denominados de monitores, envolvidos nas experiências educativas das Escolas Família Agrícola encontrava-se, de acordo com mapeamento realizado em 2007 pela UNEFAB em 550 profissionais, sendo a média de quatro monitores nas escolas de Ensino Fundamental e sete monitores nas escolas de Ensino Médio.

O sistema de ensino adotado pelas EFA varia, no conjunto das experiências brasileiras, em função do tipo de reconhecimento obtido por seus cursos pelas Secretarias de Estado da Educação. No caso de Mato Grosso do Sul, a Educação Básica do Campo destina-se a atender a população rural de assentamentos, acampamentos, pesqueiros, ribeirinhos, pantaneiros, quilombolas e propriedades rurais em geral, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

No caso da EFAITAQ o reconhecimento se dá através da Deliberação CEE/MS Nº 9057, de 26 de março de 2009, que credenciou a instituição, aprovando o Projeto e autorizando o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – Eixo Tecnológico: Recursos Naturais – Educação Profissional Técnica de nível médio, na Escola Família Agrícola de Itaquiraí – EFAITAQ, sediada em Itaquiraí/MS

Quadro 03 - Mapeamento das instituições de ensino que desenvolvem atividades a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância por regiões e estados no Brasil

Região Nordeste - 97 Instituições		Região Norte - 46 Instituições	
Estado	Nº de Instituições	Estado	Nº de Instituições
Alagoas	-	Acre	01
Bahia	38	Amazonas	01
Ceará	02	Amapá	05
Maranhão	33	Para	24
Paraíba	-	Rondônia	05
Pernambuco	01	Tocantins	10
Piauí	21	Região Sul - 60 Instituições	
Rio Grande do Norte	-	Estado	Nº de Instituições
Sergipe	02	Paraná	33
		Rio Grande do Sul	04
		Santa Catarina	23
Região Centro - Oeste 8 Instituições		Região Sudeste - 54 Instituições	
Estado	Nº de Instituições	Estado	Nº de Instituições
Distrito Federal	-	*Espírito Santo	28
Goiás	04	Minas Gerais	18
Mato Grosso	01	Rio de Janeiro	04
**Mato Grosso do Sul	03	São Paulo	04

* Estado em que teve origem a Pedagogia da Alternância.

** Estado onde esta localizada a EFAITAQ.

Fonte: MEC/SECAD/CGEC, abril 2007 adaptado por SOUZA, 2009.

A Presidente do Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando os termos do Parecer CEE/MS nº 080/2009, aprovado na Câmara de Educação Profissional e Educação Superior - CEPES, de 26/03/2009, e o disposto no Processo nº 29/094250/2008, deliberou:

Art. 1º Fica credenciada a Escola Família Agrícola de Itaquiraí – EFAITAQ, sediada em Itaquiraí/MS, para oferecer Educação Profissional Técnica de nível médio, no Eixo Tecnológico: Recursos Naturais. Art. 2º Fica aprovado o Projeto e autorizado o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – Eixo Tecnológico: Recursos Naturais – Educação Profissional Técnica de nível médio, na referida escola, pelo prazo de quatro anos. Art. 3º Esta Deliberação, após homologada pela Secretária de Estado de Educação, entra em vigor na data de sua publicação. (Campo Grande/MS, 07/04/2009. Vera de Fátima Paula Antunes Conselheira Presidente do CEE/MS)

Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência, o sistema é o multisseriado, sendo o critério de ingresso dos alunos a idade acima de 14 anos. Assim, nos cursos reconhecidos como cursos regulares o sistema de ensino é o seriado, como em todos os cursos de Ensino Médio. A formação oferecida pelas EFAs no Brasil divide-se entre o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, como no caso da EFASIDRO de Sidrolândia e da

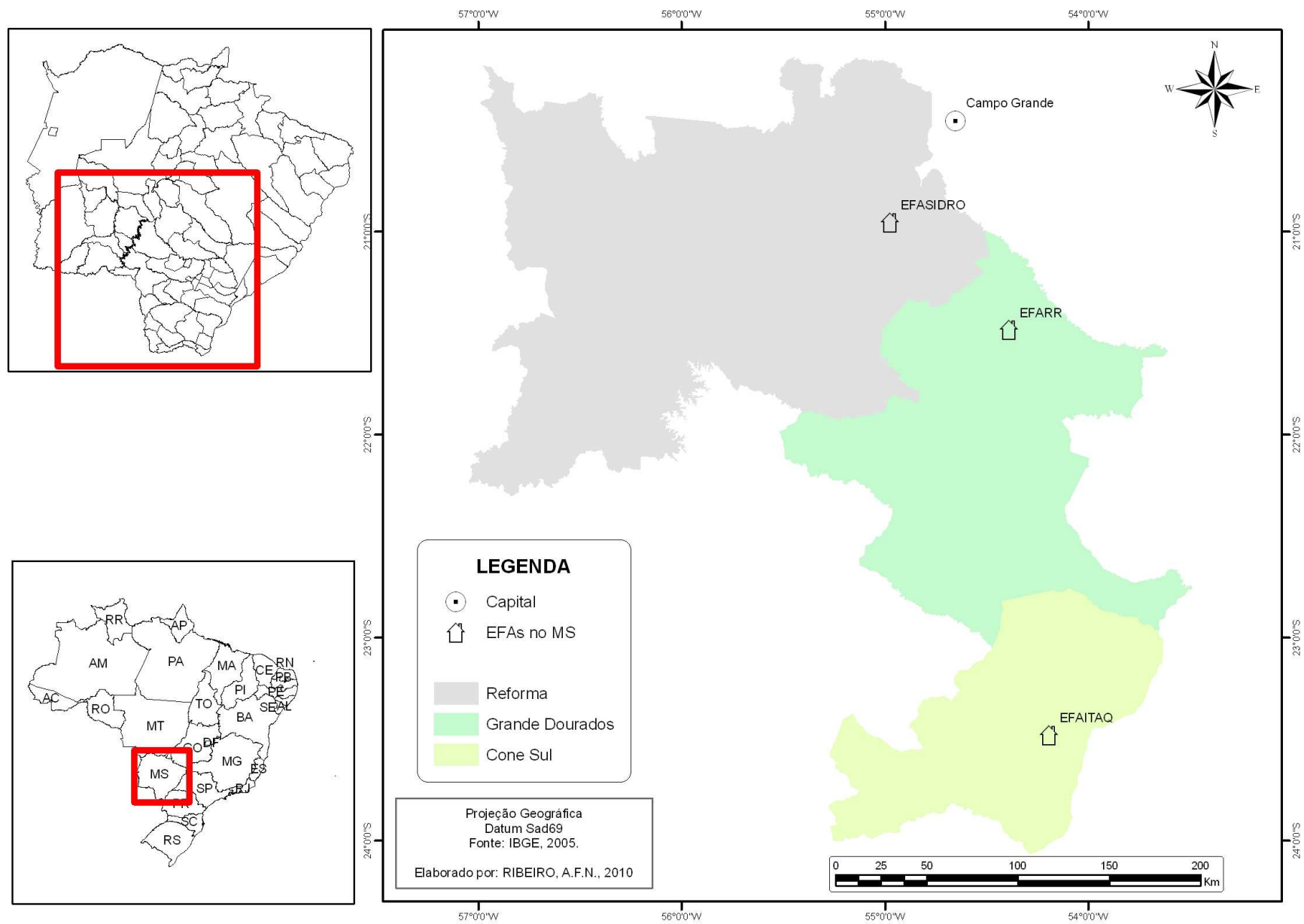
EFARR de Nova Alvorada do Sul. Além de uma formação geral, ocorre a introdução ao mundo do trabalho e o Ensino Médio integrado à educação profissionalizante, com duração que varia de 3 a 4 anos dependendo das exigências socioeconômicas e culturais da região.

Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência, o ritmo da alternância passa a ser de uma semana nas EFAs e duas semanas na propriedade. As Escolas Família têm parecer legal do MEC para funcionamento, seja como ensino regular ou ensino de suplência. Nos cursos regulares do Ensino Fundamental, o ritmo de alternância adotado é de uma semana nas EFAs e uma semana na propriedade, enquanto nos cursos de Ensino Médio o ritmo é de 15 dias nas EFA e 15 dias na propriedade.

Atualmente, estão instaladas três EFAs no estado de Mato Grosso do Sul, como aponta o Mapa 02: uma em Sidrolândia que oferece o Ensino Fundamental - EFASIDRO (Escola Família Agrícola de Sidrolândia), a segunda em Nova Alvorada do Sul, proveniente da transferência da primeira EFA de Mato Grosso do Sul que estava localizada em Campo Grande, e que em dados da Secretaria Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul a E.E. Dr. Artur de Vasconcellos Dias oferecia até o dezembro de 2008 o Curso Normal Médio do Campo, por alternância regular de períodos de estudos, para 100 jovens e adultos de diversos assentamentos, acampamentos e demais comunidades do meio rural, de 23 municípios do estado de Mato Grosso do Sul.

No ano de 2009, a escola foi transferida para o município de Nova Alvorada do Sul e recebeu o nome de EFAR (Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues) em homenagem ao fundador da primeira EFA no Estado de Mato Grosso do Sul. A terceira é a EFAITAQ em Itaquiraí, na porção sul do estado, no entanto existem diversas escolas agrícolas ligadas aos municípios, as quais não utilizam a pedagogia da alternância como referencial metodológico.

Mapa 03 - Localização das EFAs nos Territórios Rurais de Mato Grosso do Sul



Alguns problemas educacionais encontrados nas escolas no meio rural dão origem à necessidade de uma proposta educacional específica para o campo. Entre estes, há alguns que podem ser enumerados: a escola desvinculada da realidade local, na qual alunos da zona rural passam horas em ônibus em precário estado de conservação para terem acesso às escolas na sede dos municípios, a falta de recursos para atividades básicas do campo, a necessidade dos alunos ficarem na propriedade com suas famílias para trabalhar e terem dificuldades de acompanhar o calendário tradicional das escolas.

Assim, as EFAs servem de apoio para que se tenha melhoria na educação. A EFASIDRO é uma escola de Ensino fundamental de 6º ao 9º ano com modalidade: Ensino Agrícola em sistema de internato, atendendo 83 adolescentes, alternantes e jovens filhos de Agricultores Familiares de todo o município de Sidrolândia e região. Atualmente, atende duas turmas uma no 6º ano e outra no 7º ano. Ela nasceu de um trabalho de dois anos com a comunidade e famílias, a partir de iniciativa do Sr. Rosalvo da Rocha Rodrigues Diretor da EFA de Campo Grande em 2004, mas somente no segundo semestre de 2006 iniciou suas atividades letivas sendo inaugurada no dia 03 de Dezembro do mesmo ano.

A meta da EFASIDRO é implantar até 2010 todas as séries do ensino Fundamental e criar o Ensino Médio com o técnico Profissionalizante, contemplando todos os municípios do Território da Reforma beneficiando 200 alunos e suas respectivas Famílias. Segundo a direção da EFASIDRO em entrevista ao site Agência Radio Web a razão do sucesso da escola está na: elevação da escolaridade realizada no próprio campo; permanência do jovem no campo; profissionalização do jovem rural; a organização social; o desenvolvimento sustentável do Meio. A soma desses resultados vem contribuindo para a construção de um novo projeto de Educação do Campo.

A EFASIDRO contribui com os adolescentes e jovens filhos de agricultores familiares e indígenas de Sidrolândia e região através de uma educação voltada para a realidade do campo com a metodologia da Pedagogia da Alternância. A ideologia que fundamenta e que orienta a prática educativa da EFASIDRO (Escola Família Agrícola de Sidrolândia) nasce da consideração do homem e da mulher camponeses como ponto central e convergente da realidade que o circunda. Desta forma, objetiva juntar forças sociais do campo em vista de desenvolver um processo de educação integral – formar indivíduos que se sintam capazes de encontrar em si e em sua comunidade meios para o engajamento e continuidade na luta dos trabalhadores camponeses.

Segundo a direção da EFASIDRO em reportagem publicada no Site Agência Web, a Escola foi criada para atender a uma população específica, buscando trabalhar com o máximo de participação, envolvendo a família como parceira primeira do processo ensino-aprendizagem, para que assuma, junto à escola, seu papel de verdadeira educadora, partindo sempre da experiência vivida pelo estudante para que o mesmo não se desligue de seu meio, facilitando a compreensão e, sobretudo, despertando-o para analisar e refletir sua realidade.

Com isso, operando a integração da vida com a escola, seu projeto educativo deixa de ser de responsabilidade única da instituição e passa a ser comungado por vários agentes comprometidos com o desenvolvimento social, técnico, político e econômico do seu meio. A Pedagogia da Alternância proporciona aos seus alternantes uma alternativa de educação que acaba estabelecendo um alinhamento entre a experiência concreta do aluno, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimento com atores do sistema tradicional de educação, e também, com membros da família e da comunidade na qual vive o aluno.

Para Gimonet (2007), a família é caracterizada como espaço de educação informal que acontece nos processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregado de valores e representações, como é o caso da educação familiar. A educação não formal se dá na intencionalidade dos sujeitos criarem ou buscarem determinadas qualidades e objetivos, proporcionando ao estudante do campo um espaço alternativo para sua formação.

Além dessa escola, está localizada no sul do estado a EFAITAQ (Escola Família Agrícola de Itaquiraí), que atendia no ano letivo de 2009, 88 alunos, oriundos do próprio município de Itaquiraí, além de estudantes de Jateí, Mundo Novo, Eldorado, Iguatemi, Japorã, Sete Quedas, Tacuru, Naviraí e Juti (Território Cone Sul), conforme exposto no Quadro 02. Só podem estudar na EFA, os filhos de agricultores familiares, ou apadrinhados¹¹ que participam da Associação.

¹¹ Alternantes que moram no sítio dos agricultores ligados a Associação, geralmente sobrinhos ou netos.

Quadro 04
Municípios do Território Conesul de Mato Grosso do Sul atendidos pela
EFAITAQ

Municípios	Masculino	Feminino	Nº Alternantes
Amambaí	2	-	2
Eldorado	6	4	10
Iguatemi	3	3	6
Itaquiraí (Sede)	26	10	36
Japorã	5	3	8
*Jateí	1	-	1
Juti	3	3	6
Mundo Novo	7	2	9
Navirai	4	3	7
Sete Quedas	1	-	1
Tacuru	2	-	1
10 Municípios	61	27	88

Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009

* Município pertencente ao Território da Grande Dourados.

3.2 Caracterização da EFAITAQ

Para Pessotti (1995), a maioria das EFAs são construídas em terrenos doados, de modo geral, pela comunidade, pela Igreja ou pelas prefeituras municipais. Sua construção, na maioria dos casos, é erguida por meio de sistema de mutirões que contam, principalmente, com a participação das famílias. São escolas cuja estrutura física abrange salas de aula, refeitório, cantina, alojamentos masculino e feminino, casa para os monitores, casa de máquinas/depósito, secretaria, biblioteca, sala de informática, etc. Em todas as EFAs existem terrenos ou áreas para cultivo de hortaliças e outras produções agrícolas de gêneros alimentícios. Variando de escola para escola, é possível encontrar tanques de piscicultura, pocilga, abatedouro de galinhas, estrutura para produção de mudas, etc.

Na documentação e nas atas que datam da fundação da EFAITAQ, além de informações fornecidas pela secretária Elizângela e professora Idalice, a Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ) teve origem por iniciativa do jovem José Antônio Fernandes, atualmente técnico da AGRAER e vereador em Itaquiraí, que através do envolvimento de outros companheiros tornou um antigo sonho dos assentados da região em realidade.

Partindo do princípio de que o pequeno agricultor assentado precisa ter voz e vez e conquistar seu espaço, partiu para uma luta de conscientização junto aos

agricultores da região e autoridades locais com relação à importância da criação da Escola para o município. José Antônio, ex-aluno de escola agrotécnica (COAAMS) e após ter tido uma experiência com a extinta EFA-COAAMS-Campo Grande, atualmente transferida para o município de Nova Alvorada do Sul (Território da Grande Dourados), refletiu que sua educação tinha partido dos princípios que a COAAMS seguia.

O ex-aluno envolveu-se com a proposta metodológica que a pedagogia da alternância oferece através de uma educação voltada para a vida, para a realidade do educando. E, assim, em 1998 iniciou seus trabalhos no IDATERRA e começou a pôr em prática seu ideal de escola, expondo um modelo de escola alternativo para algumas pessoas do IDATERRA. Segundo informações obtidas junto à secretária da EFAITAQ, senhora Elizângela e a professora Idalice, no processo de implantação da EFA no município de Itaquiraí o apoio do gerente regional do IDATERRA (atual AGRAER), Rogério Franchini, foi essencial, pois o mesmo propôs reuniões com as lideranças municipais para socializar o modelo de escola, como a mesma funcionava no dia a dia e qual sua importância para a comunidade, sendo a primeira reunião realizada no dia 13 de julho de 2001.

A irmã Olga Manosso, personagem marcante na luta pela terra no sul do Mato Grosso do Sul, a convite do IDATERRA, fez toda a exposição sobre a pedagogia da alternância, exemplificando e comparando as diferenças entre a escola tradicional e uma EFA. Essa reunião, como apontam os arquivos do Livro ata da EFAITAQ contou com a presença de várias autoridades entre elas: o Secretário de Educação Municipal, Pedro Rui; Secretário da Agricultura, Joaquim Pereira Neto; Diretora da Escola Estadual José Juarez, Sandra Cassone (Atual prefeita do município de Itaquiraí); Presidente da Câmara Municipal, Sérgio Calbianco; Gerente do IDATERRA, Márcio Adriano; Presidente da COOMAPI (Cooperativa Municipal de Pequenos Agricultores do Assentamento Indaiá), Francisco Pereira; Presidente da COPRAIL (Cooperativa Rural Agrícola de Itaquiraí Ltda.), Dercílio Cipriano; Presidente do STR (Sindicato Trabalhadores Rurais), João Bozó; Líder do pré-assentamento Lua Branca, Ivo; Presidente da Associação P.A. Sul Bonito, Sebastião, Paulino; Técnico em Agropecuária, Juvenal de Brito.

Da reunião resultou o encaminhamento da formação de uma comissão organizadora para dar início ao processo de criação da EFA. Após muitas reuniões e discussões foi criada a primeira associação da EFAITAQ, tendo como primeira

conquista a deliberação CEE/MS nº 7180, de 23 de outubro de 2003. O então Secretário de Educação Hélio de Lima credenciou a instituição, aprovou o projeto e autorizou o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuário - Área Profissional: Agropecuária – Educação Profissional de Nível Técnico.

No processo teve grande importância à contribuição do Sr. José Antonio Felício – Secretário da SEPROTUR (Secretaria de Produção e Turismo do Estado de Mato Grosso do Sul) que ao tomar conhecimento do projeto da EFAITAQ auxiliou na reestruturação das instalações, que já tinha sido cedido pela comissão do Projeto de Assentamento Lua Branca, que era a antiga sede da Fazenda Paraíso, tendo sido o ponta pé inicial para a realização e efetivação da EFAITAQ. Participaram outros parceiros, como o IDATERRA, que doou parte dos móveis para o funcionamento da EFA, entre outros.

O Quadro 03 mostra a estrutura física da EFAITAQ, bem como os parceiros que realizaram suas contribuições, desde a construção de alojamentos, anfiteatro e salas de aula. Segundo informações da Direção da Escola, a EFAITAQ foi instalada na antiga sede da Fazenda Lua Branca, assim foram aproveitadas duas casas da antiga sede para iniciar os trabalhos da escola, com o apoio principalmente do IDATERRA foi possível ampliar o espaço físico, além dos convênios com o PRONAF e PRONAF TERRITORIAL.

Quadro 05 - Infra-estrutura da EFAITAQ

Estrutura Física	Quantidade	Origem/ Doação – Convênio- Projeto
Anfiteatro	01	PRONAF Infra estrutura (adaptações e cadeiras)
Alojamento Masculino	04	03 pelo IDATERRA * 01 PRONAF (infra estrutura)
Alojamento Feminino	01	IDATERRA
Alojamento Professores	01	IDATERRA
Banheiros	06	IDATERRA
Cozinha	01	IDATERRA
Sala de	01	IDATERRA
Reunião/Professores		
Sala de Informática	01	IDATERRA E ONG Manus Unidas
Salas de aula	02	PRONAF TERRITORIAL
Refeitório	01	IDATERRA
Almoxarifado	02	IDATERRA
Aviário	02	01 DE CORTE E 01 DE POSTURA – PRONAF TERRITORIAL
Estação meteorológica	01	MAPA e INMET
Pocilga		PRONAF TERRITORIAL

Fonte: Secretaria da EFAITAQ.

Além das estruturas apontadas no quadro 05, a EFAITAQ conta com um curral e mangueira que foram cedidos pelo INCRA no ato da desapropriação, já a lamina d' água e os tanques de peixes foram obtidos junto a recursos provenientes do Ministério da Pesca e IDATERRA. Um importante instrumento para a realização dos trabalhos na EFAITAQ foi a aquisição de um trator, com grades, subsolador e carreta, adquirido através de Emenda Parlamentar do Dep. Estadual Onevan de Matos, além de uma plantadeira e roçadeira através do Projeto Pró-Vida.

Para o funcionamento da EFAITAQ foi necessário o envolvimento da comunidade e várias instituições governamentais e não-governamentais. Os equipamentos foram, em sua maioria, obtidos através de projetos e doações¹². O quadro 04 aponta os equipamentos existentes na EFA e a sua origem.

Quadro 06 - Equipamentos da EFAITAQ

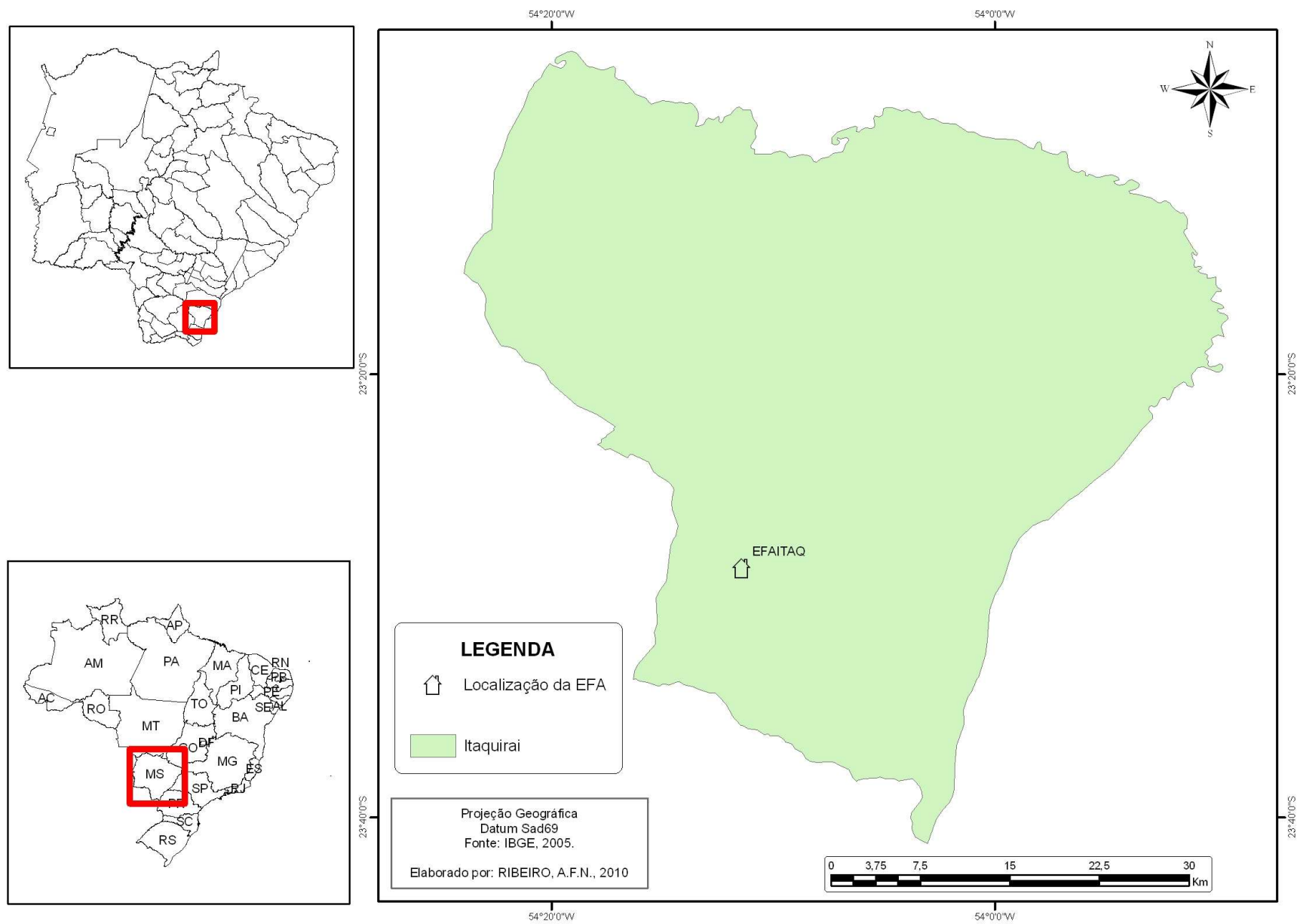
Estrutura Material	Quantidade	Origem/ Doação – Convênio- Projeto
Bebedouro	04	03 IDATERRA, 01 Recurso Próprio
Laboratório	01	ONG Manus Unidas
Computadores	18	05 PRONAF Territorial, 12 Manus Unidas e 01 IDATERRA.
Veículo	01 Van	PRONAF TERRITORIAL
Trator	01	Emenda Parlamentar (Onevan de Matos)
DVD	01	Recursos Próprios
Geladeira	02	IDATERRA E Manus Unidas
Televisão	02	IDATERRA
Data Show	01	PRONAF TERRITORIAL
Microscópio	12	12 lupas – MANUS UNIDAS
Rádio	00	-
Gravador	00	-
Antena Parabólica	01	IDATERRA
Fogão	02	IDATERRA
Freezer	04**	01 IDATERRA E 03 RECURSO PRÓPRIO
Caixa de Som	02	IDATERRA
Câmera digital	01	-

Fonte: Secretaria da EFAITAQ, 2009.

O Laboratório da EFA possui uma capela, vidrarias, lupas, centrífuga, estufa e balança analítica, alguns materiais, como o aparelho de DVD, foram obtidos através de recursos próprios. A EFAITAQ está localizada no assentamento Lua Branca, a 2 km da rodovia BR 167, e a 6 km da sede do município de Itaquirai, como aponta o Mapa 03.

¹² Para o levantamento dessas informações a secretaria da EFAITAQ disponibilizou documentos e notas que comprovam as doações, aquisições e projetos que contemplaram a escola.

Mapa 04-Localização da EFAITAQ no Município de Itaquiraí- MS



No município de Itaquirai há 12 assentamentos: Indaiá, Sul Bonito, Santa Rosa, Tamakavi, Guaçu, Boa Sorte, Lua Branca, Santo Antonio, Itaquirai, Caburey, Foz do rio Amambaí e Aliança e a EFAITAQ atende estudantes deles e de mais nove (9) municípios: Sete Quedas, Tacuru, Iguatemi, Mundo Novo, Eldorado, Japorã, Naviraí, Jatei e Juti.

Quadro 07– Assentamentos Rurais atendidos pela EFAITAQ

Assentamento Rural	Área (ha)	Número de Estabelecimentos	Data de criação	Nome do Imóvel
Indaiá	7.340,6719	633	20.10.89	Parte da Faz. Itasul
Sul Bonito	6.375,9385	421	09.10.96	Faz. Sul Bonito
Lua Branca	2.425,3962	124	03.04.01	Faz. Paraíso
Santo Antonio	9.527,0244	813	17.07.07	Faz. Santo Antonio
Itaquirai	3.029,5851	258	17.07.07	Caburey Parte I
Caburey	799,9596	163	17.07.07	Caburey Parte II
Santa Rosa	4.048,1606	200	29.12.97	Faz. Jatobá
Tamakavi	3.383,5670	120	04.12.98	Faz. Tamakavi
Boa Sorte	1.498,0306	65	23.12.98	Faz. São Judas Tadeu
Aliança	1.101,6902	38	29.12.00	Faz. Aliança
Guaçu	2.678,9794	134	29.12.97	Parte da Faz. Zé Mano
Foz do Rio Amambaí	2.394,6092	216	17.07.07	Caburey Parte III
Total	44.603,6127	3.185	-	

Fonte: INCRA, Atualizado em 30/12/09/. Divisão de Obtenção de Terras e Implantação de Projetos/SIPRA/Maristela adaptado por SOUZA, 2010.

Para iniciar as atividades da EFAITAQ, os monitores foram pré-selecionados, e passaram por um curso de formação em Orizona-GO, momento importante para a EFA, no entendimento dos aspectos da pedagogia da alternância. No início de 2004, aconteceram as entrevistas dos alunos que ingressaram na EFAITAQ, e em março deu-se o início às aulas. A EFA recebeu apoio da COAAMS nas primeiras semanas, para entender a dinâmica dos instrumentos pedagógicos e assim elaborar a Pedagogia da Alternância de Plano de Formação, bem como as orientações básicas da Assessoria Pedagógica da Regional.

3.3 O papel da Associação das famílias da EFAITAQ

Durante entrevista que realizamos com a senhora **Maria Emídio da Silva**, presidente da Associação das Famílias da EFAITAQ, a mesma relatou as funções da presidência: preparar, convocar e presidir as Assembléias Gerais Ordinárias e Extraordinárias, reunião do Conselho administrativo, da comissão executiva ou delegar este poder para outro membro da comissão executiva ou conselho administrativo;

representar a AEFAITAQ, em juízo ou fora dele ativa ou passivamente perante as autoridades publicas, jurídicas administrativa; autorizar pagamento e crédito, abrir contas, emitir e endossar cheques e ordens bancaria em conjunto com o tesoureiro; apresentar à Assembléia Geral, os relatórios de atividade anuais em conjunto com o/a tesoureiro/a; estabelecer, juntamente com o Conselho Administrativo o limite de dispêndios a serem autorizados com recursos do caixa.

A presidente em seu papel na EFAITAQ, não se resume em apenas dar ordens, ou ficar na sala da presidência esperando as coisas acontecerem:

Dentro da EFAITQ, eu não paro porque aqui eu frequento a escola diariamente, tenho o papel de estar diagnosticando “in loco” a vivência e o funcionamento das atividades da escola. É um papel fiscalizador, pois tenho que estar averiguando se não esta faltando nada na formação dos alternantes (infra-estrutura), se a prática pedagógica esta correspondendo com os anseios da comunidade já que sou assentada e sei do que o campo precisa estar burocraticamente acompanhado a secretaria da AEFAI e da EFAITAQ. (Presidente Maria Emidio - Entrevista realizada no dia 10/11/2009).

As principais dificuldades estão relacionadas em encontrar profissionais com perfil para trabalhar com proposta da pedagogia da alternância na EFAITAQ, conforme a Presidente da Associação. Outra dificuldade apontada por ela é a rotatividade de profissionais: “como sobrevivemos de projetos, a questão salarial é o que mais influencia, pois os profissionais (principalmente da área técnica) sempre vão à busca de novas oportunidades” afirma Maria Emídio. A burocracia dos convênios na elaboração dos projetos também atrapalha, pois os convênios geralmente são de março a dezembro, todavia a escola não pára suas atividades, ou seja, as atividades na EFAITAQ são de janeiro a dezembro.

Em relação à implantação dos projetos, a presidente lembrou que esses são projetos geralmente de investimento, ou seja, para implantação de algum projeto, como o caso do Aviário na EFA, é necessário cumprir todos os pontos estabelecidos nesse projeto: construção, materiais, ferramentas e principalmente a manutenção, uma vez instalado, os convênios conseguidos não podem ser gastos com a manutenção dos mesmos. “Então, para cada projeto é necessário analisar em longo prazo, pois não adianta ter a estrutura física e não termos acesso a manutenção desses”, finalizou Maria Emídio.

O financiamento das Escolas Família é fruto de negociações entre as associações das escolas com os poderes públicos, seja em nível estadual e/ou municipal. Em algumas regiões registra-se uma reduzida participação dos governos de estado, como é o caso de Minas Gerais e Bahia, onde são as prefeituras municipais que colaboram com o montante maior de recursos. Em outros estados, como no caso de Mato Grosso do Sul, existe uma participação do governo estadual por meio de um convênio firmado com a EFA, a partir do qual o estado repassa recursos para a contratação dos monitores.

Existem, ainda, situações como a de Rondônia, em que são os agricultores que mantêm 60% dos recursos de manutenção das EFA. A situação ideal de sustentabilidade das EFA, considerada pela UNEFAB, é de uma divisão de despesas em que 50% seja de responsabilidade das prefeituras municipais, 20% das associações das escolas (ou seja, dos agricultores) e 30% de recursos vários.

No estudo de Queiroz (1997, p. 140), ele detalha a relação de pessoal e os respectivos salários dos profissionais que atuavam na EFA de Goiás em 1996. As fontes dos recursos são oriundas majoritariamente do poder público municipal e/ou estadual (em torno de 90%) e das contribuições dos pais, das comunidades (em torno de 7%), além de recursos próprios obtidos com a comercialização da produção agrícola da própria EFA (em torno de 3%).

Várias escolas contam, também, com recursos financeiros advindos de projetos realizados em parceria com ONGs nacionais e internacionais e com fundações. Nessa pesquisa, Queiroz apresenta alguns dados relativos à manutenção da EFA, como o custo total EFA/ano: R\$ 122.431,86 e o custo médio/aluno/ano: R\$ 612,16. Segundo o autor, o custo maior é relativo a pagamento de pessoal.

Em relação aos recursos para manutenção, a EFAITAQ recebe convênios de duas fontes para pagamento de funcionários como aponta o Quadro 04. O estado, através de convênio com SED (Secretaria de Estado de Educação) contribui com pagamento da coordenadora pedagógica, diretor, secretaria e monitores, além de pagar uma das cozinheiras e um guarda noturno, outro guarda noturno é cedido pela Prefeitura Municipal de Itaquiraí. Uma cozinheira e um viveirista são pagos através de convênio com a Prefeitura Municipal de Itaquiraí. O Guarda responsável pelos finais de semana é pago com recursos vindos da contribuição das famílias.

Quadro 08 - Quadro de Funcionários da EFAITAQ e parcerias

Recursos Humanos	Nome	Proventos
Diretor	Eneio de Jesus dos Santos	SED
Presidente	Márcia Emídio da Silva	Sem Ônus
Secretária	Rosana Vieira da Silva	SED
Engenheiro Agrônomo	Arildo Santana Schutz	SED
Professor de Artes	Joelmari Buhler	SED
Professor de Ed. Física	Graciela da Silva Carminatti	SED
Professor de Matemática	Graciela da Silva Carminatti	SED
Professor de L. Portuguesa	Joelmari Buhler	SED
Professor de Biologia	Graciela da Silva Carminatti	SED
Professor de Geografia	Verônica Basílio Sant'Ana	SED
Professor de Informática	Anderson da Silva	SED
Professor de Química	Graciela da Silva Carminatti	SED
Professor de Física	Graciela da Silva Carminatti	SED
Professor de História	Verônica Basílio Sant'Ana	SED
Professor L. Estrangeira	Joelmari Buhler	SED
Professor de Filosofia	Verônica Basílio Sant'Ana	SED
Professor de Sociologia	Verônica Basílio Sant'Ana	SED
Médico Veterinário	Anderson da Silva	SED
Motorista	Maurício Brandão	Prefeitura M. de Itaquiraí
Merendeiras	Kátia Elizangela de Almeida Osana Aparecida Guilherme	Prefeitura M. de Itaquiraí AEFAI – através de Convênios
Viveirista	Domingos Adelar Rozeli	AEFAI – através de Convênios
Técnico	Gerson Ferreira Tavares	SED
Outros:	Maria Augusta da Silva	SED
Administradora Rural	Oendelis da Silva	Prefeitura M. de Itaquiraí

Fonte: Secretaria da EFAITAQ, 2009.

Já as despesas com alimentação, energia elétrica, limpeza e material didático (tanto do campo como de manutenção) são mantidos por 03 convênios: o Governo do Estado repassa R\$ 2.400,00/mês (todavia são apenas 10 meses) para custear material de limpeza, gás de cozinha. A Prefeitura Municipal de Itaquiraí repassa R\$ 5.000,00 mensais (também em 10 parcelas) que são distribuídos entre o pagamento de dois funcionários e demais necessidades de manutenção (ração, gás, porque gasta-se em media R\$ 900,00/mês, telefone, material pedagógico, combustível, entre outros) segundo a Presidente.

Além do município de Itaquiraí, apenas um outro município repassa recursos financeiros para a EFAITAQ. O município de Naviraí repassa 10 parcelas de R\$ 1.333,00 (um mil trezentos e trinta e três reais) que só podem ser gastos com alimentação e gás de cozinha, energia, telefone.

Pelo estatuto da mantenedora (do qual, todas as famílias que tem estudantes são sócios) é obrigatoriedade das famílias assumirem todas as atividade que a escola tiver

com a manutenção dos estudantes durante curso. Todavia, como a mantenedora busca parceria para garantir a manutenção (que devido à área e as infra-estruturas serem bastante diversificadas e ao mesmo tempo numerosas requer um alto custo), somente os convênios não são suficientes, desta maneira as famílias contribuem com R\$ 30,00/mês (considerando 12 meses), que necessariamente não necessita ser em espécie, podendo ser em alimentos (carne, feijão, queijo, mel, ovos, frutas) ou prestação de serviços tais como: construção de cercas, mangueiros, serviços com trator, entre outros.

3.4 Caracterização dos professores

Para Queiroz (1997), quando analisamos a educação de modo geral, temos na figura do professor, um dos elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem na educação escolar. O educador do campo tem raras oportunidades de participar de atividades de formação continuada e elevação de escolaridade. Os docentes das escolas do campo caracterizam-se pela baixa qualificação e auferem baixos salários que, combinados à precariedade das condições de trabalho, estimulam a elevada rotatividade.

No caso da EFAITAQ os professores são qualificados, mas enfrentam problemas no atraso do pagamento, por ser tratar de um convênio com o Governo do Estado através da SED. Segundo os dados oferecidos pelo INEP no SAEB de 2001, os professores que atuavam nas escolas do campo percebiam remuneração inferior aos que trabalhavam nos centros urbanos: no Ensino Fundamental, o professor da 4ª série das zonas urbanas recebia, em média, 109% mais que o professor da zona rural; esse diferencial elevava-se para 147% entre os professores da 8ª série.

Dos 312.498 professores que atuam em 107.432 estabelecimentos localizados na zona rural em 2002, havia acentuado predomínio da formação no Nível Médio, sendo 82,8% para atender alunos da 1º ao 5º ano, 56,8% para 5º ao 9º ano e 21,8% para o Ensino Médio. Havia 2116 funções docentes exercidas por professores que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade; na Região Nordeste, esse percentual atingia 60%.

No caso da formação profissional dos monitores das EFAs, segundo Queiroz (1997), é bastante diversificada, variando entre as áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Agrárias, a maioria dos monitores apresenta uma formação em nível médio. Essa não é a realidade da EFAITAQ, pois quase todo seu corpo docente possui nível superior e o único que não possui está concluindo. No caso específico dos

professores, suas representações sobre a escola convergem para um aspecto comum: a valorização da EFA como espaço de formação escolar que, valorizando a realidade e a cultura do campo, tem o papel de formação de sujeitos críticos e participativos no processo de busca das transformações necessárias ao meio rural.

Já a respeito da formação específica para atuação na pedagogia da alternância, ocorre por meio do Curso de Formação Inicial para Monitores, promovido pelos Centros de Formação e pelas entidades de coordenação Estadual das EFA, em articulação com a Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB. O curso de “Formação Inicial em Pedagogia da Alternância” para monitores iniciantes, oferecido pela UNEFAB e associações regionais tem duração de dois anos e meio.

Dessa forma, além do Programa de Formação Inicial na Pedagogia da Alternância, a UNEFAB em conjunto com as entidades regionais de coordenação das EFAs e com apoio de instituições como a Vitae Civilis – Instituto para o Desenvolvimento, Meio Ambiente e Paz, tem promovido, nos últimos oito anos, o Programa de Formação Permanente de Monitores, para os monitores veteranos.

Além disso, existem também vários cursos de atualização nas respectivas áreas de atuação dos monitores, além de atividades outras como viagens de estudo, encontros, seminários etc. Além desses eventos externos, os monitores participam ainda dos encontros promovidos pela própria escola, realizados pela coordenação pedagógica, nos quais têm oportunidade de aprofundarem conteúdos e experiências, tanto da área técnica, quanto dos conteúdos básicos da formação (História, Geografia, Português, Matemática, etc.)

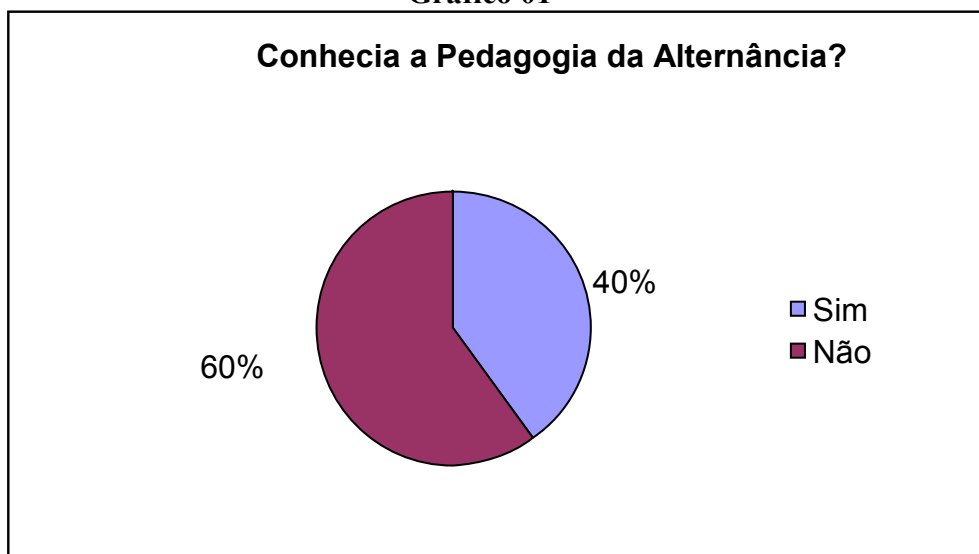
No caso dos professores e monitores da EFAITAQ, num quadro de 8 profissionais de educação, apenas um não possui nível superior, é o caso de um ex-aluno da EFAITAQ, que está cursando Licenciatura em Ciências Sociais na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). A escola conta com duas pedagogas, sendo que uma delas possui especialização em Pedagogia da Alternância.

Uma professora de Química trabalha as disciplinas da área de Ciências Exatas, além de ser responsável pela sala de tecnologia e laboratório de química. Como também, uma professora que trabalha as disciplinas de Geografia, História e Agroecologia e outra professora formada em Letras que ministra aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto e acompanha a correção e formulação do Caderno de

Realidade dos alternantes. Na área técnica, a escola conta com um Engenheiro Agrônomo e um Zooetecnista.

O que chama atenção em relação a esses professores é que quando questionados sobre o conhecimento relativo à pedagogia da alternância apenas três deles já conheciam a metodologia das EFAs e a prática da Pedagogia da Alternância - as duas pedagogas que participaram do curso de formação inicial em Arizona (GO) em 2004, e o ex-aluno que vivenciou durante seu período de alternante a realidade da Pedagogia da Alternância como aponta o gráfico 01:

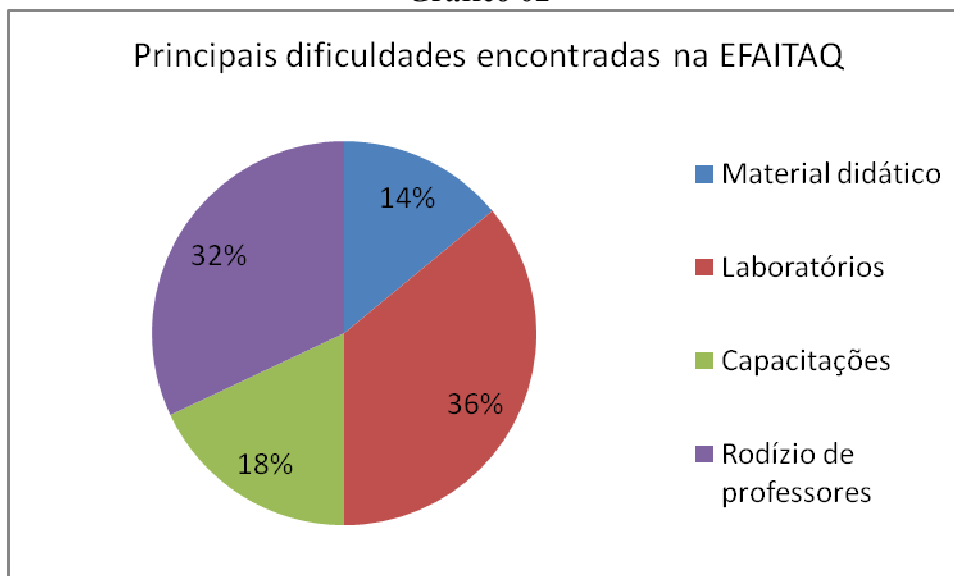
Gráfico 01



Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

Com base nos dados obtidos com o questionário aplicado, foi possível levantar as principais dificuldades enfrentadas por eles na EFAITAQ como aponta o gráfico 02. Destacamos aqui, a questão do atraso do salário, pois naquele período, os professores estavam há dois meses sem vencimentos devido a um atraso no repasse por parte do governo do estado de Mato Grosso do Sul. Apesar de não comparecer nas respostas sobre as dificuldades, foi comentado em conversa indireta com os professores, sobre o descaso da SED para com os professores da EFAITAQ.

Gráfico 02



Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

Outra dificuldade está ligada à falta de capacitação ou formação continuada, para aqueles que ingressaram por último na EFA, como apontou o Gráfico 02, já que o estudo e aprofundamento na temática da Pedagogia da Alternância se dá através da leitura de alguns livros e revistas doados pela UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), que dispõe de um acervo relevante sobre a Pedagogia da Alternância.

Além das dificuldades apresentadas no gráfico 02, durante diálogo com os integrantes da EFAITAQ conseguimos identificar alguns pontos negativos presentes na estrutura da EFAITAQ e sugestões de melhorias que se fazem necessárias, são apontadas as seguintes questões:

- Principais dificuldades: falta de uma melhor compreensão das famílias sobre as especificidades da pedagogia da alternância; problemas de infra-estrutura relacionados com as questões do transporte escolar e de espaço para atividades esportivas; em relação aos alunos, são apontadas dificuldades referentes à rotatividade de alguns profissionais como o caso do Engenheiro agrônomo que fora substituído três vezes em menos de um ano, dificultando o aprendizado principalmente das aulas práticas; sobre os professores, a rotatividade, ausência de capacitações e técnicas pedagógicas são apontadas como dificuldades.

- Aspectos positivos: os conteúdos práticos do currículo, a ênfase na formação pessoal do aluno, manutenção do vínculo do aluno no meio rural, o sistema de internato,

as vivências e atividades em grupo, o bom relacionamento no meio escolar e o potencial do Plano de Estudo.

As melhorias necessárias, apontadas durante as entrevistas, são: ampliação da escola; envolvimento das famílias com a EFA; maior apoio financeiro das autoridades; maior pontualidade dos parceiros no repasse de recursos, principalmente por parte da SED; maior investimento em capacitações dos monitores; melhor utilização dos instrumentos pedagógicos; difusão de mais técnicas e melhorias no transporte principalmente dos alternantes residentes nos assentamentos de outros municípios.

3.5 Caracterização dos alunos

Quando se focaliza a juventude rural, apesar de haver estudos sobre diferentes aspectos, dois temas são recorrentes: a tendência emigratória dos jovens, em grande parte justificada por uma visão relativamente negativa da atividade agrícola e dos benefícios que ela propicia e as características ou problemas existentes na transferência dos estabelecimentos agrícolas familiares à nova geração.

Segundo Stropasolas (2006) na agricultura familiar as crianças e jovens aprender a conviver com a realidade do trabalho desde cedo, ou seja, elas são estimuladas a incorporar uma ética em que o trabalho tem um valor relevante com base na subsistência, como meio privilegiado de ganhar a vida e de honrar seus compromisso.

Os reflexos do descontentamento dos jovens são manifestos nas representações formuladas pela recusa da condição de agricultores expressa pelo grande número de jovens que buscam as grandes cidades em busca de trabalho e acesso a níveis superiores de educação. Sobre esse aspecto, o autor apresenta a seguinte idéia:

O estudo passa a ser a preparação para o trabalho urbano, sendo para os jovens sinônimo de curso de ensino médio e, no limite a faculdade. É visto por alguns pais como a possibilidade e esperança de uma melhor remuneração da força do trabalho para os seus filhos (...) para alguns colonos sobretudo os de maior dificuldade econômica, o estudo é pensado como uma estratégia de ressocialização, preparando o jovem do campo para o trabalho urbano. (STROPASOLAS, 2006, p. 301).

Os dados demográficos sobre a população brasileira demonstram a continuidade do processo migratório campo-cidade nas últimas décadas. Entre os motivos apontados para a emigração rural estão, de um lado, os atrativos da vida urbana, principalmente em

opções de trabalho remunerado (fatores de atração); e de outro lado, as dificuldades da vida no meio rural e da atividade agrícola ligados aos fatores de expulsão.

Apoiado nos dados obtidos em entrevistas, com os alternantes da EFAITAQ, pudemos verificar o seguinte contexto: alguns alunos que estudavam a 2º série do Ensino Médio em escolas urbanas revolveram retornar a 1º série da EFAITAQ, segundo depoimento de alguns alunos: “Não perdemos um ano, mais sim ganhamos mais experiência com um ensino voltado a nossa realidade” (Relato de aluna da 3º série da EFAITAQ durante entrevista realizada em junho de 2009).

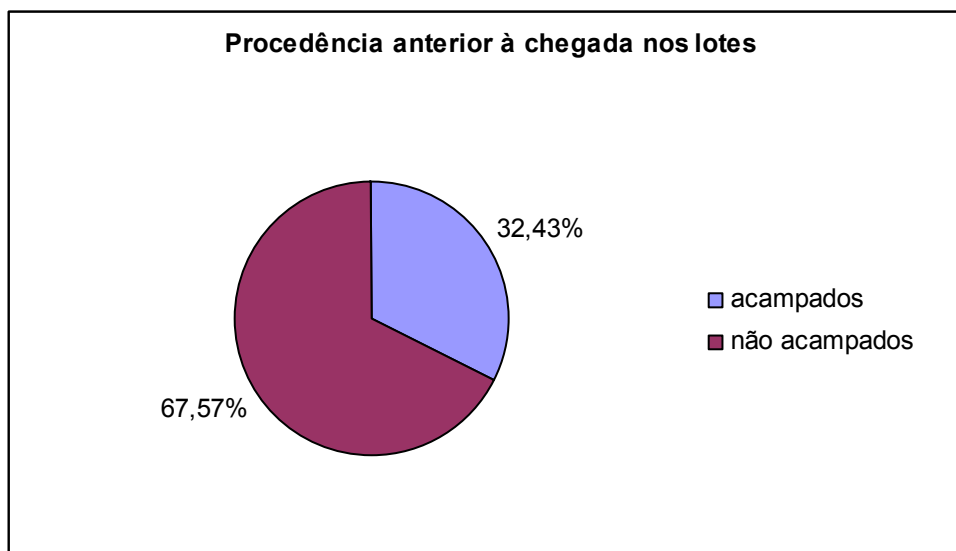
No caso dos alunos da EFAITAQ, além das muitas transformações enfrentadas em sua trajetória de vida desde o acampamento, passando pela conquista da terra junto aos seus familiares, o processo de adaptação à nova vida de alternância e internato se dá de maneira positiva, considerando que esses adolescentes estão em fase de transformação e descobertas.

Sobre esse aspecto, Gimonet (2007, p.19) aponta, de maneira mais global, que o processo pedagógico baseado na alternância torna o jovem *ator* e não mero espectador de sua formação, sujeito ativo e não simples objeto de ensino. Assim, a alternância permite ao adolescente adentrar no espaço dos adultos, possibilitando assim a encontrar uma posição social, uma consideração, um reconhecimento, ou seja, a alternância ajuda a construir seu presente com expectativas futuras. Nesse sentido, o autor afirma que:

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores aplicados. Os papéis destes não são mais daqueles das escolas costumeiras (...) o alternante, não é mais um aluno na escola, mas um ator num determinado contexto de vida e num território. (GIMONET, 2007, p.19).

Sobre a questão da alternância, é importante destacar que esses alunos fazem parte de realidades parecidas, por serem filhos de pequenos trabalhadores rurais, com um histórico e trajetória diretamente ligada às terras e por morarem na mesma região, o Território Cone sul. Com base nas informações obtidas, na aplicação de questionários junto aos alunos da EFA em 2009, constatamos que grande parte deles não viveu a situação de acampamento antes da chegada ao assentamento.

Gráfico 03



Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

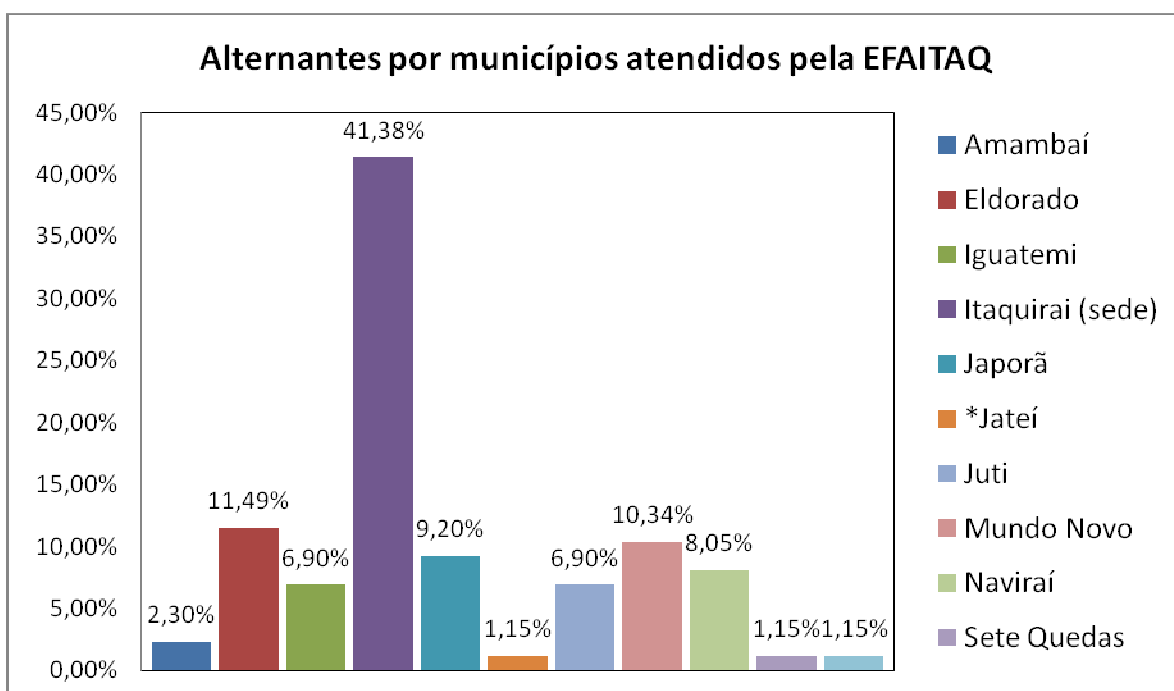
Como podemos observar no Gráfico 03, nem todos os alternantes estiveram acampados debaixo de barracos de lonas nos acampamentos em busca da terra, mas participaram dessa luta de forma indireta juntamente com a família, como narra o alternante Alexandre:

...Não foi fácil para nós, porque nós tivemos que ficar morando com a minha avó em Itaquiraí, isso na cidade, porque não tinha como estudar lá no acampamento... O jeito foi esperar dois anos até a terra sair... (Entrevista realizada no dia 10/03/2009).

Através do comentário desse aluno, percebemos que a realidade de muitos dos alternantes da EFAITAQ está ligada ao distanciamento da família desde muito cedo, enquanto esta aguardava o processo lento de serem assentados, muitas crianças estavam na cidade com outros familiares. Dos alunos entrevistados, 32% dos alternantes acompanharam todo esse processo ao lado de sua família, vivenciando a rotina dos acampamentos nas margens das rodovias, até o sonhado pedaço de chão, o lote onde hoje sobrevivem.

Quanto à procedência dos alternantes da EFAITAQ, podemos acompanhar no Gráfico 04, que mais de 41% dos alunos residem no município de Itaquiraí, sede da escola, enquanto outros 59% estão distribuídos nos 8 municípios do Território do Conesul e apenas 1% são moradores do município de Jatei, lembrando que esse município pertence ao Território da Grande Dourados, onde desde o início do ano foi instalado uma EFA no município de Nova Alvorada do Sul.

Gráfico 04



Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

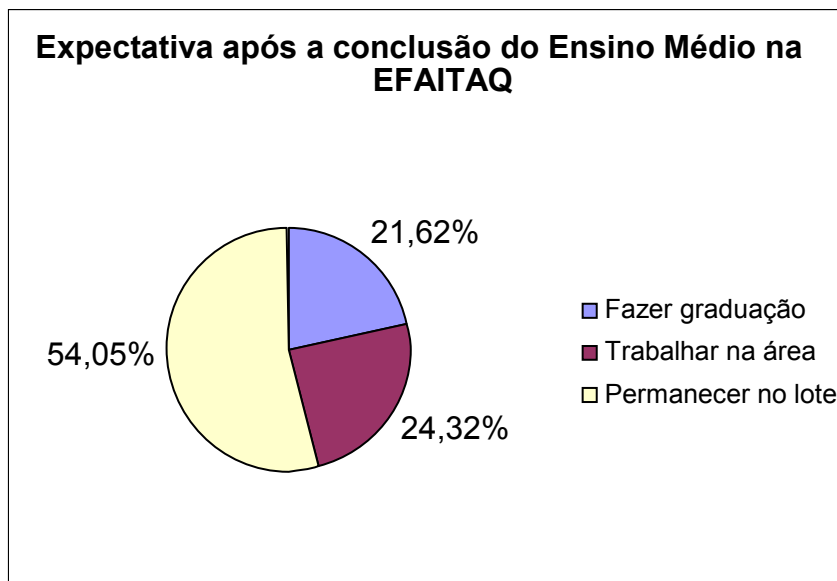
Em entrevista com os alternantes da 3ª série do Ensino Médio da EFAITAQ, foi possível verificar que dos 37 alunos entrevistados, 08 pretendem fazer graduação na área (Agronomia, Zootecnia, Técnico em Agroecologia). Uma das alternantes, por exemplo, relatou que:

Pretendo permanecer no lote, fazendo com que o lote obtenha boa produção... Melhorando a renda mensal da minha família, isso até conseguir me preparar e passar em um vestibular, porque esse é meu sonho... (Entrevista realizada no dia 10/03/2009).

A partir desta fala, fica evidente a responsabilidade da alternante quanto ao seu futuro e suas raízes junto à sua família em relação ao aprendizado adquirido na EFATAQ. Esta alternante, assim como os 21% da 3ª série do Ensino Médio pretendem ingressar em curso superior na área, mas ao mesmo tempo manter o vínculo com a pequena propriedade.

Dessa turma, apenas 09 pretendem procurar trabalho logo após encerrar o Curso Técnico e a grande maioria (20 alternantes) prefere permanecer em seus lotes e produzir ainda mais com conhecimentos adquiridos na EFA, como aponta o gráfico 05.

Gráfico 05

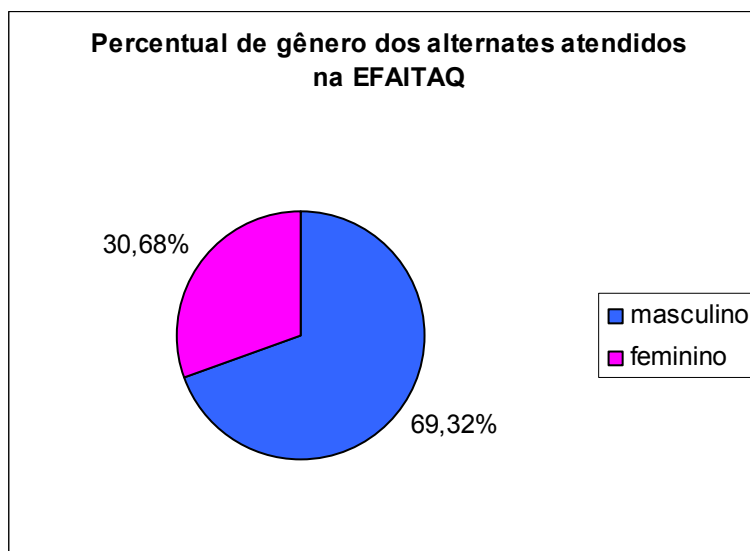


Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

Em relação à permanência dos ex-alunos das EFAs no meio rural, um dos primeiros aspectos a serem destacados é a condição desta permanência: eles permanecem como agricultores proprietários, monitores de EFAs e prestando assistência às propriedades como técnicos. Assim, além de proporcionarem aos filhos dos agricultores familiares o acesso ao Ensino Médio, a formação técnica tem contribuído para o desenvolvimento de noções voltadas para o desenvolvimento da agricultura familiar.

Um desafio nas EFAs é a desigualdade de gênero, já que é preciso aprofundar nessa realidade para detectar as causas e descobrir possibilidades de superação. Assim, como a pesquisa junto aos alunos matriculados nas EFAs em todo país revelou uma predominância de rapazes (Queiroz, 1997), também junto aos egressos pesquisados foi constatado a mesma predominância: 23% do sexo feminino e 77% do sexo masculino isso quando levantados os dados nacionais. O caso da EFAITAQ não é diferente da realidade nacional, dos 88 alternantes matriculados 61 são do sexo masculino enquanto apenas 27 são do sexo feminino como aponta o gráfico 06.

Gráfico 06



Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

No caso da EFAITAQ algumas alternantes do sexo feminino enfrentam resistência dos alternantes do sexo masculino, como lembra a alternante Indiana:

Aqui no começo foi difícil, porque alguns meninos têm em mente que vida de agricolino é só para eles (...) Mas isso é um pouco de ignorância, sabemos que nas outras escolas agrícolas é mais pra homens, mas nas EFAs isso é bem diferente. (Alternante Indiana-Entrevista realizada no dia 27/10/2009).

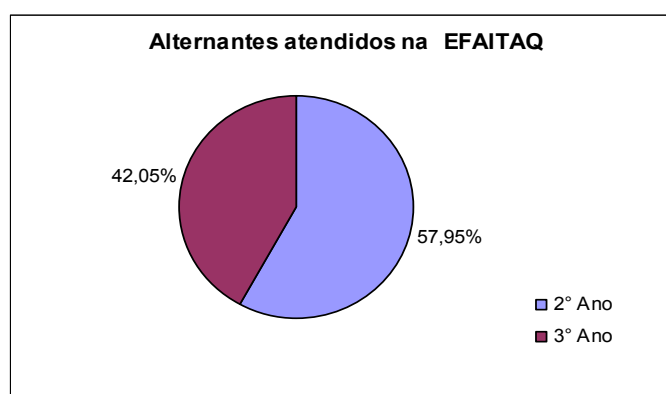
Nesse aspecto, EFAITAQ trabalha no sentido da não exclusão da mulher nas escolas agrícolas, pois se compararmos ela a outras escolas agrícolas convencionais perceberemos a disparidade da presença de meninas matriculadas nessas escolas. Além de fazer uma divisão do trabalho igualitária para ambos os sexos, pois cada alternante cumpre seu papel desenvolvendo várias atividades, por exemplo, na limpeza dos alojamentos e banheiros todos colaboram, assim como as atividades no campo e na mangueira não havendo distinção de gênero.

Partindo da idéia de que as pessoas não são somente construídas socialmente, mas que em certa medida, constroem a si próprias, “resultado de um processo mediante o qual recebemos significados culturais, mas também o inovamos” a EFA tem um importante papel no resultado dessa construção. A EFAITAQ trabalha a partir de projetos que visam atender às demandas de alternantes oriundos dos diversos assentamentos do Cone Sul do estado, dessa forma os alunos matriculados não seguem o processo de seriação presente na escola tradicional.

No ano de 2009, a escola atendia duas turmas como mostra o Gráfico 07. Uma turma era composta por 51 matriculados na 2ª série do Ensino Médio e outra turma por 37 alternantes matriculados na 3ª série do Ensino Médio. Não havia turma da 1ª série do Ensino Médio no ano de 2009. Um dos motivos apontados pela direção da escola é a falta de recursos financeiros especificamente pelo repasse do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul que não foi depositado no final de 2008, o que se tornou inviável a formação de outra turma.

Em relação ao espaço físico da escola, as salas de aula são compartilhadas com as duas turmas, devido ao regime de alternância as turmas se revezam, ou seja, enquanto a turma do 2º ano está na EFAITAQ, os alunos do 3º ano estão em alternância nos lotes junto às suas famílias e assim sucessivamente.

Gráfico 07

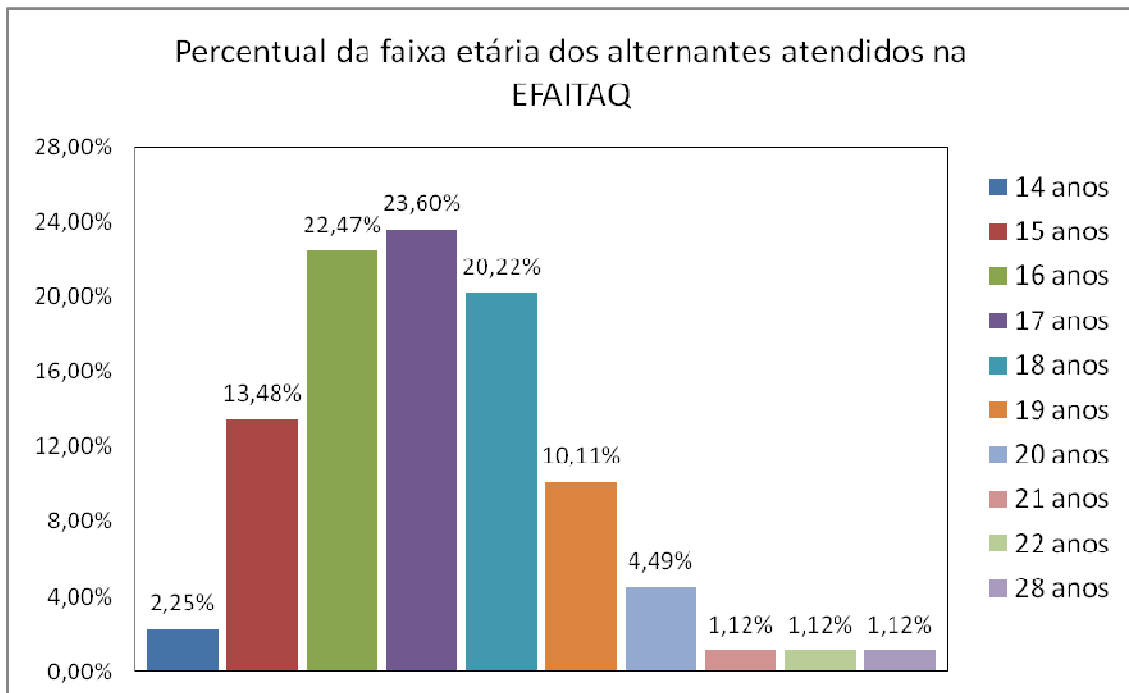


Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

Ao analisar a distribuição de frequência da idade dos alternantes matriculados na EFAITAQ, é possível inferir que a maioria dos alunos está na idade escolar adequada. Dos 88 alunos matriculados nas últimas séries do Ensino Médio, apenas 12% têm idade superior aos 20 anos. O gráfico 08 mostra que mais de 23% dos alternantes está na faixa dos 17 anos de idade, esses alunos correspondem à turma da 3ª série do Ensino Médio, portanto não estão fora da idade do ano escolar correspondente.

Com os dados obtidos é possível verificar que mais da metade dos alunos está na faixa etária entre 15 e 16 anos, somando assim mais de 42% dos alunos que frequentam a EFAITAQ.

Gráfico 08



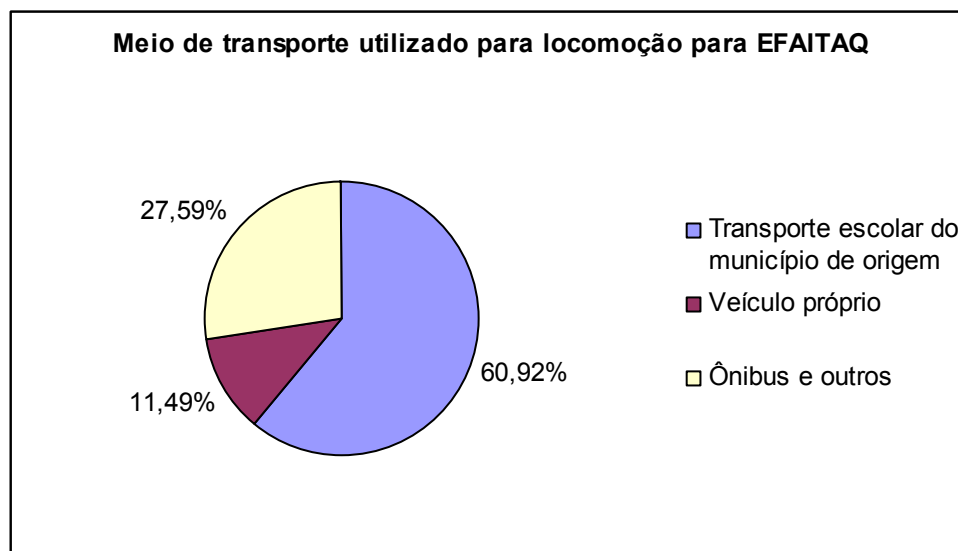
Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

Ainda em relação à idade dos alternantes, é importante enfatizar a fase de transformação dos adolescentes como aponta Gimonet:

A alternância pode ser considerada como uma modalidade de educação e de formação, uma pedagogia para a adolescência porque responde às necessidades essenciais desta idade, porque favorece condições de passagem. (GIMONET, 2007, p.92)

Os alternantes da EFAITAQ são em sua maioria adolescentes que possuem necessidades do convívio em grupo, mas ao mesmo tempo a experiência do internato proporciona a cada um uma experiência com o mundo adulto. Assim, a alternância é uma sucessão das sequências acompanhada de rupturas e relações que obrigam a cada alternante reinvestir-se numa nova situação, seja na EFAITAQ ou no lote junto à família.

Gráfico 09



Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

Em relação ao meio de transporte utilizado pelos alternantes para chegarem até a EFAITAQ, tem-se desde o transporte escolar público da Prefeitura Municipal de Itaquiraí, Vans do Município de Naviraí até veículos particulares. Uma das dificuldades neste aspecto está no apoio das prefeituras dos municípios atendidos pela escola, pois das 9 prefeituras, apenas 5 oferecem o transporte escolar para os seus alunos, conforme aponta o Gráfico 09, sendo que os demais alunos acabam arrumando outros meios para chegarem à escola.

Apesar desta viagem ser feita a cada 15 dias, devido à distância de alguns municípios, a viagem torna-se cansativa, além das passagens para alguns municípios custarem acima de 17 reais para as famílias. A EFAITAQ possui um veículo próprio, adquirido através de recursos da Caixa Econômica Federal e em parceria com a Prefeitura Municipal de Itaquiraí. A Van é utilizada para transportar os professores, monitores, alternantes, cursistas para viagens até a sede do município e em casos especiais.

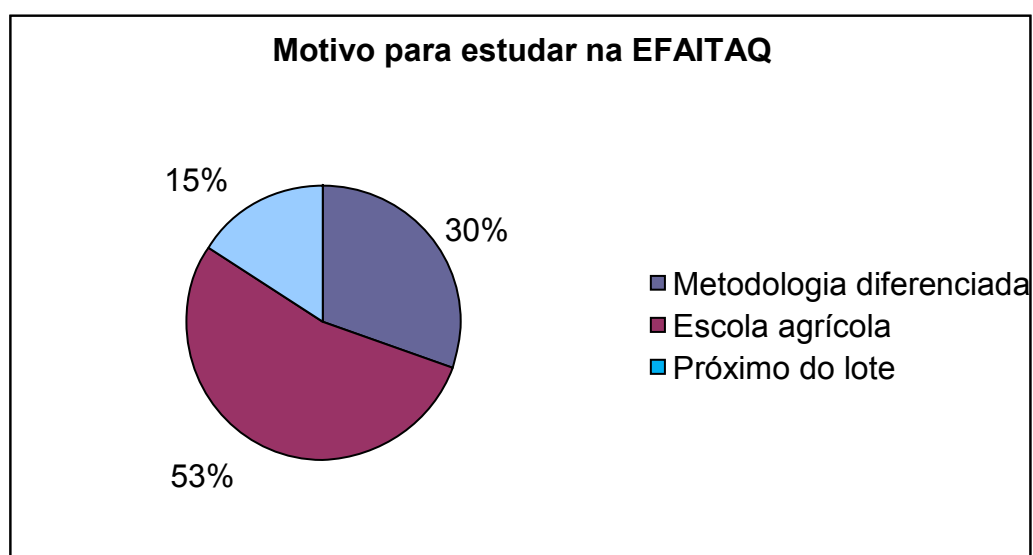
O motivo apontado pelos alunos para estudarem numa EFA - conforme aponta o gráfico 10 - em grande parte deve-se ao fato da escola ser uma escola agrícola e que vem atender às necessidades dos alunos filhos de pequenos proprietários, como destaca o alternante André:

Meu pai queria que eu estudasse aqui, mais só depois descobri que aqui (EFAITAQ) era bom, acaba apreendendo muita coisa....então eu não troco essa escola pelas outra da cidade, e até mesmo aquelas lá

do Assentamento Guanabara. (Entrevista realizada no dia 10/03/2009).

Fica evidente na fala do alternante a causa dele concluir o Ensino Médio na EFAITAQ. Além dele, mais de 53% dos alunos estudam na EFA por ela ser uma escola agrícola. Em relação à metodologia diferenciada, para muitos deles o “modo diferente”, ou seja, a Pedagogia da Alternância é o motivo de cerca de 30% dos alunos estudarem na EFA. Enquanto que para a minoria dos alunos o motivo principal de estudarem na EFAITAQ é a localização, ou seja, por morarem próximos da escola, esses são alunos do Assentamento Lua Branca onde está situada a escola.

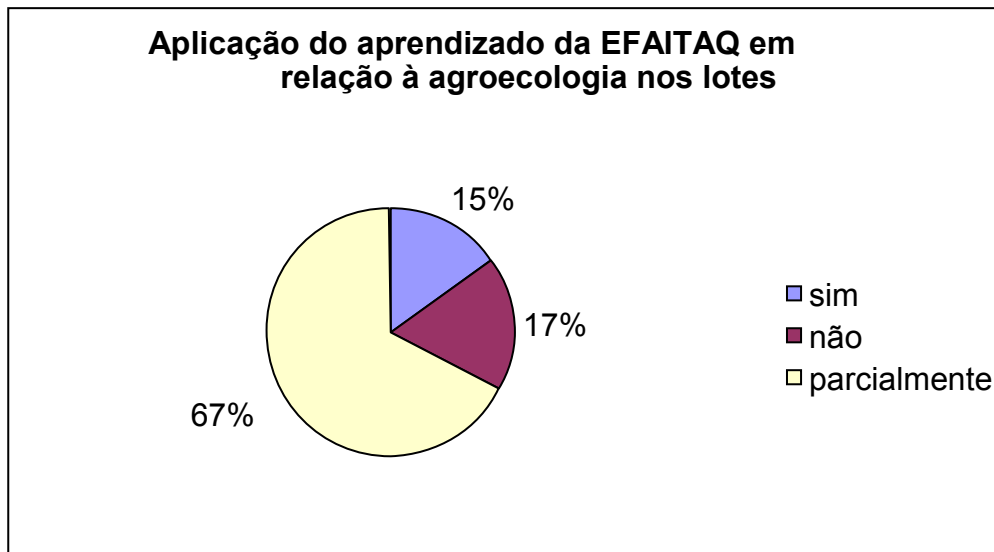
Gráfico 10



Fonte: Questionário aplicado, maio, 2009.

Na EFA, o processo educativo requer uma participação com as mais diversas atividades educacionais. Em relação à questão ambiental, a responsabilidade é ainda maior, pois os alternantes vivem na prática os ensinamentos relacionados ao meio ambiente. Como aponta o Gráfico 11, quando questionados se colocam em prática o aprendizado da EFA em relação à agroecologia nos lotes, obtivemos os seguintes dados: a grande maioria, aproximadamente 67,35% dos alternantes, disseram que põem em prática, mas de maneira parcial, ou seja, em alguma parte da propriedade a produção é realizada a partir desses procedimentos. Para 17% dos alunos não há nenhuma prática de agroecologia em suas propriedades, enquanto apenas 15% procuram de fato desenvolver uma produção agroecológica nos lotes.

Gráfico 11



Esses dados mostram não apenas um painel ilustrativo da realidade dos alternantes da EFAITAQ, mas demonstram que o trabalho realizado através da Pedagogia da Alternância na EFA de Itaquirai tem apresentado bons resultados que serão abordados no próximo capítulo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas relacionadas à agroecologia.

Capítulo 4

A Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ) e sua contribuição para o desenvolvimento da agroecologia no município de Itaquiraí

Tendo como base as reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, neste capítulo discutiremos as contribuições da EFAITAQ para o desenvolvimento da agroecologia no município de Itaquiraí. A princípio, iremos abordar o papel da agroecologia enquanto conteúdo e disciplina obrigatória na EFAITAQ; para isso se faz necessário analisar o surgimento desse princípio agroecológico, sua expansão em todos os continentes e no Brasil, além de sua introdução em Mato Grosso do Sul, bem como os desafios enfrentados pelos produtores envolvidos nesta prática e a forma pela qual as associações ligadas a esse tipo de agricultura alternativa estão buscando para enfrentar as dificuldades.

Em seguida, faremos uma análise sucinta através da caracterização da proposta pedagógica da EFAITAQ, focalizando os pontos principais do Plano de Estudo que apontam a proposta pedagógica direcionada para a agroecologia na EFA. No plano de formação, está inserido o instrumento pedagógico da alternância: Caderno da realidade, visita à família, colocação em comum, sendo que cada instrumento está voltado aos princípios da agroecologia.

Por último, discutiremos o papel das Áreas Experimentais no aprendizado dos alternantes, com base nos dados obtidos no trabalho de campo realizado nos lotes dos alternantes onde pudemos verificar *in loco* o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, além da importância dos princípios agroecológicos sendo colocados em prática pelos alunos da EFAITAQ.

4.1 O papel da agroecologia enquanto conteúdo e proposta presente na EFA e a sua contribuição para os assentamentos rurais

Nos últimos anos do século XX, a preocupação com a questão ambiental despertou inúmeros pesquisadores para alternativas que apresentam menor agressão ao meio, assim a agricultura orgânica passa a ganhar destaque entre essas alternativas. Para discutir o termo agroecologia buscamos referências nas obras de autores que

trabalharam o tema nas últimas décadas, entre eles merecem destaque Francisco Caporal, Miguel Altieri, Adriano Saquet, Valdemar Arl, entre outros.

Para Guzmán (1998) a agroecologia, mais do que uma disciplina específica, constitui num campo de conhecimento que reúne várias “reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas” que têm contribuído para conformar o seu atual *corpus* teórico e metodológico (Guzmán Casado *et al.*, 2000, p. 81). O autor define de modo resumido a estratégia agroecológica como:

(...) manejo ecológico dos recursos naturais que, incorporando uma ação social coletiva de caráter participativo, permita projetar métodos de desenvolvimento sustentável. Isso se realiza através de um enfoque holístico e uma estratégia sistêmica que reconduza o curso alterado da evolução social e ecológica, mediante o estabelecimento de mecanismos de controle das forças produtivas para frear as formas de produção degradantes e espoliadoras da natureza e da sociedade, causadoras da atual crise ecológica. (GUZMÁN, 1998, p. 29)

O autor aponta que a agroecologia está comprometida em reduzir as formas espoliadoras da natureza. Caporal (2002) afirma que a agroecologia se aproxima ao estudo da agricultura numa perspectiva ecológica, mas não se limitando somente a essa perspectiva, na medida em que sua preocupação fundamental está orientada a compreender os processos produtivos de maneira mais ampla. Ou seja, seu papel se torna cada vez mais importante na medida em que aumenta a circulação da produção orgânica através das redes sociais.

Um dos primeiros sistematizadores da ciência Agroecológica foi Miguel Altieri, apresentando inúmeras pesquisas sobre um enfoque “alternativo ao anteriormente definido no discurso oficial” na medida em que subjugou “um desenvolvimento rural sustentável para os pobres”, esse enfoque pode ser identificado também a perspectiva ecossocial.

O surgimento dessa agricultura alternativa tem como palco de expansão significativa a Europa no início do século XX. Em 1924 surge na Alemanha a agricultura biodinâmica e natural, logo depois a Inglaterra em 1946, introduz a orgânica, em seguida surge a agricultura biodinâmica na França em 1940. O número de países que aderiram à agroecologia nos últimos anos chega aproximadamente a 120 países, ganhando destaque na Ásia, Europa, América do Norte, além dos países africanos e

América Latina. Nesse aspecto, Saquet (2008) ressalta que houve um aumento significativo em várias partes do mundo do sistema agroecológico.

Atualmente, a Austrália é a maior produtora de orgânicos do mundo, com 12,1 milhões de hectares, seguida da China com 3,5 milhões de hectares cultivados. Segundo o autor, na América Latina o maior produtor do sistema orgânico é a Argentina com 2,8 milhões de hectares cultivadas, seguida pelo Uruguai, Costa Rica, Chile e Brasil.

Já no Brasil, a década de 1970, marca o início da agricultura alternativa como um movimento socialmente organizado seguindo o modelo europeu. Seu surgimento pode ser entendido como um “movimento alternativo” à política de modernização agrícola que estava sendo implantada nesse período em alguns lugares do país. Como aponta Saquet (2008):

Em geral, o movimento pelo cultivo orgânico na América Latina tem se desenvolvido por conta própria dos produtores, pois é muito raro existência de subsídios governamentais ou ajuda financeira direta para este fim. (SAQUET, 2008, p.138)

Os atores sociais envolvidos foram agricultores familiares em via de exclusão ou excluídos da política agrícola (sem assistência técnica, sem créditos agrícolas, entre outros). Sem assistência dos órgãos públicos, estes agricultores resgataram práticas tradicionais já conhecidas por eles, visando compor um conjunto de estratégias que permitissem a reprodução social, a sobrevivência familiar e ainda a reconstrução de uma relação socioambiental.

É importante ressaltar que os agricultores receberam, na sua organização, a contribuição de órgãos ligados aos grupos progressistas da Igreja Católica e também e dos Protestantes, envolvidos nas Comissões Pastorais da Terra. A agricultura orgânica é sustentada por três pilares: econômico, ambiental e social. O objetivo é desenvolver uma atividade economicamente viável, ambientalmente correta e socialmente justa.

Assim, além da luta dos agricultores, as entidades que iniciaram suas atividades com o sistema agroecológico também passaram por dificuldades desde a década de 1930. A Estância Deméter, em Botucatu (SP) iniciou suas pesquisas na área da agroecologia sendo a entidade mais antiga desses movimentos no país, instalada em 1934 e que deu origem ao Instituto Biodinâmico (IBD), fundado em 1981.

A primeira ONG de agricultura ecológica no Brasil foi a Mokiti Okada, que segue os fundamentos da agricultura natural, fundada em 1971. Em 1976, um grupo de agrônomos começou a se reunir na Associação dos Engenheiros Agrônomos do Estado

de São Paulo, criando em 1989 a Associação de Agricultura Orgânica (AAO). Em 1990 foi fundada a Associação dos Produtores de Agricultura Natural (APAN), em Mairinque (SP). Em 1991 foi fundada em Campinas, a Associação de Agricultura Natural de Campinas e Região (ANC).

Segundo dados, da Associação de Agricultura Orgânica, em 1992 foi criada a Comissão Técnica de Agricultura Ecológica. Esta Comissão Técnica constituiu um marco para a agricultura ecológica, pois buscava resgatar e divulgar junto aos técnicos e produtores, tecnologias de produção compatíveis com a conservação dos recursos naturais, estimular e fomentar trabalhos de pesquisa e de validação tecnológica das formas inovadoras de produção.

A partir do final da década de 1990, a Comissão Técnica de Agricultura Ecológica, juntamente com a Associação de Agricultura Orgânica promoveram o II Simpósio de Agricultura Ecológica e o I Encontro sobre Agricultura Orgânica e a I Feira Nacional da Produção Orgânica no Estado de São Paulo, onde foi abordada a conversão para a agricultura orgânica, a produção integrada, os controles alternativos de pragas e doenças, a qualidade da água, os aspectos sociais, econômicos e de saúde do trabalhador.

Conforme informações do MDA, considerando a crescente demanda de produtos obtidos por sistemas ecológico, biológico, biodinâmico e agroecológico, a exigência de mercado para os produtos naturais e o significativo aporte de sugestões nacionais e internacionais decorrentes de consulta pública sobre a matéria, com base na Portaria MAA n. 505, de 16 de outubro de 1998, somente um ano depois a agricultura orgânica foi reconhecida legalmente mediante a **instrução normativa 007 de 19 de maio de 1999**, que resolve:

Art. 1º - Estabelecer as normas de produção, tipificação, processamento, envase, distribuição, identificação e de certificação da qualidade para os produtos orgânicos de origem vegetal e animal, conforme os Anexos à presente Instrução Normativa.

Art. 2º - Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação. Isso permitiu a criação em 2000 do Colegiado Estadual de Agricultura Orgânica, que tem como função principal fiscalizar os serviços de Certificação no Estado de São Paulo. (Publicado no Diário Oficial da União de 19/05/1999 , Seção 1 , Página 11. Ementa)

Em Mato Grosso do Sul, no ano de 1995, tiveram início as atividades voltadas à cafeicultura orgânica, através de um grupo de pequenos produtores do município de Glória de Dourados que se dedicaram ao cultivo orgânico, iniciando os trabalhos a partir do ano de 1998. Quatro anos depois foi formada a Associação dos Produtores Orgânicos

de Mato Grosso do Sul (APOMS) que surgiu a partir da necessidade de um grupo de pequenos produtores em buscar um novo modelo de produção agrícola, já que o modelo convencional, ainda adotado pela maioria, demonstrava claros sinais de esgotamento e falta de sustentabilidade.

No mesmo ano, a associação passa a ser certificada junto ao IBD (Instituto Biodinâmico de Desenvolvimento) “Projeto MS 002”, contando com 12 propriedades orgânicas, que juntas somam uma área de 440 ha, sendo 80 ha cultivados com a cultura do café em diversas fases de desenvolvimento. Na safra 2001/2002 foi colhida uma produção estimada em 800 sacas, já classificada como orgânica.

São inúmeros os desafios encontrados no trabalho com a agricultura orgânica nesta região, destacando a mudança de filosofia por parte dos produtores envolvidos e a falta de pesquisas e insumos na abrangência do estado de Mato Grosso do Sul para o trabalho com a agroecologia. As atividades de caráter social com as famílias envolvidas e os trabalhadores têm papel de destaque dentro dos trabalhos do grupo. A comercialização da produção certificada é o próximo passo a ser percorrido.

Segundo o presidente da Associação, Olácio Mamoru Komori em entrevista realizada em maio de 2007¹³, dentre os objetivos propostos, a produção agroecológica surgiu como um desafio a ser alcançado pelo grupo. A busca por esse novo conceito de agricultura trouxe grandes mudanças nos sistemas, já que interferiu diretamente na filosofia de vida de cada produtor envolvido. Assim, questões como proteção dos recursos naturais, ausência de uso de agroquímicos, integração e diversificação das atividades, utilização de insumos locais, visando um sistema mais equilibrado e a busca constante para se resolver as causas dos problemas e não em combater seus efeitos, passaram a ser adotadas pelos associados.

Todas as propriedades passaram por um processo de conversão iniciado há oito anos, sendo que atualmente a grande maioria já possui talhões totalmente integrados com esta nova modalidade de produção, estando muitos deles certificados como orgânicos para o mercado externo. Nesse novo sistema estão envolvidas, diretamente, 12 famílias e um total aproximado de 50 pessoas, que trabalham nessas propriedades,

¹³ Entrevista realizada para a elaboração da monografia de graduação: SOUZA, João Batista Alves de Os Territórios alternativos em Mato Grosso do Sul: **A Produção Agroecológica no Território da Grande Dourados**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

todos conscientes do seu papel como responsável pelo desenvolvimento sustentável e respeito para com o meio ambiente.

Dentre as iniciativas voltadas à pequena propriedade, a agregação do valor ecológico de sua produção estende-se até o produto acabado, realizado em uma unidade familiar do programa PROVE PANTANAL¹⁴, para o processamento do café orgânico.

No campo institucional a APOMS, como representante dos produtores orgânicos, vem de longa data cobrando dos órgãos governamentais, bem como fornecendo, dentro de suas possibilidades, subsídios técnicos para um maior incentivo à produção agroecológica no estado de Mato Grosso do Sul. Buscando parcerias e agindo conjuntamente para disseminação dessa nova modalidade de produção. Isso levou à criação de um grupo de discussão, formado por pessoas comprometidas com o tema e ligadas a diferentes instituições, como: EMBRAPA, AGRAER, Prefeituras Municipais que compõem os territórios rurais, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, através da implantação do Curso Técnico Superior em Agroecologia na Unidade de Glória de Dourados, EFARR de Nova Alvorada do Sul e EFAITAQ em Itaquirai entre outras, que têm procurado colaborar com o desenvolvimento da agricultura orgânica no estado, organizando informações, trocando experiências e buscando dar suporte a novos projetos de produção orgânica em Mato Grosso do Sul.

A partir desse contexto, os integrantes da APOMS passaram a realizar inúmeras visitas ministrando palestras sobre a agricultura ecológica, em associações, cooperativas, EFAs, escolas da rede municipal e estadual e Universidades, com o objetivo de difundir os resultados já obtidos na área da agroecologia no sul do estado de Mato Grosso de Sul.

Apesar desses avanços, há uma grande resistência nos estabelecimentos de ensino, por parte dos profissionais da educação, com relação à produção orgânica. Segundo Saquet (2008) a resistência desses profissionais deve-se ao tipo de formação

¹⁴ É o Programa de Verticalização da Pequena Produção Agropecuária que nasceu no Distrito Federal, em janeiro de 1998, durante a gestão do ex-governador Cristóvam Buarque. Seu principal objetivo “ (...) resgatar a cidadania do pequeno produtor rural, excluído do processo econômico, inserindo-o no processo produtivo através do beneficiamento de seus produtos in natura, agregando-lhes valor e propiciando a elevação de renda da sua produção e a geração de empregos”. (CARVALHO, 2006) O programa veio para o Mato Grosso do Sul através de Dorcelina Folador, então prefeita do município de Mundo Novo e integrante do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 17 de julho de 2000, o governador José Orcírio Miranda dos Santos, o Zeca do PT, assina o decreto nº 9983/ 00, oficializando o programa no estado e nomeando-o de PROVE Pantanal.

que tiveram e ainda permanece no sistema de ensino. Para o autor, há um vazio relacionado à agroecologia no ensino brasileiro:

As escolas de nível fundamental não possuem muitas disciplinas específicas relacionadas à agroecologia (...) nas escolas técnicas possuem e, lamentavelmente, dentro desses estabelecimentos ainda existe uma grande resistência para o cultivo orgânico de alimentos. (SAQUET, 2008, p.149)

Nesse sentido, cabe lembrar que o autor aponta as escolas técnicas, mas há uma grande diferença entre as Escolas Agrícolas Convencionais e as Escolas Família Agrícola, na medida em que a agroecologia na EFA se caracteriza não apenas como uma disciplina, pois este tema é usado em todas as disciplinas de forma transversal.

Para a EFA, a sustentabilidade vai além de produzir capital e gerar dependência, deve-se pensar no corpo e na mente. Entende-se que com uma alimentação livres de agrotóxicos e defensivos químicos o corpo responde, a mente brilha e a natureza agradece. Pode parecer que a moda da agroecologia chegou as EFAs há pouco tempo, mas este tema já é discutido desde os primórdios do movimento educacional por Alternância. O jovem alternante da EFA quer ser a diferença por isso produzir de forma sustentável é a bandeira das EFAs. “Como poderia ser livre e independente se usássemos sementes híbridas, adubos químicos, e toda parafernália da agricultura convencional?” Indagou o alternante Thiago durante nossa visita à área experimental a sua propriedade.

A EFAITAQ prima pelo uso de adubos orgânicos produzidos na própria escola, os defensivos naturais produzidos por plantas companheiras, na cozinha é usado o produto integral, gêneros produzidos na própria propriedade e nas propriedades dos alunos, que seguem os exemplos ensinados na escola, nas salas de aulas. Nas áreas externas da escola cuida-se para que o lixo seja tratado devidamente, de forma que não polua o meio ambiente.

O sistema da Pedagogia da Alternância adequa de forma impar a agroecologia: na escola o aluno vivencia em suas atividades práticas; nos setores da escola a agroecologia é trabalhada de forma transversal pelos monitores e estes propõem que os alunos a pratiquem em suas casas.

Nas famílias, o tema da agroecologia nem sempre é bem recebido, pois algumas famílias não conhecem os princípios agroecológicos e acabam resistindo à sua introdução nos lotes, mas através do trabalho realizado pela EFAITAQ, a adesão ao

novo sistema vem ganhando espaço, os primeiros passos da produção orgânica vêm sendo colocado em prática através das Áreas Experimentais nos lotes dessas famílias que antes resistiam a esse sistema.

Segundo Caporal e Costabeber, (2000, p. 13) os princípios que norteiam a ciência agroecologia são aqueles que estudam a agricultura a partir de uma perspectiva “holística e sistêmica”, que num conjunto demonstram a partir do contexto histórico que “a evolução da cultura humana pode ser explicada com referência ao meio ambiente, ao mesmo tempo em que a evolução do meio ambiente pode ser explicada com referência à cultura humana”.

Para o autor, o conceito de agricultura orgânica define o solo como um sistema vivo, que deve ser "nutrido" de modo que não restrinja as atividades de organismos benéficos necessários à reciclagem de nutrientes e produção de húmus. Partindo do enfoque holístico¹⁵, o manejo da unidade de produção agrícola visa promover a agrobiodiversidade e os ciclos biológicos, procurando a sustentabilidade social, ambiental e econômica da unidade, no tempo e no espaço. O termo orgânico é caracterizado como originário da Ásia e significando que todas as atividades da fazenda (olericultura, fruticultura, criações etc.) seriam partes de um corpo dinâmico, interagindo entre si.

Por isto, parte do princípio de estabelecer sistemas de produção com base em um conjunto de procedimentos que envolvam a planta, o solo e as condições climáticas, tendo como objetivo a produção de um alimento sadio e com suas características e sabor originais. Dentro desta perspectiva ocorre a complexidade sócio-econômica ambiental:

Considera-se Agroecologia como ciência ou campo de conhecimentos de natureza multidisciplinar, cujos ensinamentos pretendem contribuir na construção de estilos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional. (ALTIERI, 2002, p. 54).

A atividade agroecológica aparece neste cenário como uma forma de contribuição para a fixação do homem no campo, dentro de um novo conceito da vida

¹⁵ Trata-se de uma teoria filosófica, aplicada às ciências ambientais para a compreensão das relações entre os componentes do meio ambiente, pela qual seus elementos vivos (todos os organismos, inclusive os homens) e não vivos interagem como um todo, de acordo com leis físicas e biológicas bem definidas. Neste sentido, holístico significa total, abrangente, que considera as inter-relações de todos os componentes do meio ambiente. Doutrina segundo a qual a vida, sob todos os seus aspectos, constitui um sistema interagente e integrado com os elementos inorgânicos do meio (CARVALHO, 1981).

do campo, onde se incluem as novas tecnologias agrícolas e a modernidade da vida urbana. No caso da EFAITAQ, a disciplina tem a função de levar aos alternantes e seus familiares a importância das novas alternativas agrícolas frente à modernidade instalada no campo, procurando de certa forma a trabalhar essa alternativa como meio para a permanência desses atores no meio rural.

As características do sistema de produção orgânica não constituem um retorno do homem ao passado como, por exemplo, utilização do arado de tração animal ou outras atividades rudimentares, este sistema de produção está aberto à incorporação de novas tecnologias desde que contribuam para uma produção em equilíbrio com o ambiente local. Pode-se colocar que esse sistema faz com que o homem volte à sua origem e busque na terra e na dinâmica do planeta o equilíbrio ambiental.

A produção agroecológica busca uma alternativa ambiental, dentro do modo de produção capitalista, porém não pretende ser a solução da agroindústria, mas é uma saída dos pequenos produtores em manterem suas famílias fixadas na terra, trabalhando nas pequenas propriedades:

A título de exemplo, cabe afirmar que não se deve entender como agricultura baseada nos princípios da Agroecologia aquela agricultura que, simplesmente, não utiliza agrotóxicos ou fertilizantes químicos de síntese em seu processo produtivo (CAPORAL, 2006, p.15)

Apesar dessa complexidade, nesse sistema de produção não são excluídas as técnicas de agricultura moderna, mas deve haver uma adequação ao modo de produção no uso das tecnologias agrícolas para procurar manter um equilíbrio ambiental. Esse sistema de produção não acaba com os problemas existentes no campo, pois o mesmo sofre a incidência de todos os problemas econômicos, sociais e culturais que afetam os sistemas agrícolas vigentes do processo capitalista.

Para o pesquisador do Instituto de Economia Agrícola e vice-presidente da Associação de Agricultura Orgânica (AAO) Richard Dulley (2004), no sistema agrário agroecológico a interface com o ambiente no processo de produção envolve as espécies naturais evitando assim o desequilíbrio do ambiente. Procurando assim integrar ao processo de produção a fauna, flora que nasce naturalmente no local não adotando uma postura pré-concebida de destruí-las pura e simplesmente para dar lugar às espécies comerciais. Na agroecologia se estabelecem rigorosas restrições, limitações e proibições quanto à utilização de determinados meios de produção. Por outro lado, estima-se a

utilização intensiva dos mecanismos naturais que buscam uma produção através do equilíbrio ambiental.

Logo, a teoria de produção orgânica estará ligada aos seguintes objetivos: na recuperação e manutenção do equilíbrio do solo e sua conservação; adaptação do ecossistema cultivado ao ambiente e a manutenção de um nível elevado e sustentável de produtividade do ecossistema cultivado. Considerando as condições ambientais do ecossistema cultivado, que são sempre específicas e acima de tudo valorizando e utilizando o senso de observação do agricultor. Para Caporal:

Mostra-se cada vez mais evidente uma profunda confusão no uso do termo Agroecologia, gerando interpretações conceituais que, em muitos casos, prejudicam o entendimento da Agroecologia como ciência que estabelece as bases para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis e de estratégias de desenvolvimento rural sustentável. Não raro, tem-se confundido a Agroecologia com um modelo de agricultura, com a adoção de determinadas práticas ou tecnologias agrícolas e até com a oferta de produtos “limpos” ou ecológicos, em oposição àqueles característicos dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde. (CAPORAL, 2006, p. 6)

A agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas. Embora para alguns seja apenas uma nova disciplina científica, para outros é uma ciência transdisciplinar (aqui entendida como conhecimento além das disciplinas convencionais em construção, integrando conhecimentos de Agronomia, Ecologia, Economia e Sociologia, tal como é trabalhada nas EFAs).

Nesse aspecto, Altieri (1989) aborda a ciência Agroecológica como:

(...) uma ciência ou disciplina científica, ou seja, um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias que nos permitem estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas (...) São nestas unidades geográficas e socioculturais que ocorrem os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações sócio-econômicas, constituindo o lócus onde se pode buscar uma análise sistêmica e holística do conjunto destas relações e transformações. (ALTIERI, 1989, p. 54)

Como aponta o autor, a agroecologia não pode ser vista apenas como um cultivo agrícola sem uso de agentes químicos sintéticos deve ser levado em consideração os agrossistemas que dispõem de sistemas ecológicos naturais transformados em espaços agrários utilizados para produção agrícola ou pecuária, segundo diferentes tipos e níveis

de manejo, principalmente nas pequenas propriedades. Assim, todo alimento orgânico é muito mais que um produto sem agrotóxicos. A filosofia orgânica nasce do resultado de um sistema de produção agrícola que busca manejar de forma equilibrada o solo e demais recursos naturais (água, plantas, animais, insetos, etc.).

Verificamos, no caso estudado que esta filosofia não fica apenas na horta orgânica da EFA, nem na Agrofloresta, ela vai além das cercas da EFAITAQ, sendo diretamente introduzida pelos alternantes em seus lotes.

O objetivo é buscar a conservação do meio ambiente mantendo a harmonia desses elementos entre si e com os seres humanos, como aponta Altieri (1989) na seqüência de fatores que caracterizam os principais aspectos para obter um alimento orgânico: 1) Cultivo natural: é proibido o uso de agrotóxicos, adubos químicos e artificiais e conservantes no processo de produção. 2) Equilíbrio ecológico: A produção respeita o equilíbrio microbiológico do solo. O processo fica mais sustentável, não degradando a biodiversidade. 3) Respeito ao homem: o trabalhador tem que ser respeitado (leis trabalhistas, ganho por produtividade, treinamento profissional e qualidade de vida).

Para se obter um alimento verdadeiramente orgânico, é necessário administrar conhecimentos de diversas ciências (Agronomia, Ecologia, Sociologia, Economia, entre outras). Assim, o agricultor, através de um trabalho harmonizado com a natureza, tem condições de oferecer ao consumidor alimentos que promovam não apenas a saúde do consumidor, mas também do planeta em que vivemos.

Na maioria das vezes, o agricultor não dispõe de conhecimento ou informações referentes à problemática ambiental e a própria preservação do meio, nesse sentido entra o importante papel da EFA, que através de seus alternantes, filhos desses pequenos produtores assentados, trabalham e discutem os princípios da agroecologia.

Na agroecologia, o meio ambiente é respeitado, pois se tem cuidados especiais com a manutenção da biodiversidade e também no uso do solo e da água. Considera-se ainda o aspecto cultural que é percebido por meio do saber acumulado por gerações na prática da agricultura. Dessa forma, se faz necessário que haja um equilíbrio entre todos esses aspectos, visando garantir a sustentabilidade da agricultura.

Segundo Queiroz (1997), os princípios agroecológicos têm um importante componente educativo: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena o papel da EFA e a pedagogia da alternância. Ela é uma pedagogia para a promoção da

aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Encontramos essa preocupação com a cotidianidade desde os primeiros escritos de Paulo Freire *apud* Queiroz (1997, p. 47): “É nesse sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive uma vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. (...)” O autor além de debater a importância de um novo modelo pedagógico, demonstra ainda sensibilidade em relação aos sistemas de vida da terra. Queiroz (1997) afirma que na obra *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire, demonstra claramente, um alerta em relação aos sistemas de vida da Terra que estavam sofrendo grandes estragos a ponto de perderem a capacidade de sustentar a vida no planeta.

4.2 A agroecologia na proposta pedagógica da EFAITAQ

A Pedagogia da Alternância consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo alternado por um período letivo no meio sócio profissional - familiar. Estes períodos alternados variam de escola para escola, devido às peculiaridades regionais, podendo ser de uma semana ou de quinze dias. A alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais que a escola, por isso o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo, constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA.

É uma proposta que busca a socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento científico e desses saberes em vista da transformação do meio. A Pedagogia de Alternância acredita na experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem, uma aprendizagem crítica e dialética. Com base nesses princípios, procuramos analisar a proposta pedagógica direcionada para a agroecologia no plano de formação da EFAITAQ.

4.2.1 Os Aspectos pedagógicos e metodologia da Escola Família Agrícola

Três princípios básicos fundamentam o modelo pedagógico das EFAs: 1) a alternância, que combina no processo de formação do jovem períodos de vivência na escola e na propriedade rural. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária; 2) a ênfase na participação das

famílias e comunidades na condução do projeto educativo e na gestão político-administrativa da escola; 3) formação integral do jovem, nos níveis profissional, humano e sociocultural, integrando prática e teoria, colocando os fenômenos biofísicos, agroecológicos e sociopolíticos locais inseridos no contexto regional, nacional e internacional. Como aponta Jean Claude Gimonet:

O dispositivo pedagógico representa o subsistema operacional do sistema de formação alternada. Finalidades e princípios presidem sua implementação (...) A pedagogia da alternância das EFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente experiência, e assim sucessivamente. (GIMONET, 2007, p. 28)

O currículo das EFA é um currículo que, além de atender ao aspecto geral e profissional dos alunos, preocupa-se em considerar as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver nos alunos as capacidades de iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade. Uma formação que compreenda aspectos profissionais, escolares, humanos, éticos, sociais e ecológicos. Considerando o último aspecto apontado, o currículo da EFAITAQ, além de oferecer uma disciplina em Agroecologia disponibiliza de atividades voltadas aos princípios agroecológicos.

Os monitores elaboram um Plano de Curso, em que relacionam os assuntos a serem estudados em determinados períodos letivos e esse plano dá origem a Planos de Ensino e de Aula. O currículo das EFAs busca adaptar-se à realidade do meio em que vivem os alunos. Dessa forma, é dada uma organicidade a todo o conteúdo curricular do curso. O Plano de Curso parte de temas geradores e desenvolve o conteúdo progressivamente, tentando respeitar a evolução psicossocial do aluno. Parte-se, assim, da formulação dos objetivos gerais do curso para os objetivos específicos de cada região, para um levantamento de questões de interesse dos agricultores, para uma divisão dos temas em unidades de ensino.

São trabalhadas as disciplinas da Base Nacional Comum, destinadas à formação geral: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso; e as disciplinas da Parte Diversificada, destinadas à orientação específica, como Zootecnia, Agricultura, Economia Rural, Horticultura, Artesanato, Administração Rural, Educação Familiar, e a disciplina de Agroecologia oferecida obrigatoriamente no 2º Ano do Ensino Médio entre outras – que pode variar de acordo com as necessidades e objetivos

de cada escola. Há também as atividades complementares: Plano de Estudos, aulas práticas realizadas na propriedade familiar, que são atividades comuns a todas as EFA (Plano curricular da EFAITAQ de Itaquirai/MS, 2009).

A execução das atividades práticas é realizada na própria escola, que dispõe de uma área para essas atividades, onde os alternantes cultivam, realizam demonstração e produção. Os alunos, além das aulas práticas realizadas no meio escolar, são responsáveis nas suas tarefas diárias pelo cuidado das plantações e dos animais. A organização das seqüências realizadas pelos alunos entre o meio escolar e meio familiar efetiva-se por meio do Plano de Formação. No caso das tarefas diárias, as atividades referentes à agroecologia na EFAITAQ contam com a agrofloresta, onde os alternantes realizam atividades práticas no sistema de agricultura orgânica. São selecionados grupos de alunos responsáveis pelo manejo, plantio e cultivo dessa área, além da manutenção do minhocário e o processo de compostagem realizado pelos alternantes.

Mais que um programa, o Plano de Formação é uma forma de contextualizar a formação e de articular os saberes da vida com o saber oficial, associando-se de forma interdisciplinar e progressiva segundo as condições de aprendizagem dos alunos. A metodologia da construção do Plano de Formação segue os seguintes passos: a definição dos objetivos específicos de cada turma e objetivos gerais do curso com a participação de alunos, pais e monitores e a definição do Conselho de Administração, além da análise da realidade do meio para determinar os Planos de Estudo e sua progressão, contando com a participação de monitores, pais de alunos e alunos e a definição do Conselho de Administração e a sistematização o Plano de Formação correlacionando Planos de Estudo, Visitas, Palestras, o programa oficial e a parte diversificada.

Assim, o Plano Curricular ou Plano de Formação e suas especificidades atendem à realidade da cultura rural, as peculiaridades regionais e locais da vida no campo, lembrando que a agroecologia não fazia parte da realidade desses pequenos agricultores, nesse caso a EFA, teve o papel de inserir os princípios agroecológicos no dia a dia dos alternantes, assim mediante o interesse e aprovação da Associação de cada Escola Família Agrícola e segundo a legislação e resoluções vigentes a agroecologia passa a ser uma nova alternativa de agricultura para essas famílias de assentados. O Plano de Formação envolve todas as disciplinas ministradas nas séries dos cursos ministrados. (Regimento da EFAITAQ, 2004. p 10)

Para Gimonet (2007, p. 70), o Plano de formação representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. O plano garante a implementação organizada da alternância, nele encontram-se elencados, de maneira progressiva, os componentes curriculares, escolhidos de forma interdisciplinar e com base em temas geradores, de maneira a contemplar os conteúdos mínimos das disciplinas, exigidos pela legislação escolar e presentes nas ementas de cada uma delas. No Plano de Formação constam ainda, os objetivos de cada tema a ser trabalhado e as atividades a serem desenvolvidas nas sessões no meio escolar e no meio familiar, próprias de cada tema de estudo.

Para alcançar os objetivos da Pedagogia da Alternância, a EFAITAQ utiliza instrumentos pedagógicos particulares no internato e no meio sócio profissional, como o tema gerador, baseado nos princípios freirianos, no qual estudantes, famílias, educadores/monitores definem temas, de acordo com a realidade local e nacional, para estudo durante o ano letivo, que serão pesquisados junto às pessoas do assentamento. Os conteúdos são trabalhados de forma interdisciplinar, aprofundado e sistematizado pelos estudantes.

O Plano de Formação é a sistematização do programa anual de aprendizagem, contendo os temas geradores, as atividades do internato (conteúdo das disciplinas curriculares e ações das atividades pedagógicas da sessão escola) e também as atividades do meio sócio profissional (ação das atividades pedagógicas da sessão família). Dessa forma, no Plano de Formação estão todos os instrumentos pedagógicos da alternância, conforme pode-se verificar no Plano de Formação da EFAITAQ 2009 exposto a seguir:

Plano de Formação EFAITAQ 2009
3º ano/ 3ª etapa

T.G	SEM ANA	TEMA DO P. ESTUDO	RESPONS.	ENFOQUE	VISITA DE ESTUDO	INTERNA EXTERNA	VISITA A FAMÍLIA	SERÃO	CADERNO DA REALIDA	ATIVIDADE RETORNO
P R O J E T O D E V I D A E P R O J E T O P R O F I S S I O N A L	04	Desenvolvimento local	José José Antônio Marisa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inter-relação entre o projeto profissional e a realidade local. ➤ Visibilidade e discussão referente as necessidades da comunidade. 		Rogério Franchini (IDATERRA da Itamarati)	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização e desenvolvimento do projeto profissional com a família. • Existência de cultura de subsistência • Princípios agroecológicos. • Analise da propriedade o antes e o agora. 	Palestra e debate sobre o projeto profissional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionário ➤ Texto individual ➤ Texto coletivo ➤ Escrever pré projeto no caderno 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interação ao meio.
	04	Proteção do meio ambiente	Luzinel José Idalice	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Importância do reflorestamento. ➤ Relação natureza e recursos naturais. ➤ Uso de produtos e materiais orgânica ➤ Preservação de matas ciliares e nascentes. ➤ Uso adequado do solo. 	Parque nacional da ilha grande	Alexandra ribeiro (UEMS) Policia florestal e Elder		Palestra E Filmes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionário ➤ Texto individual ➤ Texto coletivo ➤ Poesia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Busca de alternativa para preservação
	04	Visão política	Márcia Inês Idalice Márcia Regina	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudo do conceito político e saber distinguir política e politicagem ➤ Analise critica da realidade do meio político. ➤ Comparação das propostas políticas. 	Sessão da câmara de vereadores (Itaquiraí-MS)	Pedro Kemp (deputado) Amaduci (prefeito)		Filme (O sonho de rose) E Debate	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionário ➤ Texto individual ➤ Texto coletivo ➤ Escrever uma carta a um político. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar uma semana política. ➤ Consientizar-se sobre a importância da realidade política.
	04	EFA X Tecnologia	Paulo Maria augusta Marisa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apropriação do meio usando alternativas tradicionais . ➤ Adquirir melhor qualidade de produtos. ➤ Valorização da mão de obra familiar. 	Visita nos proves pantanal	Joaquim neto (prefeitura) S..A (secretaria de agricultura)		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palestra com pais de alunos sobre os meios ➤ Exposição de técnicas e produtos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionário ➤ Texto individual ➤ Texto coletivo ➤ Texto de comparação de tecnologias 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saiba diferenciar, valorizar, e adequar os métodos a realidade.
	04	Agente de desenvolvimento rural	Elisângela Enéio José Antônio	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atualizando e organizando o meio em que viver ➤ Ter Perfil de técnico de acordo com a proposta da escola. 		Ivan (PRONAF Campo Grande)		Palestra com Ivan	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionário ➤ Texto individual ➤ Texto coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que tenha o projeto profissional. ➤ Articulador do meio rural

Na busca de articular os períodos de formação no meio familiar e no meio escolar, são desenvolvidas atividades e implementadas diversas ferramentas, denominadas “instrumentos pedagógicos da alternância”. Esses instrumentos pedagógicos são: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Caderno Didático, Visitas de Estudo, Visita as Famílias, Palestras, Experiências e Estágios sendo assim caracterizados:

- **Plano de Estudo:** É uma pesquisa que o aluno realiza sobre sua realidade de vida socioeconômica, que é elaborada a partir de temas previamente escolhidos na sessão escolar e trabalhados durante a sessão familiar. Cabe à família o acompanhamento e parte da avaliação do processo educativo do aluno, bem como colaborar na elaboração do Plano de Estudo que constitui no principal instrumento metodológico na articulação autêntica entre: Casa-Escola, conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Através do Plano de Estudo as potencialidades da Alternância se valorizam, tornando-se ato concreto de fonte de reflexão, problematização e interferência sobre a realidade. Ele é um caminho de mão-dupla, uma que traz os conhecimentos da cultura popular para a EFA e a outra é responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola, e dos demais instrumentos pedagógicos que são desenvolvidos em período familiar.

Para Gimonet (2007), o plano de estudo é um instrumento-chefe da pedagogia das EFAs, como meio de exploração, de expressão e de formalização dos componentes de uma das entidades de formação. Assim, o Plano de Estudo é um questionamento elaborado na escola, relacionado ao tema gerador da sessão, formulado pelos estudantes, orientados pelos monitores, respondido na sessão família pelos pais e pessoas do assentamento. Retornando à escola é aprofundado pelos monitores, analisado, discutido e sistematizado pelos educandos.

No caso da EFAITAQ a agroecologia comparece sob vários aspectos no plano de estudo, seja como disciplina, tema gerador ou projeto. Assim, quando o tema gerador é pautado na agroecologia, várias atividades são desenvolvidas sobre o tema: confecção de cartazes, painéis ilustrativos, produção de textos que discutem a agricultura orgânica além de atividades práticas na agrofloresta.

O plano de estudo integra a vida com a escola e estimula a ligação da realidade com a aprendizagem científica. Os temas possuem uma lógica com uma progressão que

atende ao desenvolvimento físico e psíquico dos jovens, que aproxima da realidade do jovem, que motiva o interesse e contextualiza o aprendizado.

– **Caderno da Realidade ou de acompanhamento:** É uma pasta (dossiê) na qual o aluno vai recolhendo as pesquisas, sínteses pessoais e grupais, esquemas, desenhos, croquis, fotografias e demais atividades decorrentes do Plano de Estudo. As responsabilidades e expectativas projetadas sobre a escola, consequência desse processo de co-participação, faz com que a ação da escola cada vez mais supere os entraves, deficiências e sejam assumidos juntos, cada seguimento na sua função. Sobre esse aspecto Passador (2007) aponta que:

Na prática a “Pedagogia da Alternância” se inicia com os pais, refletindo sobre o desenvolvimento global da região onde residem para formar o currículo e organizar a programação, definindo os temas de interesse das unidades familiares, não só das famílias cujos filhos já estão na EFA, como das demais que poderão aderir ao projeto mais tarde. (PASSADOR, 2007, p. 78).

Para fortalecer ainda mais o contato com a realidade da família, o alternante possui o Caderno de Acompanhamento, no qual sistematiza os trabalhos práticos da área de Ciências Agrárias realizada na propriedade familiar, na escola, nos cursos, estágios e outros; também é um meio de comunicação direta entre a família e o monitor acompanhante.

Em relação ao Caderno da Realidade, Gimonet (2007) aponta que as atividades inerentes constituem a peça mestra da Pedagogia da Alternância das EFAs, porque permite efetivamente considerar e utilizar o espaço-tempo da vida sócio espacial como componente real da formação. O caderno de realidade dos alternantes da EFAITAQ apresenta os seguintes aspectos: questionários, diversos textos individuais sobre o dia a dia na EFA e em relação aos alternantes que desenvolvem trabalho voltados aos princípios agroecológicos o caderno de realidade contém detalhadamente todas atividades voltadas à agroecologia, além das atividades ocorridas nas suas áreas experimentais agroecológicas. Nesse caderno estão os textos coletivos, escrita do pré-projeto no caderno, produção de uma carta a um político, além de textos comparando de tecnologias existentes no campo.

Assim, cada alternante possui um Caderno da Realidade, no qual faz um registro sobre sua realidade partindo das experiências educativas acontecidas na escola e no assentamento que foram construídas pelos educandos.

– **Colocação em Comum:** É o espaço da socialização do Plano de Estudo, no meio escolar, transformando o saber de cada um dos alunos num saber grupal, gerando um texto, uma síntese, com questionamentos que devem ser aprofundados nas diversas matérias e atividades. Para Gimonet (2007) a colocação em comum constitui seu prolongamento normal como a visita de estudo e as aulas teóricas, ou seja, trata-se de uma atividade de junção, orla das duas entidades formadoras, a família e a escola. Para o autor “negligenciar ou passar por cima da colocação em comum significa amputar o processo de formação alternada e tirar dos alternantes uma atividade fundamentalmente educativa”.

Quanto aos princípios agroecológicos, na colocação em comum, estão inseridos no prolongamento das atividades realizadas na EFA após as visitas nas propriedades que possuem áreas experimentais agroecológicas. Ou seja, o alternante tem acesso às práticas de agroecologia quando realiza uma visita ao lote que produz orgânicos, quando retorna a EFA, ou até mesmo junto à sua família ele irá reproduzir essa prática através da colocação em comum.

– **Caderno Didático ou Fichas Pedagógicas:** Para fortalecer ainda mais o contato com a realidade da família, o alternante possui o Caderno Didático, no qual o estudante sistematiza os trabalhos práticos da área de Ciências Agrárias realizada na propriedade familiar, na escola, nos cursos, estágios e outros; também é um meio de comunicação direta entre a família e o monitor acompanhante. Nesse aspecto o autor ressalta que:

Os cadernos didáticos são instrumentos concebidos para permitir-lhes exercer sua função na Pedagogia da Alternância e seus papéis de animação pedagógica mais do que de ensino disciplinar. O caderno funciona como acompanhamento da passagem de campo de conhecimento para outro, como instrumento de gestão das orlas cognitivas. (GIMONET, 2007, p. 53)

Essas fichas ou caderno reúnem os conhecimentos do saber popular com o saber científico, possuindo um esquema metodológico didaticamente interativo, propondo a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno. No caso da EFAITAQ, por exemplo, uma das fichas de um alternante apresentava anotações sobre o cultivo de sementes cablocas, elaborada junto à sua família. Isso demonstra a construção do conhecimento valorizando sua realidade, pois o aluno tem acesso ao conhecimento científico nas aulas de agroecologia, em seguida sua família contribui com o

conhecimento popular, já que as sementes cablocas tratam-se de um dos elementos da agricultura orgânica.

– **Visitas de Estudo:** São realizadas em propriedades ou instituições com a finalidade de ampliar e complementar o tema do Plano de Estudo. A Visita de Estudo caracteriza-se por visitas realizadas com roteiro de estudo pré-determinado, para aprofundamento do conhecimento sobre um determinado tema de estudo. Oportuniza o confronto do saber pessoal e grupal com o saber dos outros, possibilita descobrir outras profissões, outras idéias e experiências; no caso das visitas de estudo, Gimonet (2007) caracteriza como um momento de descobertas de realizações e oportunidades de encontro entre os atores envolvidos no processo.

No caso da EFAITAQ foram realizadas no ano letivo de 2009 visitas de estudo no Parque Nacional da Ilha Grande, Sessão da Câmara de Vereadores de Itaquiraí, além de visita nos Proves Pantanal no município de Itaquiraí.

– **Palestras:** São intervenções de pessoas do meio para aprofundar temas ligados ao Plano de Estudo. Foram realizadas diversas palestras durante o ano letivo, entre elas palestras na Semana do Meio Ambiente, ministradas por profissionais da AGRAER que discutiram formas de agricultura alternativa ligadas ao sistema orgânico. Além de palestra ministrada pelo presidente da APOMS (Associação dos Produtores Orgânicos de Mato Grosso do Sul) Olácio Komori.

– **Visita às famílias:** É uma atividade didático-pedagógica realizada pelos monitores que visa à interação escola x família nos seguintes aspectos: social, pedagógico e técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo Plano de Estudo. Em sua obra Gimonet (2007) apresenta essa fase como aquela que extrapola os quadros e os muros das escolas convencionais, nesse sentido, essa atividade assume uma diversidade de papéis:

Os papéis específicos e complementares (...) papéis relativos ao funcionamento do grupo (...) papéis de descobertas e de encontros humanos(...) papeis de expressão e de aprendizagem metodológicas, além de meios para a formação geral . (GIMONET, 2007, p. 49-50)

A visita às famílias acontece com a presença dos monitores que visitam as famílias dos estudantes com os objetivos de verificar os trabalhos técnicos desenvolvidos nas áreas experimentais (plantações, criações, geração de renda, etc.), observar a realidade sócio-familiar, conhecer os aspectos culturais, avaliar com a

família o processo educativo da escola e o crescimento pessoal e social do educando. É o momento de troca de idéias sobre questões sócio-pedagógicas.

Durante as visitas que realizamos as áreas experimentais que trabalham a agricultura orgânica nas famílias integrantes da EFAITAQ, foram apontados os seguintes temas: socialização e desenvolvimento do projeto profissional com a família, análise da propriedade sob o aspecto do antes e depois do alternante ingressar na EFAITAQ, existência de cultura de subsistência, além da importância dos princípios agroecológicos.

– **Intervenção Externa ou Experiências:** São atividades de retorno de cada Plano de Estudo, realizadas pelos alunos na propriedade da Escola da Família Agrícola ou em casa ou em outras propriedades; além das experiências o alternante passa pelo acompanhamento individual que é uma das formas de acompanhar personalizadas (tutoria) as atividades de pesquisa, os instrumentos pedagógicos, os exercícios, as vivências e as questões pessoais que envolvem os estudantes. A acolhida personalizada se dá durante a sessão escolar. Cada monitor torna-se responsável em acompanhar um grupo de estudantes por assentamento. Além de tudo, é uma forma direta de comunicação entre os monitores e os pais.

– **Projeto Profissional do Jovem ou Projeto Pessoal:** Cada aluno é acompanhado na construção do seu projeto profissional que são realizados na Área Experimental e serão analisados de forma mais aprofundada ainda nesse capítulo, com base nos dados obtidos nas visitas realizadas nos lotes das famílias dos alternantes com destaque às atividades das Áreas Experimentais voltadas à produção orgânica.

– **Estágios:** São realizados nas duas últimas séries do Ensino Médio, têm a finalidade de descobertas das atividades profissionais do meio e ajudar na orientação vocacional do jovem. Na EFAITAQ são realizados cursos e atividades extraclasse necessárias para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na escola. Além disso, contribuem para definir a vocação profissional do jovem. As experiências, nesse caso, consistem na realização de uma pesquisa, ou de uma demonstração mais complexa. Exige preparação e acompanhamento dentro de critérios técnicos para se obter os resultados esperados. Por exemplo: provar que o plantio de mandioca com um determinado espaçamento e preparo do solo poderá produzir mais e obter maior rendimento. As experiências são realizadas tanto na escola quanto em casa ou nas comunidades. Em relação aos princípios agroecológicos, ainda não há atividades extra classe que atendam os alternantes durante o estágio, ou seja, não há um local ou

instituição que trabalhe a produção orgânica no município, impossibilitando aos estagiários da EFAITAQ realizarem tal atividade.

Os Estágios são experiências fundamentais para realização do intercâmbio entre as diversas áreas que existem no campo e visam testar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e adicionar outras práticas até então desconhecidas.

Na Atividade Retorno, o plano de estudo, depois de pesquisado, debatido e sistematizado, deverá preparar o educando para fazer interferências no seu meio sócio-profissional (material escrito para a comunidade, palestra, demonstrações práticas, dentre outras). Ao término do curso profissionalizante, o estudante deverá apresentar um projeto profissional que demonstre o conhecimento técnico adquirido, habilidades na elaboração de textos, bem como pré-disposição em iniciar um trabalho que favoreça sua permanência ou não no campo, com perspectiva de uma vida melhor.

O ano letivo, na maioria das EFAs, é dividido em quatro períodos, como mostra o quadro do Plano de Estudo da página 108 sendo que, em cada período são desenvolvidas as atividades de ensino-aprendizagem e a sua respectiva avaliação. A avaliação versa sobre a pesquisa do Plano de Estudo, a Colocação em Comum, as atividades de retorno, além dos conteúdos trabalhados nas matérias lecionadas no período e nas demais atividades, como visitas de estudo, palestras, serões, etc. (Regimento da EFA).

É promovido à série seguinte o aluno que, no final do ano letivo, tiver obtido: o mínimo de sessenta pontos em cada disciplina nas avaliações normais e nas recuperações a que estiver sujeito; e tiver 75% da frequência mínima do total de aulas e atividades da série

Através da Avaliação da sessão, que acontece no final de cada quinzena, uma reunião de avaliação da sessão escola, onde as turmas presentes, o coordenador da sessão, a produção, os monitores e demais funcionários avaliam a quinzena nos aspectos pedagógicos, relações interpessoais, trabalhos práticos, alimentação, contribuição, entre outros pontos do internato. Esse momento serve para a reflexão sobre os erros cometidos durante a quinzena e para tomadas de decisões pessoal e coletiva. A EFAITAQ desenvolve um programa de avaliação amplo, com as famílias, os pais e agricultores, de modo a fazer com que sua proposta de educação esteja cada vez mais voltada para o meio a que se destina, e dessa forma verificar se seus objetivos estão sendo atingidos. Nesse contexto, faz crescer a responsabilidade social com a educação.

Durante nossa pesquisa, no entanto, foi possível detectar algumas falhas na concretização da proposta. Segundo depoimento da professora Idalice, algumas famílias não cumprem o papel de acompanhamento e realização dessas atividades propostas no Plano de formação:

Quando chegamos em alguns lotes em visitas surpresas já encontramos casos que não haviam a área experimental do aluno. Várias são as justificativas dos pais desses alunos, que o gado destruiu a área, a geada castigou, que não houve chuva o suficiente e assim por diante. (Professora Idalice - Entrevista realizada dia 27/10/2009)

As EFAs, por princípio, são subordinadas a uma Associação de Pais, Alunos, lideranças e entidades comunitárias, responsáveis pela direção e gerenciamento da escola, cujo organograma funcional envolve uma Diretoria; uma Secretaria; uma Gerência Técnico-Administrativa; uma Seção de Atividades Administrativas e uma Seção de Atividades Técnico-Pedagógicas (Queiroz, 1997, p. 140).

Os monitores, além das suas funções ordinárias, também assumem algumas funções na manutenção e organização da administração das EFAs, no caso da EFAITAQ a professora Idalice além de lecionar duas disciplinas trabalha na parte burocrática da secretaria, como a responsabilidade de determinados setores das atividades produtivas da propriedade agrícola da escola, o desenvolvimento de atividades de contabilidade, de secretaria, assim como da responsabilidade na coordenação geral da escola. A indicação do diretor normalmente é realizada pela Associação das EFA, que assume o papel de assessor da diretoria da Associação das EFA, com direito a voz e voto nas reuniões e assembléias segundo o Regimento EFA.

As EFAs possuem uma grande inserção na comunidade, já que, na maioria das escolas, sua criação ocorre a partir do envolvimento e da mobilização dos membros da comunidade e das famílias interessadas em uma educação diferenciada para seus filhos. Esse processo de envolvimento e participação da comunidade é que, também, orienta a criação e organização da associação responsável pela administração e manutenção da escola.

Sendo assim, a própria EFA é considerada como uma extensão da comunidade. Em termos objetivos, a inserção da escola na comunidade é viabilizada pelos instrumentos pedagógicos da alternância, principalmente, por meio das visitas às

famílias realizadas pelos monitores e da realização das pesquisas do Plano de Estudo pelos alunos.

O eixo do Projeto Pedagógico é o meio e a vida do alternante, assim a organização do ensino no regime de alternância possui três momentos integrados: o primeiro, no meio sócio-profissional, que se trata da convivência familiar e comunitária, experiência do trabalho nos lotes e da observação, análise e descrição das atividades desenvolvidas.

Podemos caracterizar esse primeiro momento como a lógica do saber empírico como afirma Gimonet na sua obra “Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância das EFAs”:

A pedagogia da alternância representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente a experiência, e assim sucessivamente. (GIMONET, 2007) p.29.

Para o autor, fica evidente a importância da alternância na vida desses adolescentes, nesse caminhar entre as idas e vindas é possível adquirir conhecimentos técnicos na escola sem deixar de lado os saberes da família.

Durante entrevista realizada com um grupo de alunos da EFAITAQ, eles foram questionados sobre a proposta pedagógica em regime de Alternância e chamou à atenção a fala de dois alternantes:

Aqui foi uma experiência nova para mim, pois aprendi a viver mais independente e ter mais responsabilidades, apesar de que as regras são rígidas, mas vale à pena... Vim pra cá sabendo o que me esperava; muito trabalho e coisas novas para aprender, senti falta da família, mas encontrei outra aqui. Além disso sei que aqui não prepara o aluno para o vestibular, é ensino técnico... o pessoal reclama às vezes, mas é para isso que estamos aqui...E sei que é uma oportunidade para nós filhos de assentados, pois meu pai está aprendendo junto muitas coisas. (Alternante Thiago - Entrevista realizada no dia 27/10/2009).

Nesse depoimento do alternante Thiago fica evidente a proposta pedagógica da EFAITAQ, que proporciona uma alternativa de educação para filhos de assentados do território Cone Sul. Percebemos o envolvimento com as disciplinas para além da sala de aula, mas como instrumento transformador do ambiente do aluno saindo da experiência no encontro de saberes teóricos aprendidos na EFAITAQ para voltar novamente à experiência nos lotes nos diversos assentamentos desse território. Outro depoimento

interessante neste sentido, foi do alternante Guilherme que falou sobre a experiência do seu lote e as mudanças ocorridas após ele ingressar na EFAITAQ:

Olha vocês precisam ver o que meu pai já está produzindo, no lote da nossa família temos mel orgânico. Além da nossa horta, o mel que produzimos no lote é orgânico, e tudo começou quando levei as proposta para meu pai. (Alternante Guilherme - Entrevista realizada no dia 27/10/2009).

O segundo momento acontece na escola, que é a colocação em comum da reflexão de cada alternante, a partir da pesquisa do Plano de Estudo aplicada pelos professores, que traz a problematização, formalização, no qual o alternante irá sistematizar seus conhecimentos formais com os conhecimentos escolares, esse segundo momento seria a lógica do saber teórico.

No caso da EFAITAQ essa formalização se dá em diversas atividades realizadas pelos alternantes: horta orgânica, agroflorestas, área experimental da EMBRAPA, viveiro, minhocário, aviário, mangueira, cozinha e laboratórios.

Segundo Gimonet (2007) é na EFA, que ocorre de fato o contato com o saber teórico havendo uma dupla relação daquilo que ele sabe e o novo conhecimento que será adquirido por ele, como podemos acompanhar nos dizeres do autor:

Desta maneira, coloca-se para o alternante uma dupla relação: ao trabalho e ao mundo da produção dos saberes, a vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive, de um lado; a um lugar “escolar” com atividades, suas culturas e seus saberes, de outro lado. (GIMONET, 2007, p. 29).

Após o alternante vivenciar esses momentos família-escola, o terceiro momento é o retorno ao meio familiar, que é chamado sócioprofissional familiar, no qual o aluno fecha um ciclo do processo metodológico. Nesse terceiro momento ele realiza experiências e aplicações dos estudos, confronta os saberes teóricos e práticos, passa a fazer novos questionamentos e pesquisas, configurando assim a lógica do saber prático.

Assim, o meio sócioprofissional constitui-se no eixo central do projeto pedagógico e não o programa oficial convencional. A experiência de vida é ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem, mas é também ponto de chegada, pois os jovens retornam ao seu meio com propostas de atividades concretas para aplicação e experimentação. É o princípio dialético do trabalho-estudo-trabalho ou ação-reflexão-

ação. Nesse sentido, Gimonet (2007) apresenta o princípio de formação profissional que apresenta uma dupla obrigação:

De um lado, levar em conta a experiência onde prevalece o Socioprofissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional nos ciclos deste tipo. De outro lado, atingira finalidade primeira das EFAs, que é a de formação integral da pessoa no máximo de suas possibilidades. (GIMONET, 2007, p. 30)

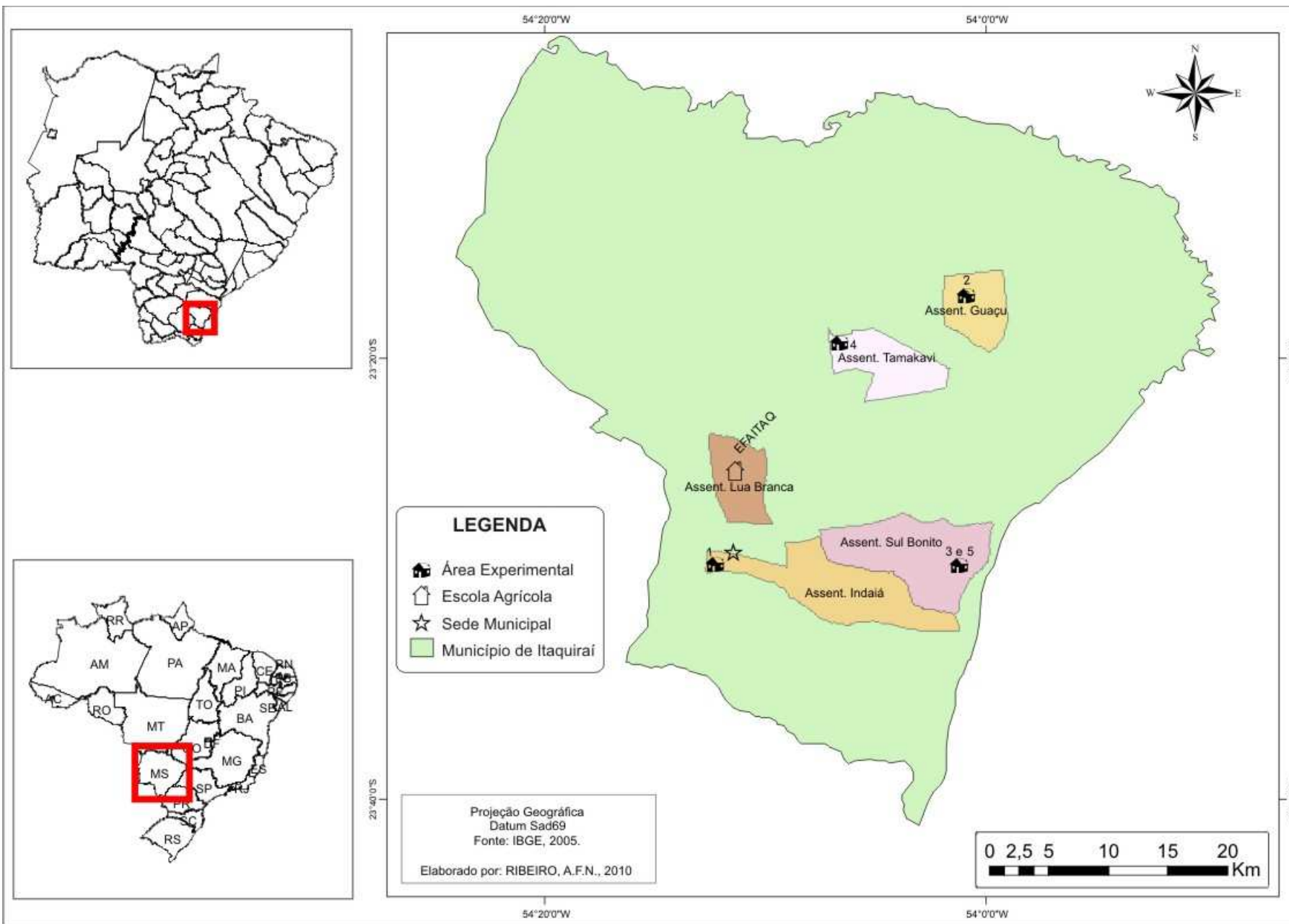
A EFAITAQ, enquanto projeto de educação do campo e para o campo, ao longo de sua existência, vem proporcionando o direito aos diferentes atores sociais do campo de terem uma educação a partir das suas realidades e das especificidades do campo vinculados à cultura e às necessidades sociais, atendendo, principalmente, filhos de pequenos agricultores, entre outros mais.

Para tanto, buscou na pedagogia da alternância a fundamentação teórica necessária para envolver os diferentes atores em tempos e espaços diferenciados de formação, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua inserção social. Neste aspecto, aproximou trabalho/prática/vivência, que os estudantes realizam nas suas propriedades e assentamento em um determinado período, com estudo/teoria/conhecimento dentro do espaço da escola, em outro período, quando realizam diferentes funções para a organização e funcionamento deste espaço, sob a orientação dos monitores.

4.2.2 O importante papel das Áreas Experimentais no aprendizado dos alternantes

Por considerarmos o papel relevante das Áreas Experimentais no desenvolvimento dos princípios da agroecologia na EFAITAQ, intensificamos nossa pesquisa em quatro assentamentos localizados no município de Itaquiraí, sendo eles: Sul Bonito, Tamakavi, Indaiá e Guaçu como aponta o Mapa da Figura 05. A escolha desses assentamentos se deu com base no levantamento realizado por meio dos questionários aplicados junto aos alternantes que buscou fazer um mapeamento das possíveis áreas de produção agroecológica nas propriedades dos alunos.

Mapa 05-Localização dos Assentamentos Rurais e áreas experimentais pesquisadas



No primeiro momento, dos 80 alunos que responderam ao questionário, 26 apontaram algum tipo de produção orgânica em sua propriedade, mas na segunda entrevista com esse grupo de alunos identificamos apenas 5 alunos que realmente praticavam a agroecologia em seus projetos experimentais.

Desse modo, acompanhamos através de visitas aos lotes cada área experimental, suas dificuldades, anseios e perspectivas de uma nova alternativa para a produção agrícola dos assentamentos do município de Itaquiraí. Nos lotes pesquisados encontramos duas situações: a primeira é que nas áreas experimentais selecionadas a produção estava dentro dos princípios da agroecologia. A segunda é que nas visitas às famílias foi diagnosticado que algumas delas tiveram resistência para aderir à mudança agroecológica. Apesar dessa resistência, nos lotes visitados durante a pesquisa, os familiares apoiaram o desenvolvimento do projeto das áreas experimentais.

Neste sentido, destaca-se o importante papel do alternante na conscientização da família para a mudança. Assim, os professores propõem ações simples como, por exemplo: “tente plantar um saco de feijão do jeito tradicional e um saco da forma que seu filho estudou e está sugerindo, depois avalie o que deu mais certo.” (Alternante Alesson - Entrevista realizada no dia 27/10/2009)

A primeira visita foi realizada na **Área Experimental¹⁶ Agroecológica 01** no Assentamento Indaiá, no Lote N ° 07, distante nove quilômetros da sede do município e doze quilômetros da EFAITAQ, onde reside o alternante Alesson Sigali Costa que nos acompanhou até a propriedade da sua família relatando sobre a importância da produção orgânica no assentamento. Nessa propriedade nos deparamos com algo inusitado, um barracão de frangos, chamava atenção logo na entrada. Neste sentido, o alternante explicou que a maior fonte de renda da família estava ligada diretamente à produção do aviário. Mas que sua área experimental era algo de resistência naquela localidade.

Na área experimental 01, são produzidos amendoim, feijão e banana, sendo que as fibras das bananeiras são utilizadas na confecção de bolsas artesanais pelo Grupo Milagre da Fibra, formado por mulheres de assentamentos de Itaquiraí, o grupo de mulheres confecciona artesanato à base de fibra de bananeira.

¹⁶ As áreas experimentais tratam-se de uma classificação para fins de sistematização, identificando cada lote pesquisado.

FOTO 01 - Área Experimental 01- Fibras de Bananeira. Alternante Alesson.



Autoria: SOUZA, João Batista Alves de, 2009.

O alternante relatou que no início sofreu resistência da própria família em ter sua área experimental agroecológica, pois seu pai apresentava certo desânimo no plantio sem agrotóxicos e dizia que a lavoura sem passar adubos químicos não iria produzir nada naquela terra.

Logo apareceu o segundo problema: os vizinhos do lote produzem a agricultura convencional e resistiram na aplicação de agrotóxicos na divisa dos lotes implicando na mudança do local da área experimental. Esse problema também foi solucionado com diálogo entre as famílias e o plantio da cerca verde, que foi o primeiro passo para elaboração do projeto da área experimental 01.

Com a demarcação de 1 hectare para sua área experimental no fundo do lote, local distante da área convencional o alternante iniciou o plantio da cerca verde, delimitando sua área agroecológica. Houve o plantio de banana, amendoim, feijão, abóbora, que são consumidos pela família do alternante e fornecidos para a merenda escolar na EFAITAQ.

Atualmente, a área experimental já colhe bons frutos, os pais do alternante passaram a compreender de forma prática a importância da agricultura orgânica para a preservação do ambiente além dos aspectos saudáveis:

Aqui é apenas uma semente que estou plantando, não vou mudar tudo de um dia para o outro, mas já mostrei que existe uma maneira de produzir sem agredir o meio ambiente... Não só meus pais perceberam isso até os vizinhos hoje observam minha área experimental não apenas como uma horta, mais sim como um modelo

possível de ser buscado... (Alternante Alesson - Entrevista realizada no dia 27/10/2009).

Esse depoimento demonstra a importância do papel da EFAITAQ na formação de técnicos e futuros agricultores conscientes e preparados para o trabalho nos assentamentos da região.

Visitamos uma segunda Área Experimental Orgânica, localizada no Assentamento Guaçu no Lote N° 70, distante setenta quilômetros da sede da EFA onde a alternante Indiana B. Duarte mantém na sua área experimental 02: uma horta orgânica com grande variedade de hortaliças e plantas medicinais. A alternante optou pela produção orgânica por se identificar com a agroecologia já durante os primeiros contatos que obteve com a disciplina na EFAITAQ, quando ficou responsável pela composteira de orgânicos que é utilizada no viveiro de mudas da escola.

FOTO 02 | Área Experimental 02- Horta Orgânica Alternante Indiana



Autoria: SOUZA, João Batista Alves de, 2009.

Segundo a alternante Indiana, sua família apoiou a iniciativa da horta orgânica pela importância de uma produção saudável para toda a família. Com a implantação da horta no âmbito familiar foi possível desenvolver inúmeras atividades promovendo dessa forma um trabalho que contemplou teoria e prática, envolvendo toda família de forma dinâmica e prazerosa.

Foi bem diferente ter uma horta orgânica aqui em casa, eu já sabia da importância lá na escola, pois eu que cuidava do minhocário e das mudas, mas ter uma no lote foi diferente (...) Os meus familiares descobriram que ter esse tipo de horta é bom para a saúde e para a natureza também. (Alternante Indiana - Entrevista realizada no dia 27/10/2009).

Em relação à horta orgânica da EFAITAQ, os alternantes demonstraram ter envolvimento e responsabilidade, cada grupo é responsável pelo cuidado da horta: um grupo é responsável pela irrigação, outro pelo recolhimento do lixo orgânico da cozinha e o transporte até a composteira, em seguida outros realizam a retirada de ervas daninhas e adubação orgânica dos canteiros.

O terceiro caso estudado está localizado no Assentamento Sul Bonito na propriedade N° 333, onde o alternante Guilherme Soares Meurer convive com sua família no sistema de Agrovilas em um grupo coletivo composto por famílias que vivem coletivamente, morando em casas próximas e coletivizando a produção, a comercialização, mas nesse contexto aparecem diferenças como o abandono dos lotes por três assentados desse coletivo.

Para LOMBA (2001), o assentamento congrega conflitos intensos que o caracterizam enquanto um espaço-tempo em movimento, em reconstrução permanente, uma situação relacional entre aspectos negativos e positivos. Ou seja, não há uma análise unívoca, uma concepção centrada sempre no mesmo parâmetro. Isto porque as famílias constroem e reconstróem cotidianamente as relações na configuração de projetos familiares.

Assim, o alternante Guilherme deparou com esses conflitos, já que sua **Área Experimental 03** está localizada num grupo coletivo, que trabalha com a agricultura convencional o que tornaria inviável a execução do projeto do alternante por estar próximo dos outros lotes do coletivo, logo houve a resistência por parte dos demais assentados que não iriam deixar de aplicar agrotóxicos por causa daquela “*hortinha do Piá*”, relembra Guilherme apontando em direção a sua área experimental.

FOTO 03 Área Experimental 03- Sementes Caboclas. Alternante Guilherme.



Autoria: SOUZA, João Batista Alves de, 2009.

Como no caso da primeira área, coube o diálogo da família do alternante com os demais vizinhos do coletivo, o pai do alternante realizou uma reunião para explicar a importância da área experimental e que não se tratava apenas de uma “hortinha do Píá”. Assim, teve início seu projeto, primeiro com o plantio da cerca verde isolando a área experimental do contato de agrotóxico presente nos lotes do coletivo.

Durante algum tempo a área tornou-se objeto de curiosidade para os vizinhos, que acompanhavam cada passo da execução, desde a adubação do solo que constitui na incorporação de composto, estrume, palhada das culturas e adubos verdes até o plantio das sementes caboclas que podem ser plantadas indefinidamente mantendo sempre suas características originais porque são puras.

As sementes vendidas pela indústria são híbridas, ou seja, fruto do cruzamento de diversas variedades com características diferentes, por isso só pode ser plantada duas, no máximo três vezes pelo agricultor e depois se degeneram perdendo qualidade, o que deixa o produtor totalmente dependente da semente industrial. Coube ao alternante fazer essa explicação aos demais assentados.

Depois de meses de trabalho o alternante realizou sua primeira colheita na área experimental e distribuiu parte da produção com os vizinhos, que sentiram a diferença na qualidade da produção.

Realmente não é tarefa fácil convencer as pessoas de que estamos no caminho certo, e que a agricultura orgânica além de preservar o solo traz inúmeras vantagens como no caso das sementes caboclas que estavam praticamente extintas na nossa região... Se cada produtor começasse a analisar esse modelo nosso aqui, seria mais fácil continuarmos por mais tempo no campo sem ter que mudar daqui... (Alternante Guilherme - Entrevista realizada no dia 28/10/2009).

Através da fala dos atores envolvidos em seus projetos experimentais percebemos o seu envolvimento e responsabilidade com o trabalho que teve início ainda nas aulas teóricas de Agroecologia na EFAITAQ, até chegar a sua execução nos lotes de cada alternante. Nesse caso, acompanhamos mais um exemplo de que a Pedagogia da Alternância tem um papel ativo na realização de cada um desses projetos sejam aqueles que não acompanhamos nessa pesquisa e os aqui evidenciados com mais ênfase como o caso das Áreas Agroecológicas que apontam para um caminho de mudança e transformação na vida das pessoas.

Já na quarta área experimental visitada, localizada também no Assentamento Tamakavi no lote no Lote N° 21 do alternante Thiago Picciuto Maciel o alternante reproduz o trabalho realizado na Agrofloresta da EFAITAQ. As Agroflorestas são sistemas produtivos nos quais a produção dos bens florestais está associada à produção de alimentos para o homem. Elas são constituídas por determinada área, por várias espécies perenes, envolvendo espécies arbóreas madeiráveis para uso local. No caso da EFAITAQ a madeira da agrofloresta é usada na reposição de estacas para a cerca além de lenha para o fogão a lenha da cozinha da escola.

A agrofloresta localizada na EFAITAQ possui várias espécies frutíferas, condimentares, medicinais, além da plantação de abacaxi, mamão e banana.

FOTO 04 Área Experimental 04- Agrofloresta.



Autoria: SOUZA, João Batista Alves de, 2009.

O trabalho realizado na EFAITAQ em relação à agrofloresta aponta algumas falhas citadas pelo alternante Thiago:

Esse tipo de agrofloresta que temos aqui na EFA, não é totalmente viável... é só olhar esses eucaliptos que estão no meio dela e perceber que esse não é o tipo de árvore indicada para se plantar numa agrofloresta (...) Na época que ela foi formada não havia outra saída senão ocupar essa área aqui... (Alternante Thiago – Depoimento realizado no dia 28/10/2009).

O alternante demonstra o desafio de manter uma agrofloresta seja na EFA ou na sua propriedade. Para Carrijo (2008), o princípio das agroflorestas se baseia na sucessão ecológica, que consiste no desenvolvimento de estágios sucessivos de recuperação do ambiente florestal, sendo que, em cada fase de recuperação se procura utilizar espécies nativas adequadas para determinadas finalidades. Nesse caso, o eucalipto realmente não é a espécie mais adequada para uma agrofloresta.

Ainda em relação à Agrofloresta, Carrijo tece os seguintes comentários:

Com o início da formação do sistema agroflorestal, os solos abandonados, que antes eram praticamente nus, passam a ter pelo menos quatro camadas de proteção: as raízes; as folhas e os galhos caídos na superfície; a vegetação intermediária; e as árvores maiores. (CARRIJO, 2008, p. 225).

Nesse contexto, se apresenta um solo rico em substâncias orgânicas com grande quantidade de húmus e elementos microbióticos, além da presença de animais, insetos e minhocas, ou seja, criando um ambiente favorável ao sistema agroecológico.

Consideramos a quinta área experimental visitada, a mais avançada, por apresentar um envolvimento mais abrangente com o tema aqui estudado e alcançar os objetivos propostos da EFAITAQ. Essa área será aqui classificada como **Área Experimental Agroecológica 05**, localizada do Assentamento Sul Bonito no Lote N° 276 distante vinte e oito quilômetros da EFA, onde o alternante Leandro Joaquim dos Santos nos acompanhou até os fundos do lote numa reserva ecológica de 4 hectares em que juntamente com o seu irmão mais velho cultivam mel orgânico.

FOTO 05 Área Experimental agroecológica 05- Apicultura Natural



Autoria: SOUZA, João Batista Alves de, 2009.

No caso do alternante Leandro, a escolha para sua área experimental se deu de forma mais tranqüila, pois a sua família já estava envolvida na Associação 24 de Julho formada pelos produtores: Elizeu Fernandes, Luiz Alberto Finck, Guilhermino José Cardoso e Cícero Carneiro e de produtores do próprio assentamento que buscam alternativas de renda voltada a produção orgânica com o apoio da Gerência de Agricultura do município.

No Estado de Mato Grosso do Sul, segundo Dembogurski et al. (2002) há aproximadamente 1.000 apicultores, os quais possuem cerca de 15.000 colméias e obtém uma produção anual estimada em 250 toneladas de mel. A quase totalidade (98%) é de pequenos produtores, mas que respondem por 80% do total obtido na atividade e que realizam a exploração fixa, com média anual de 15 Kg/colméia. Os

apicultores com boas técnicas de manejo conseguem obter de 30 a 50 Kg/colméia/ano. A apicultura migratória é explorada por poucos apicultores que utilizam as florestas de eucaliptos e floradas silvestres, com produção média de 80 Kg/colméia/ano.

Dessa forma, pode contribuir para a geração de emprego, melhoria na renda das famílias e na condição de vida dos pequenos proprietários e se tornar mais uma atividade econômica dos assentados. Além de ser a apicultura uma atividade econômica de baixo impacto ambiental que possibilita a utilização permanente dos recursos naturais, preservando o meio ambiente e agregando esse "marketing ecológico" aos produtos obtidos.

Atualmente, no município de Itaquirai segundo dados da prefeitura do município são 39 apicultores cadastrados na Gerência de Agricultura em Itaquiraí. O Município produz mais de 13 toneladas do produto por ano, e busca ganhar mercado. Sendo que a maioria desses produtores tem mel estocado porque não estão devidamente organizados para inserir o produto no mercado, outros colhem mel apenas uma vez ao ano, quando o certo seriam duas. A comercialização do produto é informal, a venda é feita de casa em casa ou em algumas cidades vizinhas, explica o funcionário da Gerência de Agricultura, Jeferson Damasceno em evento da prefeitura para divulgar a apicultura orgânica no município e posteriormente reproduzida no site da Prefeitura Municipal de Itaquiraí.

Sendo a apicultura, uma atividade produtiva do meio rural, que pode ser desenvolvida em larga escala no município de Itaquirai devido à existência de pequenas áreas que sofreram poucas alterações antrópicas no processo de ocupação. A região apresenta flora muito variada, a qual pode possibilitar a obtenção de mel e de outros produtos apícolas em grandes quantidades. Dessa forma, representa importante potencial econômico para os assentados, principalmente se forem obtidos através do sistema orgânico de produção.

Outras características intrínsecas à atividade apícola favorecem a sua expansão nesse complexo bioma, pois são vantagens competitivas em relação a outras ocupações econômicas, como necessidade de pequenas áreas para a instalação das colméias, ciclo curto, exigência de pequenos valores de capital inicial e de manutenção. Assim, o alternante Leandro viu na produção da sua família a maneira mais fácil de desenvolver sua área experimental, como sua família já estava envolvida em um projeto maior ele adaptou sua área experimental para a produção de mel natural.

Ao contrário dos demais alternantes, ele não precisou convencer nem sua família e nem seus vizinhos sobre a importância da agroecologia. Coube a ele separar 8 caixas de abelhas na sua área experimental e iniciar suas atividades:

Enquanto meus colegas do Grupo de Agroecologia reclamavam os desafios para começar o projeto, eu já estava trabalhando nele... Isso tornava mais fácil, no caso da minha família já tinha uma renda do mel orgânico, então isso mostrava que era viável e rentável... não tive que convencer ninguém... mas temos os desafios da nossa Associação que está apenas começando, temos a questão da certificação e quero estar formado para lutar junto com eles para conseguir meios para a certificação do mel produzido aqui. (Alternante Leandro Joaquim - Entrevista realizada no dia 27/10/2009).

O alternante ressalta a importância da Associação 24 de Julho que enfrenta dificuldades para a obtenção de insumos, materiais e equipamentos padronizados e de boa qualidade, com custos competitivos. Por determinação das instituições certificadoras, qualquer material metálico que entre em contato com os produtos apícolas orgânicos deve ser obrigatoriamente confeccionado com aço inox específico para a indústria alimentícia.

Para que a produção produzida nos assentamentos seja classificada como orgânica, deve ser inspecionada e certificada por entidades credenciadas nos mercados aos quais será destinada (nacional e/ou internacional). A certificação pode ser obtida tanto de forma individual ou coletiva, através de associações, grupos, consórcios, etc. de produtores. Atualmente, os produtos apícolas obtidos no assentamento podem ser classificados como "naturais" e não como "orgânicos", apesar de todas as características favoráveis que possuem nesse sentido.

Assim, para produção de mel receber a denominação de orgânica por qualquer empresa certificadora necessita estar em conformidade com as diretrizes dessa instituição que são avaliadas através de inspeções para determinar-se quais são as correções necessárias para a adequação do sistema produtivo convencional ao orgânico, fase esta denominada período de conversão.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Itaquirai, o governo municipal vem realizando cursos e a parceria tem o propósito de organizar os apicultores para expandir a atividade. Para o agricultor familiar, Luiz Alberto Finke, que produz mel há dois anos, a apicultura é uma alternativa para a pequena propriedade, pois o gasto é mínimo e a mão-de-obra utilizada pode ser a familiar. "A apicultura é uma fonte de renda a mais para o agricultor familiar", observa. A Secretaria Municipal de Agricultura, em parceria

com o Ministério da Agricultura através da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), realiza, uma ação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o projeto de comercialização do mel.

O Projeto visa aumentar a diversificação da renda do pequeno produtor assentado e proporcionar melhor qualidade na merenda escolar dos alunos da rede municipal. No ano letivo de 2009 a Prefeitura Municipal adquiriu 2.450 kg de Mel de produtores do município, foram destinados recursos na ordem de R\$ 12,25 mil. Segundo o senhor Aldo Farina, vice-prefeito do Município a parceria com a CONAB e enaltece os produtores: “Nosso município produz muito mel, e sabemos que o mel faz bem, esse projeto é um sucesso, gera renda aos produtores e coloca um produto de qualidade na merenda de quase três mil alunos, não vamos parar por aqui, novos projetos virão” ressalta o vice prefeito em entrevista ao Site da Prefeitura Municipal de Itaquirai. As entidades beneficiadas pelo projeto foram: Escola municipal Jair Alves da Costa, Escola Municipal Jardim Primavera, Agrícola de Itaquirai, Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, Centro de Educação Infantil e PETI– Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, além da EFAITAQ.

A partir das visitas realizadas nos lotes das famílias dos alternantes foi possível constatar que através das Áreas Experimentais os alunos conseguem concretizar as propostas da EFA aliando o conhecimento obtido na sala de aula com as experiências familiares. Neste sentido, foi possível observar que a proposta pedagógica desenvolvida pela EFAITAQ está sendo colocada em prática, não apenas na execução dos projetos, mas na formação de sujeitos comprometidos com a responsabilidade de preservar os recursos naturais ainda existentes.

Considerações Finais

O objetivo principal deste trabalho foi discutir o papel da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ) e as contribuições da Pedagogia da Alternância como referencial metodológico desenvolvido nesta, para a disseminação da agroecologia nos lotes de famílias nos assentamentos do município de Itaquiraí.

Para isso, procuramos compreender o contexto sócioespacial em que se insere a EFAITAQ. Neste sentido, analisamos o processo de ocupação do atual Território Cone Sul, desde as primeiras investidas bandeirantes, a colonização da Companhia Matte Laranjeira e as colonizadoras privadas que inicialmente comandaram o loteamento na região. Destacamos como ponto relevante no processo de ocupação dessa região as lutas e conflitos vivenciados pelos brasiguaios e movimentos sociais com destaque ao papel do MST que teve forte atuação na desapropriação das fazendas dessa região.

Esta luta não se restringiu apenas à conquista de um pedaço de terra e a sobrevivência da família, mas se estendeu no enfrentamento para permanência no lote tendo em vista várias dificuldades como a precariedade na saúde e educação. Através da organização e lutas de lideranças e movimentos sociais, nasce a esperança da implantação de uma EFA no município de Itaquiraí. Com a sua implantação em 2002 surgem novas perspectivas educacionais para os filhos de assentados do Território Cone Sul.

Durante a pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ) procuramos mostrar o papel da Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica viável para jovens estudantes assentados. Inicialmente, analisamos duas turmas sendo o 2º e 3º Ano do Ensino Médio, optamos por pesquisar o último ano do Ensino Médio por apresentar mais experiência nas Áreas Experimentais e por terem cursado praticamente todas as disciplinas incluindo a disciplina de Agroecologia.

Sabemos que tanto a EFAITAQ quanto seus alternantes passam por dificuldades, principalmente financeiras. A escola, por exemplo, teve mais de três meses de atraso no pagamento dos professores devido a demora no repasse do convênio firmado com a Secretaria de Estado de Educação. Além disso, as divergências de alguns alternantes no convívio em internato, de certo modo superadas, a distância física seja para chegar a escola e na realização das atividades de retorno e visita a família. Em termos gerais, essas dificuldades não são apontadas como pontos negativos, mas com “desafios da EFAITAQ” encontrados durante a pesquisa.

Procuramos elencar vários aspectos relativos à estrutura da EFA, caracterizando sua estrutura física, recursos e repasses financeiros celebrados com prefeituras e governo estadual. Constatamos que dos oito municípios que possuem alunos na EFAITAQ apenas dois realmente contribuem para a realização do projeto da escola.

Identificamos o município onde a escola está localizada como principal parceiro financeiro da EFAITAQ, auxiliando no pagamento de funcionários e demais despesas, caracterizando-se como essencial para a manutenção dos equipamentos e aquisição de novos materiais.

Com base nas informações obtidas por meio de questionários e entrevistas, pudemos construir o perfil dos atores sociais que integram a EFAITAQ: funcionários, professores, monitores, alternantes e familiares. Esse quadro exprime aspectos como a formação dos professores que atuam na EFAITAQ, suas dificuldades, o perfil dos alternantes relacionando a faixa etária, município de origem, sua relação com a Pedagogia da Alternância além das suas expectativas com respeito ao seu futuro profissional e a sua permanência na terra. O quadro apresenta considerações no que diz respeito a aplicabilidade da agroecologia nos lotes dos alunos.

A fim de verticalizarmos a reflexão sobre as contribuições da EFAITAQ para o desenvolvimento da agroecologia, visitamos apenas os lotes em que os alternantes aplicaram a agroecologia nas suas Áreas Experimentais. Foram realizadas visitas em cinco propriedades que desenvolvem atividades agroecológicas em suas áreas experimentais. Nesses lotes foram encontradas alternativas de produção desde a simples horta orgânica, as sementes cablocas e sua importância na preservação das sementes naturais, além das manifestações culturais de um grupo de mulheres que utilizam a palha de bananeira orgânica na confecção de bolsas.

Um fator que merece destaque entre as áreas experimentais pesquisadas é a organização e avanços obtidos na apicultura orgânica, ou natural, pelo fato de não possuir a certificação, mas vale lembrar que existe uma associação formada pelos assentados que buscam o certificado orgânico para o mel produzido, incluindo a propriedade da Área Experimental pesquisada.

Isso demonstra claramente que o papel da EFAITAQ é essencial para a realização de tais acontecimentos como a iniciativa de organização da Associação para buscar solucionar problemas dos assentados. Além de fornecer informações através de seus agentes multiplicadores sobre a importância da preservação dos recursos naturais.

Foi possível constatar nas áreas pesquisadas, que a proposta pedagógica da EFAITAQ consegue atingir seu principal objetivo, pois além de diminuir a evasão escolar no meio rural, oferece alternativas para a permanência desses jovens nos lotes.

Assim, a título de considerações finais, cabe destacar que uma semente foi plantada através das áreas experimentais agroecológicas. Durante a pesquisa constatamos que esse processo embrionário ainda vai levar certo período para tomar forças; apesar da contribuição ainda ser tímida e dar seus primeiros passos, o pontapé inicial já foi dado. Essa semente torna possível pensar em novas expectativas para a agricultura familiar nos assentamentos rurais do município de Itaquiraí, que ainda passa por uma transição de grandes propriedades para a agricultura familiar.

Outro aspecto importante a ser apontado diz respeito aos atores sociais envolvidos nesse projeto da EFAITAQ. O grupo de alternantes que desenvolve a prática agroecológica demonstra anseios de permanecer nos lotes; com isso, a agricultura orgânica passaria de uma simples experiência escolar e tomaria um cenário com maior dimensão nos assentamentos.

É evidente que esse modelo de agricultura poderá apresentar avanços significativos quando aliado à necessidade de buscar sustentabilidade ecológica e o equilíbrio social entre as famílias assentadas. Somente a longo prazo será possível que desafios venham a ser superados e a agroecologia possa se tornar uma alternativa para a agricultura do Cone Sul. Consideramos que a disseminação da agroecologia nos lotes de famílias nos assentamentos do município de Itaquiraí não será tarefa fácil, por apresentar resistências de algumas famílias que não estão envolvidas no projeto, como já apontamos nesse trabalho.

Finalmente, cabe reconhecer que a EFAITAQ tem um papel importante neste processo, pois não será apenas uma turma de alternantes que regressarão aos seus lotes buscando uma nova alternativa de agricultura; a cada turma formada uma nova expectativa será lançada e a semente plantada poderá produzir seus primeiros frutos através da produção agroecológica no município de Itaquiraí. É claro que essa transição não será repentina, pois estamos acompanhando apenas o seu processo embrionário que saiu da sala de aula para ser cultivado nos lotes das famílias assentadas.

Bibliografia

- ALVES, Francelino Adilson, CARRIJO, Rodrigues Beatriz, CANDIOTTO, P. Z Luciano (Orgs). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- ALTIERI, M. A. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989
- ANDRADE, Manuel Correia de Oliveira. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec; Recife : Instituto de Pesquisas Sociais, Políticas e Econômicas, 1995.
- ARRUDA, Gilmar. **Frutos da Terra: os trabalhadores da Matte-Laranjeira**, Londrina. Ed. da UEL. 1997.
- ARROYO, CALDART e MOLINA, Miguel G., Roseli S. e Mônica C. (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Tomo III: A transmissão da cultura**. 3. edição. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: manual de operações**. Brasília, 2004.
- BRUM, Argemiro Jacob. **Modernização da agricultura: trigo e soja/RS**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1985. 317p.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v.1, n.1, p.16-37, jan./mar. 2000a.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. In: ETGES, V. E. (org). **Desenvolvimento rural: potencialidades em questão**. Santa Cruz do Sul: EDUSC, 2001. p. 19-52.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CASADO, Glória Guzman, SEVILLA-GUZMÁN, Eduardo e MOLINA, Manuel Gonzalez . **Introducción a La Agroecología como Desarrollo Rural Sostenible**. Madrid: Ed. Mundi-Prensa, 2000.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação. In: Pedagogia da Alternância. Brasília. UNEFAB 1999.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA-CPT Disponível em: <http://www.cptnac.com.br> acesso dia 10 abril de 2010.

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

COSTABEBER, José Antônio. **Acción colectiva y procesos de transición agroecológica en Rio Grande do Sul, Brasil**. 422p. Tese de Doutorado (Programa de Doctorado en Agroecología, Campesinado e Historia) - ISEC-ETSIAN, Universidad de Córdoba, España, 1998.

CUNHA, M. V. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, J. M. F. et al. (Orgs.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

Diagnóstico Propositivo de Dinamização Econômica do Território Rural da Grande Dourados (MS). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário / Secretaria de Desenvolvimento Territorial; 2005.

Diário Oficial da União. Instrução Normativa Nº 7, DE 17 DE MAIO DE 1999. Publicado no 19/05/1999, Seção 1, Página 11. Brasília. 1999. Disponível em: <http://extranet.agricultura.gov.br/>. Acesso em 12 de março de 2010.

DULLEY, Richard Domingues. Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais. Agric. São Paulo, v 51, n.2 jul/dez. 2004. Página 25-26. Disponível em: www.iea.sp.gov.br. Acesso em 15 de março de 2010.

FABRINI, João Edmilson. **A posse da terra e o sem terra no Sul de Mato Grosso do Sul - O Caso Itaquirai**. Corumbá: AGB, 1996.

- FALCHI, Edina **Na luta por m pedaço de chão: experiências e cotidiano nos assentamentos de sem-terra de Mato Grosso do Sul**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, CALDART e MOLINA, Miguel G., Roseli S. e Mônica C. (org). **Por uma Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FETAGRI – MS. Disponível em <http://www.fetagrims.org.br/> acessado dia 15 abril de 2010.
- FIÚZA, Ana Louise de Carvalho. **Territórios Rurais: Uma abordagem para o desenvolvimento**. Viçosa. MG, 2006. Disponível em: http://www.fidamerica.org/admin/docdescargascentrodoc_375.pdf Acesso em 10 de março de 2010.
- NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.
- GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais**. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 39-48.
- GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierryde Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.
- GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2003.
- GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E. (coord.). **Introducción a la Agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000.
- HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. **Território, Territórios**. Niterói: PPGeo-UFF/AGB-Niterói, RJ. 2002. p.17 – 38.
- HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/> Acesso em 10 de Julho de 2010.
- LDB. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996.
- MENDONÇA, S. R. **O ruralismo brasileiro**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

Mulheres assentadas abrem novas portas. Quais as portas? In: MENEGAT, Alzira Salete. Educação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais: Um diálogo necessário. Dourados. Editora UFGD. 2009 p.207-230.

MOREIRA, Rodrigo Machado. **Transição Agroecológica: conceitos, bases sociais e a localidade de Botucatu/SP-Brasil.** 139 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola). Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PESSOTI, Alda L. Ensino Médio Rural. **As contradições da formação em alternância.** Vitória.UFES.1995.

Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Cone Sul (MS). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário / Secretaria de Desenvolvimento Territorial; 2006.

Proposta para o Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, março de 2003.

QUEIROZ, João B. P. (1997). **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG.

SIT-Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>)

SPRANDEL, M. A. **Brasiguaios: conflito e identidade em fronteiras internacionais.** 517 f. Dissertação (Mestrado) – PPGAS, Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1992.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens.** Florianópolis. Ed. da UFSC. 2006.

SOUZA, João Batista Alves **de Os Territórios alternativos em Mato Grosso do Sul: A Produção Agroecológica no Território da Grande Dourados.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados.

UDR-UNIÃO DEMOCRÁTICA RURALISTA Disponível em: <http://www.udr.org.br> acessado dia 15 abril de 2010.

União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Brasília. 2000

YAZAKI, Marcelo. **Programa de Verticalização da Pequena Produção Agropecuária do estado do Mato Grosso do Sul (PROVE).** FGV. 2006. Disponível em: <http://www.eaesp.fgvsp.br/>. Acesso em 10 de março de 2010.

Anexo I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO



QUESTIONÁRIO DA FAMÍLIA

IDENTIFICAÇÃO

Família:

Aluno: _____ Série: 3º Idade _____

Pai: _____ Escolaridade: _____ Estado de Origem: _____

Mãe: _____ Escolaridade: _____ Estado de Origem: _____

Quantidade de filhos: _____ Em casa _____ Fora de casa _____ M _____ F

Município: _____ Assentamento: _____ Há quanto tempo esta assentado? _____

Lote nº _____ Área _____ Hectares Atividade principal: _____

Criações Cultivos Outras:

Máquinas e implementos:

MORADIA:

Condições da casa () Alvenaria () Madeira Outros:

Energia:

Meios de Comunicação: Televisão () Rádio () Internet () Jornal () Revista ()

Participa de Sindicatos ou Associações? () Sim () Não () APOMS

Outros: _____

Participa de reuniões na EFA? () Sim () Não

AGROECOLOGIA:

Qual atividade orgânica a família desenvolve?

Quantos hectares de produção orgânica na propriedade?

Há quanto tempo trabalha com orgânicos?

Onde vende a produção orgânica? () Feira do Produtor () Mercado

Outros _____

A participação dos filhos estudando na EFA influenciou para produção de orgânicos na propriedade?

Como?

Porque produz orgânicos na sua propriedade?

Anexo II

ENTREVISTA COM OS ALTERNANTES (Alunos)

Identificação

1.Nome _____ Idade _____ Sexo () F () M
Município: _____ Assentamento: _____
Distância do lote até a EFA _____ Km Lote nº _____
Meio de transporte _____
Morou na cidade? () Sim () Não Quanto tempo? _____
Ficou acampado? () Sim () Não Quanto tempo? _____ Quanto tempo de assentado? _____

2.Por que estuda na EFA?

a () Metodologia Diferenciada b () Próximo do Lote c () Escola Agrícola Outros:

De quem foi a idéia de você estudar no EFA?

a () Família b () Sindicato c () Associação Outros:

O que percebeu de diferente quando começou a estudar na EFA?

Como é sua relação com seus monitores?

3.Quais atividades você realiza na EFA?

O que estuda relacionado a **agroecologia**

Quais os conteúdos trabalhados além dos específicos

Em relação a sustentabilidade ambiental e **agroecologia** há conteúdos específicos abordando o tema?

Como são trabalhadas as questões/conteúdos da **agroecologia** nas pequenas propriedades?

4.Quem escolhe o que vocês estudam na EFA?

a () Coordenadores b () Professores c () Monitores Outros

Já estudou ou estuda em outra escola

Tem diferença entre o EFA e essa outra escola? () Sim () Não O que tem de diferente?

5.Em relação a avaliação como é realizada? Quem avalia?

São avaliados em casa? () Sim () Não Por quem?

6.Levam tarefas para casa? () Sim () Não

Que tipo de tarefa? Como faz essa tarefa? Faz a tarefa sozinho(a) ou tem ajuda de alguém?

Em relação ao caderno da realidade como são feitas as atividades?

O que a família produz na propriedade? Qual é a atividade principal?

Há cultivo **agroecológico** na propriedade? () Sim () Não Qual?

O que vocês fazem em casa? Quem distribui as tarefas?

7.Aponte o que mudou depois que começou a estudar na EFA:

() Aprendizado () Disciplinas () Outros Quais?

Houve mudanças na forma de você se relacionar com sua família, em casa?

O que você aprende na EFA, transmite para alguém?

Você realiza ou realizou algum projeto relacionado a agroecologia? Qual?

Como o aprendizado na EFA contribui para as atividades na propriedade pensada enquanto pequena produção (**agroecologia**)?

8.Os professores visitam as propriedades? () Sim () Não

O que eles fazem?

9. Você se considera preparado(a) para o vestibular? () Sim () Não

Porque?

10.Quando terminar seus estudos na EFA você pretende:

() Permanecer no lote () Mudar para cidade () Procurar emprego () Fazer uma graduação Outros:

Qual a sua expectativa para o seu futuro profissional?

Anexo III

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO



ENTREVISTA COM OS PROFESSORES(Monitores)

Identificação

1.Nome Idade Sexo () F () M

Formação: Especialização:

Reside: () Cidade () Assentamento

Outros:

2. Já conhecia a realidade da EFA? () Sim () Não

Onde cursou o Ensino Médio? () Escola Urbana () EFA Outros

3.Participa de algum curso de formação pedagogia? () Sim () Não

Quais?

Desenvolve algum tipo de leitura em relação a Pedagogia da Alternância?

() Sim () Não Qual?

Recebe materiais pedagógicos para auxiliar nas atividades?

() Sim () Não Qual?

4. Tem contato com a família dos alternantes a cada:

() 15 dias () 30 dias () 60 dias Outro período:

Quais as atividades que os alternantes realizam no período em que estão com suas famílias?

Em relação ao **Caderno de Realidades** como é realizado o acompanhamento das atividades?

5. Em relação a questão ambiental os alunos trabalham e discutem a questão da **agroecologia**

Como é realizado esse trabalho nos lotes? Quais atividades são desenvolvidas em relação a questão ambiental e **agroecológica**?

6.Em relação aos **Tempos** e dos **Espaços** de formação em alternância:

É possível fazer uma interação entre os dois meios, Escola- Família? () Sim () Não

Como?

7. Segundo os princípios da **Pedagogia da Alternância** durante o processo de ensino aprendizagem se estabelece um elo entre a teoria e a experiência o que é chamado de o **Saber-Fazer**, assim:

Como é aplicado o caderno de realidade numa atividade que envolva a questão ambiental?

8. Como é elaborado um **Plano de Estudo** que venha contemplar a questão da **agroecologia**?

9.Como são trabalhados os conteúdos que envolvem a questão ambiental?

Já foi realizado algum projeto que contemple a **agroecologia**? () Sim () Não

Como foi essa experiência?

10.Quais as principais dificuldades encontradas na realização das atividades em sala de aula?

() Material Didático () Formação Continuada para professores Outros

Quais as principais dificuldades encontradas na realização das atividades de campo nos Lotes.

() Contato com as famílias () Acesso aos assentamentos Outros:

Anexo IV

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO



Entrevista com Direção da EFA- ITAQUIRAI

1. Nome: _____
2. Participou da fundação da EFA em Itaquiraí? _____
3. De quem foi a iniciativa de participar da EFA? _____
4. Quem colaborou? Quem apoiou a iniciativa? _____
5. Já conhecia a experiência da Pedagogia da Alternância? () Sim () Não
6. Por que se pensou em fundar a EFA em Itaquiraí? _____
7. Quais objetivos tinham ao buscar a fundação da escola?

8. Houve dificuldades? Quais? _____
9. Com quantos alunos iniciou? Como foi a aceitação dos alunos? Quantos alunos há atualmente matriculados? _____
10. E quantos monitores? Como foi a escolha dos monitores? E na atualidade?

11. Como a escola se mantém? De onde vinham os recursos? E hoje como ela se mantém?

12. Como a idéia foi vista pelas demais pessoas da comunidade?

13. Como são trabalhadas as questões/conteúdos da agroecologia nas pequenas propriedades?

14. Hoje a EFA está atingindo os objetivos aos quais se propôs? Por que?

15. O resultado foi o esperado? () Sim () Não
Por que acha que atingiu (ou não) os objetivos? _____
16. Quais os principais benefícios para a região onde foi instalada a EFA?

Como o aprendizado na EFA contribui para as atividades na propriedade pensada enquanto pequena produção?

Anexo V

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO



Entrevista com fundadores da EFA-ITAQUIRAI

1. Nome: _____ Idade _____ Sexo () M () F
Escolaridade: _____ Município: _____ Assentamento: _____ Lote: _____

2. Sempre foi agricultor? () Sim () Não

3. Outra ocupação . Qual? 4. Participou da fundação da EFA em Itaquirai?

5. De quem foi a iniciativa de participar da EFA?

6. Quem colaborou? Quem apoiou a iniciativa?

7. Já conhecia a experiência da Pedagogia da Alternância ? () Sim () Não

8. Por que se pensou em fundar a EFA em Itaquirai? 9. Quais objetivos tinham ao buscar a fundação da escola?

10. Houve dificuldades? Quais?

11. Com quantos alunos iniciou? Como foi a aceitação dos alunos?

12. E quantos monitores? Como foi a escolha dos monitores?

13. Como a escola se mantinha? De onde vinham os recursos?

14. Como a idéia foi vista pelas demais pessoas da comunidade?

15. Por que colaborou na fundação da EFA?

16. Continua tendo contato com a EFA? Por quê?

17. Atingiu-se o objetivo que tinham no início? Por quê?

18. O resultado foi o esperado? () Sim () Não

Por que acha que atingiu (ou não) os objetivos?

19. Hoje a EFA está antevendo o objetivo aos quais se propõe?

20. Quais os principais benefícios para a região onde foi instalada a EFA?