UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GUAPORÉ

HUMAITÁ-AM

2022

DIANA DA SILVA RIBEIRO

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GUAPORÉ

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.ª Dra. Eulina Maria Leite Nogueira.

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ-AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R484p

Ribeiro, Diana da Silva
Pedagogia da alternância como proposta de educação transformadora : um estudo sobre a escola família agrícola vale do guaporé / Diana da Silva Ribeiro . 2022
118 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Escola família agrícola. 2. Educação. 3. Pedagogia da alternância. 4. Educação do campo. I. Nogueira, Eulina Maria Leite. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GUAPORÉ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), defendida e aprovada em 23 de maio de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos Membros.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Eulina Maria Leite Nogueira, Presidente
Universidade Federal do Amazonas

_____

Prof.ª Dra. Lilian Maria Moser, Membro Externo
Universidade Federal de Rondônia

_____

Prof.ª Dra. Zilda Gláucia Elias Franco, Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas

Aos Educadores e Educadoras do campo. Aos povos da Amazônia. Pelo Centenário de Paulo Freire e cinquenta anos da Pedagogia da Alternância no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente no meu processo de formação humana. Agradeço de modo especial à minha mãe, Maria de Lourdes da Silva e ao meu pai, José Ribeiro, pelos primeiros ensinamentos e por todo o apoio ao longo da vida. Também agradeço aos meus 8 irmãos por fazerem parte da minha história.

À minha orientadora, profissional incrível e que nesse caminho me deu força e coragem para chegar até aqui, deixando muitas marcas na minha existência, agradeço imensamente também. Professora Dra. Eulina Nogueira é um ser humano de luz. Gratidão por fazer parte da minha vida, por cada palavra de incentivo que tanto marcou esse percurso.

Agradeço imensamente à Aurora da Costa Lunas, mulher camponesa, fundadora da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, uma pessoa admirável que tem a vida dedicada à Educação do Campo e emancipação dos pequenos, possibilitando a transformação de realidades sociais, alguém que merece toda gratidão e reconhecimento pelo seu trabalho e que tem uma linda trajetória de vida. Dona Aurora sempre me recebeu com alegria, deu ânimo e força a esta pesquisa.

À Alessandra da Costa Lunas - Presidente da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia, pelo seu envolvimento com a causa dos pequenos agricultores, na defesa de uma agricultura orgânica e sustentável.

Agradeço muito à Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO) que organiza a Pedagogia da Alternância nesse Estado, por sua dinamicidade e desejo de mudança social.

Dedico ainda este estudo à uma pessoa muito querida e especial para mim, que faz parte desse caminho trilhado, inspirando minha formação humana e intelectual, Dra. Lilian Maria Moser, docente do quadro de profissionais da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), assessora das CEBs- Comunidades Eclesiais de Base, conhecedora dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia. Receba o meu carinho e gratidão.

À Dra. Zilda Gláucia, que tem acompanhado o desenvolvimento desta pesquisa desde o início na disciplina do Seminário de Pesquisa I, depois me recebeu para realizar o estágio em Docência no Ensino Superior, na disciplina de Educação do Campo, uma profissional comprometida com a educação, alguém que marcou com seus ensinamentos sobre a Educação do Campo.

A todos os professores/as do Curso de Mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades, que nesse momento tão difícil de pandemia não mediram esforços para atender as demandas dos discentes.

A todos os meus colegas da turma do Curso de Mestrado.

À Associação da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé- AEFAVAG, bem como aos seus egressos e a todos os profissionais da EFA VALE. À CPT do estado de Rondônia, na pessoa do egresso da EFA: Roberto B. Ossak, pois compreendeu profundamente a proposta da EFA Vale na região.

Finalmente, agradeço à Universidade Federal do Amazonas, ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, à coordenação e Docentes do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas pelo apoio concedido nesta pesquisa. Recebam todos o meu carinho, respeito e gratidão.

RIBEIRO, Diana da Silva**.** Pedagogia da alternância como proposta de educação transformadora: um estudo sobre a escola família agrícola vale do guaporé. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

RESUMO

A pesquisa apresentada tem como temática a Educação do Campo. Como objetivos, buscamos analisar a organização e constituição da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé e suas metodologias de ensino, bem como as possíveis mudanças sociais propostas, ou seja, analisar o cotidiano da escola e aplicabilidade da Pedagogia da Alternância nos diferentes ambientes que o educando se encontra, além de identificar e discutir as mudanças ocorridas em decorrência deste modelo de ensino da EFA nas realidades regional e familiar. Durante a pesquisa, foram feitas entrevistas semiestruturadas com a fundadora da escola, egressos da instituição, professores e o atual gestor. Foi realizada também, a pesquisa de campo e pesquisa documental, possibilitando a construção de dados. A abordagem qualitativa possibilitou analisar com profundidade o objeto de estudo. A escolha do método científico conhecido como Materialismo Histórico Dialético norteou toda pesquisa com as categorias de análise: totalidade, contradição e práxis, propiciando a análise crítica do objeto de estudo e a sua proposta no Vale do Guaporé. Essa proposta de ensino pauta-se na Pedagogia da Alternância, um processo histórico de luta de classes entre a educação na visão do capital e a educação pensada pelas populações do campo que se organizaram criando formas de resistência e emancipação. Os resultados mostram como a Pedagogia da Alternância no Vale do Guaporé foi compreendida pelos povos do campo e se concretizou como uma educação transformadora, ocasionando mudanças sociais para as populações locais, fortalecendo o engajamento dos camponeses, portanto, concretizando os ideais da Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Família Agrícola. Educação. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo.

RIBEIRO, Diana da Silva**.** Pedagogia da alternância como proposta de educação transformadora: um estudo sobre a escola família agrícola vale do guaporé. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

ABSTRACT

The survey presented has as its theme, the education of the countryside. As objectives, we seek to analyze the organization and constitution of the Escola Família Agrícola Vale do Guaporé and its teaching methodologies, as well as the possible social changes proposed, that is, to analyze the daily life of the school and the applicability of the pedagogy of alternation in the different environments that the student finds, in addition to identifying and discussing the changes that have occurred as a result of this EFA teaching model in regional and family realities. During the research, semi-structured interviews were carried out with the founder of the school, graduates of the institution, teachers and manager. It was realized, also, the field and documentary research, allowing the construction of data. The qualitative approach made it possible to analyze the object of study in depth. The choice of the scientific method Historical-Dialectical Materialism guided the entire research, with the categories of analysis: totality, contradiction and praxis, providing a critical analysis of the object of study and its proposal in the Guaporé Valley. This teaching proposal is based on the Alternating Cycle Pedagogy, a historical process of class struggle between: the education from the capitalist point of view, and the education thought by the rural populations, that organized themselves, creating forms of resistance and emancipation. The results show how the pedagogy of alternation in Vale do Guaporé was understood by rural people and materialized as a transformative education, causing social changes for local populations, strengthening the engagement of peasants, therefore, realizing the ideals of rural education.

KEYWORDS: Agricultural Family School. Education. Pedagogy of Alternation. Field education.

LISTA DE SIGLAS

AEFARO- Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia

AEFAVAG- Associação da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé

CEFFAs- Centros Familiares de Formação por Alternância

CEBs- Comunidades Eclesiais de Base

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT- Comissão Pastoral da Terra

CPC- Centros Populares de Cultura

EFA- Escola Família Agrícola

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA- Instituto nacional de colonização e reforma agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da educação MEB- Movimento de educação de base

MEPES- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA- Projeto de assentamento

PAIS- Produção Agroecológica Integrada e Sustentável

PIC- Projeto integrado de colonização

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPJ- Projeto profissional do jovem

RESEX- Reservas Extrativistas

SAFs- Sistemas Agroflorestais

UNE- União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler..... 35
Figura 2- Mapa do Estado de Rondônia..... 41
Figura 3- Corumbiara, 1995..... 43
Figura 4- Mapa do Vale do Guaporé-RO 53
Figura 5- Real Forte Príncipe da Beira 54
Figura 6 - Início da Construção da EFA Vale do Guaporé..... 73
Figura 7- Inauguração da EFA Vale do Guaporé 74
Figura 8- Professores de Saint-Marthe-Saint Front e estudantes da EFA Vale do Guaporé 74
Figura 9- imagem aérea da EFA Vale do Guaporé..... 83
Figura 10- Casa dos professores/monitores- EFA Vale do Guaporé 85
Figura 11- Calendário escolar 2021- EFA Vale do Guaporé..... 99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relatório SEMEC/2021- Educação Infantil 55
Quadro 2- Relatório SEMEC/2021- Ensino Fundamental 56
Quadro 3- Relatório total de alunos em 2021- SEDUC 57
Quadro 4- Relatório total de alunos em 2021-SEDUC 58
Quadro 5- Formandos 2009- EFA Vale do Guaporé 76
Quadro 6- Formandos 2017- EFA Vale do Guaporé 77
Quadro 7- Formandos 2019- EFA Vale do Guaporé 79
Quadro 8- Formandos 2020- EFA Vale do Guaporé 79
Quadro 9- Setores da EFA Vale do Guaporé 83
Quadro 10: Professores/monitores- EFA Vale do Guaporé 85
Quadro 11- Horários rotineiros na EFA Vale do Guaporé 92
Quadro 12- Instrumentos pedagógicos da EFA Vale do Guaporé 95

SUMÁRIO

PRÓLOGO **15**
INTRODUÇÃO **17**
1. DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS **20**
1.1 Técnicas e instrumentos utilizados 20
1.2 *Lócus* e Participantes da pesquisa 21
1.3 Materialismo histórico dialético 22
1.4 Categorias de análise: Totalidade, Contradição e Práxis 26
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTO E RESISTÊNCIA **30**
2.1 Educação do Campo no Brasil 30
2.2 Educação do Campo em Rondônia 40
2.3 Escolas Famílias Agrícolas em Rondônia 48
2.4 Educação do Campo em São Francisco do Guaporé 53
3. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA **60**
3.1 Escola Família Agrícola 60
3.2 Pedagogia da Alternância 65
3.3 Escola Família Agrícola Vale do Guaporé: Uma experiência no campo 69
4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GUAPORÉ **92**
4.1 Organização do ensino nos diferentes espaços e tempos 92
4.2 Perspectiva social da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé 101
CONSIDERAÇÕES FINAIS **106**
REFERÊNCIAS **109**

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

PRÓLOGO

Para iniciarmos uma conversa, estou apresentando minha trajetória pessoal e profissional e aproximação com a minha temática de pesquisa, apontando o meu lugar de fala.

Minha formação começou na família. Meus pais contribuíram na construção do meu caráter, valores e isso foi fundamental para esse processo humano, de conhecer o mundo a partir dessa primeira observação que aconteceu no seio de uma família.

Considero esse primeiro contato com meus pais como o principal alicerce que me permitiu crescer, adquirir forma e conteúdo. Sou uma pessoa em processo permanente de construção. Me sinto parte de um todo, da vida ao meu redor. E tenho buscado atuar no mundo de forma a torná-lo um pouco melhor.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p.28).

Das memórias e raízes, trago a lembrança da pequena cidade que nasci, o município de Costa Marques-RO, localizado no Vale do Guaporé. Um lugar multiétnico, plural, formado por ribeirinhos, indígenas, pescadores, extrativistas, quilombolas e migrantes, oriundos de diferentes estados brasileiros, cidade conhecida pela sua biodiversidade e belezas naturais.

Minha mãe nasceu em Ilha das flores, Rio Guaporé. Já o meu pai é de origem nordestina, de Natal-RN. Meus pais tiveram 9 filhos, 5 mulheres e 4 homens. Nesse ambiente familiar e nessa pequena cidade, cresci, me formei como gente, pois "ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte". (FREIRE, 2001, p.40).

Minha família sempre teve muito apreço pela agricultura, pois durante muito tempo, esse foi o nosso meio de sustento. Cresci em um lugar simples e aconchegante, em uma pequena chácara. Foi nesse ambiente que vivi até a vida adulta. Me recordo que aprendi a ler e a escrever com a minha mãe. Ela costumava escrever as letras no chão e em toda oportunidade que tinha, me ensinava as palavras com os recursos que dispunha. Eu gostava muito. Minha mãe se tornou a minha primeira professora. Meus pais moram até os dias atuais na pequena chácara.

Sempre estudei em Escola Pública. A educação básica e gratuita é a porta de acesso para a educação de filhos de trabalhadores e trabalhadoras, filhos de pescadores, lavradores, agricultores. Ter passado um longo período na Escola Pública e concluir o Mestrado em uma Universidade Pública não é só algo gratificante para mim, como também me faz ter o olhar atento à educação dos pobres.

O interesse pela Educação do Campo começou durante a minha experiência docente no ano de 2019, na Escola Família Agrícola Vale do Guaporé. Foi em meio ao contato com os estudantes do campo que me percebi inserida em um contexto de lutas e desafios e esta

experiência me inquietou muito. A partir daí, comecei a pesquisar sobre a história das EFAs e a Pedagogia da Alternância, assumindo uma postura ideológica frente às questões que envolvem a Educação do Campo. Também no ano de 2019, tive a oportunidade de participar do 29º Encontrão das EFAs de Rondônia que aconteceu na EFA Itapirema na cidade de Ji-Paraná-RO, tendo como tema: "Juventude e Sociedade".

A vivência do cotidiano dentro da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, como: dormir na casa dos monitores, fazer as refeições com os estudantes, ministrar as disciplinas, escutá-los, acompanhá-los na elaboração de projetos de estágio, nos serões, nas atividades externas, contribuir nos serviços de limpeza da escola e da casa, nos cuidados com os setores práticos e agroecológicos, entre outros que compreendem a dinâmica de vida e trabalho e, vivenciar os horários rotineiros da EFA, que vão desde o despertar às 05h50 até as 21h25, onde tudo é organizado, fez perceber uma dialética integradora.

Eu percebi uma educação transformadora construída por meio da Pedagogia da Alternância de forma articulada com os saberes, linguagem, história e cultura das populações do campo, com produção orgânica da vida, e descobri o quanto a Pedagogia da Alternância tem mística própria, cuja base epistemológica é a dialética, pois se trata de um processo de ensino e aprendizagem baseado na práxis e se concretiza como caminho para a libertação do homem e da mulher do campo.

No meu próprio agir pedagógico, enquanto docente na Pedagogia da Alternância, sendo formada cotidianamente por meio da práxis, observei de forma empírica que a metodologia da Pedagogia da Alternância se assemelhava a uma opção política revolucionária em uma região marcada por intensos desafios. Enquanto se intensificava na região a agricultura capitalista, a Escola Família Agrícola com seu método de ensino, visava a sustentabilidade local. Nesse sentido, os alunos e alunas faziam suas experiências com práticas agroecológicas, implantando Sistemas Agroflorestais (SAFs), hortas orgânicas, trabalhando com agricultura familiar em tempos alternados, tendo momentos de experiências, prática, estágios supervisionados e atividades complementares ao curso técnico e, consequentemente, isso poderia suscitar em mudanças sociais para as populações do campo que se fortaleciam por meio do vínculo e as aprendizagens que a Escola Família Agrícola lhes proporcionava.

Assim, foi a partir dessa experiência docente na EFA que nasceu o desejo de aprofundar os conhecimentos nesse campo do saber e de analisar cientificamente a sua proposta de ensino voltada para os povos do campo. A seguir, apresentarei a seção 1, introdução da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil está relacionada com o processo histórico de formação da sociedade brasileira, pensada na visão colonialista em que se trazia a nomenclatura de educação rural. Com a participação dos sujeitos do campo na construção de novas propostas e reinvindicação de políticas públicas, foi possível mudar esta realidade educacional no contexto rural, assim, "a Educação do Campo passa a ser resultado de um processo coletivo, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética" (BICALHO, MACEDO e RODRIGUES, 2020 p. 24).

A luta de classes mostra os antagonismos entre a proposta da educação burguesa e a educação pensada pelos movimentos sociais e vários sujeitos sociais. Na sociedade capitalista em que há divisão de classes, os ideais são diferentes porque geram políticas de acordo com os seus interesses. As classes dominantes, como a classe burguesa, se opõem aos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Sendo assim, a luta de classes faz com que esses trabalhadores somem esforços para buscar alternativas de emancipação, buscando formas de enfrentamento e superação do modelo do capital.

Na atualidade, ainda se apresentam várias problemáticas do passado, como as políticas ligadas ao capital, que utilizam metodologias inapropriadas para a realidade da Educação do Campo no país, como a educação bancária que é um "instrumento da opressão, já que o que pretende é a manutenção de uma realidade de subalternização através da inculcação do fatalismo e da submissão dos educandos" (LEITE, RAMALHO e CARVALHO, 2019, p.18).

Na obra de Marx e Engels podem ser encontrados textos que tratam explicitamente da questão dos problemas da educação e do ensino, cuja importância está no fato de estarem integrados à crítica radical das relações capitalistas e a necessidade de sua superação para a construção de uma nova sociedade e um novo ser humano. Essas análises apresentam-se de forma coerente em um intervalo de mais de trinta anos, coincidindo com momentos cruciais da história do movimento operário e que possibilitam analisar a educação (MORAES, 2019).

Dentro da sociedade capitalista, a educação bancária e autoritária se perdura por séculos, servindo para manter a ordem vigente. Contudo, quando esses modelos passam a ser questionados, novas propostas vão surgindo. Nesse sentido, podemos considerar como fundamental nesse processo de transformação, as lutas dos trabalhadores, dos docentes, dos movimentos sociais, entre outros. Esses grupos têm efetivado o direito à Educação do Campo com várias experiências no Brasil, mostrando sua oposição a modelos excludentes da massa de trabalhadores e das populações camponesas. Isso mostra como a Educação do Campo foi pensada e construída por diversos sujeitos e, não, pelo Estado.

Em meio à realidade vivenciada pelos povos do campo e negação do seu direito à educação, surge um conjunto de ações apoiadas por movimentos sociais e pelos diversos sujeitos sociais. Esta educação elaborada a partir dos anseios, das lutas, para pensar o local, a cultura, a linguagem campesina e contribuir para afirmação identitária dos povos do campo é denominada como Educação do Campo, oposta ao paradigma da educação rural.

Na visão da educação rural, a escolarização não busca promover melhorias na realidade do estudante, uma vez que utiliza métodos e técnicas ligados ao interesse do capital.

> O sistema capitalista tinha incorporado, desde os anos 1960 até o início dos anos 1970, a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural. (RIBEIRO, 2012, p.297).

Já a Educação do Campo surge a partir da contradição com esta proposta, buscando a emancipação dos povos do campo, valorização de sua cultura e identidade, colocando-os como protagonistas do seu processo educativo.

A pesquisa elaborada traz uma experiência de Educação do Campo na Amazônia ocidental brasileira, em um território que abriga uma diversidade de populações camponesas. A justificativa se sustenta na relevância da proposta de Educação do Campo da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé e o seu diferencial, ou seja, uma educação pensada pelos povos do campo em uma região marcada pela exclusão das populações camponesas no sistema formal de ensino.

A escola surgiu a partir da resistência e lutas sociais, do resultado de experiências de muitas pessoas organizadas pelos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, para atender aos anseios das populações do campo na região e diminuir os problemas que impactavam o desenvolvimento do campo. Assim, buscaram mecanismos para a construção de um projeto e nesse momento, inicia-se um processo de criação da AEFAVAG, posteriormente, a construção e fundação da Escola Família Agrícola na região, cuja inauguração ocorreu no dia 19 de novembro de 2005. Dentro desta proposta da EFA, apresentamos esta dissertação tendo como temática a Educação do Campo, intitulada “Pedagogia da alternância como proposta de educação transformadora: um estudo sobre a Escola Família Agrícola Vale do Guaporé”.

Nessa proposta, elencamos como objetivo geral analisar a organização e constituição da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, as metodologias de ensino, bem como as possíveis mudanças sociais propostas. Os objetivos específicos são os seguintes: analisar a perspectiva social da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé para a região em que está situada; descrever e analisar historicamente a implementação da Pedagogia da Alternância na EFA; analisar a relação dos conteúdos abordados com as práticas e saberes das famílias dos alunos e identificar e discutir as mudanças ocorridas em decorrência deste modelo de ensino da EFA nas realidades

regional e familiar.

A partir dos objetivos elencados no desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada está embasada na perspectiva do materialismo histórico dialético, como forma de responder as questões que nortearam essa pesquisa.

Essa dissertação está estruturada da seguinte forma: Iniciamos pela Introdução ora apresentada. Em seguida, trazemos a segunda seção que tratará das discussões teórico-metodológicas, o arsenal metodológico, as técnicas e instrumentos utilizados, *lócus* e participantes da pesquisa, aprofundamento do método escolhido, bem como as categorias de análise que subsidiaram as análises.

Na terceira seção intitulada "Educação do Campo: movimento e resistência", partimos da temática geral, a Educação do Campo, momento em que utilizamos a categoria da totalidade, iniciando pelas questões que envolvem a Educação do Campo, assim, discutindo primeiramente sobre a Educação do Campo no Brasil, em seguida sobre a Educação do Campo em Rondônia, posteriormente sobre a Educação do Campo no município de São Francisco do Guaporé, cidade na qual foi desenvolvido o presente estudo.

Seguindo o movimento dialético, a quarta seção traz a discussão sobre a "Escola Família Agrícola: propostas de educação transformadora". Nesta seção, reconstruímos a história da primeira experiência da Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância, na França (1935). Feito isso, reconstruímos a história da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (objeto de estudo da pesquisa), trazendo nos resultados dados obtidos desde a primeira turma de formandos até os dias atuais, como se configura a educação ofertada pela EFA Vale do Guaporé, qual a proposta inicial e como está na atualidade a proposta pedagógica.

Na quinta e última seção, encontram-se as "Experiências pedagógicas na Escola Família Agrícola Vale do Guaporé", na qual intitula-se a seção que traz em seus resultados a organização do ensino nos diferentes espaços e tempos, dentro dos moldes da Pedagogia da Alternância no contexto da EFA pesquisada, seus instrumentos pedagógicos e o resultado das entrevistas que comprovam a perspectiva social na qual se constituiu historicamente a instituição de ensino, representação da Educação do Campo para os povos da Amazônia.

1. DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresentaremos o caminho metodológico que norteou esta pesquisa. O método do materialismo histórico dialético foi utilizado por propiciar uma proposta de análise da educação, cuja finalidade metodológica, epistemológica e sistêmica é a compreensão do real. O materialismo histórico dialético constitui-se como método científico que busca analisar a realidade concreta de um objeto de estudo. Com esse método, busca-se a essência material da vida dos homens, ou seja, como as sociedades humanas se estabelecem e produzem suas vidas em um determinado contexto histórico, e, também, para perceber nessa sociedade as contradições existentes, tudo aquilo que a desumaniza. Na educação, é um método que contribui para repensar as formas educacionais existentes e em quais bases elas se formulam, bem como que tipo de sociedade reproduzem. De tal modo, leva ao conhecimento histórico dos interesses que envolvem a educação e a perspectiva crítica do conhecimento.

1.1 Técnicas e instrumentos utilizados

A metodologia da pesquisa foi fundamental neste trabalho acadêmico-científico e norteou todas as etapas de desenvolvimento da proposta de pesquisa. Nesse sentido, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo para melhor compreender os fenômenos sociais. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” (BOGDAN e BIKLEN 1982, apud LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p.12). Assim, na pesquisa qualitativa os aspectos subjetivos do objeto de estudo são importantes para a construção dos dados como a forma em que ocorrem a coleta de dados, no local, ambiente e cultura.

Além disso, durante todo o período da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica, pois, com o estudo aprofundado sobre questões relacionadas com a temática, tornou-se imprescindível para a compreensão do problema de pesquisa, bem como suas análises.

Foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Família Agrícola Vale do Guaporé que possibilitou ter o contato direto com o objeto de estudo. A pesquisa de campo contribuiu para observar como ocorrem os fatos no momento da coleta de dados, possibilitando analisar e interpretar esses dados a partir do contato direto com o objeto estudado. Importante dizer que no momento da pesquisa de campo, as aulas estavam sendo *online,* devido ao contexto pandêmico. No entanto, alguns estudantes estavam presentes para atendimento presencial, bem como os gestores e professores da Instituição.

Fizemos também a pesquisa documental, pois acreditamos que “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui uma fonte extremamente

preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais." (CELLARD, 2012, p. 295). Sendo fontes importantes para a produção do conhecimento, os documentos se constituem como valor histórico que remetem a um determinado acontecimento. Em Lüdke e André (2013, p. 45), "a análise documental pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Os documentos foram válidos e importantes para a materialização da pesquisa. Com a pesquisa documental na instituição, foi possível verificar o quadro de professores, a origem dos alunos, documentos pedagógicos e instrumentos da Pedagogia da Alternância. Foram encontrados muitos documentos, como normas internas da escola, Estatuto de fundação da AEFAVAG, os instrumentos pedagógicos, Projeto político pedagógico (PPP), Projeto do PRONERA, Plano de formação, Plano de curso integrado, Matriz curricular, além de fotos históricas da instituição.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento de pesquisa, pois "a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas de atores sociais", (MINAYO, 2002, p. 57). Nas entrevistas, utilizamos a Plataforma Digital *Google Meet*, sendo feita a gravação e sua posterior reprodução e estudo, com a autorização dos participantes. Foi possível realizar presencialmente algumas entrevistas, sendo feita a gravação pelo celular.

1.2 *Lócus* e Participantes da pesquisa

Como *lócus* da pesquisa, escolhemos a Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, localizada no endereço: BR 429 km 65, Linha 20, Km 3,5 CX 48/São Francisco do Guaporé/RO/CEP: 76.935-000.

Considerando o diferencial da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé com o seu dinamismo e sistema de ensino já consolidado há mais de uma década, buscamos responder algumas questões:

- Qual a proposta de ensino da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé frente a realidade regional e familiar?
- Qual a finalidade de formação e os objetivos da Escola?
- Como o sistema de ensino da Escola pode efetivar uma opção política revolucionária?

A partir das questões norteadoras levantadas, realizamos as entrevistas semiestruturadas com 10 participantes, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Esses foram os indivíduos que aceitaram contribuir de forma voluntária na pesquisa.

Inicialmente, buscamos os participantes para falar sobre os objetivos da pesquisa. Após o consentimento em participar, iniciamos a primeira entrevista com a fundadora da Escola. A escolha da fundadora como a primeira entrevistada se deu no intuito de escutar sua história, a origem da EFA na região, quais as motivações para início de um projeto que mudaria a vida das populações locais. Em seguida, fizemos a entrevista com um gestor da instituição, a fim de escutar a sua perspectiva sobre a educação ofertada pela escola. Além dele, duas professoras também contribuíram para verificar a percepção destas sobre a Escola e, por fim, seis estudantes egressos/as, cujas perguntas foram elaboradas para permitir o conhecimento sobre o cotidiano da EFA, as metodologias de ensino e as transformações sociais.

Ao escolher entrevistar a atual gestão da instituição, consideramos o gestor que atua a mais tempo. Quanto aos professores/as, também escolhemos os que já atuam em um certo período na Instituição, mesmo encontrando o desafio de troca de professores. Ainda, convidamos a coordenadora pedagógica da escola. No entanto, não obtivemos resposta quanto a sua aceitação. Entre os professores, houve a aceitação apenas de duas profissionais.

Dentre os estudantes egressos, houve aceitação de 100%. Nos critérios de escolha, escolhemos egressos/a que se formaram na primeira turma, depois, alunos da turma de 2016, da turma de 2017, da turma de 2019 e da turma de 2020, que são estudantes que se destacaram entre o público. Além disso, consideramos aqueles que trabalham com agricultura, assim como os povos originários, como um egresso indígena e dois extrativistas da Resex Rio Cautário.

1.3 Materialismo histórico dialético

O método escolhido para concretização deste trabalho foi o materialismo histórico dialético. Tal método norteou ainda a metodologia de análise dados, em que foram definidas categorias de análise. Lukács (1978 *apud* SILVA, 2019, p. 35) aponta que "a essência das categorias no método materialista histórico dialético correspondem ao reflexo da realidade, que deve ser confirmado na práxis humana para se tornarem categorias lógicas. " Ou seja, o materialismo histórico considera todos os aspectos da vida do homem em sociedade, procurando localizar o objeto de pesquisa numa realidade de tempo-espaço, numa proposta de construção da realidade vivida dentro dos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais de determinado grupo humano.

> A contribuição fundamental de Marx e Engels, a partir do *Manifesto comunista*, foi a tese segundo a qual a organização de classe dos trabalhadores deveria necessariamente assumir a forma de um partido político ativo em todo o território do país, ou até além dele […] Essa foi uma proposição de imenso significado histórico, não só para o movimento operário, que não poderia avançar muito em suas metas sem mobilizar o apoio do Estado contra os empregadores, como também para a estrutura da política moderna em geral. (HOBSBAWN, 2011, p. 362-363).

Marx percebia no proletariado a força da transformação a partir de uma profunda atuação política e social. Seu pensamento teve impacto na história, na organização, tanto do proletariado como outras classes subalternas, agentes de uma poderosa mudança, na medida que conscientemente se organizam para lutar contra as forças do capital.

Na educação, o materialismo histórico dialético proporciona a compreensão de fenômenos educacionais, sendo um método importante nesse segmento por possibilitar fazer análises dos modelos educacionais, até então existentes na perspectiva crítica do conhecimento, percebendo como as forças do capital também atuam em sala de aula, na formação do pensamento humano voltado para os interesses da sociedade capitalista.

Por outro lado, a consciência crítica possibilita a inserção de novos modelos educacionais e métodos de ensino, fazendo surgir novas propostas a partir da contradição. Assim, se percebe o movimento do pensamento, a divergência entre os diversos pontos de vista, o que chamamos de dialética dentro de uma perspectiva marxista.

Para Gadotti (1990, p. 15), o que deu origem a dialética é o seu movimento, a transformação, porque considera que todas as coisas estão em movimento, conexas com as outras. As suas origens remontam à Grécia antiga, expressando um modo de argumentar que consistia em perceber as contradições contidas na fala do adversário, fazendo então uma análise. Com esta análise se nega a validade de argumentação, que é superada por sua vez, por uma síntese. Nesse sentido, Sócrates é notoriamente considerado o maior dialético da Grécia antiga. Contudo, a dialética é anterior a ele mesmo, sendo que Lao Tsé é considerado o autor da dialética, porque incorporou à sua doutrina, fundando-a no princípio da contradição. Contudo:

> É apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um status filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico). Marx substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (GADOTTI, 1990, p.19).

Nessa perspectiva, a vida material adquire um caráter fundamental, sendo que irá determinar toda a estrutura política, social, econômica, ou seja, todas as relações que se constroem nas sociedades humanas. Na teoria de Marx, é o ser social que determina a sua própria concepção de mundo, a sua consciência e ação. Por isso, que é em Marx que a Dialética vai existir como um método científico, pois é quem vai substituir o idealismo proposto por Hegel, que é senão o mundo espiritual. Marx substitui o idealismo pela matéria, e a dialética nessa concepção perpassa tanto o mundo exterior como o da consciência, o pensamento dos homens, portanto, rege as leis gerais do movimento.

> O materialismo histórico dialético referenciado em Marx constitui-se em uma das ferramentas que consideramos das mais potentes para a formação humana em geral, sobretudo, para a formação da classe trabalhadora, de igual modo para a formação de educadores do campo, aqueles que atuam ou que pretendem atuar na educação da classe trabalhadora camponesa. Além de mediação para interpretar a complexa realidade, o materialismo histórico dialético se torna imprescindível para transformar a realidade sob outras bases, sem a exploração humana, como se propõem a desenvolver os que lutam pelo direito à terra, à justiça social, por emancipação humana, ou seja, por uma sociabilidade sem classes, sem desigualdades sociais. (BEGNAMI, 2019, p. 40).

Assim, esse método vai ao encontro da proposta de pesquisa, pois, a teoria e o método constituem uma unidade metodológica, coloca-se a ação dos homens em determinados contextos históricos que os fizeram tomar atitudes revolucionárias, ou não.

A Educação do Campo e, de modo peculiar a Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas, tem sido defendida como alternativa de emancipação do homem e da mulher do campo. É uma oposição aos ideais da burguesia, um contraponto, porque surge fora da lógica do estado e se constitui como os anseios e lutas dos povos do campo que construíram uma perspectiva educacional comunitária, tecendo uma nova história da Educação do Campo nos diversos contextos locais de atuação.

> É evidente que a visão marxista sobre a educação tem um potencial apontado e uma fecunda transformação da sociedade capitalista e de sua superação, em relação a outras concepções educacionais. E isso advém primeiramente de sua de sua própria natureza epistemológica e metodológica: situando a educação como prática social, trata de encaminhar as reflexões tendo em vista a prática. (LOMBARDI e SAVIANI, 2005, p. 44).

Logo, a partir desse método de análise de fenômenos da educação, considera-se toda a sua estrutura para apreensão do objeto, adentrando o campo teórico crítico, fazendo romper com a alienação que leva a perceber as contradições existentes dentro da educação pensada na lógica do estado que se constitui como a educação proposta pela burguesia, servindo para sustentar as injustiças sociais, uma educação cujo paradigma é o ocidental, excluindo povos e comunidades numa concepção colonialista e imperialista da cultura.

> Examinando o modo de produção capitalista, em seu livro O capital, Marx notou que com ele se criou uma situação política nova, sem precedentes, na história das lutas de classes. O capitalismo é como aquele aprendiz de feiticeiro que colocou em movimento forças que em seguida escaparam ao seu controle: com o capitalismo, desenvolveu-se notavelmente a tecnologia, as forças produtivas tiveram um crescimento excepcional e o capitalismo vem tendo dificuldades cada vez maiores para aproveitá-las. A competição desenfreada dos capitalistas uns com os outros, em torno da busca do maior lucro, acarreta um grave desperdício de recursos. Na competição, os empresários mais poderosos vão impondo a lei deles, os mais fracos vão sendo sacrificados e acabam prevalecendo os monopólios. Por outro lado, para poder explorá-los, o capital reúne os operários em suas indústrias, mas essa massa trabalhadora aglomerada se organiza, toma consciência de sua força, passa a reivindicar com maior firmeza as coisas que lhe convêm, até poder liderar uma revolução social e criar uma organização socialista para a sociedade. (KONDER, 2008, p. 32-24).

Desta maneira, a proposta de educação da Escola Família Agrícola nasce fora da lógica capitalista burguesa, visto que vem de um grupo que se organiza para superar essa situação histórica de dominação e criar uma nova concepção de educação na região, portanto, se aproxima dos ideais socialistas para uma educação mais humanizadora da vida, uma educação que seja voltada para o sujeito, contrária à educação depositada no educando de forma incoerente com a sua realidade, em que se forma para o trabalho alienado.

Ao realizar a pesquisa, partindo do método materialismo histórico dialético, busca-se sair do caráter empírico, do imediato que se apresenta. No entanto, não se desconsidera esse estágio inicial, porque, também, faz parte da realidade do objeto e no método de Marx tudo é importante, pois entende-se como um processo dinâmico e criativo, em que o sujeito é um ser ativo. Visando a apreensão do real, de como surgiu o objeto de estudo, é preciso analisar suas partes, inter-relações e o que tem orientado a sua existência ao longo do tempo.

Assim, dentro dessa concepção do método, "o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa". (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 26). É por meio de todos procedimentos teóricos-metodológicos e com base epistemológica na dialética que o pesquisador (a) irá alcançar a essência do objeto de estudo. Assim:

> O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (GADOTTI, 1990, p. 22).

Desta forma, é um método de relevância para a ciência, porque busca a visão de mundo e tudo o que dele faz parte. A teoria no método de Marx está todo o tempo apontando para uma ação criadora e transformadora da vida, recriando a própria visão de ser no mundo e a existência que adquire sentido e valor, faz observar o todo para poder mudá-lo. É uma relação dialética com o próprio mundo, sendo que na medida em que se avança o conhecimento, mais ele volta-se para uma prática concreta, porque não pode existir sem mudanças, apenas em teoria. Se a teoria é tão importante para a compreensão real do objeto, dela só poderá decorrer uma ação libertadora de estruturas atuais hegemônicas, porque caso contrário, não seria preciso compreender o objeto, apenas para percorrer um caminho teórico. É preciso, a partir desse conhecimento, trilhar um caminho que leve à organização social, sobretudo dos pobres e pequenos. Toda obra de Marx mostra que o saber que os homens estão a construir não é uma verdade determinada, ou uma linha reta, é antes uma questão prática que pode mudar a vida dos mesmos. O movimento do pensamento não deve se isolar da práxis humana.

> Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Mas o que quer dizer exatamente isso? O que significa totalizante e o que significa totalização? (...) É parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: "A verdade é o todo" (...) A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. No trabalho, por exemplo, dez pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada. Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto. (KONDER, 2008, p. 34-36).

Nesse sentido, tudo está interligado. O objeto não está isolado do todo, das partes que o compõe, que o fizeram existir, situado dentro de um contexto mundial. Por isso, parte-se do geral para apreensão do real, que é o movimento que está sendo feito nessa pesquisa, quando partimos da temática da Educação do Campo, ou seja, utilizando-se da categoria da totalidade. É preciso ter a visão do conjunto, para que no movimento se aproxime da essência, daquilo que de fato é o que busca analisar na sociedade.

1.4 Categorias de análise: Totalidade, Contradição e Práxis

Para a realização desta pesquisa, elencamos três categorias que nos proporcionaram compreender a realidade do nosso objeto de estudo. As categorias no método Marxista representam a dinâmica do objeto de estudo pesquisado, suas relações sociais, objetivando a mudança social da sociedade capitalista.

> A teoria social de Marx, pois, tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo a sua ultrapassagem revolucionária: *é* uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado, buscando dar conta da dinâmica constitutiva do ser social que assenta na dominância do modo de produção capitalista. (NETTO, 2006, p. 19).

Dentro da teoria social, as categorias possibilitam a análise da realidade. A categoria totalidade é rica de significados, pois permite ao pesquisador apropriar-se do objeto de análise, de todas suas dimensões e relações no movimento dialético. É a compreensão de uma realidade concreta, situada na realidade social, econômica e política, permitindo fazer conexões com questões atuais. "Marx afirma que é mais fácil estudar um organismo como um todo do que as suas células", (ALVES, 2010 p. 5). Por isso, trata-se de uma importante categoria no método do materialismo histórico dialético, pois permite alcançar profundidade no processo de fazer pesquisa, uma vez que sua existência adquire o caráter do todo pesquisado, faz relação com a sociedade onde acontece a luta de classe. A totalidade não é categoria acabada, mas está em construção, pois na dialética sempre haverá movimento e produção material da vida dos homens, formando o todo.

Na categoria contradição podemos compreender esse processo dialético,

> O motor da transformação na realidade é a contraposição ou o "princípio da contradição", uma negação de dada situação presente no real. É a manipulação da matéria prima mediada pela atividade de trabalho do trabalhador que faz modificá-la e transformá-la em produtos, opostos à forma original da matéria prima trabalhada. Esta ação confere ao novo produto, outra utilidade e outros valores de uso e de troca no

> mundo da economia. De igual modo, o marxismo apreende que o processo de produção do conhecimento ocorre nesta relação sujeito-objeto, onde a reflexão se põe sobre elementos concretos da realidade - produzida pela ação humana - construindo a partir das inter-relações entre o mundo do ser, do pensar, uma nova realidade sócio-histórica, sob novas bases materiais, superestruturais e ideológicas. Nestes termos, a transformação da sociedade, na visão marxiana, é fruto da práxis humana, de homens sujeitos de seus destinos e não objetos determinados por estruturas alheias à sua ação e reflexão. (BEGNAMI, 2019, p. 48).

Com essa categoria, é possível captar como acontece o desenvolvimento da sociedade, pois esta sociedade é contraditória em suas ideias e suas leis. Em uma sociedade capitalista existem diferentes grupos sociais, existe uma classe burguesa e uma classe trabalhadora, ou seja, há contradição, luta dos contrários. Há que ressaltar, dentro da categoria da contradição, a superação, como exemplo, para superar modelos educacionais hegemônicos, a sociedade, em diferentes épocas e contexto, se organiza, fazendo surgir uma nova realidade social. Essa mudança surge em contraposição àquilo que é imposto aos homens. Nesse sentido, a dinâmica do método marxista opera em vista de superar o sistema capitalista, em que se acredita que a contradição pode atingir variáveis em vista de equacionar os contrários em movimento.

Outra categoria importante é a práxis, uma categoria reinaugurada por Marx, conceito básico que origina toda a tessitura da obra de Paulo Freire. Este conceito em Freire tem conexões fortes com outros conceitos centrais do autor como a dialogicidade, ação-reflexiva, autonomia, educação libertadora, docência e teoria-prática. (BEGNAMI, 2019).

Freire (1967) nos instiga a pensar no homem concreto, dentro de uma realidade concreta, que pode tanto recriar, modificar as coisas, como pode, sem a reflexão crítica, se tornar mero objeto da história. É nesse sentido que a educação quando consciente e conscientizadora, forma as pessoas, não para serem objetos, mas para se tornarem sujeitos da história, modificando o próprio existir no mundo, com mais consciência e liberdade de ação e decisão.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. (FREIRE, 1967, p.43).

A consciência crítica e reflexiva do ser humano leva a ação e integração de todas as coisas em que o homem supera a adaptação e acomodação que o desumaniza. Paulo Freire (1967) escreveu a obra Educação como Prática da Liberdade no contexto da sociedade brasileira em transição para a democracia, e que nesse trânsito, a educação era extremamente importante para uma práxis libertadora.

> A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é “subversiva”, porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo. (KONDER, 2008, p. 84).

Assim, construindo o movimento do pensamento a partir do método de análise, e com estas categorias que se aproximam da busca pela apreensão do real: totalidade, contradição e práxis, é que foi possível nessa pesquisa analisar a Pedagogia da Alternância no contexto da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé-RO. As análises a partir do método foram feitas inserindo o objeto de estudo na sociedade capitalista, ou seja, evidenciando as transformações no próprio modelo de sociedade existente, que se materializa no desenvolvimento social, político e adquire significado no real, onde acontecem as relações mais intrínsecas dos seres humanos, no universo do seu cotidiano.

A educação é um ato de amor. Por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTO E RESISTÊNCIA

Ao longo da história do Brasil, as populações do campo foram excluídas do ensino escolar e oprimidas pela imposição de uma educação urbanocêntrica. A formação da sociedade brasileira vai se constituindo na perspectiva dos colonizadores. Isso traz reflexos para todos os setores sociais, econômicos e, principalmente, vai formando os paradigmas educacionais hegemônicos que serviram em vários momentos e, até na atualidade, sustentar a lógica do mercado e do capital financeiro, produzindo bens e materiais para a burguesia.

Contudo, há uma mudança no decorrer da história do Brasil e efervescem as organizações sociais que passam a articular debates, reinvindicações, trazendo novos ares para a educação. O movimento Por uma Educação do Campo é uma construção de diversos atores sociais que surge como oposição à educação rural, apontando nesse novo percurso histórico, teórico e metodológico, mudanças concretas que colocam a Educação do Campo nas políticas públicas do país. É nesse contexto de lutas que vamos abordar a Educação do Campo como um processo histórico, de desafios e conquistas e, também, trazer para a discussão alguns marcos normativos que são as realizações do movimento.

2.1 Educação do Campo no Brasil

O contexto que se desenvolveu a Educação do Campo no Brasil pertence à gênese de um país que desde o início de sua formação é marcado pela colonização portuguesa. Tal processo colonialista interferiu em sua estrutura social, econômica, política, bem como em toda sua organização e fez se constituir, dentro dessa lógica, as primeiras propostas educacionais, ligadas ao paradigma de uma educação rural.

Conforme o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 § 1º entende-se por populações do campo:

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

O que evidencia as identidades camponesas é a forma do trabalho com a agricultura, estabelecendo modos de produção e materialização da existência no espaço do campo, ou seja, a sua relação com a natureza ancorada em saberes tradicionais, diferente do modo de produção no modelo urbano.

No que se refere à educação, estas populações foram excluídas das políticas públicas e sociais do país, sendo que durante muito tempo não houve propostas para a realidade em que viviam. Fernandes (2011, p.139) afirma que “a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativeiro e contra o latifúndio”.

Ao analisar a história do campo brasileiro, percebe-se a introdução de práticas colonialistas que perduraram durante muito tempo. Essas práticas denotam a exploração agrária, da grande propriedade e atividades de monocultura, projetos de lucro com a exportação de matérias primas, ocasionando em profundas injustiças, que ainda hoje permeiam o campo.

> Como aconteceu em toda a América Latina, o Brasil viria a ser uma colônia cujo sentido básico seria o de fornecer ao comércio europeu gêneros alimentícios ou minérios de grande importância. A política da Metrópole portuguesa consistirá no incentivo à empresa comercial, com base em uns poucos produtos exportáveis em grande escala e assentada na grande propriedade. Essa diretriz deveria atender aos interesses de acumulação de riqueza na Metrópole lusa, em mãos dos grandes comerciantes, da Coroa e seus afilhados. Como Portugal não tinha o controle dos circuitos comerciais na Europa, controlados, ao longo dos anos, principalmente por espanhóis, holandeses e ingleses, a mencionada diretriz acabou por atender também ao conjunto da economia europeia. A opção pela grande propriedade ligou-se ao pressuposto da conveniência da produção em larga escala. Além disso, pequenos proprietários autônomos tenderiam a produzir para a sua subsistência, vendendo no mercado apenas um reduzido excedente, o que contrariaria os objetivos da Coroa e dos grandes comerciantes. (FAUSTO, 1996, p. 27).

Inicialmente, os engenhos de açúcar eram movimentados pelo trabalho escravo indígena, o que fez com que houvesse um intenso massacre dos povos indígenas no Brasil devido ao contexto que lhes era imposto, como doenças, escravização, exploração e invasão de suas terras. Mais tarde, os colonizadores introduziram a escravidão de negros.

> Os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho compulsório. Em termos comparativos, as populações indígenas tinham melhores condições de resistir do que os escravos africanos. Enquanto estes se viam diante de um território desconhecido onde eram implantados à força, os índios se encontravam em sua casa. (FAUSTO, 1996, p. 28).

Dada a expansão do modelo de administração da colônia, esta propõe avanços em outras áreas, como a pecuária e as atividades de mineração. Com isso, a exploração vai tomando grandes proporções e se estendendo para novos produtos e mercadorias. Também, a Amazônia passa a ser ocupada e explorada, instalando esse modelo político e econômico dos portugueses e impondo a cultura europeia. A Companhia de Jesus iniciou os primeiros trabalhos relacionados à educação escolar no país e serviria aos interesses da classe dominante, mantendo a ordem colonial. Aos indígenas, era reservado as missões, o modo de catequizar que lhes impunha a conversão à fé cristã do catolicismo. Desta maneira, foram criadas as primeiras escolas a fim de atender aos interesses de uma elite portuguesa. Essa hegemonia educacional teve muitos desdobramentos e perdurou por mais de 200 anos e, apesar de que no Brasil a população era predominantemente rural, a educação desde o início surgiu como uma proposta excludente, voltada aos interesses do grande capital.

A partir disso, podemos dizer que a colonização estabeleceu um modelo de produção, e esse modelo está vinculado a um tipo de sociedade que tem raízes históricas com a implantação dos latifúndios escravocratas, distribuição irregular de terras por meio das capitanias hereditárias e imposição da cultura europeia, silenciando a cultura dos povos indígenas e outras epistemologias existentes, como ocorreu em toda América Latina. Na história do Brasil, a terra foi sendo transformada em grande mercadoria e fator de exclusão social dos

pobres.

> Uma vez mercadoria, a terra entra no processo de controle mediado pelo mercado. Pelo poder de compra, expresso no preço, torna-se inacessível para os que não o podem pagar. Abre-se assim o caminho para a expulsão e exclusão dos que trabalham na terra e sua reinserção no processo produtivo para ser agora dependente de novas relações sociais (o assalariamento) ou de novas territorialidades (como as criadas pela colonização das Américas). (MOSER, 2006, p. 37).

Essa estrutura culmina em um cenário de pobreza que se perpetua. A propriedade é concentrada nas mãos de poucos, enquanto os povos indígenas, negros, e, também, os camponeses, desde o início da formação da sociedade, são escravizados e explorados pelos proprietários dos grandes latifúndios.

Nesse contexto, o modelo de escola vai sendo construído para atender a agroexportação, uma educação rural desvinculada das práticas e saberes dos que vivem em assentamentos, em áreas rurais, comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, povos do campo de modo geral, e seu universo de saberes locais, linguagem, cultura e identidade silenciadas. Firma-se o paradigma de uma educação rural, excluindo a grande massa de trabalhadores.

Contudo, esse paradigma passa a ser questionado a partir da organização da classe trabalhadora, ao perceber as contradições nesse modelo de sociedade que exclui povos, identidades, servindo para manter a dominação e autoritarismo. Essas contradições formulam o movimento da Educação do Campo, baseado no protagonismo dos sujeitos, o envolvimento da comunidade, para se pensar a realidade e os saberes vividos. Ou seja, em contraposição com o modelo do capital, inicia- se um novo processo para a educação, questiona-se cada vez mais a educação ofertada voltada para poucos, para se pensar um novo modelo de educação.

Dentro dos ideais e perspectivas do movimento, a escola passa a ser percebida e defendida como direito de todos, da criança, do jovem, do adulto, vinculada à prática social, comprometida com as lutas que ocasionaram o movimento Por uma Educação do Campo, como o direito à terra, ao trabalho, moradia, segurança, saneamento básico. Há uma mudança no modo de pensar a escola.

Em vários momentos da história do Brasil, a escola serviu para a difusão dos ideais nacionalistas. Isso mostra um ideal de sociedade definido, pautado no crescimento do capital. Grande concentração de riquezas para poucos, enquanto a maioria da população participa com mão-de-obra barata, a que mantém a produção, e não pode participar da distribuição de bens.

> A sociedade moderna reduz o homem ao estado de um "selvagem feliz", brutalizado pelo hedonismo, mero agente social de complexo e gigantesco mecanismo anônimo de produção e consumo. Estamos costurando nosso próprio uniforme, com o qual nós iremos vestir nos séculos vindouros, cada vez mais iguais, uns aos outros. (SOUZA, 1994, p. 60).

A partir disso, a escola cada vez mais reduz o ser humano a esse mecanismo de produção e de consumo, sustenta a visão tecnicista, voltada para o trabalho, busca ensinar sobre as fábricas, como gerir máquinas e produção desenfreada, obtém como resultado o trabalho alienado, sem reflexão crítica.

A alienação do trabalho foi uma constante na história do Brasil, Manacorda (2007, p.79) ao escrever sobre a obra de Marx, afirma que:

> Todo o capítulo sobre *Trabalho Alienado* é, pois, uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho.

Nessas condições de trabalho, os camponeses e operários são vistos como objetos de exploração, desprovidos de necessidades básicas humanas, servindo para a finalidade do trabalho. Essa condição vai construindo ideais pedagógicos, um paradigma da educação rural, atrelado a modelos industriais hegemônicos de produção.

Dentro desse contexto de desafios, começa a ser pensada a política educacional do campo, em contraposição às políticas da educação rural. O contexto educacional que culminou em uma organização coletiva da Educação do Campo é a ausência de políticas educacionais para os camponeses, que nesses moldes articularam debates para assumir a construção de novos modelos educacionais.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.31)

> A interação campo cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante, como fraco e atrasado, como *jeca tatu* que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado.

Assim, estes eram vistos sob o paradigma da educação rural, em um projeto de país que visava o lucro, a superação do atraso, que os desqualificava, sem levar em consideração seus saberes. “A concepção de educação rural é abordada como educação destinada à população agrícola, pautada nos mesmos modelos da educação urbana transplantada para o campo, não considerando os saberes do trabalhador”. (FRANCO, 2018, p. 34).

Desse modo, o mundo urbano era apresentado como modelo de cultura, desenvolvimento e economia. Essas relações se estabeleciam também no contexto escolar, com metodologias que mantinham estereótipos até então existentes e que foram fortemente arraigadas no imaginário social, ligadas ao paradigma da educação rural. O sistema educacional brasileiro foi construído sob essa lógica da mecanização e formação técnica para o trabalho, sendo que:

> Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 158).

A cidade é apresentada como modelo que gere a vida de todos, sem considerar as especificidades dos povos e comunidades para além do espaço urbano. Esta diversidade de

pessoas tem saberes, histórias, memórias e singularidades; as vivências que vão construindo cotidianamente em seu território, as formas de se relacionar com o meio em que vivem e são vistas como desprovidas de qualquer saber ou identidade a tal ponto que se sentem como se o modelo da cidade fosse realmente superior em cultura, linguagem, identidade e saberes, devido às questões educacionais orientadas nesse segmento.

> Na história educacional brasileira, durante o século XX, começou a emergência da institucionalização e extensão da escola primária rural considerando um alto número de analfabetos vivendo nas áreas rurais. É necessário elucidar que, ainda que tivesse nas cidades uma grande oferta educacional, ela era acompanhada de uma elitização do urbano, que dificultava o acesso das classes populares ao requerer a frequência obrigatória, o uniforme e o uso de materiais pedagógicos. (IVASHITA, 2020, p. 115).

A institucionalização das escolas rurais dificultava o acesso das classes populares e a sua permanência em sala de aula. Além disso, o professor (a) dentro dessa ótica não recebia formação para trabalhar com a realidade educacional dos que viviam no e do campo.

> As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo. (ARROYO, 2007, p. 159).

O paradigma urbano tem consequências não apenas nas questões educacionais, uma vez que dele decorre a formulação do paradigma rural, que é a forma de impor ao campo os ideais da cidade, mas tem consequências e desdobramentos sociais em outros âmbitos, pois influencia a forma de olhar o campo e o camponês, causando o estigma social, sendo que as políticas públicas ofertadas nesse meio, ou seja, políticas que envolvem saúde, moradia, saneamento básico, segurança, transporte, entre outras, são precárias, e insuficientes para promover a garantia dos direitos básicos do cidadão.

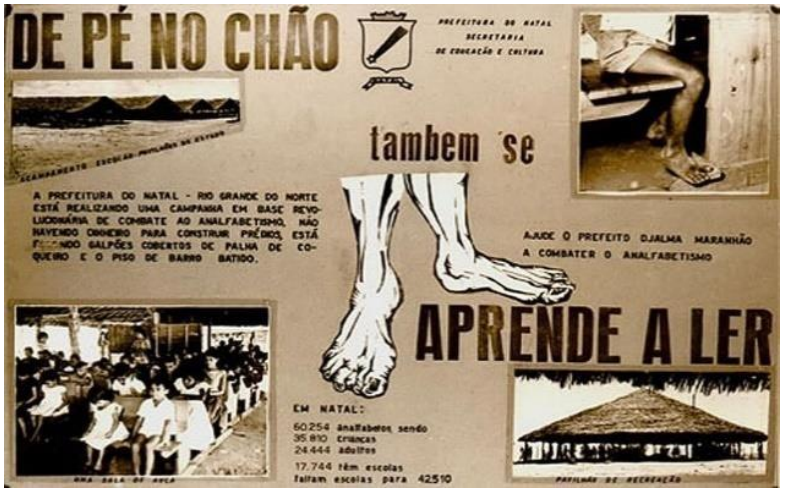
Entende-se que o direito à educação não será assegurado se não for integrado no conjunto dos direitos fundamentais do ser humano. Por exemplo, imaginemos o caso de uma criança ou adolescente da zona rural. Esta pessoa precisa enfrentar longas distâncias para chegar à escola, muitas vezes não tem alimentação adequada. Obviamente, enfrentará maiores dificuldades para adquirir condições de aprendizado nesse processo e o seu direito à educação é negligenciado, porque o direito à educação não se completa separado dos demais direitos e devem ser assegurados a toda pessoa, para promover a dignidade da vida.

A educação rural no Brasil sobreveio como uma proposta da elite para os povos do campo, voltada ao modelo da cidade, sendo que não havia proposta curricular de acordo com a realidade sócio-educacional do campo, momento que os alunos que residiam na zona rural tinham que aderir ao currículo atrelado à industrialização. Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não há mudanças significativas para a população do campo, continuando com a proposta de uma educação rural, delegada aos

municípios. Entre os anos 1950 a 1960, efervescem os movimentos sociais ligados à Igreja Católica e aos sindicatos, o que possibilitou o fortalecimento de muitas ações populares com reinvindicações das classes menos favorecidas pela política governamental.

O movimento da Educação Popular surgiu em meio a muitos debates no país na década de 1960, em Recife, tendo como objetivo conscientizar a população. Assim, inicia-se uma série de mobilizações e reinvindicações apoiadas por entidades como a CNBB e UNE, visando a superação do descaso educacional e a abertura para novos modelos que incluíssem toda população com a "Campanha de pé no chão também se aprende a ler". O movimento ganha força e reconhecimento e os desdobramentos da Campanha estende-se em Angicos na alfabetização de 300 trabalhadores em 40 horas. (COLESEL e LIMA, 2010, p. 6).

Figura 1- Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler



Fonte: Memória e História da ditadura (2014).

Nesse contexto, a Figura 1 mostra o cartaz da campanha "De Pé no chão também se aprende a ler", realizada em 1961, em Natal no Rio Grande do Norte, se constituindo como um dos movimentos liderados por Paulo Freire. Pelo seu teor crítico e transformador da realidade social, esta campanha foi paralisada em 1964 pelo golpe da ditadura militar. Os CPC e MEB desenvolveram ações voltadas para a realidade educacional brasileira, denunciando o analfabetismo e o descaso com a população de baixa renda e com a falta de políticas públicas e sociais, promovendo uma educação que, utilizando o ideal de Paulo Freire, vá além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, mas as ensinem a lerem criticamente o seu mundo.

Desta forma, tornar educandos populares, sujeitos críticos e criativos por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora. O papel do educador "erudito" e "comprometido" consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova cultura popular, a partir de novas práticas coletivas. (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016).

Num processo de busca por transformações, tem origem uma importante obra de Paulo Freire: A pedagogia do oprimido, escrita em 1968 durante seu exílio no Chile. A pedagogia do oprimido denuncia a opressão praticada pela elite dominante e o descaso com a educação dos pobres e traz uma nova proposta para a teoria pedagógica, inspirando a ação libertadora e promovendo maior consciência; havendo a superação do opressor, em que o educador afirma:

> Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um "tratamento" humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua "promoção". Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não "humanitarista", pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 1987, p. 26).

Se constitui, então, um percurso histórico na educação, a partir das lutas populares no Brasil, que dão base para o surgimento de novos projetos populares. Já na década de 1980, desponta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), trazendo para a pauta de debate a luta pela reforma agrária, idealizando uma série de manifestações e enfrentamentos com a força neoliberal. Nesse cenário, começa a ser articulada uma proposta de Educação do Campo no Brasil, retomando os ideais da educação popular de Paulo Freire, inspirando as escolas itinerantes dos assentamentos da reforma agrária e acampamentos das organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Conforme Caldart (2000, p. 22):

> O MST está se tornando um símbolo de contestação social não simplesmente porque contesta ou pelo jeito que contesta. Sua contestação adquire força cultural e simbólica, porque suas ações se enraízam em uma questão social que é forte e é justa. Forte porque mexe com a própria estrutura social de um país historicamente marcado pelo latifúndio, parente da escravidão. Consensualmente justa porque não há argumentos éticos contra a ideia de que a terra, bem natural e carregado de uma simbólica quase mágica, deve estar nas mãos de quem a deseja trabalhar e a fará produtiva, aplacando a fome de milhões de pessoas, outro mal incompatível com o chamado 'mundo moderno' (ou pós-moderno) de que as elites brasileiras lutam para fazer parte a qualquer custo.

Dentre essas contestações do MST está o direito à educação como estratégia de superação das desigualdades e reafirmação de suas lutas. O movimento passa a ocupar a escola porque entende que é preciso uma formação que os ajude em seus ideais, na contestação de direitos e reafirmação de suas utopias e, nessa ótica, a educação é vista como um ato político.

> De modo geral, quando os sem-terra falam da importância do estudo podem até estar se referindo à escola, mas não no sentido restrito a escolaridade, que remete ao significado historicamente construído de escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma [...] O sentido do estudo que aparece na faixa daquele Encontro de 1987 é o de que os sem-terra não conseguiriam avançar na luta se não se dedicassem à sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer melhor uma realidade cada vez mais ampla. É por isto que o estudo foi incluído logo como um dos princípios organizativos do MST. (CALDART, 2000, p.137-138).

A luta pelo direito a Educação do Campo é uma construção coletiva que emerge das experiências do MST e do trabalho de muitas pessoas ligadas à Igreja Católica e aos movimentos sociais. A partir desse movimento começam a questionar e problematizar a realidade social e as injustiças que se opõem a uma educação bancária, afirmando nesse percurso que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos". (FREIRE, 1996, p.17). Ou seja, é uma proposta educacional que parte da realidade, considerando as territorialidades e saberes dos povos, colocando-os como sujeitos de sua própria história. Nessa perspectiva, a Educação do Campo se contrapõe à educação da burguesia que visava os interesses econômicos, a exploração dos territórios agrícolas e a inferiorização dos camponeses.

O movimento "Por uma Educação do Campo" teve o seu marco com a realização do 1ºENERA (1997), da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo (1998) e a criação do Pronera (1998). Apesar disso, o MEC manteve-se distante dessa construção, cabendo desde o início aos movimentos sociais a sua idealização. O primeiro Pronera foi criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001, onde ainda se encontra. Portanto, o PNE (2001–2011) (BRASIL, 2001) permaneceu com a concepção de Educação Rural no texto, ignorando o termo Educação do Campo e seus desdobramentos. (SANTOS, 2018).

Na construção de uma Educação do Campo no Brasil, vão surgindo diversas experiências e formas de organização social, movimentos que unem forças para reivindicar juntos o direito de uma educação de qualidade, o direito a terra, a moradia, a segurança, entre outros, direitos estes que continuam sendo negados a grande maioria da população.

> A realidade que deu origem a esse movimento por uma Educação do Campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeito da resistência pela terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2011, p. 152).

A educação do e no campo é uma proposta que busca romper com as lógicas do capitalismo enquanto civilização e cultura dominante. É um movimento contínuo e dialético que se rebela contra a opressão do estado e emerge dos movimentos sociais e das lideranças comunitárias de forma participativa, e possibilita o engajamento e protagonismo de muitos sujeitos para se pensar em uma educação a partir da linguagem, cultura e identidade dos que vivem da produção orgânica e sustentável, e contribuir para a superação das desigualdades sociais, bem como buscar romper com o paradigma da educação rural.

Assim, é possível afirmar que a Educação do Campo se fortalece por meio de uma rede social composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a Educação do Campo e que dela se

aproximam. Nessa rede, encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, considera-se que ele irradia o debate da Educação do Campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a cultura camponesa e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro. (SOUZA, 2008).

Vale destacar nesse segmento, alguns marcos normativos que são conquistas, uma vez que implementam mudanças significativas que norteiam as políticas educacionais para as escolas do campo, fazendo com que seja possível a construção de novos debates, olhares e perspectivas de melhorias de qualidade educacional dos que vivem no e do campo.

O Parecer CNE nº36/2001 é um importante documento que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo propondo medidas que versam sobre a adequação da escola as necessidades dos povos do campo, em conformidade com o Artigo 28 da LDB, estabelecendo fundamentos e ações que buscam adequar as instituições do campo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal. Trata-se de uma conquista para se pensar a escola a partir da diversidade das populações do campo, considerando todos os aspectos que envolvem a educação. Foi a partir desta conquista que emergiram outros pareceres voltados para a política educacional das escolas do campo.

A partir deste entendimento da escola voltada para os povos do campo, o Parecer nº 01/2006 se apresenta como marco para o reconhecimento legal da Pedagogia da Alternância como uma proposta que possibilita em sua metodologia as adequações com a realidade em que vivem as populações do campo. Assim, este Parecer regulamenta as atividades escolares e comunitárias nos diferentes espaços e tempos em que se desenvolve a educação nos moldes da Pedagogia da Alternância com dias letivos e calendário próprio, atrelados aos saberes locais e regionais.

Outro marco importante é o Parecer nº 3/2008, que institui uma discussão do conceito de "Educação do Campo" construído na perspectiva de vários sujeitos e dos movimentos sociais, propondo avanços para consolidar as propostas que este termo propõe, estabelecendo a Educação do Campo. De tal modo, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 se constitui como um marco normativo, por dispor sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direito da Escola aos Alunos da Educação Básica e altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12

de julho de 1994. Além disso, esta lei incentiva a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pela agricultura familiar. Já o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, busca ações que oportunizam a formação dos profissionais na educação básica, com um planejamento estratégico nacional.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, por sua vez, representa a luta de vários sujeitos, Universidades e Associações comunitárias, articulando projetos de escolarização em assentamentos, protagonizado pelos movimentos sociais, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA e estabelece princípios da Educação do Campo, como o respeito a diversidade e valorização da identidade da escola do campo, bem como o incentivo a formulação de projetos político-pedagógicos, entre outros, que constituem um conjunto de políticas públicas para se pensar as práticas educacionais no campo e a promoção do direito a educação.

Manter os cursos de Educação Superior pelo PRONERA ainda é um desafio, pelo fato de que, também, exista resistência dentro do próprio INCRA. Os investimentos para execução dos cursos diminuíram consideravelmente na atualidade. O PRONERA já possibilitou a formação de aproximadamente 5.347 alunos em nível superior em diversas áreas. Segundo dados do INCRA, o programa tem proporcionado acesso à educação a mais 190 mil estudantes, beneficiados em cursos que vão de alfabetização até pós-graduação. Possui articulação com mais de 100 instituições envolvidas na oferta de cursos, em mais de 1000 municípios do país, possibilitou a oferta de mais de 529 cursos de alfabetização a pós-graduação, até o momento. (MACIEL, PIATTI e SOUZA, 2020, p. 1087).

O PRONERA é a conquista dos movimentos sociais e reinvindicações dos povos do campo pelo direito a educação, descolonizando a cultura educacional do país, promovendo melhorias de condições de vida e construindo novas territorialidades para sua emancipação.

Consequentemente, a Lei 12.695, de 25 de julho de 2012 dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.

Todos esses marcos têm seus efeitos na realidade do campo, pois promovem o acesso à educação com recursos destinados à manutenção do ensino. Na atualidade, o Brasil está vivenciando um período de retrocesso e perda de direitos, em que o PRONERA, marco de suas conquistas, foi desarticulado com cortes de verbas que afetam diariamente a vida dos sujeitos da Educação do Campo, que passaram a ser excluídos do programa devido a redução do recurso

financeiro que não possibilita atender a demanda da realidade social brasileira.

> As ações de desmonte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ganharam mais força a partir do ano de 2016, com o golpe parlamentar, militar, jurídico e midiático, que contou, também, com interesses internacionais adjacentes que impuseram o ultra neoliberalismo, sobretudo com a emenda constitucional n. º 95/2016, também conhecida como a PEC da Morte, quando ainda tramitava na Câmara dos Deputados e no Senado. Essa emenda impôs políticas de congelamento orçamentário durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016 a 2019). (BORGES e CARNEIRO, 2020, p. 14).

Com tais medidas, o modelo da privatização ganhou força, fragilizando as conquistas de direitos com cortes na educação, saúde, ocasionando no desmonte das políticas públicas e sociais. Conforme Borges e Carneiro (2020), o governo atual, dos anos (2019 a 2020), deu continuidade às políticas ultra neoliberalistas, também, ao neoconservadorismo.

O neoconservadorismo visa o silenciamento e repressão contra os movimentos sociais. Contudo, no momento em que a educação vivencia um retrocesso, os movimentos continuam reafirmando que a educação deve ser pensada a partir da realidade social, econômica, cultural. Portanto, deve ser uma educação vinculada aos saberes tradicionais. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) indagam sobre qual concepção de educação está sendo oferecida para o meio rural e apontam caminhos de intervenção dizendo que esta educação "deve ser no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas, para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz". (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2011, p. 23).

A educação do e no campo consiste na luta de vários sujeitos sociais, que mediante as urgências de obter melhores condições de vida, dignidade e trabalho, articularam uma proposta, pensando no meio ambiente e apontando caminhos para a transformação de situações históricas de dominação, atreladas a hegemonia dominante. Foi possível com o movimento, promover mudanças significativas e duradouras no meio em que vivem os povos do campo, garantindo condições de vida, trabalho e dignidade humana, com a ruptura do paradigma de uma educação rural, para dar início a uma nova concepção da educação, suscitando em mudanças e marcos normativos que são as conquistas do movimento e uma (re)orientação da própria existência no mundo.

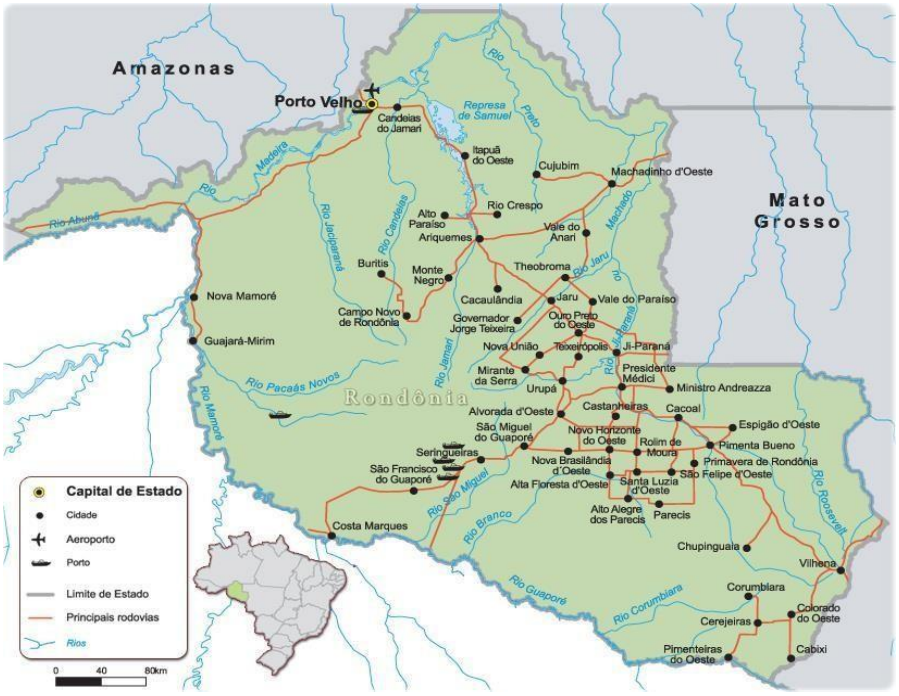
2.2 Educação do Campo em Rondônia

Rondônia é um estado brasileiro situado na região Norte do Brasil e tem na sua composição populacional uma diversidade de povos tradicionais e migrantes oriundos de várias regiões do país que constituíram ao longo de sua história a formação social, econômica e cultural. Em sua localização geográfica, Rondônia está na parte da Amazônia Ocidental.

De acordo com dados do IBGE, a população estimada para o estado de Rondônia no ano de 2021 é de 1.815.278 (um milhão, oitocentos e quinze mil, duzentos e setenta e oito pessoas).

Tendo como capital a cidade de Porto Velho, atualmente, o estado conta com 52 (cinquenta e dois) municípios.

Figura 2- Mapa do Estado de Rondônia



Fonte: Governo do Estado de Rondônia (2018)

Conforme consta no mapa, o estado faz fronteira com a Bolívia e divisa com os estados do Amazonas, Acre e Mato Grosso. A floresta amazônica foi durante o processo de colonização alvo de intensas disputas e exploração.

Os ciclos econômicos que perpassam a história de Rondônia são conhecidos regionalmente e estão relacionados com a lógica do capital. Com a descoberta do látex e sua utilização econômica, inicia-se o 1º período da borracha, avançando o processo de colonização no território de fronteira com a Bolívia. Devido a intensos conflitos entre Brasil e Bolívia, foi preciso criar tratados, dentre eles destaca-se o Tratado de Petrópolis, em que o Brasil se comprometeu a pagar indenizações para a Bolívia e construir a Estrada de Ferro Madeira Mamoré- E.F.M.M, que serviria para escoação da borracha na divisa entre os dois países. No período das obras ocorreu um intenso fluxo migratório de trabalhadores de diversos locais, povoando o que viria a se constituir depois como um estado.

> A Marcha para o Oeste foi o primeiro programa de colonização dirigida, cujo slogan da campanha do governo era 'levar homens sem-terra, a terra sem homens', desconsiderando a presença dos povos indígenas que já ocupavam a região amazônica. A intervenção estatal visava resolver o problema da mão de obra, estimulando a migração para a Amazônia. Os que foram convocados para o trabalho nos seringais foram chamados de soldados da borracha. Ressalta-se o descaso com os soldados da borracha que vieram para 'batalha da borracha'. Com o fim do segundo ciclo da borracha eles foram abandonados e não retornaram para seus estados. (TEIXEIRA, 2015, p. 24).

Após a crise do Primeiro Ciclo da Borracha (1870-1913), em decorrência da produção gomífera no Oriente, sobretudo na Malásia, os seringalistas amazônicos, bem como a população

brasileira, não acreditavam em uma nova procura de borracha nacional em larga escala. Contudo, a borracha brasileira/amazônica voltou a ser requisitada em grande escala para atender os Aliados durante a Segunda Guerra Mundial, entre 1939-1945. (PONTES, 2015).

Entre as décadas de 1960 a 1970, a região vivencia um novo período de extração de minérios (cassiterita e ouro), que perdurou até os anos 1990. As atividades econômicas como a extração e venda de madeiras proibidas por lei iniciaram no final da década de 1980 e chegam até a atualidade com as atividades econômicas do cacau e do café, criação de gado, exportação de carne e avanço do agronegócio, o que se configura como um processo de produção hegemônico imposto pelo capital que controla a sua produção. Esse avanço resulta da ação do capital nos territórios agrícolas, quando "o comando produtivo dos espaços rurais modernizados assume relevância na dinâmica territorial urbana". (SILVA, 2012, p.3).

O Estado é consequência de um longo processo que se confunde com a própria história brasileira, desde o período colonial. A conquista pelo território ainda se encontra em curso no início da segunda década do século XXI, e conserva em seu interior a marca do conflito, principalmente, entre os latifundiários, madeireiros, mineradores e garimpeiros contra os agricultores sem-terra e os povos indígenas. (CONTINGUIBA e CONTINGUIBA, 2015).

A partir de Moser (2006), a ocupação das terras de Rondônia se concretizou de várias formas: por colonização oficial, por ocupação conduzida pelo órgão competente do Estado, ou ainda, por empresas privadas por meio de Projetos Integrados de Colonização, entre outros; fundamentados na formação de pequenos lotes de terra (estabelecimentos) na agricultura familiar e na pecuária, reproduzindo uma economia integrada ao restante do país. Nesse sentido, Moser (2006), mostra em seus estudos e pesquisas como se deu a ocupação humana nesse espaço, que tem na sua história, as marcas da colonização, extração de matéria prima e ciclos econômicos ligados ao capitalismo.

O estado foi se constituindo com estruturas agrárias e distribuição desigual das terras, bem como as propagandas por parte do governo brasileiro que demandavam a ocupação territorial, em diversos momentos históricos, dada a sua biodiversidade, potencial para a agricultura, riqueza de matérias primas.

> Politicamente, o estado de Rondônia é fruto do Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, assinado pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, que criou o Território do Guaporé. Em 17 de fevereiro de 1956 passou a se chamar Território Federal de Rondônia, em homenagem ao sertanista e positivista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958). Em dezembro de 1981 foi aprovado o projeto de transformação do Território em estado e em 04 de janeiro de 1982, o Coronel do Exército, Jorge Teixeira de Oliveira, que governava a região desde 1979, assumiu como o primeiro governador do estado que, naquela época, era a vigésima segunda unidade da Federação da República brasileira. (CONTINGUIBA e CONTINGUIBA, 2015, p. 49).

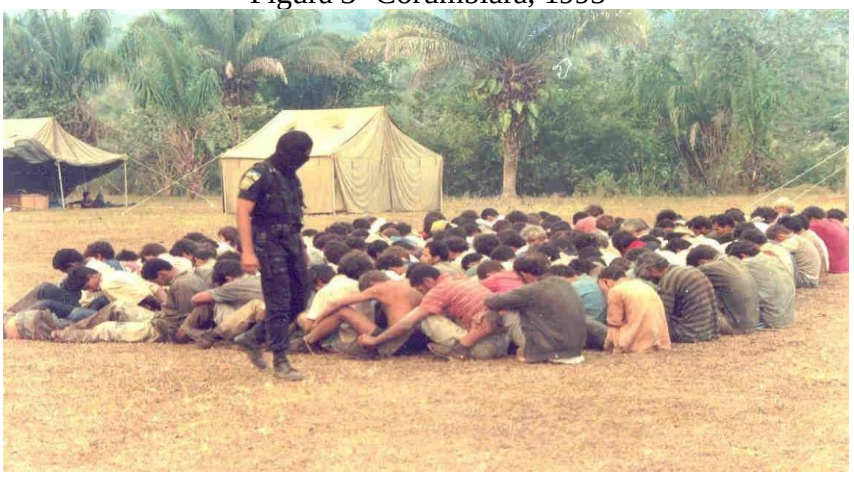
Esse estado brasileiro é marcado por intensos conflitos no campo. Tais conflitos persistem nos dias atuais e têm relação com o passado. A situação dos pequenos camponeses em Rondônia demonstra práticas de dominação, violação de direitos humanos, violência e

perseguição que acontecem por parte do estado brasileiro e por forças policiais. Isso mostra como no presente, as práticas do passado ainda predominam em Rondônia, e que não houve reparação histórica para os danos causados contra esses povos, ou seja, as injustiças cometidas no passado persistem até o presente, e com o atual governo do estado de Rondônia, isso se agrava ainda mais. Com representantes da extrema direita no poder, esses conflitos ocasionaram mais momentos de fragilização da democracia brasileira, dando abertura para a violência. Isso demonstra como está arraigado no estado de Rondônia a discriminação contra esses sujeitos sociais.

No passado e no presente, existem as marcas do massacre do camponês. Um exemplo, é o caso ocorrido no dia 9 de agosto de 1995. Essa data ficou marcada e manchada de sangue na história de Rondônia e nunca será esquecida, sempre será denunciada por aqueles que buscam por uma humanidade melhor. Nesse dia, mais de 200 policiais e pistoleiros cercaram um acampamento de 600 camponeses sem terra na Fazenda Santa Elina em Corumbiara, região sul do estado, fuzilando dezenas de pessoas, entre eles, crianças. De acordo com o INCRA:

> A região Cone Sul do Estado de Rondônia foi palco de inúmeros conflitos pela posse da terra envolvendo fazendeiros e camponeses pobres sem-terra. A região de Corumbiara não difere das demais regiões de Rondônia que no mesmo período enfrentavam conflitos de toda a ordem. Em muitos casos, além da ação de pistoleiros a mando dos fazendeiros, se tinha a conivência e a participação estatal, sobretudo do judiciário e do INCRA (MARTINS, 2012, p. 156).

Figura 3- Corumbiara, 1995



Fonte: Comissão Pastoral da Terra (2017)

A figura retrata um policial militar rendendo os sem-terra na fazenda Santa Elina. Nessa data foi feita uma operação a mando do estado brasileiro, em busca de reintegração de posse no acampamento, ou seja, foi uma ordem do então governador Valdir Raupp e sua equipe de segurança para realizar a operação. Esta ação resultou na chacina dos camponeses sem-terra e se concretizou, se tornando uma das maiores atrocidades ocorridas a nível brasileiro, sendo que até os dias atuais não se sabe exatamente quantos camponeses foram assassinados por buscarem o direito à terra. Isso evidencia que a concentração fundiária para uma elite em Rondônia é

apoiada pelo governo que criminaliza quem a ocupa para torná-la produtiva.

A corte Interamericana de Direitos Humanos condenou o estado brasileiro, pois o fato foi uma barbaridade e violação da dignidade humana. Estudos e pesquisas que falam do caso de Corumbiara apontam que:

> É um caso bem típico porque põe o conjunto da sociedade organizada, juízes, políticos, poder executivo, poder legislativo, tudo de um lado só, do lado do latifúndio, contra a organização dos camponeses. Dom Tomás Balduíno, profundo conhecedor da realidade brasileira, no que diz respeito à violência no campo, antecipou, com esta declaração o que seria o júri popular, no qual foram julgados os envolvidos no Massacre de Corumbiara. No julgamento, ocorrido em Porto Velho de 14 de agosto a 6 de setembro de 2000, foi possível comprovar a veracidade de cada palavra proferida pelo então presidente da CPT. Foram condenados os sem-terra Cícero Pereira Leite e Claudemir Gilberto Ramos, mesmo sem provas nos autos, e absolvidos os oficiais que comandaram aquela ação repressiva, na qual homens foram executados sumariamente, crianças, mulheres e velhos foram torturados. Os não oficiais não só saíram livres como foram festejados como heróis, o que torna possível compreender o poder que o latifúndio ainda tem neste país e, particularmente, em Rondônia. O julgamento em Porto Velho foi a continuação do massacre dos camponeses e, desta vez, sob os olhares de toda a sociedade, inclusive via internet. (MESQUITA, 2011, p. 188).

No Julgamento, conforme citado acima, os culpados saíram impunes, enquanto que do lado dos sem-terra, houve condenados. Essa questão judicial sobre o massacre de Corumbiara reflete em outras realidades sociais, tais como, a de um país em que o latifúndio e a escravidão caminharam juntos, questão essa já prevista na fala do Bispo Dom Tomás Balduíno.

> O conflito da fazenda Santa Elina, em Corumbiara, de fato carece de um estudo mais aprofundado e ainda pairam dúvidas sobre como se estruturou o acampamento, o referencial político ideológico de suas lideranças e como se deu a resistência dos camponeses contra a violência dos pistoleiros e da polícia militar em diversos confrontos armados que hoje já são relatados pelos camponeses que não mais temem a repressão do Estado. (MARTINS, 2009, p. 55).

Uma voz de denúncia dos conflitos no campo em Rondônia é a CPT. Tal pastoral teve sua origem no ano de 1975, ano em que o Brasil vivenciava a ditadura militar, tendo surgido a partir de um encontro dos Bispos da Amazônia, que ocorreu em Goiânia (GO). Sua proposta, ligada à Igreja Católica por meio da CNBB, é a defesa dos povos do campo, dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e daqueles que lutam pelo direito à terra, ou seja, atuando nas questões agrárias em uma época em que estavam ocorrendo intensos conflitos, principalmente na região da Amazônia. Por isso, na atualidade, a CPT tem emitido notas de denúncia constantemente, devido à situação do estado de Rondônia, em que permeiam intensos conflitos no campo, sobretudo, no atual momento histórico que condiciona para o desmonte das políticas públicas e sociais, e que remete ao passado histórico de injustiças, assassinatos e violência no campo.

Conforme dados do Caderno de Conflitos no campo Brasil 2020, elaborado pela Comissão Pastoral da Terra, Rondônia registrou em 2020 um total de 143 conflitos no campo, envolvendo 55.333 pessoas. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2021). No Vale do Guaporé, os conflitos aumentam cada vez mais, envolvendo comunidades indígenas, quilombolas e extrativistas, sendo que há loteamentos de áreas situadas em reserva, desmatamento, invasões, apoiado por latifundiários.

Os conflitos no campo rondoniense aumentaram com o atual governo federal. Recentemente, o Decreto nº 10.730, de 28 de Junho de 2021, da Presidência do Brasil, autorizou o emprego das forças armadas em municípios específicos, que abrange os estados do Amazonas, Mato Grosso, Pará e Rondônia, "alegando" a garantia da Lei e da Ordem nas terras indígenas, em unidades federais de conservação ambiental, e em áreas de propriedade, ou sob posse da União, por requerimento do respectivo Governador, em outras áreas dos Estados abrangidos.

A medida que diz se restringir ao combate ao desmatamento em áreas da União é preocupante por abrir a permissão para atuar em outras esferas. É o caso que aconteceu em Rondônia, em que as forças armadas foram autorizadas a atuar nos conflitos do campo, conforme publicado no Diário Oficial da União (2021), o Despacho do Presidente da República:

> Considerando o disposto no inciso II do parágrafo único do art. 1º do Decreto nº 10.730, de 28 de junho de 2021, e no Ofício nº 2917/2021/GOV-RED, de 29 de junho de 2021, do Governador do Estado de Rondônia, autorizo o emprego das Forças Armadas no Estado de Rondônia, nos termos do disposto no referido Decreto. Em 2 de julho de 2021.

A atuação frente aos conflitos agrários no estado foi tema da reunião que ocorreu entre os dias 28 e 29 de abril de 2021, em Brasília. Sobre os conflitos no campo, o estado brasileiro sempre aponta os camponeses como criminosos, sem considerar a busca desses povos por direitos, e cada vez mais articulam o desmonte das políticas públicas e sociais. Na reunião, o governo do estado de Rondônia por meio do Comandante da Polícia Militar, afirmou o seguinte:

> Tais conflitos agrários, têm sua maior ocorrência nas regiões Cone-Sul e Vale do Jamarí em Rondônia, contrariando leis e até a suposta ideologia do movimento LCP, uma vez que as propriedades invadidas se tratam de terras produtivas do agronegócio. "A PMRO realiza operações de rotina, com caráter preventivo, a qual denomina-se Operação Paz no Campo, bem como Operação Primavera e ainda Operação Hórus, esta pelo Governo Federal. O comandante complementa que as reuniões em Brasília viabilizarão futuros investimentos para a manutenção das operações na área rural: "Com a ida a Brasília, teremos aporte de diárias para aumentar a intensidade das operações e ainda poderemos contar com o efetivo da Força Nacional. Tal providência conseguida pelo Governador Coronel Marcos Rocha, junto ao nosso Presidente da República, Jair Bolsonaro, restabelecerá a tranquilidade no campo e por consequência, trará segurança pública e jurídica", disse o coronel Almeida. (POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2021).

Frente a essas graves questões atuais apoiadas pela presidência da República e pelo governo do Estado de Rondônia, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) emitiu uma "nota de repúdio ao envio da Força Nacional ao estado"[1], denunciando a violência do estado e repressão contra os camponeses.

No que se refere às questões educacionais nesse cenário, o governo do estado de Rondônia está investindo recursos para a implantação de cursos profissionalizantes voltados para o agronegócio e desenvolvimento da agricultura capitalista com projetos que incentivam o desenvolvimento econômico, a plantação de soja, criação de gado, uso de agrotóxicos nas plantações, entre outros, que são projetos de destruição da Amazônia brasileira, incentivados

[1] Disponível na íntegra em: https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/5683-nota-publica-cpt-ro-divulga-nota-publica-em-repudio-ao-envio-da-forca-nacional-ao-estado

pelo governo federal, afetando povos indígenas, comunidades tradicionais e os pequenos produtores rurais, causando uma série de desastres ambientais.

Rondônia é um estado que não considera as populações do campo como sujeitos de direitos, sendo que "a educação no interior de Rondônia opta por um modelo pensado para o público urbano, não levando em consideração as características socioeconômicas e culturais fundadas na agricultura familiar, constituidora da grande maioria dos camponeses", (VALADÃO, 2018, p. 71). Embora a região se constitui por uma maioria de camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais, há a ausência do estado com relação à educação, que não é pensada a partir da realidade dos povos que a compõem. Estes sempre ficaram às margens das políticas públicas e sociais.

> Os números da educação para os sujeitos do campo em Rondônia– quando esta existe – mostram que não se pode caracterizá-la como uma Educação do Campo, produtora de identidades camponesas, pois não reconhece o povo do campo, o agricultor, como sujeito de sua própria educação, de sua própria pedagogia. (VALADÃO, 2018, p. 71).

Nesse sentido, considera-se que a Educação do e no campo só pode ser assim concretizada, quando permite a emancipação dos sujeitos do campo e quando, de forma interligada com os saberes, a cultura e a identidade, quando produz vida no campo, desconstruindo a ideia de que o campo não produz conhecimentos. É uma educação que deve ser articulada, pensada e gestada, tanto no espaço em que vivem estes sujeitos como também, deve partir da realidade do campo e de tudo o que ao seu entorno existe de saberes e significados.

> Além de não haver uma política que preveja uma mudança, cumprindo os ditames legais de uma educação rural para a Educação do Campo no Estado, as prefeituras ainda fecharam as escolinhas multisseriadas e adotaram o processo de nucleação, conforme previsto na Resolução 02 de 2008 (CNE/CEB), que em seu artigo 3º inciso 1º afirma que os anos iniciais do Ensino Fundamental poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos. (VALADÃO, 2018, p. 72).

Percebe-se que em Rondônia há um verdadeiro descaso com a Educação do Campo. Atualmente, o governo do Estado tem defendido a mediação tecnológica nas escolas do campo. Essa proposta não contribui para a formação dos sujeitos que vivem no campo e, em nossa perspectiva, essa proposta promove injustiças, ou seja, deixa essas pessoas sem alternativas educacionais.

> O Governo do Estado de Rondônia, por meio da subgerência da Secretaria Estadual de Educação, acredita que encontrou a saída para a educação em Nível Médio para os jovens do campo via educação à distância, mediante videoconferências. Sancionado pelo governador do estado em julho de 2016, o Projeto Lei nº 3.84638 instituiu o Ensino Médio com Mediação Tecnológica, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. (VALADÃO, 2018, p. 73).

A mediação tecnológica nas escolas do campo não atende a realidade que vivem os estudantes e gera profundas desigualdades, evasão escolar e desmotivação dos alunos. É uma proposta excludente que não serve para solucionar as problemáticas da Educação do Campo em Rondônia, pois é uma falsa alternativa que parte da lógica do estado colonialista, e não permite

o diálogo com lideranças camponesas, a fim de se pensar em novas políticas educacionais a partir da realidade desses sujeitos.

> A Educação do Campo em Rondônia não está dissociada do processo de colonização sob o qual o estado foi se constituindo. Apesar da importância do agricultor familiar, este tem sido inferiorizado pela ausência de políticas públicas, principalmente educacionais, que lhe permitam viver com dignidade a sua diferença. (VALADÃO, 2018, p. 77).

Nota-se que em Rondônia, o modelo educacional se assemelha ao urbano, ou seja, uma educação que não considera a diversidade das populações locais, transmitindo a visão urbanocêntrica, não valorizando os saberes e identidades que integram os diferentes espaços na qual se constituem os povos e comunidades ao seu entorno.

> A educação não acontece no abstrato. Ela acontece num determinado lugar, num determinado território. Territórios realçam as diferentes dimensões e características do espaço com suas múltiplas identidades (sociais, ambientais, culturais, econômicas, etc,), dimensões que criam um sentimento de pertencimento a uma comunidade de iguais. A educação precisa ser pensada não apenas ao interior do espaço escolar, mas nos territórios da cidade, dos municípios, para além da sala de aula, pensando a educação no contexto dos novos espaços, sejam eles metropolitanos ou não, das periferias, do campo, etc. A cidade por suas práticas culturais, é também educadora. E a escola sobretudo quando pratica a integralidade como princípio educativo, passa a integrar a cidade no seu currículo. Passa a construir uma pedagogia da cidade, unindo cidade/campo, escola/cidade, as lutas do campo com as lutas da cidade. A cidade deve ser considerada como um território ampliado da escola, o que acontece quando a educação é verdadeiramente integral. É no território da cidade (e do campo) que construímos nossas identidades e subjetividades. O território das cidades é também o território da diversidade, da multiplicidade de discursos. (GADOTII, 2019, p. 61-62).

De que lugar estamos falando? De que espaço? Estamos falando da educação em um Estado marcado pela presença do indígena, do ribeirinho, do quilombola, de comunidades tradicionais, dos que vivem dos frutos da terra, da pesca, da natureza. São espaços de vida que compreendem diferentes saberes, linguagens em que habitam os sujeitos da Educação do Campo rondoniense e que precisam de uma educação integral, emancipadora, contextualizada e que tenha o olhar para a história e cultura, o que não se trata de menosprezar a cidade, mas de se pensar a educação nos diferentes espaços, inclusive a educação no próprio espaço urbano. Um território é formado de múltiplas identidades com suas tradições, diferenças, sua cultura local, sentimento de pertença à uma comunidade.

Podemos assim falar, de uma territorialidade campesina, quilombola, ribeirinha, de territórios de sustentabilidade, de territorialidades dos oprimidos, territórios de resistência etc. Esse pode ser o maior desafio da educação integral. Ela implica uma nova compreensão do papel da educação: utilizar seu papel agregador das comunidades para a emancipação dos territórios. (GADOTII, 2019, p. 63).

A obra “Das Matas, Rios e Cidades: Culturalidade e Historicidades Rondonienses”, organizada por Moser et al. (2019), que é fruto de pesquisas do curso de Mestrado em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia, reúne diversos textos de pesquisadores rondonienses que falam do espaço, da cultura, dos povos da Amazônia ocidental,

das tradições locais, entre outros temas pertinentes que ajudam a compreender os saberes dos povos e comunidades tradicionais e urbanas que constituem o estado de Rondônia.

Dada a diversidade de populações camponesas, historicamente foram construídas as Escolas Famílias Agrícolas em Rondônia, uma proposta muito ousada que parte dos pequenos agricultores (as), dos movimentos sociais, da Igreja Católica, sobretudo dentro da perspectiva da Teologia da Libertação e com a contribuição de muitos sujeitos, ligados as pastorais sociais, à causa do povo e dos sindicatos.

Se o estado não promove iniciativas para pensar alternativas para o campo, estes, por sua vez, começam a se organizar. Assim surge as primeiras Escolas Famílias Agrícolas, cujo sistema de ensino é a Pedagogia da Alternância, organizada por simples trabalhadores da terra, para criar no campo espaços de resistência camponesa.

> Rondônia foi colonizada por uma leva de migrantes, vindos de diversos Estados do país e o sonho de desbravar a selva para criar o progresso. Uma parcela desses migrantes teve sucesso, mas culturalmente, predominava no imaginário rural, muitas vezes inconscientemente, o mesmo complexo de inferioridade. É aí que aparece a EFA com o seu potencial criador para fomentar no campo o prazer em valorizar o meio rural, o ambiente familiar e também o comunitário. (ROCHA, 2018, p. 22).

Deste modo, vão sendo construídas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas, sendo que essa nova proposta educacional deu novos rumos não somente à Educação do Campo no estado, mas estabeleceu e continua a estabelecer novas relações sociais, fomentando a agricultura familiar, incentivando novos modos de produção e de relação com a terra, gerando renda familiar e aproveitamento de recursos naturais, partindo do princípio da agroecologia, de formas de produção e cultivo baseadas na sustentabilidade.

2.3 Escolas Famílias Agrícolas em Rondônia

As Escolas Famílias Agrícolas no interior do estado de Rondônia constituem-se como um modelo voltado para a melhoria da vida dos pequenos produtores rurais, fortalecendo as suas relações na busca por direitos, na compreensão de novas alternativas e construção coletiva de saberes práticos e teóricos, promovendo a melhoria da qualidade de vida e dignidade para os povos do campo.

Atualmente, Rondônia conta com 6 (seis) Escolas Família Agrícola filiada à AEFARO (Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia) e uma Escola Família Agrícola que não é filiada. A seguir faremos um breve histórico das EFAs nesse estado da Amazônia ocidental.

- Escola Família Agrícola Padre Ezequiel Ramím, Localizada em Cacoal, fundada em 1989.

A primeira EFA fundada no Estado de Rondônia homenageia o Missionário Comboniano vindo da Itália, Padre Ezequiel Ramín, que chegou no estado de Rondônia em 1983, em um momento histórico de intensos conflitos no campo, grilagem de terras por

latifundiários que buscavam expandir suas propriedades. Ezequiel Ramín foi assassinado por pistoleiros no ano de 1985 em Cacoal, em um conflito do campo, envolvendo indígenas, sem-terras e fazendeiros. O Padre Missionário foi considerado um Mártir, defensor da causa indígena e camponesa.

Esta postura da Igreja está inserida na realidade de Rondônia permeada por conflitos, e a Igreja com suas lideranças religiosas e leigas criaram movimentos sociais e projetos para dar suporte aos colonos, assumindo a prioridade de organizar o povo na busca de soluções. A Igreja, já contando com sua estrutura organizacional de locais próprios para encontros, se torna o ambiente privilegiado de organização das pessoas. Frente às dificuldades da política do Estado a Igreja assumiu, não só a organização dos colonos, como enfrentou o poder dos governantes. (PINHEIRO, 2014). Na cidade de Cacoal e região, os católicos recordam o "martírio" do Padre Ezequiel Ramím, com celebrações da vida, realizando romarias no local do conflito agrário, em que o Padre foi alvejado a tiros.

"A EFA Pe. Ezequiel Ramin, que foi a pioneira, já não faz mais parte da Regional, a associação local se desvinculou da AEFARO", (SANTOS, 2017 p.55). A Escola oferece os cursos de ensino fundamental II, ensino médio e Técnico em Agropecuária, atendendo os filhos de produtores rurais da região.

- Escola Família Agrícola Vale do Paraíso, localizada em Ouro Preto, fundada em 1990.

A EFA Vale do Paraíso foi construída a partir das organizações sociais, buscando oferecer, com isso, uma oportunidade às famílias por meio da educação integral aos filhos de agricultores e agricultoras rurais, desenvolvendo a Educação do Campo por meio da Pedagogia da Alternância.

Uma escola que nasceu da preocupação de lideranças religiosas, de entidades, associações e das famílias de jovens que terminavam o ensino primário e não tinham oportunidade de estudar. A ideia de implantação da EFA surge por volta de 1986. Lideranças ligadas à Igreja Católica e motivadas pelo emergente levante da Teologia da Libertação, se deslocaram para conhecer os projetos de Escolas EFAs já desenvolvidos em outras regiões do País (Espírito Santo e Bahia). Em 1989, dá-se início à construção dos prédios e seu funcionamento passa a correr no ano de 1990. (CADERNO DA ALTERNÂNCIA, 2019). A EFA Vale do Paraíso trabalha com o ensino fundamental no estado de Rondônia, em que desenvolve a Educação do Campo para esse público.

- Escola Família Agrícola Itapirema localizada em Ji-Paraná, fundada em 1991.

O nome da EFA Itapirema homenageia a tribo indígena Itapirema que habitava na região antes da colonização europeia. Para Marc Ferro (2017, p.13).

> A colonização é, ao mesmo tempo, a ocupação de uma terra estrangeira e distante por uma população, com sua cultura, e a instalação, nessa terra, daqueles que chamamos de "colonos". Durante vários séculos os europeus encarnaram esse fenômeno, administrando em todo o mundo colônias de exploração e colônias de povoamento.

O nome Itapirema é um termo indígena da língua Tupi-guarani de uma tribo que viveu na região antes da chegada da colonização portuguesa no Brasil. A ideia da construção da EFA Itapirema surgiu em 1987, em meio às motivações da implantação da EFA de Cacoal. O debate aconteceu nas comunidades e produtores rurais que tinham vontade de dar um pouco mais de escolarização para seus filhos. No dia 08 de maio de 1989, foi realizado o primeiro encontro com aproximadamente 55 pessoas representantes das comunidades das 03 paróquias (Dom Bosco, São José e São Sebastião). Neste encontro, foi criada uma equipe de divulgação e construção da Escola. Com apoio de várias comunidades, doações de alimentos, materiais de construção, mutirões e com a ajuda das Paróquias da Diocese e, também, da Prefeitura Municipal, os prédios da Escola ficaram em condições de funcionamento. Em fevereiro de 1991 iniciam as atividades escolares. (CADERNO DAALTERNÂNCIA, 2019).

Atualmente, a EFA Itapirema oferece para os jovens do campo o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária.

- Escola Família Agrícola Chico Mendes, localizada em Novo Horizonte do Oeste, fundada em 1992.

A Escola Família Agrícola Chico Mendes homenageia em seu nome o ambientalista Francisco Alves Mendes Filho, popularmente conhecido como Chico Mendes (1944-1988). Este líder seringueiro defendeu a preservação da floresta amazônica, cujas lutas nesse espaço levaram ao seu assassinato em 22 de dezembro de 1988, no estado do Acre. A vida do sindicalista e ambientalista brasileiro inspira ações concretas em defesa da floresta Amazônica, na formação de novas lideranças para atuar frente as questões ambientais.

Localizada em Novo Horizonte do Oeste, a EFA Chico Mendes foi a 4ª Escola Família Agrícola criada na Diocese de Ji-Paraná, em meio às reuniões e discussões de lideranças envolvidas na luta dos trabalhadores rurais. Por meio de mutirões e contribuições de vários sujeitos, construíram em 1991 quatro prédios em alvenaria, numa área de 06 alqueires, doados por pequenos proprietários. No período de 15 de abril a 01 de dezembro de 1991, um grupo de estagiários esteve em Piúma- Espírito Santo, no curso de introdução à Pedagogia da Alternância- Preparação para novos monitores-professores, oferecido pelo MEPES. Em 08 de fevereiro de 1992, ocorreu a abertura do 1º ano de funcionamento da escola, com uma turma de alunos da 5ª Série do Ensino Fundamental, e apenas em junho de 1994, o estado autoriza o funcionamento da Escola Família Agrícola "Chico Mendes". (CADERNO DA ALTERNÂNCIA, 2019).

A EFA Chico Mendes trabalhou inicialmente com o ensino fundamental. Após fazer um levantamento e as necessidades de educação profissionalizante, iniciou em 2008 sua primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, assim, houve uma fase de transição de oferta do ensino fundamental para o ensino médio.

- **Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, Localizada em São Francisco do Guaporé, fundada em 2005.**

A Escola Família Agrícola Vale do Guaporé é o alvo de nossa pesquisa. Essa instituição foi criada pelos agricultores familiares dos municípios de Costa Marques, São Francisco do Guaporé, Seringueiras e São Miguel do Guaporé. Tendo sido inaugurada em 16 de novembro de 2005, a EFA atende os jovens das mais diversas categorias: ribeirinhos, extrativistas, filhos de pequenos produtores rurais do Vale do Guaporé, com o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, promovendo o acesso à educação para as populações do campo e desenvolvimento do território regional.

- Escola Família Agrícola Dom Antônio Possamai, localizada em Jaru, fundada em 2013.

A EFA Dom Antônio Possamai traz o nome do Bispo Salesiano de Dom Bosco (SDB), Dom Antônio Possamai (1929-2018), que foi o primeiro Bispo da Diocese de Ji-Paraná, sendo considerado pelos Católicos, como um profeta do povo e das causas sociais, sobretudo nas lutas na defesa dos povos da Amazônia, cujo lema episcopal era: "Enviou-me para evangelizar os pobres", retirado do Evangelho de Lucas.

> A ideia de implantação da EFA- Dom Antônio Possamai surgiu desde os anos 90, aos poucos a ideia foi se amadurecendo juntamente com as comunidades, quando aos 15 de março de 2005 foi realizada a primeira Assembleia Geral de Fundação da Associação da Escola Família Agrícola de Jaru e Região (AEFAJAR) e Escola Família Agrícola Dom Antônio Possamai, que se realizou no centro Comunitário da Paróquia de São João Batista, de Jaru, onde tinha o coro de aproximadamente 50 lideranças rurais e representantes das comunidades dos municípios de Jaru, Governador Jorge Teixeira e Theobroma, representantes de associações rurais, cooperativas, representante da Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO), entre outros. (CADERNO DA ALTERNÂNCIA, 2019).

A EFA DAP- Dom Antônio Possamai surgiu com o apoio das CEBs- Comunidades Eclesiais de Base da Paróquia São João Batista de Jaru, que articularam projetos para buscar recursos financeiros e deram o apoio para a construção da Escola, movimentando a Prefeitura e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais dos municípios da região.

- Escola Família Agrícola Manoel Ribeiro, localizada em Cerejeiras, em fundação.

Atualmente, esta EFA é a mais recente do estado de Rondônia, está no seu processo inicial de atividades. Em 2021, iniciou as matrículas para a primeira turma a ser formada no curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio.

A EFA Manoel Ribeiro tem início a partir dos movimentos sociais do campo, de diálogos com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais do Cone Sul de Rondônia, e o Movimento

dos Pequenos Agricultores- MPA, junto a muitas pessoas e lideranças, sendo que irá buscar atender os seguintes municípios da região: Cerejeiras, Colorado do Oeste, Corumbiara, Cabixi, Pimenteiras do Oeste, Chupinguaia e Vilhena.

Essa proposta das EFAs surgiu em meio aos encontros da Diocese de Ji-Paraná, em um momento propício em que as lideranças da Igreja refletiam nas CEBs as situações de injustiça que afetavam a vida dos trabalhadores, sobretudo, percebendo as contradições existentes.

Por volta de 1983, com uma visita de estagiários do Centro de Formação para Monitores- MEPEs na região de Ouro Preto D´Oeste, promovido pela CPT, que tinha como objetivo a visita e encontros com as lideranças das comunidades locais, inicia-se os primeiros debates sobre a proposta da EFA no estado. Em 1987, em Cacoal, intensificam-se os debates com as comunidades rurais do setor linha 10 e vizinhas, para divulgação do trabalho da EFA e o papel da família nessa perspectiva educativa. O trabalho de implantação da EFA em Cacoal foi coordenado pelo Pe. José Semionatto. No mesmo ano, são enviados para o Centro de Formação do MEPES em Píuma- ES, os primeiros candidatos a monitores, e no final deste mesmo ano, inicia a construção da EFA Pe. Ezequiel Ramin na linha 10 em Cacoal. Em 1988, envia-se mais candidatos a monitores para o Centro de Formação, expande o trabalho de implantação das EFAs na Diocese de Ji-Paraná, em 1989 é inaugurada a EFA de Cacoal e começa o trabalho de construção da EFA de Ouro Preto D´oeste (atualmente EFA Vale do Paraíso). Em 1989, inicia-se a construção da EFA Itapirema coordenada pelo Pe. Toninho. Já em 1991, dá-se início a construção da EFA Chico Mendes, em Novo Horizonte D'Oeste, sob a coordenação do Pe. Natal. (VALADÃO *et. al*., 2003)

A Diocese de Ji-Paraná passou a ser a mantenedora das instituições durante todo período inicial, até que se consolidasse o modelo. Em 1992, os idealizadores decidiram criar a AEFARO, uma entidade própria para coordenar as ações. As EFAs em Rondônia tiveram apoio da Igreja, tendo como construtores do cotidiano pessoas ligadas aos movimentos sociais. Esses sujeitos durante muito tempo sentiram a ausência de políticas públicas para a Educação do Campo. Ao tomarem ciência que no estado do Espírito Santo já havia uma proposta consolidada, buscaram uma organicidade própria para a construção das EFAs, inspirada no modelo já existente, e que, também, no Norte, ganharam força por meio da atuação dos movimentos sociais e dos sindicatos, afirmando, no espaço rondoniense, que é possível uma educação voltada para o campo e o camponês, rompendo com uma educação hegemônica.

A educação, na perspectiva de Gramsci, enquanto uma dimensão cultural da sociedade, se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e, prática, uma verdadeira "filosofia da práxis", que deve promover a dignidade dos sujeitos sociais que lhes permita ser dirigentes e, ao mesmo tempo, oporem-se às ideologias autoritárias e conservadoras, lhes servindo como princípio político-pedagógico de luta, em prol da construção de uma

sociedade socialista autenticamente democrática. (MELO, 2016).

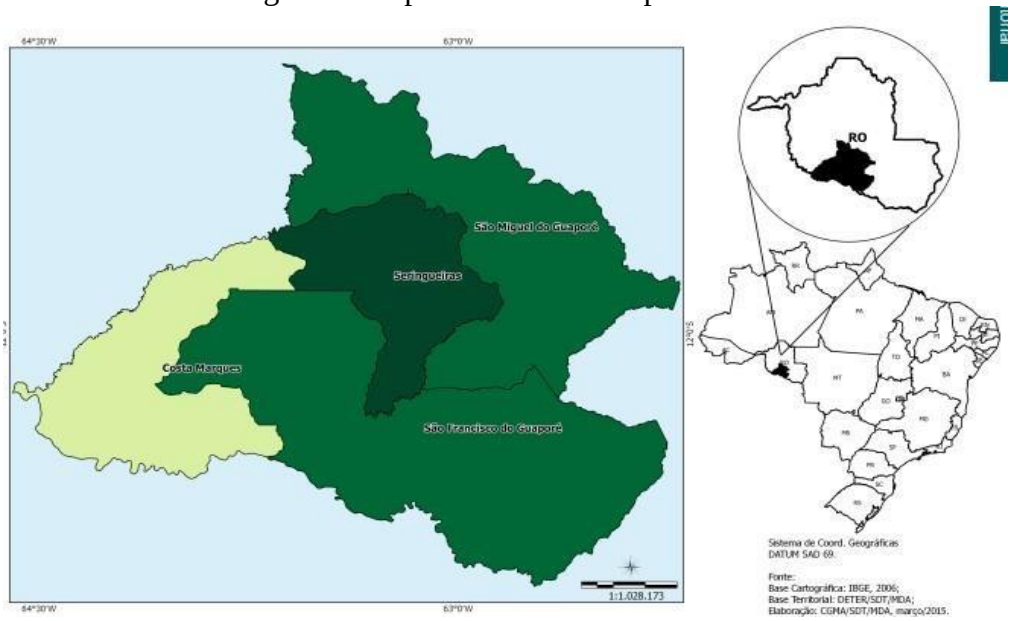
O que se percebe, no breve histórico apresentado das EFAs em Rondônia, é que as pessoas que organizaram a proposta da Escola Família Agrícola e da Pedagogia da Alternância, opuseram-se à uma educação autoritária, uma educação bancária como diz Paulo Freire (1996), para assumirem-se como construtores de conhecimento, na contra-hegemonia de uma educação colonialista e imperialista da cultura. Esses sujeitos já traziam consigo uma formação que a Igreja lhes proporcionava, um modo de vida e organização social, a partir da vivência nas CEBs-Comunidades Eclesiais de Base na Amazônia, tornando possível organizar em mutirão, as Escolas Famílias Agrícolas, um modelo de ensino comunitário que adquiriu força e identidade na região.

2.4 Educação do Campo em São Francisco do Guaporé

São Francisco do Guaporé é uma cidade brasileira situada no estado de Rondônia no território de identidade Vale do Guaporé, antes pertencente ao município de Costa Marques. Com a inauguração da BR 429, e intenso fluxo de pessoas, ocorreu o desmembramento do distrito, tendo sido instalado o município em 1997.

Conforme dados do IBGE, a população estimada em 2021 é de 21.088 (vinte e um mil e oitenta e oito pessoas). O Vale do Guaporé é composto por ribeirinhos, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e pescadores. Essa identidade regional é formada com a criação do Território Federal do Guaporé, em 1943 pelo presidente do Brasil, Getúlio Vargas. Atualmente, a região denominada de Vale do Guaporé é composta por quatros municípios: Costa Marques, São Francisco do Guaporé, São Miguel do Guaporé e Seringueiras, conforme apresentado abaixo.

Figura 4- Mapa do Vale do Guaporé-RO



Fonte: Caderno Territorial (2015)

A ocupação do estado de Rondônia tem vestígios no período colonial, entre o final do século XVII, com as missões jesuíticas na Amazônia, estando atrelada a conquista da Amazônia pelos portugueses. Tal conquista:

> Envolveu guerras, alianças, conversões religiosas e negociações. Chegando à região, no início do século XVII, depois de expulsarem os franceses do Maranhão, os portugueses se viram envolvidos em vários outros confrontos. Combateram ingleses, irlandeses e holandeses durante toda a primeira metade do século XVII. (JÚNIOR, 2013, p. 2).

Com a descoberta de riquezas, matérias primas e o ouro, despertam-se interesses de exploração e colonização da região. Em meio às tensões, no século XVIII, como forma de manter o domínio e poderio sob as margens do rio Guaporé e afastar os espanhóis que demonstravam interesse em explorar a região, em busca de riquezas, os portugueses executaram o projeto de construção do Real Forte Príncipe da Beira, localizado na margem direita do rio, no município de Costa Marques/RO, tendo sua inauguração em 20 de agosto de 1783. “Para o processo de construção do Forte, a coroa portuguesa contou com a mão de obra especializada de brancos e escravos que foram trazidos de várias capitanias da colônia, como Belém, São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso.” (BARROSO, 2015 p. 61). Além disso, houve a exploração de trabalhadores livres, indígenas e vários sujeitos que ergueram a fortificação.

Figura 5- Real Forte Príncipe da Beira

Fonte: Ribeiro (2021)

Ainda hoje, em Costa Marques, existe a presença e a memória histórica das comunidades remanescentes de quilombolas que mantém viva a identidade e cultura de seus ancestrais.

> As comunidades Forte Príncipe da Beira e Santa Fé pertencem ao Município de Costa Marques e estão fixadas na porção oeste do Estado de Rondônia, fronteira com a República da Bolívia. A mata que contorna todo o local oferece a caça e o extrativismo. Durante as caçadas opera o simbólico amazônico do Pai da Mata e outros mitos. Neste espaço, as comunidades buscam uma reorganização diante da interface das políticas de territorialização e identidade cultural. O Rio Guaporé agrega aos valores da pesca valores

> históricos de escritas desconhecidas, esculpidas nas pedras nas margens do rio e artefatos indígenas que aparecem na areia, quando as águas baixam, época da estiagem em Rondônia, assim além do alimento o rio é o caminho que também favorece a permanência do simbólico no imaginário coletivo [...]
> (MONTEIRO, 2013, p. 57).

Sposito (2009 *apud* FERREIRA, 2014, p. 113) considera que a "territorialidade designa a qualidade que o território ganha de acordo com sua utilização ou apreensão pelo ser humano". Nessa perspectiva, podemos dizer que os que vivem às margens do rio Guaporé dão valor singular ao território, depositando ali, suas vidas e suas relações mais profundas de trabalho nos laços familiares e na relação com a natureza e com o sagrado. Essa característica, ou seja, esse modo de inter-relacionar-se é que faz com que esse território tenha a sua identidade, num processo dialético de contradições, de conflitos e materialidade histórica da vida.

Com a chegada dos portugueses e, consequentemente, a construção do Real Forte Príncipe da Beira no século XVIII, é determinada esta ocupação/colonização portuguesa na região. Assim, o Vale do Guaporé remonta ao mais antigo vestígio de colonização no estado de Rondônia, e às margens desse rio são construídas as relações das comunidades tradicionais, a cultura e o alimento dos ribeirinhos, isso envolve todo o universo simbólico dessas comunidades.

A exploração de minas de ouro em Cuiabá e as lavras no vale do Guaporé têm estreita ligação com os primeiros passos da ocupação colonial na região, pois, o interesse econômico estimulou a Coroa portuguesa à rápida fundação de núcleos populacionais naquelas paragens no entorno de Vila Bela da Santíssima Trindade, capital da capitania de Mato Grosso. A descoberta das lavras no Guaporé exigia mão-de-obra abundante, fator que influenciava o comércio e o povoamento na região. A fim de preservar as riquezas e o território, que no século XVIII ainda não contava com uma linha fronteiriça, definitivamente firmada entre as Coroas espanhola e portuguesa, o avanço luso-brasileiro que objetivava consolidar ocupação no entorno das minas, a partir de Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade as cercanias do rio Guaporé, se consolidou por meio da construção do Forte Príncipe da Beira. (GOMES, 2019).

No que se refere à Educação no município de São Francisco do Guaporé, apresentaremos a seguir o relatório em quadros, conforme os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Educação do Estado de Rondônia:

Quadro 1- Relatório SEMEC/2021- Educação Infantil

Escolas Municipais	**Educação Infantil**						
	Creche					**Pré**	
	Berç. I	**Mater. I**	**Berç. II**	**Mater. II**	**Creche IV**	**Pré I**	**Pré II**
E.M.E.F Euclides da Cunha							3
E.M.E.F Tiradentes						1	2
E.M.E.Pré e Fund. Senador						67	115

C.E. Creche Mun. Olaiza da Cruz	1	61	20	16	12		
C.E.M.E.I. e F. Regina Almeida De						51	35
C.E.M.E.F Clodoaldo Splicigo						8	10
E.P.M.E.I.F Pereira e Cáceres						21	20
E.P.M.E.F.M Neusa de Oliveira						27	41
Total	**1**	**61**	**20**	**16**	**12**	**175**	**226**
Total Modalidade	**110**					**401**	
Total Curso	**511**						

Fonte: Semec–São Francisco do Guaporé (2021) Elaborado por Ribeiro (2021)

Com relação à educação infantil no município de São Francisco do Guaporé, nota-se que há o atendimento de 511 alunos, mas a maioria está centrada na pré-escola, e não na creche. Então, existe pouca oferta de creche, e algumas ofertas de matrícula para crianças da pré-escola, ainda, é muito incipiente. Exige mais disponibilização do município para ofertar a creche, porque a educação infantil é muito importante para dar acesso ao ensino fundamental. Pode-se constatar pelo quadro um número ínfimo de oferta de vagas para alunos de 0 a 3 anos que corresponde a creche e apenas um número para educação infantil. No entanto, sabemos que existe a lei Federal nº 13.306 de 04 de julho de 2016, que prevê o atendimento na creche e na pré-escola para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Além disso, a Constituição Federal ressalta também, o atendimento nessa modalidade.

"A creche centrada na criança, como sujeito de educação, expressa em seu objetivo educacional a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, reconhecendo a amplitude do seu espaço educativo, aberto a todas as crianças." (ANDRADE, 2010 p. 92). Além disso, a autora considera que a creche tem um objetivo social e político, que é de dar suporte as mulheres em sua função materna e reconhecer a criança como cidadã desde o seu nascimento.

Da mesma forma, o ensino fundamental também é muito importante, conforme o quadro 2.

Quadro 2- Relatório SEMEC/2021- Ensino Fundamental

Escolas Municipais	**Ensino Fundamental**								
	Ensino Regular de 1º a 5º Ano					**Ensino Regular de 6º a 9º Ano**			
	1º Ano	**2º Ano**	**3º Ano**	**4º Ano**	**5º Ano**	**6º Ano**	**7º Ano**	**8º Ano**	**9º Ano**
E.M.E.F Euclides da Cunha	2	1		4	1				
E.M.E.F Tiradentes			1	1	1	1	6		1
E.M.E.Pré e Fund. Senador	115	89	122	126	73				

C.E.M.E.I. e F. Regina Almeida De	37	37	41	62	134	80			
C.E.M.E.F Clodoaldo Splicigo	15	6	9	19	21	15	16	23	20
E.P.M.E.I.F Pereira e Cáceres	29	15	17	17	26	23	31	53	21
E.P.M.E.F.M Neusa de Oliveira	49	23	27	52	49	52	46	57	49
Total	**247**	**171**	**217**	**281**	**305**	**171**	**99**	**133**	**91**
Total Modalidade	**1221**					**91**			
Total Curso	**1624**					**91**			

Fonte: Semec – São Francisco do Guaporé (2021)
Elaboração: Ribeiro (2021)

O quadro 2 possibilita identificar como se desenvolve a oferta do ensino fundamental no município de São Francisco do Guaporé, em que existe o maior número de matrículas nas Escolas: E.M.E.Pré e Fund. Senador e C.E.M.E.I. e F. Regina Almeida De, enquanto que nas Escolas: Euclides da Cunha (localizada na Comunidade Quilombola de Pedras Negras) e Escola Tiradentes (Comunidade Quilombola de Santo Antônio), concentram o menor número em relação às demais, evidenciando um atendimento mínimo. Isso é extremamente preocupante, considerando que existe um número muito reduzido de alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental, evidenciando um descompasso na oferta e permanência de alunos na escola nessa etapa da educação básica.

Quadro 3- Relatório total de alunos em 2021- SEDUC

Escolas Estaduais	**Estudantes**	**Atendimento**
E.E.E.F.M Campos Sales	1003	Regular Ensino Fundamental e Ensino Médio
E.E.E.F.M Marcilene Carvalho Ricardo	461	Regular Ensino Fundamental
CEEJA Sílvio Viana Louro	264	Modular/Semestral/ Provões/Prisional
E.I.E.E.F Iria dos Reis Freitas	33	Regular Ensino Fundamental

Fonte: Seduc – São Francisco do Guaporé (2021) Elaboração: Ribeiro (2021)

No quadro 3, consta o relatório total de estudantes nas escolas estaduais, em que evidenciamos a Escola Indígena Estadual Iría dos Reis Freitas, localizada no distrito de Porto Murtinho, que inicialmente ofertava o ensino fundamental e ensino médio por meio da mediação tecnológica.

Na atualidade, a Escola Indígena Estadual Iría dos Reis Freitas, apresenta uma problemática, com o fechamento do ensino médio, atendendo apenas o ensino fundamental. Isso mostra que essa população está sendo atendida em apenas uma modalidade da educação e nos traz alguns questionamentos sobre a oferta do ensino médio para os jovens da comunidade. Fica

evidente no quadro ausências de políticas voltadas para a educação indígena nesta localidade.

Quadro 4- Relatório total de alunos em 2021-SEDUC

Escolas Pólos da E.E.F.M Campos Sales	**Ensino Regular de 6º a 9º Ano**				**Regular- Ensino Médio por Mediação Tecnológica**		
	6º Ano	**7º Ano**	**8º Ano**	**9ºAno**	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
- Pereira e Cáceres					29	27	27
- Neuza de Oliveira Bravin					31	42	28
- Clodoaldo Splícigo					15	24	14
- Tiradentes						3	6
-Euclides da Cunha	1	2	1	2			1

Fonte: Seduc- São Francisco do Guaporé (2021)

Elaboração: Ribeiro (2021)

Por fim, o quadro 4 possibilita identificar que há um processo educacional em curso, de nucleação das escolas rurais no município de São Francisco do Guaporé-RO, uma política de educação municipal em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, sendo que a escola nucleada é a E.E.F.M Campos Sales, em que foram agrupadas as escolas: Pereira e Cáceres, Neuza de Oliveira Bravin, Clodoaldo Splícigo, Tiradentes, Euclides da Cunha; escolas municipais situadas em áreas rurais, em que a oferta do ensino fundamental é de incumbência do município, enquanto que o ensino médio por meio da mediação tecnológica ocorre no âmbito da Secretaria Estadual de Educação. Conforme Rodrigues *et.al* (2017, p. 710), "[...], a nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes".

Considera-se que em São Francisco do Guaporé, a lógica educacional é a mesma do estado de Rondônia, com a implementação da mediação tecnológica nas escolas de difícil acesso, cujo modelo educacional é o urbano, em que não há diferenciação curricular para o ensino dos que vivem no/do campo. Essa proposta de educação realizada pelo estado de Rondônia está centrada no paradigma da escola rural.

Fundadora da EFA Vale do Guaporé e Colocação da Pedra Fundamental (2004)

Lema de fundação: Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Paulo Freire

3. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Nessa seção, iremos reconstruir a história da EFA Vale do Guaporé, objeto de estudo desta pesquisa. Para isso, faremos um movimento dinâmico e dialético, até alcançar o objeto de estudo, situando-o dentro de um contexto mundial e brasileiro, do movimento da Pedagogia da Alternância e da primeira experiência na França (1935). O desejo da Escola Família Agrícola não partiu do poder público ou das Universidades da época, mas de pessoas ligadas com o trabalho da terra, agricultores (as). No Vale do Guaporé, a história da EFA está relacionada com a história de uma mulher que dedicou a sua vida para que os povos do campo conquistassem espaço e voz na sociedade e pudessem ter acesso a uma proposta de educação transformadora, se contrapondo ao modelo de educação do capital, para dar início a uma Educação do Campo protagonizada pelos povos e comunidades tradicionais do Vale do Guaporé-RO.

3.1 Escola Família Agrícola

A história da Escola Família Agrícola tem início na França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale (1935)*[2]. O contexto é de profundas crises sociais e econômicas, deixadas pelo desastre da primeira guerra mundial (1914-1918). Além da guerra, anos depois veio a crise de 1929 que atingiu toda a Europa, persistindo durante o início da década de 1930, atingindo principalmente os que viviam do trabalho com a terra, agravando as problemáticas sociais que vivia a França. Nessas condições, a educação, também, passava por profundas crises, sendo que predominava apenas um modelo: o urbano.

> O interesse que suscita uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra. Se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações específicas sejam menos claras. (NOSELLA, 2012, p. 35).

Ainda, "a história de uma ideia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele." (NOSELLA, 2012, p. 45). Abbé Pierre- Joseph Granerau, foi um sacerdote Francês, conhecedor do mundo rural, muito ligado as causas sociais. Tendo observado a realidade do campo em seu tempo, articulou uma proposta para os filhos dos trabalhadores rurais:

---

[2] Traduzido para a língua portuguesa, significa: Casa Familiar Rural

> Meu pequeno seminário foi duro no período da adolescência. Os professores eram bons, é certo. Guardo deles as melhores lembranças. Mas, no momento da vida em que o educador é indispensável, não o encontrei em meu caminho. Aliás, a direção espiritual era proibida. Nossos professores, mesmo que padres, não estavam verdadeiramente preparados para a tarefa, ao julgar do modo como um deles respondia a uma de minhas questões, mesmo que muito comuns. Entre eles, cada seminarista escolhia seu confessor. Em dias fixos, pedia-se, por escrito, a confissão. Chamado pela ordem de marcação, nos enfurnávamos em um destes confessionários escuros, alinhados ao fundo de uma sacristia, quase sempre com o pensamento de dali sair o mais breve possível. (GRANERAU, 2020, p. 39).

Questiona-se a partir da fala do autor, o problema da educação, cuja formação no tempo em que viveu estava relacionada à proposta da educação tradicional. Com o passar dos anos, Abbé Granerau dedica a sua vida para a formulação de uma nova perspectiva educacional na França, partindo da observação das necessidades sociais e educacionais das pessoas que viviam no campo.

> Eu acabava, finalmente, de plantar em boa terra a ideia que havia, há tanto tempo, germinado na minha mente: uma escola adaptada ao meio de vida do mundo camponês. Para realizá-la em fórmulas concretas, comecei imediatamente a trabalhar, tomando das fórmulas escolares existentes o que me parecia ser o melhor, sem esquecer que devia, primeiro, fugir das trilhas batidas das leis escolares, a fim de fazer algo realmente novo. (GRANERAU, 2020, p. 65).

A primeira fase desta nova proposta é caracterizada pela formulação de suas práticas, momento que os jovens passavam em torno de uma semana na casa paroquial, e na semana seguinte retornavam para seus lares. Inicialmente, o Padre Granerau era o professor que instruía os jovens, em que buscava os materiais de institutos católicos da época, o qual se baseava, promovendo um conteúdo voltado para o meio rural, ensinando práticas de cultivo, plantio, agricultura, bem como os valores humanos e religiosos, incluindo a participação dos jovens nas missas, momentos de reflexão da realidade.

> Mais tarde, o Sacerdote contratou um técnico em agricultura, mas a equipe praticamente era ainda mínima e o programa era ainda o curso de correspondência. Essa fórmula de *Maison Familiale* continuou quase a mesma até os anos 1942/43, quando as *Maisons Familiales* começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo. (NOSELLA, 2012, p. 48).

Na segunda fase, ocorre a expansão das escolas na França entre os anos de 1944 a 1945, em que o campo passa a ser percebido como espaço de transformação, e as escolas adquirem força por meio dos sindicatos rurais e da relação com a Juventude Agrária Católica (JAC), sendo que os idealizadores desta proposta percebem, também, que é preciso um quadro maior de professores e uma formação específica para atuar nesse modelo. Então, começa a ser pensada uma formação para os monitores.

> Em 1942 que surgiu a primeira Escola de Monitores (o Centro de Formação). Inicialmente se tratava de um curso de apenas algumas semanas (o 1º curso não tinha mais que 3 semanas ao todo). Os monitores (docentes das *Maisons Familiales*) eram agricultores que tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por

> correspondência. Nada mais do que isso. Em 1942, criou-se a União Nacional das *Maisons Familiales* que congregava cerca de quatro ou cinco escolas. Esta estrutura continuou até 1944/45 quando já funcionaram umas vinte *Maisons Familiales.* (NOSELLA, 2012, p. 50).

Já a terceira fase é de consolidação desse modelo de educação. Dado o avanço da experiência inicial que nasceu do chão da vida, começam, também, as crises administrativas, em que era necessário mudanças administrativas e novos colaboradores externos para construir uma teoria sobre o ambiente educativo e seus instrumentos pedagógicos que estavam em curso, mas não possuíam um quadro teórico que explicasse seus objetivos.

> Foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo. Neste momento registra-se a importante presença do educador André Duffaure (1946/47), quando foi elaborado o famoso instrumento pedagógico chamado de Plano de Estudo. O período de 1945 a 1960 foi, portanto, o período da expansão e da sistematização da experiência. As *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500 e a literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais. (NOSELLA, 2012, p. 51-52).

O educador André Duffaure foi um importante colaborador para a dinamização da experiência e seus instrumentos pedagógicos, teorizando os saberes vividos. Tendo se consolidado na França, esta experiência passa a ter olhares internacionais. A primeira relação de caráter internacional se estabelece com a Itália.

> A partir de 1945, essa proposta de educação por alternância foi difundida em vários países, em sua maioria na Europa, principalmente na França. Em cada localidade para onde a experiência foi levada foram feitas adaptações pelas instituições em decorrência das especificidades locais. (AIRES; VIZOLLI; STEPHANI, 2018, p. 249).

No Brasil, a Escola Família Agrícola tem origem com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo- MEPES, cujo principal mentor, junto com os agricultores, lideranças e pessoas que estavam envolvidas, é o Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande. Na década de 1960, em que profundas crises afetavam a qualidade de vida dos povos do campo, é que se inicia a ideia de implementar uma instituição contra hegemônica, como uma proposta transformadora para o mundo rural.

O contexto da Igreja Católica, ao qual Padre Humberto estava ligado, foi de profundas transformações, pois, no ano de 1961 foi convocado o Concílio Ecumênico Vaticano II[3], um Concílio que viria renovar a Igreja Católica. No decorrer dos acontecimentos foram produzidos documentos que suscitavam numa maior participação da Igreja na vida dos pobres. Motivado

[3] O Concílio Vaticano II (1962-1965) foi o evento mais importante da Igreja do século XX e um dos principais acontecimentos históricos recentes. Em seu desenrolar teve notável importância à busca de repensar o papel da Igreja católica frente aos novos desafios do mundo moderno, impactando não só o seu interior, mas também o mundo político e cultural. (CALDEIRA, 2008, p. 2)

pelos acontecimentos, o Padre Jesuíta decidiu buscar por recursos a fim de se pensar uma solução e mecanismos de transformação da realidade em que viviam os capixabas. Assim, criou a Fundação ítalo-brasileira, possibilitando arrecadações de fundos com a Itália, que permitiu que fossem concedidas algumas bolsas de estudo para um grupo de pessoas.

Inicialmente, essas pessoas não foram enviadas à Itália com o propósito de se especializar em Escola-Família, mas durante esse processo ocorreu de estagiarem nas EFAS italianas. Enquanto os brasileiros estagiavam na Itália, três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo e um Educador, vinham ao Brasil para analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o jovem Padre Jesuíta, que já tinha regressado ao Espírito Santo, um Plano de Ação concreta na área de atuação dos vigários colegas do Pe. Humberto, isto é, em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Nesta ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação, inclusive, concretizando a proposta da Pedagogia da Alternância no modelo da Escola da Família Agrícola. (NOSELLA, 2012).

O trabalho da Escola Família Agrícola, que já era uma realidade concreta na Itália, iniciou-se no Brasil como uma nova perspectiva de educação voltada para a realidade do campo. Os trabalhadores rurais enfrentavam inúmeras dificuldades naquele momento, como ausências governamentais e crises econômicas, afetando a qualidade de vida. Dentro de um processo de transformações, em 1968 criou-se o MEPES, idealizado pelo Padre Humberto e várias lideranças religiosas, que promoviam ações comunitárias. Em 1969, as primeiras EFAs no Estado do Espírito Santo iniciaram seus trabalhos.

A expansão das EFAs no Brasil ocorre por várias iniciativas influenciadas, sobretudo, pelas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, ligadas à Igreja Católica, ao movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Outros promotores ou incentivadores de processos iniciais de implementação são as Organizações Não Governamentais (ONGs), Entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural, Prefeituras Municipais. (BEGNAMI, 2019).

Consolidadas as primeiras EFAs no Espírito Santo, ficou inviável recorrer à Itália em busca de formação, ao mesmo tempo se apresentava o desafio de fazer uma formação para os monitores. É então que os idealizadores decidiram criar um Centro de formação no Espírito Santo, em Anchieta. Assim, em 1971 criou-se o Centro Familiar de Formação por Alternância, que está completando no ano de 2021 os seus 50 anos, ao mesmo tempo em que esse grande movimento dos CEFFAs celebra o centenário de Paulo Freire.

> Em síntese, as EFAs foram criadas no final da década de 1960 no sul do Estado do Espírito Santo. No início dos nos anos 70, expandem-se para o norte do Estado e, em meados dessa década, para o Estado da Bahia. Nos anos de 1980, a expansão atinge

> mais cinco Estados: Minas Gerais, Maranhão e Piauí, Rondônia e Amapá. Tal expansão cria uma preocupação com os princípios filosóficos, metodológicos e políticos do modelo. Por isso, é criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola Brasileira (UNEFAB). A expansão atinge o seu auge nos anos de 1990, sendo criadas novas EFAs em mais seis Estados: Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Rio de Janeiro e Sergipe. (NOSELLA, 2012, p. 257).

No início das primeiras EFAs do Brasil, confome Zamberlan (2021), no *Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das Escolas Família Agrícola (EFAs)*[4] as EFAs tiveram que se organizar em meio ao contexto em que estavam sendo criadas, no período de ditadura militar:

> Quando iniciamos as famílias aqui, foi mais um movimento levado adiante por um Padre e algum ou dois vigários, que já faziam uma pastoral, diríamos que para aquela época era uma pastoral promovida pelo Concílio Vaticano II, que deu uma sacudida muito grande. E, depois, Puebla (...). Bem quando começava as Escolas Famílias, o golpe militar endureceu e passamos a ser perseguidos, principalmente de 69 a 73, uma perseguição que também nos tocou de perto e mais do que uma vez a polícia militar, a polícia secreta daquela época chegava na Escola sem farda, sem nada e perguntava: onde é que está a biblioteca? Ou, como é que você prepara as aulas? Queriam ver os documentos, ainda bem que alguns de nós recolhia esses documentos e os colocava dentro, em um lugar que era difícil até para achar. Só para mostrar a que nível, aquela época dos militares em plena ditadura, principalmente de Médice, um pouco menos outros. Geisel foi aquele da abertura. A que nível nós estávamos. Portanto, todas as matérias de caráter social, história, geografia, OSPB- Organização Social Política Brasileira, nós tivemos contato direto naquela época com Frei Betto, que em alguns momentos nos orientou, Boff, eu pessoalmente e alguns outros, tivemos contato com ele. Mas, ele não assessorou. Outros sim. Outros que era da organização libertadora nos assessoraram e eram momentos bastante ricos e fortificantes. (ZAMBERLAN, 2021).

Na origem das EFAs do Brasil, Zamberlan (2021) e os organizadores que estavam participando da implementação da Pedagogia da Alternância, nutriam-se de momentos de partilha com Frei Betto e Boff e se fortaleciam em meio aos ideais da teologia da libertação e pedagogia libertadora, que é um dos eixos centrais da teoria de Paulo Freire. Isso evidencia que as EFAs se constituíram como espaço de luta e resistência em meio à ditadura militar. Depois da ditadura, a redemocratização proporcionou melhorias nesse processo da EFA, expandindo para outros estados, comunidades.

> Com o processo da redemocratização, a estrutura social brasileira modificou-se expressivamente a partir dos primeiros anos que foi se afastando do golpe de 1964. Houve uma transfiguração socioeconômica fortíssima, ainda que a sociedade não tenha deixado de ser desigual, repleta de carências e contrastes extremos, com elites precárias e donos do poder quase primitivos em seu descaso pelo povo e pela democracia. A redemocratização trouxe abertura aos movimentos sociais. (CHAUÍ e NOGUEIRA, 2007, p. 207-208).

Atualmente, está tendo um grande retrocesso nesses direitos que o povo do campo tinha conquistado, e que hoje está sofrendo novamente pressão de um governo autoritário. Não

[4] O I Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das EFAs aconteceu entre os dias 03 de agosto de 2021 e teve como tema central: Protagonismo e organicidade dos sujeitos das EFA´s: Juventudes, Famílias e Monitores. O Seminário ocorreu de forma remota, na transmissão pelo canal da UNEFAB Brasil.

obstante, as EFAs continuam assumindo seu caráter transformador da sociedade, em um momento histórico do autoritarismo, se reafirmando como espaço de luta e resistência camponesa, produzindo novos conhecimentos nos diversos contextos de atuação.

3.2 Pedagogia da Alternância

A pedagogia se refere ao estudo do ato de educar, ou seja, parte-se de uma reflexão sobre o fenômeno da educação, e que, também, orienta a práxis educativa por determinados caminhos a serem seguidos, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar.

> A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico. (FRANCO, 1999, p.21- 22).

Assim, quando se trata de uma história da pedagogia, é o olhar para a história da humanidade, com suas diferentes práticas, sociedades, cultura e personagens, orientados (as) por alguma perspectiva, teoria, corrente filosófica existente em diferentes momentos.

Além disso, falar da história da pedagogia conduz a percepção de que em diferentes sociedades havia um modo peculiar de vida, de instrução social, de política e de religião. Haviam leis e regras que orientavam a vida de todos por meio da educação vigente em cada época, ocasionando em distintas práticas educativas relacionadas com os anseios de determinados grupos humanos que a construíram.

> Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação − do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar. (LIBÂNEO, 2001, p .6-7)

Desta maneira, o homem, em diferentes momentos históricos, criou formas de orientar as práticas educativas buscando caminhos de transformação social. Na França, os camponeses, diante de uma situação difícil, organizaram uma experiência para a realidade em que viviam, em áreas rurais. Esta experiência é, pois, uma Pedagogia da Alternância, que se apresenta ao mundo como uma proposta transformadora, pois ao ser colocada em prática pode levar a

mudança de atitudes, comportamentos, valores, fortalecendo as relações pessoais e comunitárias, o trabalho coletivo, sentido de pertença a coletividade e a natureza, colocando as pessoas envolvidas como principais agentes de transformação social. Contudo, para sua organicidade precisa-se de um método próprio e orientação do caminho pedagógico para que se concretize a prática.

No que se refere à gênese da Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007, p.23) considera que "na origem, encontra-se o movimento de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier, e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do "Ver-Julgar- Agir", deste grande e bonito movimento de educação popular, a "JAC" [...]". Desta maneira, a Pedagogia da Alternância se formula a partir de experiências existentes da observação de práticas e de uma filosofia da pessoa humana, sendo que com o passar dos anos, vão se realizar momentos de encontros e troca de saberes, que dão base e fundamento aos seus princípios originais.

O método Ver-Julgar-Agir surgiu com Joseph Cardjinh, para responder às crises do mundo operário, principalmente da juventude operária. Em sua realidade, notara que a Igreja estava afastada da realidade concreta em que viviam os operários. Na busca de sustentar a doutrina católica e relacionar com a situação da vida dos trabalhadores através de uma proposta educacional transformadora, organizou um grupo de jovens com a finalidade de criar um método próprio que possibilitasse olhar para as questões de seu tempo, em um mundo permeado de injustiças. "Inspirado na pedagogia do Catolicismo Social e no método da Associação Católica da Juventude Francesa (ACJF), o sacerdote belga desenvolveu e sistematizou o método Ver- Julgar-Agir". (LOPES, PERTILE, 2020 p.35).

> Com a preocupação da educação permanente dos jovens das classes operárias, o agir do método não estava tão claro e explicitado. Em 1924, Cardijn esboçou o método na sua totalidade. No ano de 1925, a metodologia era conhecida como conhecer, julgar e querer. Posteriormente, num escrito de 1926, o método foi traduzido como: aprender a ver, a julgar e a agir. Somente em 1930 que os três termos foram estabelecidos como Ver-Julgar-Agir. (LOPES, PERTILE, 2020, p. 35-36).

Tal método levou a ações concretas, na perspectiva social da Igreja. Essa perspectiva, no entanto, já era defendida nos círculos de Marc Sangnier. Contudo, em Cardjinh adquire o caráter metodológico, na fundação da Juventude Operária Cristã- JOC, passando a inspirar outros movimentos que adotam essa proposta do método a partir do olhar crítico para a vida social, política, e religiosa, inspirado nos ideais do catolicismo, necessários em um período em que as práticas na Igreja não levavam a maior compreensão de mundo e do sentido de pertença a comunidade.

> O método de Cardijn leva a que se passe da teoria à prática, envolvendo as pessoas na mudança da sua vida e do meio em que vivem, gerando uma mudança no próprio ambiente de que fazem parte e contribuindo para a construção de um mundo novo, onde reine a paz e a concórdia, construindo assim a civilização do amor. É fácil compreender então que os objetivos de Cardijn e da JOC sejam: conquistar a massa da juventude trabalhadora; evangelizar a vida real da juventude operária; reconquistar o ambiente onde trabalha e vive a massa dos trabalhadores. (CASTELHANO, 2017, p. 41-42).

Na prática, são formados pequenos grupos de diálogo para fazer uma análise crítica a partir de um tema proposto. Ao se aplicar o método, leva sempre a uma ação a partir da realidade, para buscar transformá-la. A superação acontece em conjunto, gerando uma nova forma de vida. Nesse período da criação do método, havia a preocupação com as populações que viviam em áreas rurais, excluídas pelo poder dominante, que as oprimia. Então, se fazia análise de situações de injustiças vivenciadas pelos trabalhadores, procurando organizar movimentos para tentar superar essas situações de injustiças sociais. Esse método teve muita ascendência em Portugal, na promoção da Ação Católica Rural, bem como se espalhou pelo mundo inteiro.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância vai ao encontro da metodologia do Ver-Julgar-Agir, que é um sistema todo articulado que compreende o olhar para a realidade concreta em que vive o camponês. Esse olhar leva a julgar esta realidade e a mudança, que é o caminho de libertação. É a pedagogia que nasce da experiência e adquire o seu fundamento científico, extrapola os muros escolares e faz parte da vida social, familiar e profissional, ou seja, faz parte de toda a realidade que é a vida, onde o educando está inserido e precisa atuar. Assim:

> 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 implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o "alternante", não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. (GIMONET, 2007, p. 19).

Esse modo de conduzir a educação envolve diferentes atores sociais, que são os pais, os agricultores, as associações locais, os movimentos sociais e sindicais, lideranças comunitárias, agentes de pastorais, entre outros, que são os construtores desta pedagogia. O jovem que é formado nesse segmento passa a ser o "alternante", ou seja, aquele que alterna em tempos e espaços distintos. Dentro dessa dinâmica, o "alternante" vai adquirindo bases que contribuem em seu projeto de vida e desenvolvem o senso crítico e criativo a partir da observação e atuação nestes espaços. Dessa forma, ele se torna um dirigente do território, porque desde o primeiro momento, ele se assume como ator no contexto social, político e escolar, em que está situado. Então, suas relações, que não são apenas escolares, saem do habitual, do formal, da burocratização escolar para apontar outros horizontes.

> Deste Jeito, animados por uma dinâmica criadora, todos contribuem para a elaboração das atividades, dos instrumentos, das organizações didáticas, dos princípios e métodos próprios das MFR. Vive-se de cheio o processo de produção de saberes e dos valores educativos do meio de vida na sua escala real. Elabora-se assim uma pedagogia da relação, do encontro, uma pedagogia da partilha. Um processo está acontecendo, o da formação por alternância em toda a sua complexidade. (GIMONET, 2007, p. 23).

Dentro dessa nova pedagogia, quem constrói, tanto o cotidiano escolar quanto o extraescolar, é o estudante, a sua família e a associação local. São esses distintos sujeitos que assumem o papel de conduzir a educação num movimento contínuo e dialético, que compreende toda dinamicidade e contexto da realidade vivenciada pelo estudante. Essa dinâmica, conforme tem sido analisado, tem fundamento na vida comunitária e se nutre do personalismo, sendo que os CEFFAs encontram bases na corrente filosófica do personalismo, partem da pessoa, do seu eu, da sua individualidade, conduzindo a educação de forma que se evite a massificação, acompanhando de forma personalizada os estudantes, por meio da tutoria, relação que se estabelece entre o professor tutor e o estudante.

> Deste modo, aquilo que estariam semeando ou plantando, através de um enraizamento profundo num território, teria alguma perenidade. Surge a consciência dos múltiplos serviços que esta "nova escola" deve oferecer e dos papéis multidirecionais e interdependentes que deve desempenhar em relação aos adolescentes rurais, às famílias, à agricultura, à ruralidade e, de maneira mais ampla, em relação à educação e à sociedade. O discurso é amplo e possui grandeza. É sistêmico, global, portador de uma ética, de um projeto para o homem nestes períodos de grandes transformações, até mesmo de mutação. Está virado ao futuro para "aclarar o futuro, não em seguir as lições do passado, mas avançando para um futuro promissor e prometido", pensava- se. (GIMONET, 2007, p. 25).

Atualmente, a tendência da Pedagogia da Alternância, sobretudo, na França, é de referenciar-se à "teoria da complexidade" de Edgar Morin" (BEGNAMI, 2019 p.144).

> O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões [...] (MORIN, 2005, p. 176- 177).

No Brasil, as primeiras experiências de alternância tiveram início em 1969, no estado do Espírito Santo, em um contexto que, segundo Queiroz (2004), vai marcado pela ditadura militar imposta pelo golpe de estado de 1964, caracterizando-se em uma forte repressão dos movimentos sociais e sendo intensificado através das políticas desenvolvimentistas, entre outros aspectos que tinham como objetivo inserir o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial. (SOBREIRA e SILVA, 2014).

Nesse contexto, o Brasil vai ser o primeiro país da América Latina a concretizar uma proposta da Pedagogia da Alternância, voltada para os povos do campo.

Essa proposta destinava-se aos sujeitos do campo, com o intuito de garantir o direito à educação dos camponeses, bem como a oferta de condições para que esses se desenvolvam como sujeitos críticos e participativos em suas comunidades, sem a necessidade de migrarem para centros urbanos em busca de melhores condições de vida. A educação vivenciada pelo povo camponês deve oferecer um conhecimento integral das particularidades do campo, ao mesmo tempo garantindo oferta de conhecimentos científicos e preparo para o desenvolvimento do trabalho aplicado no contexto do campo em sua realidade de vida. (RODRIGUES, 2020).

Os contextos e sujeitos dos CEFFAs se originam em territórios e movimentos camponeses. Tanto na Europa quanto no Brasil, os CEFFAs contam com a presença da ação social da Igreja Católica, tendo relação a Democracia Cristã, aproximação à Filosofia Personalista, ou seja, uma relação pedagógica com a escola ativa.

No Brasil, pelas aproximações com o campo da Teologia da Libertação, com o pensamento de Paulo Freire, os CEFFAs aproximaram-se mais da Educação Popular, e mais recentemente, com os Movimentos Sociais e a Educação do Campo. Isso mostra que a Pedagogia da Alternância, com sua história, contextos, sujeitos e organicidade, é um movimento em tensionamentos e elaborações contínuas em seus princípios e finalidades no contexto dos CEFFAs. A Pedagogia da Alternância não é um conceito acabado, está em aberto. (BEGNAMI, 2019).

No Brasil, se constitui, portanto, como uma proposta de educação transformadora, e assume uma perspectiva marxista, considerando as desigualdades que emanam da luta de classe, onde uns dominam e outros são dominados, oprimidos e explorados.

3.3 Escola Família Agrícola Vale do Guaporé: Uma experiência no campo

A história de uma ideia no Vale do Guaporé é a história de uma mulher, liderança comunitária e agente das pastorais sociais da Igreja Católica. Aurora da Costa Lunas nasceu no dia 13 (treze) do mês de agosto de 1952. De origem camponesa, toda sua vida é dedicada à educação popular e defesa das populações do campo, das águas e das florestas.

Desde a sociedade antiga, até os dias atuais, a mulher enfrenta o desafio na sua emancipação, devido às reproduções de padrões hegemônicos quando se refere a questões de gênero, dificultando a sua liderança. Na sociedade dividida por classes, a mulher propõe mudanças nessa estrutura hegemônica, busca romper com padrões dominantes, intervindo na estrutura da vida social, econômica e política.

Com o advento do modo capitalista de produção, evidencia-se a natureza dos fatores que promovem a divisão da sociedade dividida em classes. Além disso, o modo capitalista de

produção faz uso da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços. Assim é que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher, passa a interferir, de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A elaboração social do fator natural sexo, enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social, impondo obstáculos à realização plena da mulher. (SAFFIOTI, 1976).

Diante disso, a mulher se organiza, propõe mudanças no contexto em que vive, demonstra o seu engajamento na luta social, busca romper com as novas imposições da sociedade capitalista para exercer o seu protagonismo feminino na camada social. O cotidiano em que exerce seu protagonismo é diverso, e as causas de sua atuação também, pois estas estão relacionadas ao seu próprio movimento de vida, aos seus anseios, sua identidade e as necessidades locais.

Nesse sentido, pode-se discutir sobre a atuação da mulher camponesa em espaços de lutas e resistência no meio agrícola brasileiro.

> Eu sou natural do Mato Grosso do Sul, sou de Paranaíba. Aí as nossas origens, como diz, minhas raízes. Meu pai era sempre agricultor, todos, os avós, os pais. Meu pai era apaixonado pela zona rural e dos três filhos, acho que só eu puxei esse mesmo prazer, essa satisfação. Aí então dentro desse nascimento nosso, ele é meio que o sangue de Português com Italiano, já minha mãe é negra do sul de Minas. Sendo Mato Grossense, meus pais sempre na zona rural. Mas a minha mãe sempre batalhou sempre para que nós, os três filhos estudássemos e estudar principalmente para o homem do campo nunca foi fácil. E eu lembro a gente era criança, ela lutava para alfabetizar nós... E aí era daquele período que mandava a gente nas escolas que os fazendeiros arrumava uma pessoa, pagava para dar aula. (Aurora, 2021.)

Nota-se, na fala acima, as fortes raízes que a fundadora da EFA VALE tem com a agricultura familiar. Para quem vive nesse espaço do campo, a terra não é apenas um meio de trabalho ou de sustento, mas um espaço que adquire um significado simbólico de produção da vida. É um meio de desafios e conquistas, de desejo de mudanças e fortalecimento da identidade camponesa.

> A identidade camponesa se faz em oposição à identidade da agricultura capitalista, pois concebe a terra, o trabalho e a cultura do campo sob um olhar diferente. Enquanto sob a lógica do capital o campo é determinado pelo aspecto econômico, visto apenas como espaço de produção, de negócio, a identidade camponesa compreende o campo como espaço vivido, com seus sujeitos e suas tradições, espaço de cultura, de produção da vida, de democratização das relações sociais, de solidariedade, de justiça social. (CORREIA; BATISTA; BRITO, 2011, p. 5).

A partir do contexto em que vivem, os camponeses autoafirmam sua identidade, criando formas de resistência e produção da vida, em contradição com a agricultura capitalista. Também, no espaço rural que se propagam as CEBs, e nisso se dá a inserção da mulher trabalhadora, camponesa, que encontra nesse meio uma forma de refletir a sua identidade e as forças que atuam no meio rural, como as forças do capital, que subjuga os povos do campo.

> Então, assim, foi muito rico e nesse meio, aí eu vim conhecer o que era uma Comunidade Eclesial de Base. A gente tinha uns padres muito bons naquela época, que ficavam atento a essas descobertas e faziam a inserção do todo, não ficavam também só orando e nem

> só trabalhando separado, a necessidade da comunidade. E nisso, logo eles apareceram, me convidou para fazer uns cursos junto com eles, que chama cursilho, foi muito bom naquela época. E desde aí nunca mais eu deixei, como se diz, procurando uma forma de ser útil, de forma voluntária e coletiva. Desse cursilho, a gente saiu com toda essa formação, com a Bíblia daquelas na língua popular, traduzida. Foi um momento assim de riqueza. Daí a gente participou e quando mudei de lá em 81 a gente ainda estava na coordenação da Paróquia. (Aurora, 2021).

A entrevistada destacou o início da vivência nas CEBs, que foi fundamental na sua formação. Percebe-se na fala, que *"*a inserção do todo, não ficavam também só orando e nem só trabalhando separado" é a relação que se estabelece entre a teoria e a prática, é o desejo de transformar a realidade em que se vive, conceitos muito presentes na teoria de Paulo Freire. Esse desejo acontece de diferentes formas, mas adquire um significado profundo com as questões que envolvem a educação.

> Nesse período, quando nós chegamos lá, como sempre, havia a carência de pessoas na área da educação sempre existiu né. Aí nós chegamos em agosto, quando foi em janeiro, o pessoal da prefeitura estava desesperado procurando professor pra uma escolinha que era dois quilômetros lá do sítio que a gente tinha comprado, uma escola rural. Era uma escolinha multisseriada. Aí eu fui e me apresentei, porque eles também procuravam, quando sabia que a gente chegou, que tinha um pouco de experiência, um pouquinho de escolaridade. Eu estava com o fundamental completo. E meu marido foi ajudar na secretaria da escola a noite. Lá nós moramos só três anos. Porque quando saímos, o sonho era chegar em Cacoal, Rondônia. Mas não deu por causa da BR. Ai quando ficamos lá esses três anos, migramos de novo. Aí vendemos tudo lá de novo, e viemos pra Cacoal... Meus pais depois retornaram pra Campo Grande. (Aurora, 2021).

Aurora vivenciou o período de profundas transformações no espaço que hoje constitui o estado de Rondônia. Viu todo o processo de incentivos por parte do governo federal para ocupação e exploração do território. A abertura da BR-364 e as intensas atividades econômicas que estavam sendo implantadas na região. Muitas pessoas foram excluídas dos projetos que estavam sendo pensados na lógica do governo, devido o lucro, afetando todo curso da história dos ribeirinhos, extrativistas, indígenas e povos do campo. Em geral, afetando a vida dos povos, que hoje, constituem o espaço geográfico do Vale do Guaporé, representando uma diversidade de etnias que sofreram os impactos da colonização.

A colonização do Estado de Rondônia apresenta uma produção crescente de estudos no que se refere ao choque entre diferentes etnias. Esse confronto é sensivelmente mais conhecido do grande público, quando se trata de questões indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Tal é o caso dos seringueiros que tiveram suas terras invadidas pelos colonos do Centro-Sul e, também, o caso de inúmeros povos indígenas e os remanescentes de quilombos do Vale do Guaporé. A maior parte dos choques foram originados pelos projetos de colonização e desencadeados pelo INCRA, ainda no governo militar. Não fossem apenas os conflitos com os pequenos colonos, eles ainda revendiam as terras invadidas a grandes fazendeiros aumentando as tensões na região. (SOUZA, 2011).

Ao mudar-se para a região do Vale do Guaporé, a entrevistada percebeu, na época, que os projetos existentes não contemplavam a realidade de povos e comunidades tradicionais. Toda sua trajetória de vida, e a experiência que trazia consigo, a fez ter um olhar crítico diante os

acontecimentos, tornando-se uma liderança, e com isso, tendo sido a protagonista na organização dos primeiros movimentos sociais e sindicais na região.

Nesse mesmo período, escutava falar sobre a criação da primeira EFA no estado, na cidade de Cacoal-RO. Tal debate aconteceu no seio da Igreja, nos encontros de CEBs, no movimento sindical em que estava inserida de forma ativa.

Em 24 de abril de 1989, Aurora fundou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Costa Marques. No período da Criação do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, atuava como docente na E.E.E.F.M Angelina dos Anjos iniciou o curso de Nível Superior em Pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia. Posteriormente, fundou, também, a APAE- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais. Após a fundação da APAE, iniciou o projeto de Construção da EFA- Escola Família Agrícola. Seu primeiro diálogo sobre a ideia foi com o Padre João Picard.

> Aí a gente conversava muito e eu dizia para ele: Padre João, acho que diante de toda essa demanda, essa situação, a gente podia trabalhar, que é o que vai ser concreto pro presente, pro futuro, que a educação é o futuro, o presente, é nós lutar pra implantar uma Escola Família Agrícola que é o nome por causa da Pedagogia da Alternância. Ele dizia: tem todo meu apoio, só que é difícil, Dona Aurora. Eu dizia: eu sei, só que eu tenho coragem de dar minha cara a tapa. Falei para ele: vamos correr atrás. Aí levantamos setenta famílias interessados dos quatro municípios, Costa Marques, São Francisco do Guaporé, Seringueiras e São Miguel. E fomos buscar a parceria da AEFARO que é a federação do Estado de Rondônia, que detém o conhecimento pedagógico, porque isso só vai com o pedagógico, sem ele não tem escola. Aí nós fomos atrás desse conhecimento, que até então a gente tinha noção também né. (Aurora, 2021).

Ao estudar a realidade em que viviam os ribeirinhos, seringueiros, filhos de agricultores, e quilombolas na região, a entrevistada sente a necessidade de pensar um mecanismo de superação do modelo existente, pois esse modelo, atrelado às lógicas do capitalismo, não promovia melhorias de condições de vida para os povos do campo.

Nessa perspectiva, de mulher do campo, educadora e líder do movimento sindical, Aurora pensou em um modelo educacional diferente e que interligasse orgânica e pedagogicamente o campo com os saberes vividos, a fim de uma educação que colocasse as populações do campo em uma posição de protagonismo.

As mulheres do campo vão se firmando enquanto um grupo a que, historicamente, foram sido negados vários direitos. O ingresso da mulher na luta pela terra deu-se através, não só da luta de classe, mas, também, do enfrentamento das questões de gênero, como a igualdade de participação política e econômica. (SILVA, 2016).

Figura 6 - Início da Construção da EFA Vale do Guaporé

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

A figura 7 é do período da construção, iniciada em 2005, cuja fonte de recurso foi um convênio com o MEC, por meio de uma Emenda Parlamentar do Deputado Federal Anselmo de Jesus. Em um primeiro momento foi fundada a AEFAVAG- Associação da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, em 05/06/2004 (cinco de junho de dois mil e quatro) composta pelas famílias dos estudantes, entidades e pessoas interessadas em contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo, tendo como área de abrangência os municípios de Costa Marques, São Francisco do Guaporé, Seringueiras e São Miguel do Guaporé. Conforme o Art. 2º do Estatuto da Associação:

> A Associação Escola Família Agrícola Vale do Guaporé tem como objetivos gerais: I- buscar a promoção e o desenvolvimento rural sustentável, através da educação, formação em educação básica e profissionalizante de nível médio, dos adolescentes, jovens e adultos, em regime de alternância; II - implementar uma formação cidadã, integral e personalizada, em harmonia com o meio ambiente, articulada com os valores humanos, técnico-científico e artístico cultural, centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda familiar, visando garantir o futuro dos jovens com qualidade de vida; III - assegurar as atividades de formação, de animação e de desenvolvimento sustentável na região. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GUAPORÉ, 2006, p.1).

Uma associação rural é importante para o trabalho do campo e possibilita o empoderamento da classe camponesa, estabelecendo mecanismos de organização dos pequenos agricultores, principalmente, para o fortalecimento da agricultura familiar, com alternativas para o desenvolvimento do campo, promovendo assistência técnica e gerando melhorias para as famílias.

O associativismo rural fortalece os agricultores e estimula a prática coletiva na busca de interesses comuns e apresenta-se como mecanismo para o fortalecimento do convívio social, despertando no cidadão o pensamento crítico e o seu reconhecimento como sujeito de transformações. O comprometimento dos sócios, na atuação das associações, fortalece o enfrentamento da questão social e constitui-se como força política que influencia a democracia mediante a capacidade de manifestar seus objetivos e suas lutas para o desenvolvimento da

realidade social. (BARBOSA e LEAL, 2018).

Figura 7- Inauguração da EFA Vale do Guaporé

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

Passada a fase de instituição da associação, inicia-se o projeto de construção da escola. As figuras acima apontam para o momento de inauguração, ocorrido na data de 19/11/2005 (dezenove de novembro de dois mil e cinco). A fundadora da EFA VALE ressalta na entrevista: "a proposta da escola é uma educação popular, não é essa história de educação do sistema. Então já é a luta do povo que construiu algo, como se diz, as raízes de Paulo Freire. " (Aurora, 2021).

Para manter a proposta de uma educação popular, a Escola contou com o apoio dos movimentos sindicais, instituições e pessoas que se identificaram com o modelo. Na pesquisa documental, constatamos o apoio de projetos da França, sob a orientação do Pe. João Picard.

Figura 8- Professores de Saint-Marthe-Saint Front e estudantes da EFA Vale do Guaporé

Au cœur de l'Amazonie

MISSION HUMANITAIRE

« Le dialogue s'est noué en espagnol ou avec les croquis de voyage d'un des professeurs »

Les professeurs Pascal Guillerm et Jean-Louis Valroff ont conçu les pictogrammes du mode d'emploi avec les élèves de l'EFA

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

A figura apresentada é uma reportagem da missão religiosa realizada entre os dias 12 a 31 de outubro de 2013, organizada pelo Pe. João Picard, momento em que cinco professores e cinco alunos do colégio profissional particular Sainte-Marthe-Saint-Front de Bergerac estiveram na EFA Vale do Guaporé, realizando diversos trabalhos sociais, desenvolvimento de projetos de educação, promovendo a interação dos alunos, além de firmar parcerias para a manutenção do ensino.

Diferente da educação formal, na escola não convencional, os agentes organizadores, o grande educador é o "outro", aquele com quem interagimos e nos integramos. Assim, nesses moldes de educação entram vários sujeitos, como os pais, as famílias, os amigos, os vizinhos, a Igreja Paroquial, etc. Já na educação não-formal, os espaços educativos são diversos, se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, promovendo processos interativos, operando em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem, porque a educação informal socializa os indivíduos, abre janelas de conhecimentos sobre o mundo que o circunda. (GONH, 2006).

Na educação não-formal, a participação da sociedade civil, da comunidade e das Associações locais é fundamental, pois esse modelo educacional subsiste com menos recursos que a educação que se desenvolve exclusivamente na dependência do governo. O modelo da Escola Família Agrícola é todo comunitário. Embora tenha verbas que são os marcos e as conquistas para a Educação do Campo, o investimento é escasso, por não se tratar de uma proposta que serve para manter a hegemonia educacional capitalista. Pelo contrário, é uma proposta que conscientiza, denuncia a educação burguesa e as práticas de exploração, extração de matérias primas para o acelerado desenvolvimento do capital, que afetam a qualidade de vida das populações camponesas.

Dentre os recursos do governo que contribuíram para a manutenção do ensino na proposta da Escola Família Agrícola, destacamos o PRONERA, entre os anos de 2006 a 2009. Esse projeto foi implantado para formar a primeira turma de Técnicos em Agropecuária. Em 2014 a 2017, a escola obteve recursos para formar outra turma. Em nossa pesquisa, fizemos o levantamento para identificar a origem dos estudantes que foram bolsistas do PRONERA.

As políticas da Educação do Campo são muito importantes, pois fortalecem o ensino e contribuem para atingir os alunos de classes baixas, pois com as verbas, aumenta-se o número de alunos da Educação do Campo, e maior é a compra de materiais. Quanto mais investimento, maior é a qualidade da educação ofertada.

Quadro 5- Formandos 2009- EFA Vale do Guaporé

Formando	Naturalidade	Endereço/origem	Data de nascimento
1.	Cacoal-RO	Seringueiras, BR 429 Lh 14 KM 02. Filho de agricultores.	20/06/1990
2.	Costa Marques	Costa Marques, BR 429 KM 10 Lh 23 KM 22.	15/12/1988
3.	Cacoal-RO	São Francisco, Lh 05 KM Ramal Alto Alegre	11/01/1990
4.	Tangará da Serra-MT	Costa Marques, BR 429 KM 38 Lh 04 KM 02	09/09/1977
5.	Alvorada D'Oeste	São Francisco, Lh dos goianos KM 04 Sítio Bacuri. Filho de agricultor e professora.	22/03/1989
6.	São Paulo-SP	São Francisco Lh 06 Km 04 PA Sgª Família São Francisco. Filha de agricultores	04/01/1984
7.	Cacoal-RO	São Francisco, Lh dos goianos KM 2,5. Filho de agricultores	01/11/1990
8.	Nova Brasilândia D'Oeste	Seringueiras, Lh 03 Km 17, São Domingos	08/06/1988
9.	Cerejeiras-RO	São Francisco do Guaporé, Lh 02 B KM 09 setor cautarinho. Filha de agricultores	18/08/1990
10.	Cacoal-RO	São Francisco, BR 429 KM 72 KM 03 PIC. Filho de agricultores	28/06/1989
11.	Afonso Claudio-ES	São Francisco, Lh 06 Km 32 PA Cautarinho.	31/07/1981
12.	Rolim de Moura	São Francisco,Lh 033 Km 13 Sítio Flor da Serra PIC. Filha de agricultores	28/04/1989
13.	Cerejeiras	Costa Marques. Lh 10 Km 30 sitio coração do Brasil, P.A Conceição. Filho de agricultores	13/09/1984
14. .	Ji-Paraná-RO	São Francisco, Linha 08 KM 04 P.A Sg Família Porto Murtinho. Filha de agricultores.	22/01/1991
15.	B. de São Francisco-ES	Seringueiras, Lh 101 Km 05 sitio 03 irmãos P.A.B Princípio. Filho de lavradores.	02/05/1986
16.	Cuiabá-MT	São Francisco, Lh 10 Km 03 P.A. Srgrª Família P. Murtinho. Filha de agricultores.	16/02/1991
17.	Rolim de Moura	São Francisco, Lh 26, KM 08, sítio 02 irmãos PIC. Filho de agricultores.	04/11/1986
18.	Rolim de Moura	Seringueiras, BR 429 KM 170 Sítio Paraná P.A.B Princípio. Filha de agricultores	09/09/1989
19.		Costa Marques, BR 429 Km 28, LH 04 Km 02, filha de agricultores.	30/05/1988
20.	Cacoal-RO	Seringueiras, Lh 107 Km 01 P.A.B Princípio.	22/01/1990
21.			
22.	Costa Marques-RO	Costa Marques, Lh 21 Km 13 sítio S. Sebastião. Filho de pai servidor público e mãe agricultora	24/06/1990
23.	Cacoal-RO	PIC São Francisco, Br 429 Km 109, sítio castanheiras.	05/12/1991
24.	Costa Marques-RO	São Domingos, Costa Marques, Lh 21 KM 02 Sítio S. Pedro. Filho de agricultores	26/12/1984
25.	São Miguel do Guaporé-RO	São Francisco, Lh 03 Km 06. Filho de agricultores	23/01/1990
26.	Rolim de Moura-RO	São Francisco, Lh 02 BR 429 Km 100	19/10/1981
27.	Cacoal-RO	PA São Francisco, Lh 07 chácara. Filho de agricultores	16/09/1991
28.	Alvorada D´Oeste	Pic São Francisco. Lh 05 Km 03. Filha de agricultores.	24/05/1991
29.	Fátima do Sol- MS	Pic São Francisco. Br 429 Km 74 Fazenda S. Francisco. Filha de agricultores	25/09/1989
30.	Presidente Médice-RO	São Francisco. Lh 04 Km 25, Chácara PA Gogó da onça. Filho de agricultores	15/12/1988
31.	Cacoal-RO	São Francisco, BR 429, KM 88 PIC. Filha de agricultores	07/04/1992

32.	Ji-Paraná	São Domingos, Costa Marques, Lh 06 Km 01. PA Conceição. Filho de agricultores	09/02/1990
33.	Cacoal-RO	Seringueiras, Lh 10 Km 10, sítio S. José. Filho de agricultores.	20/08/1990
34.	São Gabriel da Palha-ES	São Francisco, Lh 03 Km 06. Filha de agricultores	3/3/1985
35.	Foz do Iguaçu	Seringueiras, Lh 41 Km 02. Filho de lavrador.	17/05/1979
36.	Cerejeiras-RO	São Domingos, Costa Marques, Lh 10 Km 30. Filha de agricultores	19/11/1990
37.	Costa Marques-RO	São Domingos, Costa Marques, Lh 21, Km 02 sítio S. Pedro. Filha de agricultores	17/09/1987
38.	Cacoal-RO	PIC São Francisco, Lh 27 Km 03, Lh 06 B, Porto Murtinho	12/11/1991
39.	Alvorada D'Oeste-RO	São Francisco, Lh 033 travessão.	14/10/1989
40.	Foz do Iguaçu-PR	PA São Francisco, Lh o7 Km 07, Chácara.	16/02/1988
41.	Alta Floresta D'Oeste	Seringueiras, Lh 105 KM 01 B. Sucesso PA Bom Princípio. Filho de agricultores	24/07/1990
42.	Ouro Preto D´Oeste	São Francisco, BR 429 KM 100 Lh 02 KM 3,5 Sítio Bela Vista. Filho de agricultores	15/08/1989
43.	Rolim de Moura	São Domingos, Costa Marques, Lh 08 KM 17. Filho de agricultores	27/04/1989

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

Conforme o quadro, podemos constar que 100% dos alunos da primeira turma formada pela EFA VALE era composta por filhos de agricultores, lavradores e estudantes oriundos de assentamentos, situados em áreas rurais do Vale do Guaporé. Percebe-se, desta forma, que esse público era totalmente do contexto rural, ou seja, dentro de um projeto de educação popular voltado para os povos do campo. Isso demonstra como a proposta da EFA VALE foi compreendida e aceita pela população do campo no Vale do Guaporé.

É ao longo do processo coletivo de transformar a sociedade que as classes populares se educam com a sua própria prática e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. A proposta de uma educação que é popular ocorre não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos da escola convencional, mas porque o que ela ensina vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (BRANDÃO, 2017).

Quadro 6- Formandos 2017- EFA Vale do Guaporé

Formando	Naturalidade	Endereço/origem	Data de nascimento
1.	São Miguel do Guaporé	Seringueiras, Linha 105 KM 10 P.A Bom Prinicipio. Filha de agricultores	23/12/1999
2.	Rolim de Moura	São Francisco, Lh 05 B KM 30 P.A Gogó da Onça. Filha de agricultores.	13/07/1999
3.	Cacoal	Seringueiras, Linha 104/P.A Bom Princípio. Filha de agricultores	21/05/1998
4.	Ji- Paraná	Alvorada D'Oeste. Av. Juscelino Kubitchek	07/08/1997
5.	Cacoal	Seringueiras, Linha 06/31 KM 05 P.A Bom Principio. Filho de agricultores.	06/03/1998
6.	Nova Brasilândia Do Oeste	São Miguel do Guaporé, Linha 98 Km 07. Filho de agricultores	25/04/1999
7.	Ibiporã	Costa Marques, BR 429 KM 02 Lh 21 P.A Nova Esperança. Filha de agricultores.	07/01/1998

8.	Alvorada D'Oeste		21/10/1999
9..	Costa Marques	Costa Marques, BR 429 KM 33/RESEX Rio Cautário. Extrativista.	20/03/1998
10.	Cacoal	São Francisco, Linha 04 A KM 26/P.A Gogó da Onça. Filho de agricultores.	25/01/1999
11.	Alvorada D'Oeste	Alvorada D'Oeste, Rua Castro Alves	24/04/1999
12.	Ji-Paraná	São Francisco do Guaporé, Linha 07 KM 18 P.A Cautarinho. Filho de agricultores	22/03/1999
13.	Ji-Paraná	São Francisco do Guaporé, Linha 02 B 12/ P.A Gogó da Onça. Filha de agricultores.	08/06/1999
14.	Costa Marques	Costa Marques, Av. Santa Cruz	25/08/1998
15.	Presidente Médice	São Domingos, Costa Marques, BR 429 KM 58	07/05/1999
16.			
17.	Ji-Paraná	São Miguel do Guaporé	24/08/1998
18..	Costa Marques	Costa Marques, Linha Monte Cristo KM 06/ Comunidade Santa Isabel. Filha de agricultores	31/03/1999
19.	Cuiabá	Costa Marques, Lh Mourão KM 18/Quilombo Real Forte Príncipe da Beira. Filha de agricultores.	03/07/1999
20.	Presidente Médice	Alvorada D'Oeste Linha 0 KM 0,4. Filha de agricultores	16/08/1999
21.	Colorado Do Oeste	São Domingos, Costa Marques. BR. 429 Km 58	12/07/1998
22.	Rolim de Moura	Seringueiras, Linha 115 KM 02 P.A Bom Princípio. Filho de agricultores	18/05/1999
23.	Rolim de Moura	São Francis do do Guaporé, Linha 04 PT30 l. esquerdo MRT. Filho de agricultores.	21/08/1997
24.	São Miguel do Guaporé	Seringueiras, Linha 09 Km 09 Lado Sul/P.A Bom Princípio. Filha de agricultores	21/04/1997
25.	Pimenta Buento	Seringueiras	26/06/1999
26.	Alvorada D'Oeste	Costa Marques, Linha 01 P.A Conceição. Filho de agricultores	24/02/2000
27.	Coronel Vivida	São Miguel do Guaporé, Linha 25 KM 15. Filho de agricultores	06/04/1999
28.	São Francisco do Guaporé	São Francisco do Guaporé, Linha 08 A KM 02/ P.A Sagrada Família. Filho de agricultores/pescadores	25/08/1998

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, (2021)

Já a turma que ingressou em 2014, mostra a continuidade do processo inicial de implementação da Pedagogia da Alternância, voltada para os agricultores e com um público de estudantes oriundos dos assentamentos e comunidades tradicionais. No entanto, evidenciamos que esse público foi reduzido gradativamente.

Isso confirma a tendência do enfraquecimento da procura no ensino ofertado, que pode ser ocasionado pelas dificuldades que os alunos do contexto rural enfrentam para manter-se na escola, mesmo que seja uma proposta que busca em sua pedagogia, valorizar o trabalho do homem do campo.

O fato de o estudante ter que passar uma quinzena no semi-internato, pode não ser adaptável para todos, daí ocorrem as desistências, trancamento de matrículas e, no final do curso o número de formandos é menor do que o número dos que foram matriculados. Além disso, trata-se de um ensino muito específico, para formar técnicos em agropecuária numa proposta agroecológica, que vem enfrentando o desafio de superar a mentalidade do agronegócio que está se desenvolvendo e se fortalecendo nessa região.

Essa realidade tem gerado um conflito de interesses, já que o capital agrícola requer trabalhadores voltados para uma proposta de exploração com o uso de defensivos químicos, com a exploração desenfreada de mão de obra barata em detrimento a proposta educacional da EFA.

Quadro 7- Formandos 2019- EFA Vale do Guaporé

Formando	Naturalidade	Cidade/Origem	Data de nascimento
1.	São Francisco do Guaporé	São Francisco do Guaporé, Linha 04 S/N PT 11 lado direito	19/08/2001
2.	São Miguel do Guaporé	Seringueiras, Linha 22 Km 01	27/03/2001
3.	Cacoal	Seringueiras/RO Linha 41 km 02	11/04/2001
4.	Alvorada D'Oeste	São Francisco do Guaporé, Rua São Paulo/Cidade baixa	20/02/1999
5.	Alvorada D'Oeste	São Francisco do Guaporé/RO Linha Eixo S/N linha 02	25/07/2000
6.	Costa Marques/RO	Costa Marques/RO Linha E/21 parte do lote 34	23/02/2002
7.	São Francisco do Guaporé/RO	São Francisco do Guaporé, Rua Tiradentes nº 3180	21/11/2001
8.	Jaru/RO	São Francisco do Guaporé	15/09/2000
9.	Costa Marques/RO	Costa Marques/Ro, BR 429 Km 04	20/01/2001
10.	Ji-Paraná	São Francisco, Rua Rondônia/Bairro Alto Alegre	30/03/1999

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

No quadro acima, percebe-se que houve a diminuição drástica da procura pelo ensino ofertado, sendo que as turmas mais recentes formadas pela instituição têm um público escasso e há uma tendência de procura, também, pelos estudantes da área urbana, ou seja, no quadro podemos observar que houve uma ruptura com o processo inicial da proposta.

Além disso, com a crescente procura de estudantes da área urbana, pode ocorrer a tendência do declínio das práticas educacionais voltadas exclusivamente para os camponeses, pois a entrada de alunos que não residem no meio rural, ou não se identificam com o trabalho no campo, faz com que o projeto iniciado mude. Se antes era voltado para a Educação do Campo, passa a incluir novos sujeitos, o que requer modificação na proposta educacional.

Desta forma, a entrada de novos perfis faz com que entrem também, no ambiente escolar, que antes era pensando para uma determinada clientela, os gostos, costumes, saberes e interesses dos que residem no contexto urbano.

Quadro 8- Formandos 2020- EFA Vale do Guaporé

Formando	Naturalidade	Cidade/Origem	Data de nascimento
1.	Mirante da Serra/RO	Mirante da Serra, Terra indígena Uru Eu Wau Wau	03/08/2000
2.	Costa Marques/RO	São Francisco do Guaporé/Ro Linha Gogó da Onça Km 27	04/01/2002
3.	São Francisco do Guaporé/RO	São Francisco do Guaporé/RO linha 02 Porto Murtinho	08/03/2002

4.	São Francisco do Guaporé/RO	São Francisco do Guaporé/RO, BR 429 Km 75	16/06/2001
5.	Costa Marques/RO	Costa Marques/RO, BR 429 Km 15 Linha 12 Setor Serra Grande	13/07/2001
6.	Ji-Paraná/RO	Seringueiras/RO, Linha 43 Km 01	17/04/2002
7.	Mirante da Serra/RO	Mirante da Serra, Terra indígena Uru Eu Wau Wau	
8.	Porto Velho/RO	Mirante da Serra, Terra indígena UruEu Wau Wau	17/12/1997
9. .	Ji-Paraná/RO	São Francisco, Rua Presidente Costa e Silva nº 3800	21/04/2002
10.	São Francisco do Guaporé/RO	São Francisco do Guaporé/RO BR 429 Km 75 linha 29	05/04/2002
11.	Cuiabá-MT	São Domingos do Guaporé, Costa Marques.	26/09/2001
12.	Costa Marques/RO	Costa Marques/RO Av. Mamoré nº 1922, zona urbana	19/11/2001

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

Por fim, podemos perceber que na turma mais recente formada pela instituição, em comparação com os quadros das turmas anteriores, as mudanças ocorridas mostram um público misto, diferente do apresentado no primeiro quadro. Ou seja, em cada ano há um público diferente. O quadro acima apresenta também, uma peculiaridade, que é a procura do ensino ofertado por estudantes indígenas, o que é muito importante.

Os povos indígenas Amondawa residem na Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau, em Mirante da Serra-RO. Para chegar até a Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, os estudantes fazem uma longa viagem. Isso possibilita dizer que existe a identificação dos povos indígenas Amondawa com o ensino oferecido, "para os povos indígenas, a escola que sempre foi principal instrumento de destruição cultural, na Carta Magna, passa a ser o principal instrumento de reconstrução" (SANTOS; VIEIRA; MELO, 2017, p. 211).

Quanto ao perfil da família que a escola tem atendido, constatamos inicialmente os pequenos produtores rurais. Com o passar dos anos, houve uma modificação nesse público.

> O perfil de família que a escola tem atendido, encontra-se famílias de diferentes culturas, e de divergências de conceitos, sendo neste grupo encontrado, famílias que estão situadas na área urbana, famílias de Chácaras e pequenos sítios, famílias quilombolas e ribeirinhos, assim como também tem presente em seu público, famílias portadora de grande áreas de terra (fazendeiros), onde este último sempre tem apresentado grande resistência ao modelo de ensino aprendizagem da escola, já que a mesma sempre visa a agricultura de subsistência (vida, dignidade ao homem do campo) dentre técnicas de trabalho que facilitem e oportunizem a produção em pequenas áreas. No que se refere ao público urbano a realidade deste torna-se de difícil adaptação a realidade da escola, isso, pelo fato de o jovem em muitos casos não ter como comparar a teoria imposta pela escola, em atitudes práticas em sua casa, ora por não ter oportunidade espacial, ora por questões da realidade que está envolvido. (PLANO DE FORMAÇÃO, 2016, p.7).

Na pesquisa documental, encontramos o Plano de Formação de 2016, que ainda é vigente em 2021. Esse plano mostra a necessidade de uma atualização para que retrate a realidade atual do público atendido, que não é a mesma do passado, em que a EFA se constituiu historicamente. No que se refere a proposta da instituição frente a realidade regional e familiar, fica evidente os anseios da escola para os povos do campo.

> A proposta da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé é buscar uma formação que atenda a necessidade das famílias, de modo que traga melhoria ao meio sócio familiar capacitando os jovens camponeses profissionalmente, podendo assim desenvolver atividades na propriedade e comunidade onde estiver inserido. Entretanto, visa trabalhar projetos que venha melhorar a condição socioeconômica das famílias, possibilitando a permanência dos jovens no campo e aproximando a realidade vivida pelos educandos e família a realidade escolar, minimizando o êxodo rural. (PLANO DE FORMAÇÃO, 2016, p. 8).

Percebe-se no Plano de Formação (2016), que a proposta da escola é uma formação contrária aos interesses do estado, pois, enquanto as escolas técnicas, nas dependências do governo, formam para o trabalho alienado, a proposta da instituição é trazer melhorias para o meio sócio familiar e aproximar da realidade.

Aproximar o estudante da realidade vivida é um conceito que encontramos em Freire (2014), que implica sempre a conscientização para uma ação criadora, em que se busca transformar a realidade a partir dos conhecimentos obtidos, que se constroem nessa finalidade, por isso os métodos são outros.

> Hoje a realidade do campo não é a mesma de quando Paulo Freire descreveu. A Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. Hoje a gente tem uma vivência muito diferente. Cruzar essas informações seria de relevância para manter o projeto vivo, entender qual é o papel da agricultura familiar hoje e entender como as coisas estão evoluindo politicamente em volta da agricultura familiar. Que agora está vivendo tempos bem difíceis com a diminuição das políticas públicas relacionadas ao campo, com o novo governo Bolsonaro. Então, acho que isso é uma realidade que tá aí. Então, na época que eu entrei na EFA era uma época de ampla ascensão de política pública em volta da agricultura familiar, foi em 2006, no primeiro governo lula. Então, tinha várias linhas que estavam se abrindo para a agricultura familiar, foram vários anos de muito fomento e agora a gente têm outra realidade, muito em cima do que a gente chama os "agrobusinnes", o agronegócio como um todo, mas as linhas específicas da agricultura familiar estão reduzidas, tem aumentado a pobreza no campo, fome no campo também, os dados do IBGE estão aí. Acho que tem que tentar evoluir e entender o cenário, o que está acontecendo, e quem são essa nova geração que também não é a mesma geração. Hoje tem uma geração z, elas também características diferentes. Eles são indivíduos diferentes, com particularidades diferentes. (Regina, 2021).

Na fala da egressa entrevistada, são evidentes as mudanças sociais para os povos do campo e que a realidade atual não é a mesma do ano de 2006 em que ingressou na instituição. Isso demonstra um novo processo que a escola está passando com o avanço do agronegócio, o desmonte das políticas públicas para a Educação do Campo e o enfraquecimento da agricultura familiar, em favorecimento de um modelo capitalista de produção.

> Utilizando o materialismo dialético, Marx explica o modo como as sociedades humanas se desenvolvem. Dizia ele que as mudanças sociais ocorrem de acordo com as forças dinâmicas internas da sociedade que, em consequência, são o resultado das relações de produção da sociedade. (DONÁRIO e SANTOS, 2016, p.8).

Essas mudanças que se reverberam na dinâmica do capital tendem a enfraquecer a proposta da EFA na região e descaracterizar sua proposta. Ao perguntarmos do atual gestor qual a importância da EFA para a região do Vale do Guaporé, o mesmo respondeu o seguinte: "hoje a única possibilidade de o estudante sair do ensino médio e conseguir um trabalho decente, digno, é estudando em uma escola técnica onde a única possiblidade é a EFA VALE." (Gestor, 2021).

A formação educacional que está sendo ofertada, pelo que podemos analisar e discutir, é o ensino mais voltado para o tecnicismo, ou seja, a formação para o trabalho. Contudo, o sistema de ensino que a escola propôs na sua origem, ao comparar com a fala da fundadora da escola, que tem conhecimentos relevantes sobre as EFAs e a Pedagogia da Alternância, é de uma proposta emancipadora, isto é, não se trata de formar os estudantes apenas em um curso profissionalizante, mas de formá-los para a vida, para o fortalecimento da sua cultura e identidade, para o pensamento crítico sobre o meio em que vivem.

As proposições educativas de Gramsci, como a escola unitária, contribuíram para a reflexão sobre como deve ser a escola que forma segundo o ideal de humano, que decorre do compromisso de superar o capitalismo e construir o socialismo. Em Gramsci, é evidente que toda educação adquire dimensão política e a política adquire dimensão educativa, porque produz e difunde concepções de mundo, consolidando, combatendo ou propondo alternativas às hegemônicas. Assim, concebida a relação dialética entre a educação e a política, a educação pode ser conservadora ou crítica, reproduzindo a civilização vigente ou se contrapondo a modelos hegemônicos. (MARTINS, 2021).

No caso da EFA, ela se contrapôs em sua origem a um modelo hegemônico, criou com meios próprios uma outra educação possível, buscando movimentar a sociedade, sobretudo por meio de uma forte organização de camponeses que inicialmente apoiaram esta ideia. Com o passar dos anos, houve uma intensa política de avanço do agronegócio na região, avanço da extrema direita nos governos, seja estadual, municipal e federal. Toda essa dinâmica afetou a EFA na região.

Desse modo, mesmo uma educação que surgiu de base popular pode reproduzir a concepção de educação hegemônica caso ocorra de adentrarem pessoas que descaracterizam a educação ofertada, não compreendam os fundamentos da Pedagogia da Alternância, tampouco da Educação do Campo.

É preciso que os novos profissionais de hoje que adentram na EFA, se comprometam em conhecer a sua proposta originária, sua história e os motivos que levaram à sua fundação na região, pois se trata de uma Escola socialmente referenciada e diferenciada para os povos do campo e a sua emancipação.

Figura 9- imagem aérea da EFA Vale do Guaporé

Fonte: Marcos Lima (2021)

As imagens mostram a localização aérea da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, com uma área de 2 (dois) alqueires. De acordo com o Estatuto da Associação da Escola (2006, p. 1), a sede está na "BR 429, KM 65, linha 20 a 3,5 km da BR, município de São Francisco do Guaporé, estado de Rondônia."

A EFA possui uma estrutura física adequada, contando com duas salas de aulas, uma sala de informática, sala dos professores, salas para a coordenação pedagógica, direção, secretaria, dormitórios masculino e feminino, banheiros, cozinha, refeitório, pátio, biblioteca (em adequação), além de contar com diversos setores que integram a proposta pedagógica pautada na Pedagogia da Alternância.

Quadro 9- Setores da EFA Vale do Guaporé

SETORES PRÁTICOS AGROECOLÓGICOS		
SAFs	Viveiro	Horta PAIS
Bovinocultura	Horta natural	Minhocário
Suinocultura	Citros	Aviário

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

No SAFs, trabalha-se com a bananicultura, mandiocultura, essências florestais, abacaxicultura, abóbora, milho, melancia, pitaia, que são para o consumo da escola. Os setores práticos são importantes, pois é onde ocorrem as aulas práticas dos estudantes, *lócus* de desenvolvimento de suas experiências e experimentações. É o momento em que a teoria absorvida em sala de aula entra em ação, na prática, na compreensão do como fazer, como produzir de forma orgânica, como exercer o cuidado com os animais. Também, é no contato diário com os setores, que os estudantes começam a pensar e desenvolver o PPJ- Projeto Profissional do Jovem, a ser escrito ao longo do curso e implantado pelo estudante, juntamente com sua família.

No último ano, os estudantes defendem, em sessão pública, perante uma banca avaliadora, o seu PPJ como requisito para certificação no curso Técnico em Agropecuária. Isso gera autonomia do estudante, além de proporcionar renda familiar. Essa autonomia serve para desenvolver o meio em que vive, pois, o estudante escreveu, planejou e organizou um projeto profissional, tendo a colaboração de profissionais.

Freire (2014) mostra como a educação pode ser pautada na liberdade dos sujeitos, instrumento de conscientização, a partir do incentivo, para que os educandos conheçam a sua realidade e ao compreendê-la, possam transformá-la. A educação, pautada nesse sentido, deixa de ser alienante e se torna uma poderosa ferramenta de transformação social e humanização dos indivíduos, de modo que os ensine a ler o mundo, para intervir de forma crítica e consciente no meio em que se vive.

Na proposta pedagógica da EFA, os professores são chamados a contribuir no processo de conscientização dos sujeitos do campo, levando-os a perceber as nuances que envolvem a Educação do Campo, e são chamados a conduzir a educação a partir de uma visão emancipadora, dentro da Pedagogia da Alternância. Isso ocorre por meio de diálogos e dos instrumentos pedagógicos. O professor/monitor nesse sistema é um mediador, um animador.

Mas, para que essa proposta Pedagogia da Alternância se concretize, é preciso a compreensão dos instrumentos pela equipe de profissionais de modo geral, além de um quadro de professores/monitores suficiente para atender as demandas educativas.

Durante a pesquisa, verificamos que o atual quadro de professores da EFA Vale do Guaporé encontra-se com poucos docentes, o que pode ocasionar algumas dificuldades para alcançar a proposta da EFA.

Para conciliar sua jornada de trabalho, alguns professores que residem em municípios mais distantes passam a semana na instituição. Outros costumam pernoitar, principalmente quando no dia seguinte são escalados como monitores do dia. Esses profissionais compartilham uma casa, conforme mostrado na figura abaixo.

Figura 10- Casa dos professores/monitores- EFA Vale do Guaporé

Fonte: Ribeiro, (2022)

A casa é simples, necessitando de algumas manutenções para melhor atender os professores/monitores e suas realidades. Contudo, os repasses financeiros do Estado são escassos e muitas vezes demorados. O que se evidencia é que a proposta da EFA não é valorizada, visto que a sua educação é contrária ao capitalismo como classe dominante e busca construir outro modo de produção da vida, que não atrelado ao capital.

Se os governos de um modo geral repassassem recursos regularmente, certamente haveria uma melhor estrutura para os professores/monitores, bem como salários valorizados, sem atrasos e um maior quadro de profissionais para atender a rica proposta da Pedagogia da Alternância, uma Pedagogia historicamente consolidada e que nos dias de hoje mantém viva a sua dinâmica, mesmo que enfrentando os desafios da atualidade, como se percebe.

Também, o quadro de professores/ monitores é ínfimo para atender a proposta da Escola, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 10: Professores/monitores- EFA Vale do Guaporé

Professor (a)	Disciplinas	Formação	Regime decontrato
1.	Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa e Língua Espanhola	Licenciatura em Letras Português e Inglês	Contratado- Hora Aula
2.	Matemática e Física	Licenciatura em matemática	Contratado
3.	História, Geografia, História de RO e Geografia de RO	Licenciatura em História	Contratado
4.	Educação Física, Sociologia, Filosofia e Educação Religiosa	Licenciatura em Educação Física	Contratado

5.	Agroecologia; Planejamento, Metodologia e Projeto, Estágio Área Social, Estágio Agricultura Familiar Diversificada I, Estágio Área Vegetal II, Estágio Agricultura Familiar Diversificada II, Estágio Área Vegetal I, Estágio Área Vegetal II, Estágio Área Animal I, Estágio Área Animal II	Técnica em Agropecuária	Contratado
6.	Produção Vegetal, Desenho Técnico e Topografia, Irrigação e Drenagem, Culturas Anuais e Perenes, Fruticultura	Agronomia	Contratado
7.	Silvicultura e Manejo	Técnico em Agropecuária	Contratado-Hora Aula
8.	Biologia e Química	Licenciatura em Ciências biológicas	Contratado
9.	Agroindústria Familiar, Gestão em Agropecuária, Produção Animal, Criações, Gestão em Agropecuária	Médica veterinária	
10.	Coordenadora pedagógica	Pedagogia- Licenciatura	Contratado

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

Como se percebe, com exceção de dois professores que são horistas, os demais exercem a função de monitores. Esses profissionais são distribuídos entre as disciplinas do ensino médio e do curso técnico, conforme a sua formação, além de exercerem diversas atividades no âmbito da EFA. Em nossa pesquisa de campo, verificamos que os professores possuem atrasos salariais e pouco apoio do estado para demandar recursos a esses profissionais tão importantes na EFA.

Como já mencionado neste trabalho, o governo do estado de Rondônia tem sido omisso com a Educação do Campo e isso influi diretamente nos repasses financeiros para manutenção da EFA e dificulta a contratação de mais profissionais. “O sistema capitalista se vale da exploração do trabalho como forma de aquisição de lucro.” (SANTOS e LEITE, 2013, p. 528). Essas aspirações do capitalismo estão presentes na sociedade como um todo, dificulta o repasse de recursos financeiros. Com um quadro mínimo de professores/monitores, acumulam-se as atividades.

Percebe-se no quadro que o professor 2 é diretor da instituição e assume também, as disciplinas de Matemática e Física, além de ser tutor de estudantes. Outro desafio é a qualificação profissional, pois conforme o quadro, a professora de Educação Física leciona as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação Religiosa, o que não se enquadra na sua formação, podendo gerar defasagem no ensino, “A formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. (CUNHA, 2013, p. 611).

A formação inicial e a formação continuada são muito importantes para o exercício da docência na Educação do Campo, pois possibilitam que o professor esteja atualizado no que se refere às questões que envolvem o seu trabalho, e implicam no desenvolvimento dos alunos, ou

seja, na ausência da formação inicial e continuada, o profissional conduz a educação sem ter domínio básico de campos referenciais e teóricos da disciplina que ministra e não consegue perceber a totalidade da educação dentro de um contexto social e histórico, em que o seu ato profissional pode ser tanto instrumental quanto transformador, contribuindo assim, para a lógica capitalista da educação ou para a emancipação humana.

Outra dificuldade identificada na pesquisa de campo é a rotatividade de profissionais, pois nem sempre o profissional se adapta com a realidade que a escola oferece. Esses fatores somados com a ausência de formação de professores fragilizam a aplicação dos instrumentos, pois o novo profissional que entra, muitas vezes, desconhece a própria realidade da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, assim, não há continuidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos/as de forma vinculada com a realidade.

O papel do educador/monitor na Escola Família Agrícola está muito além da sala de aula. A docência constitui-se em um âmbito de maior abrangência, uma vez que, nessa perspectiva, o educando fica em um sistema de internato na escola e requer uma metodologia específica aplicada dentro e fora da instituição, utilizando as ferramentas e as práticas da Pedagogia da Alternância, as quais o monitor/a deverá dominar para orientar os alunos (as). (CAMILO e MEDEIROS, 2018).

Durante a pesquisa, fizemos a entrevista semiestruturada com duas professoras. Dos demais docentes do quadro, não obtivemos respostas quanto o seu aceite em participar da pesquisa. No que se refere à concepção de Educação do Campo das educadoras entrevistadas, os resultados apontam que esta educação:

> Ocorre principalmente em espaços rurais e trata de todas as nuances relacionadas ao ambiente florestal e agropecuário, mas também ultrapassa o limite escola/aprendizado e entra na construção do indivíduo como um ser dotado de grande potencial de atuação dentro de sua comunidade. (Professora 1, 2021).

A Educação do Campo acontece no meio que residem as comunidades camponesas, podendo corroborar para fortalecer a atuação dentro da comunidade, principalmente envolvendo os saberes e a identidade do campo. Por isso, é fundamental que esta educação seja pensada de acordo com a realidade do campo e dos sujeitos a quem se destina, bem como valorize a participação desses atores do campo no processo de construção do conhecimento, pois:

> Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p. 40).

Uma problemática que se apresenta para a concretização deste ideal de Educação do Campo e engajamento nas lutas sociais é a visão de educadores que muitas vezes desconhecem finalidade desta educação e reproduzem o pensamento sustentado em ideais hegemônicos, que nada tem a ver com o movimento da Educação do Campo. Durante a entrevista, constatamos que

a professora 2 mostra uma concepção de Educação do Campo divergente da que originou a própria concepção de educação na história da EFA Vale do Guaporé.

> Que é importante tendo em vista que o Brasil é muito voltado para área agrícola, questão do agro. Então é muito importante para a questão de conscientização e preparação de futuros profissionais. (Professora 2, 2021).

Ou seja, na fala acima está explícito o pensamento voltado para o agronegócio em que o campo, nessa perspectiva, é objeto de lucro para o capital. Essa visão serve para formar para o trabalho alienado, não causa nos estudantes a reflexão sobre a práxis e as realidades que permeiam o espaço do campo em uma região que há luta de classe entre dois modelos de agricultura.

O movimento de mundialização e expansão do capital sobre todos os setores da economia afetou a qualidade do campo. Podemos identificar, na atualidade, a existência de dois modelos de agricultura que estão em disputa no cenário brasileiro. De um lado, o agronegócio ou *agribusiness*, representado pela burguesia agrária e articulado ao capital financeiro internacional que visa a exploração do campo e dos camponeses para a mecanização do trabalho, produção desenfreada e uso de produtos químicos. Do outro lado, em disputa, temos a agricultura camponesa, com base na produção familiar e de alimentos, sustentada pelos/as trabalhadores/as rurais assentados, sitiantes, posseiros, arrendatários, e pequenos produtores rurais que se identificam com a produção agroecológica. (BARROS, 2018).

As lutas de classe permanecem no campo brasileiro. Pode-se identificar essas lutas com o atual governo e com a crescente operação da burguesia agrária. Se a expansão do capital atinge todos os setores, a educação nesse viés passa a ser um mecanismo para expansão do capitalismo e do pensamento hegemônico, instrumento de dominação das massas. Isso explica o enfraquecimento de propostas educacionais no modelo da Pedagogia da Alternância na EFA.

Durante a entrevista, foi possível identificar qual a percepção das educadoras sobre a proposta da pedagogia da alternância na EFA.

> Levando em consideração toda a questão da filosofia da alternância, ela transcende o ambiente escolar, está além de ensinar unicamente os mecanismos de um sistema, ela se preocupa além da formação educacional a formação do indivíduo como ser de transformação de sua realidade e de sua comunidade. (Professora 1, 2021).

> Eu acho que é alternar entre a educação curricular e também a educação para a vida, preparo familiar. (Professora 2, 2021).

A Pedagogia da Alternância, na visão das entrevistadas, corrobora para o ensino transformador, ético, humano pautado na educação integral, para que possa resultar em transformações na vida do educando na comunidade em que vive, lugar em que está inserido como ser ativo, sendo chamando a atuar de forma conscientizadora e política.

Já sobre a percepção da EFA de um modo geral, a professora 1 considera a instituição "uma oportunidade de construção de uma sociedade melhor." A Professora 2 também expõe a

sua visão:

> Para mim como educadora, eu acho importante, porque é um ensino diferenciado, que valoriza além da educação de qualidade, tem a formação técnica e também valoriza as pessoas como ser humano. (Professora 2, 2021).

A Escola Família Agrícola demonstra ser inovadora em seu modelo educacional, baseado na convivência e troca de experiências, o que possibilita a diferenciação nos métodos de ensino voltado para os povos do campo. Por isso, reiteramos que é uma proposta específica para o público que se identifica com o trabalho na agricultura familiar. Durante a entrevista, perguntamos se as professoras indicariam outras pessoas a estudarem na EFA VALE? Por quê?

> Depende, é complicado trazer pessoas de fora do contexto da agricultura familiar para realizar atividades que em termos de construção pessoal irão contribuir de forma limitada. Haja vista que um dos objetivos da instituição é promover a capacitação do aluno do campo. (Professora 1, 2021).

Professora 2: "Sim e justamente por questão do ensino mesmo de qualidade, que é um diferencial, facilita para novos caminhos para esses jovens." Percebe-se na fala da professora 1, que para o estudante ingressar na EFA é recomendável identificar-se com os saberes do campo, na qual a instituição se configura, como proposta de Educação do Campo. Dentro dessa perspectiva, os profissionais, também, devem identificar-se com o modelo, pois trata-se de um profissional cujas atribuições são diferentes, por exemplo da de um professor para atuar em escolas nas dependências do estado ou município.

Ao perguntarmos o que é ser monitor (a) na EFA, a professora 1 diz: "Não sou capaz de responder a esta pergunta devido ao momento pandêmico, de fato não conseguimos exercer nosso papel de monitor". Professora 2: "Para mim é um orgulho está trabalhando na EFA, ser professora, poder estar contribuindo na formação desses jovens e ao mesmo tempo aprender, por ser um ensino diferenciado a gente aprende constantemente também."

Na fala da professora 1, percebe-se que a pandemia de covid-19 afetou a educação ofertada pela EFA, sobretudo no que refere à aplicabilidade dos instrumentos da Pedagogia da Alternância e do acompanhamento individual e personalizado aos estudantes. Nesse modelo, a práxis é fundamental para o ensino. Com a nova realidade, os trabalhos práticos, aulas práticas e a própria vivência no semi-internato, ficaram impedidos, fragilizando ainda mais o processo educacional em curso, do desmonte da Pedagogia da Alternância na EFA.

Esse desmonte do modelo educacional na EFA Vale do Guaporé trata-se um projeto situado em um contexto político de país, de estado e da região na qual a Escola foi implantada, cujos ideais da classe burguesa estão em constantes embates com a educação crítica, pois a educação pautada na criticidade gera transformações no modelo de sociedade capitalista. Desse modo, as propostas de educação transformadora não servem para manter as ideologias do capital, ao contrário, conscientiza sobre a realidade, apontando o horizonte de uma educação

libertadora que é vista como perigosa, por questionar toda base na qual se sustenta o capitalismo, formando cidadãos livres e gerando novas realidades sociais.

Para que a nossa aprendizagem seja realmente significativa e crítica ela deve ser transformadora, criadora de uma nova realidade, inspirar a criação de outros mundos possíveis.

Moarcir Gadotti

4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GUAPORÉ

A última seção traz as experiências pedagógicas na Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, a organização do ensino nos diferentes espaços e tempos. Trata-se de uma experiência rica, dinâmica, outro modelo possível para os povos do campo, uma escola construída coletivamente, cuja Pedagogia nutre-se através da partilha, da cultura e identidade camponesa, valorizando as suas origens. Os resultados finais da pesquisa mostram como a proposta de ensino da EFA Vale do Guaporé conseguiu concretizar os ideais de uma educação transformadora, ética e política na perspectiva social, ocasionando em diversas mudanças nas realidades regional e familiar para os povos do campo no Vale do Guaporé.

4.1 Organização do ensino nos diferentes espaços e tempos

Na Escola Família Agrícola Vale do Guaporé existe uma organização do cotidiano que orienta a dinâmica da vida no tempo escolar, intercalando momentos de aulas, trabalho prático, serões e o lazer dos estudantes.

Na Pedagogia da Alternância, o processo de ensino e aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternativos. Esta é uma possibilidade de valorização dos saberes produzidos pelos povos do campo num processo de interação entre escola-família- comunidade. (AIRES; VIZOLLI; STEPHANI, 2018).

Quadro 11- Horários rotineiros na EFA Vale do Guaporé

Horários rotineiros	Atividade
05h50	Despertar
06h30	Café da manhã
7h	Primeira aula
7h50	Segunda aula
08h40	Terceira aula
09h30	Lanche
09h50	Quarta aula
10h40	Quinta aula
11h30	Almoço
13h	Sexta aula
13h50	Sétima aula
14h40	Oitava aula
15h30	Lanche

15h50	Atividade prática
17h20	Lazer
18h10	Banho
18h40	Jantar
19h45	Serão
21h25	Recolher (dormir)

Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2021)

Elaboração: Ribeiro (2021)

Para a estruturação do cotidiano na EFA, é necessário a participação ativa dos sujeitos inseridos nesse processo. Os horários rotineiros mostrados no quadro norteiam a dinâmica em cada sessão escolar. A partir de uma escala previamente elaborada pela coordenação pedagógica, todos os dias, de segunda a domingo da sessão escolar, um monitor (a) assume a função de acompanhar os estudantes nos horários rotineiros, orientando a dinâmica interna. Dessa forma, nota-se como os professores no modelo da EFA trabalham, além de lecionar as disciplinas, tendo que assumir diversos afazeres em seu dia a dia.

Na realidade, o/a monitor/a tem responsabilidades para além daquelas do/a professor/a. Ele/ela precisa trabalhar de acordo com as ideias da Educação do Campo, das EFAs, da Pedagogia da Alternância, precisa dormir na escola, atuar por vezes como responsável pelo estudante, atuar na formação científica, pessoal, profissional, humana e política. Mas isso não significa dizer que a figura do/a professor/a está ausente, até porque a sala de aula ainda é domínio do/a professor/a; já fora dela, prevalece o/a monitor/a. Por isso, os profissionais nesse modelo têm que alternar constantemente entre o ser professor/a e o ser monitor/a. (OLIVEIRA e FREIXO, 2020).

São esses profissionais responsáveis por conduzir a educação na EFA, a estruturação da vida cotidiana não só no semi-internato, mas em todas atividades que acontecem fora da escola, como as viagens, visitas de estudo e visitas técnicas, na perspectiva da educação integral. Contribuem para essa dinâmica interna, os coordenadores da sessão escolar.

A cada sessão escolar são eleitos dois estudantes, do sexo feminino e masculino para desempenhar a função de coordenar, ou seja, contribuindo na organização das atividades, assumindo a liderança e diálogo com o monitor de cada dia. No final do curso, todos os estudantes terão passado pelas mesmas experiências, das mais simples até as mais complexas, como ser coordenador (a) da sessão. Além das aulas, há espaço de lazer, jogos e brincadeiras. À noite, é reservado o momento para o serão. No internato, o serão é um importante instrumento da Pedagogia da Alternância, por proporcionar momentos de rodas de conversa, dinâmicas, tornando prazerosa a convivência em grupo.

O homem aprende em grupo os elementos da cotidianidade, por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta; ou o modo de cumprimentar, ou ainda como comportar-se em determinadas situações etc. Mas essas regras adquirem valor quando comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo saindo do grupo (por exemplo, da família), é capaz de manter-se autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral, e além disso, de mover-se por sua vez esse mesmo ambiente. (HELLER, 2014). Na perspectiva dos egressos entrevistados, o dia a dia na EFA é muito importante.

> A questão do dia a dia, aquilo de você está junto, conviver em parceria com os colegas, com os demais. Acordar junto, não só comparando com as escolas comum, onde você vai e estuda e volta cada qual na sua casa. Então aqui se estaria junto diariamente, desde o acordar, fazer as refeições juntos, ter aquele momento de oração antes das refeições. (Francilene, 2021)

> O cotidiano seguia um cronograma quinzenal, horários de estudos em sala, aulas práticas, lazer e serão, este, liderado pelo monitor do dia, que escolhia o que seria passado. As tarefas eram divididas entres os educandos, sendo direcionado a dois líderes o seu supervisionamento. Na alimentação, as verduras eram cultivadas nos setores práticos. Aos finais de semana o monitor junto aos líderes escolhia as atividades, desde gincanas, esportes, missa, visita a alguma comunidade. Não havia aula. Todavia, as atividades práticas essenciais, como alimentar os suínos, observar o minhocário, regar a horta eram realizados. (Joice, 2021).

> Era essa questão, a parte da manhã, que eu falo que é o pessoal, é você levantar, você ter responsabilidade de cuidar das usas coisas, arrumar a sua cama. (...) E tem essa questão das aulas também que é na parte da manhã. Tem toda aquela parte do almoço que você tem que cuidar da sua louça, aí tem a aula que você tem a tarde, só que no período da tarde você tem o horário prático que é o horário que você também vai se capacitar, porque o professor sempre tá acompanhando as atividades que desenvolvia na prática, com os projetos produtivos da escola, que também era pro nosso consumo, mas era outra forma de aprendizagem, e isso era tudo em um decorrer de um dia, então quer dizer que a pessoa tinha toda a parte pessoal, na parte da manhã, que é todo esse cuidado com a escola, porque o período que você tá aí você vive 15 dias na sua casa e 15 dias na escola. Então ela é a sua casa também, é esse aprender cuidar, aí ter essas aulas. E assim, eu também trago como muito marco essa parte dos serões a noite, porque era filmes, a gente conversava muito sobre o resgate das nossas origens, então assim, juntava o grupão mesmo. (Fernanda, 2021).

A estruturação da vida cotidiana na EFA VALE, constitui-se como um modo de conduzir o estudante para que seja capaz de integrar-se na sociedade em geral, de forma responsável socialmente, como um ator em seu contexto de vida e território, a ponto que quando este sai do tempo-escolar e adentra o tempo-comunidade, age por si próprio, conduzindo a sua cotidianidade.

> O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (HELLER, 2014, p. 33).

A construção do cotidiano evidencia a dimensão política que os CEFFAs assumem por meio de instrumentos específicos que visa despertar a consciência crítica das famílias, da comunidade e dos alunos sobre os problemas que impactam no desenvolvimento regional do campo, e como fazer para buscar mecanismos de transformação a partir de novas práticas no meio em que se vive, com alternativas, também, para a obtenção de renda familiar e melhoria das propriedades agrícolas.

Na organização curricular da EFA VALE, os instrumentos pedagógicos são fundamentais para o desenvolvimento da proposta educacional, como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 12- Instrumentos pedagógicos da EFA Vale do Guaporé

Plano de Estudo
Uma pesquisa feita na família e/ou comunidade sobre um tema gerador escolhido previamente pelos/as educandos/as, pais e monitores/professores. A organização desta se dá no final das sessões escolares onde os/as educandos/as participam da elaboração do roteiro, contando com a colaboração dos monitores/professores para a sistematização da mesma. Os Planos de estudo acontecem da 1ª a 10ª sessão escolar e com seus respectivos direcionamentos para a pesquisa com a família e/ou comunidade e o retorno à sessão escolar.
Colocação em Comum
É uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, onde ocorre debate da problematização das respostas e posterior síntese do/a educando/a e do grupo. A colocação em comum é momento de socialização do Plano de Estudo, que acontece no início de sessão escolar, neste processo busca-se construir um texto comum, uma espécie de síntese do conhecimento de cada um. Os monitores acompanham e facilitam o processo para que haja participação efetiva e ativa dos jovens. Provocando debate, para a construção da síntese, a mesma será socializada em reunião pedagógica com os professores/monitores visando a problematização do tema e levantamento dos pontos de aprofundamento para as aulas e disciplinas a serem administradas posteriormente.
Visita de Estudo
São atividades que oportunizam os/as educandos/as: conhecerem, confrontarem e compararem experiências de cada um e da família com os conhecimentos dos outros. Atividades constantes organizadas a partir de cada tema do Plano de Estudo. As visitas de estudo são direcionadas pela escola durante a sessão escolar e ou se necessário na sessão familiar sendo acompanhada pela equipe de monitores/professores.
Intervenções Externas
A Intervenção Externa consiste em palestras, cursos, seminários e outros; realizados a partir dos Planos de Estudo. Servem para complementar o tema. São convidados agricultores, pais, mães de alunos, produtores, técnicos, profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da experiência pessoal. Os educandos são preparados e, geralmente, descrevem a atividade em relatórios e acrescentam ao Caderno de Realidade. Usado para complementar o tema do Plano de Estudo vigente. As palestras e ou cursos de intervenções externas direcionadas pela equipe pedagógica acontecem nos horários de serões e finais de semana se necessários.
Atividades de Retorno
A partir de um tema estudado na escola e em casa o educando é motivado a desenvolver práticas experimentais na escola ou na propriedade onde a família trabalha. Essas atividades constituem-se em meios concretos de comprovar hipóteses levantadas no Plano de Estudo, assim como buscar soluções para os problemas levantados a partir do Plano de Estudo. As atividades de retorno quando necessárias são direcionadas a serem realizadas na sessão familiar com a família e/ou comunidade.

Caderno da Realidade
É um "diário" da vida do/a educando/a no processo educativo na Escola Família Agrícola. É um elo orgânico entre a escola, família e comunidade. Nele são registrados os temas de cada Plano de Estudo, as folhas de pesquisa, o texto síntese pessoal e da colocação em comum, relatórios de Visitas de Estudo, palestras, estágios, ilustrações, mapas, fotos outros. O Caderno da Realidade é um dos instrumentos mais eficazes, concretos para observar o processo evolutivo da aprendizagem dos/as educandos/as, portanto, é um excelente meio de avaliação, sendo avaliado gradativamente a cada sessão escolar.
Caderno da Alternância
Meio de manter a comunicação entre a escola e a família ou vice e versa, fazendo a ligação entre os dois momentos vividos pelo/a educando/a, onde o educando, família, e seu tutor responsável registram as atividades diárias observações, avaliações qualitativas e quanto familiares.
Tutoria
Técnica que procura fazer um processo de ensino-aprendizagem mais personalizado. Um momento em que o/a estudante e monitor interagem participando das dificuldades e progressos do desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. O/A educando/a passa a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento e o monitor se torna um coautor, ou seja, um orientador que vai ouvir e fazer acontecer de fato à avaliação formativa e propositiva, deixando assim de ser punitiva.
Serões[5]
Recurso indispensável no ambiente educativo do internato utilizado para reflexão sobre temas diversos de interesse dos/as educando/as, promovendo debates e interrogações de questões que promovam tanto o crescimento individual do/a educando (a) quanto coletivo. É uma oportunidade diferenciada de possibilitar o enriquecimento da formação educativa
Visita às famílias
Instrumento usado para integrar os espaços e tempo diferente na Escola Família Agrícola e na Família. Devidamente planejadas e organizadas de forma sistemática, visando: conhecer a família do/a educando/a e estreitar a relação Escola-Família; conhecer a realidade do/a educando/a e o meio; acompanhar as experiências dos/as educandos/as, realizadas a partir do Plano de Estudo e dos aprendizados técnicos; criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos, proporcionando discussões e entendimento sobre as responsabilidades de cada um no processo educativo dos jovens; sobre questões técnicas e pedagógicas da escola; implicar mais os pais no acompanhamento do filho durante a estadia em casa, de forma que eles se tornem monitores durante este período de aprendizagem no meio; conscientizar as famílias sobre o papel na educação dos/as filhos/as e coautores das alternâncias. Envolver mais os pais na vida da escola e na participação efetiva da Associação. As visitas devem acontecer no mínimo uma vez a cada ano letivo devendo ser direcionadas ao envolvimento do educando/a e família em implantações de práticas relacionadas ao curso técnico e desenvolvimento agropecuário na propriedade.
Projeto Profissional do Jovem (PPJ)
Requisito para a conclusão do curso, e um meio de inserção profissional ou geração de trabalho e renda, garantindo a permanência do jovem e sua família no campo, com subsídios para suas atividades, coordenados e previamente sistematizados através da formação adquirida no curso técnico. Um projeto profissional que o/a educando/a deve desenvolver ao longo do curso juntamente com a família através das aptidões possíveis de desenvolvimento, fundamentados pelas pesquisas, estágios, visitas de estudos, e componentes curriculares, sendo orientado pelos monitores/professores responsáveis para a sistematização do mesmo, devendo ser apresentado no final do 4º ano, com pequeno demonstrativo de implantação e viabilidade do mesmo.
Conselho de Classe
Trata-se do órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didáticos e disciplinares com atuação restrita em cada classe da Escola. Um instrumento que procura oferecer caminhos para a prática educativa com o objetivo da promoção e de inserção que contribua para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

[5] No dicionário Michaelis, o substantivo masculino “Serão” designa tarefa ou trabalho noturno, como continuidade do trabalho diurno, seroada. Trata-se de momentos reservados após o jantar, até a hora de dormir.

Avaliação
Consiste em um instrumento continuo seja nos aspectos práticos e ou teóricos, para acompanhar o rendimento do/a educando/a. busca-se avaliar o conjunto: aprendizagem e atitudes. São analisados os seguintes elementos: Verificação de aproveitamento quanto à assimilação de conhecimentos, habilidades, convivência no grupo e atitudes que requeiram tomadas de decisões acertadas, bem como os desempenhos e habilidades aplicadas em sessão familiar. Assim a avaliação dos componentes curriculares bem como todo o processo formativo, é levado, em consideração à preponderância da qualidade sobre a quantidade da aprendizagem e dos resultados obtidos ao longo dos bimestres e ano letivo. Devendo a avaliação qualitativa ser aplicada nas atividades do Plano de estudo, Caderno da realidade, Caderno da Alternância, pesquisas e experiências, convivências, habilidades e atividades práticas desenvolvidas durante as sessões escolares e ou familiares de forma cumulativa, apuradas no final de cada período avaliativo (bimestre) avaliadas em sua totalidade de 0,0 (zero a 4,0 (quatro), pela equipe de monitores/tutores. A avaliação quantitativa será avaliada nas áreas de estudos especificamente nos componentes curriculares durante e no final de cada bimestre pelo professor específico de cada componente, distribuindo-se as notas bimestrais, numa escala de 0,0 (zero) a 6,0 (seis) que se somará a avaliação quantitativa avaliada de 0,0(zero) á 4,0(quatro) totalizando a média bimestral de 0,0(zero) á 10,0(dez).

Fonte: Projeto Político Pedagógico- Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2015)

Elaboração: Ribeiro (2021)

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância, consolidados historicamente na EFA Vale do Guaporé, apontam para a tendência pedagógica libertadora, na qual se constitui a proposta concretizada na práxis por meio da aplicação de suas metodologias capazes de mudar os hábitos e valores, gerando uma nova realidade social na região.

Em Freire (2014), a educação bancária é instrumento de opressão e não basta denunciá-la, mas é preciso fazer um movimento de transformação e superação do opressor, por meio de uma prática libertadora.

Nesse sentido, podemos afirmar que a forma e conteúdo da Pedagogia da Alternância na EFA VALE do Guaporé, concretizou este ideal de Freire (2014). Basta pensar a realidade da região do Vale do Guaporé, cuja hegemonia educacional é a educação bancária. Os camponeses, por meio da práxis, não esperaram do poder dominante as mudanças desta realidade e compreenderam a Pedagogia da Alternância como um método de ensino revolucionário, capaz de transformar a relação campo-cidade, em que essa metodologia se opõem a violência perpetrada contra os povos do campo e as políticas que pretendem explorá-lo em seu território.

Norteada pelos instrumentos pedagógicos elencados, a EFA Vale consolidou práticas libertadoras ancoradas nos saberes dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia, visando a sua transformação e mudanças sociais na região e incentivando as relações dos estudantes com a comunidade, o que possibilitou a emancipação do homem e da mulher do campo que passam dominar conhecimentos técnicos e científicos na sua localidade.

> As EFAs do Brasil utilizam os instrumentos pedagógicos a fim de proporcionar a integração da escola com a família e a comunidade, expresso em seu Projeto Político Pedagógico, entre outras atividades que estão em seu projeto pedagógico, que depende da realidade de cada instituição. Em sua trajetória histórica, a Pedagogia da

> Alternância permitiu diversas experiências pedagógicas que propiciaram a criação de alguns instrumentos pedagógicos que norteiam suas atividades. Esses instrumentos podem variar de nomenclatura nas diversas instituições que fazem uso deles, e vem sendo (re) formulados e adaptados no decorrer dos anos. Mesmo com nomes distintos, visam à construção do conhecimento por meio da pesquisa e da práxis vivenciada nas experiências profissionais e sociais em todos seus segmentos para a população campesina. (AIRES, 2017, p. 14).

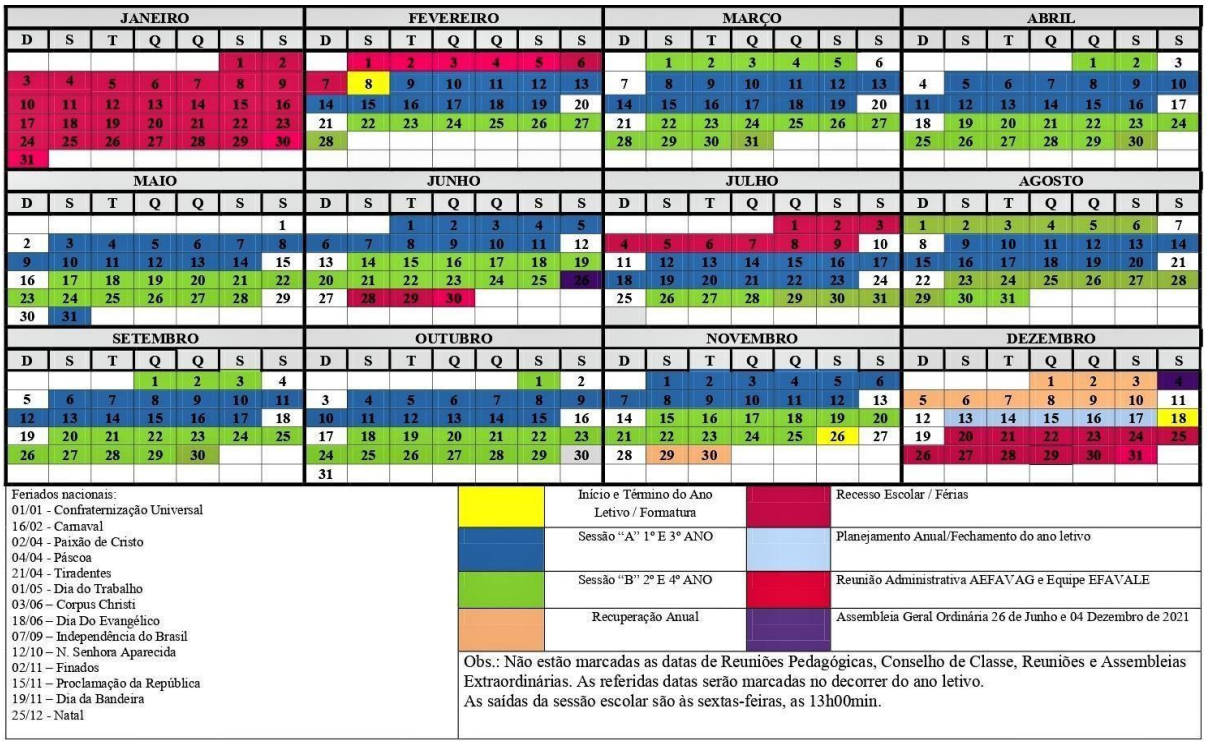
Fica evidente como os instrumentos da Pedagogia da Alternância, no contexto da EFA Vale, se elaboraram dentro da dimensão social e política, na qual concretizou sua proposta. Os organizadores dessa experiência observaram a realidade da região, estudando o modelo da Pedagogia da Alternância e atualizando em seu contexto local, em vista de superar o modelo de produção capitalista, ensinando práticas e saberes na perspectiva ecológica.

Para isso, um calendário escolar voltado para a realidade do campo é muito importante. O calendário da EFA Vale, conteúdos e metodologias utilizadas condizem com a proposta da Pedagogia da Alternância e com a lei de Nº 9.394, quando estipula sobre a educação voltada para a população rural.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LEI Nº 9.394, 2006).

Na EFA Vale, o calendário é muito importante, pois a partir dele se estabelecem os métodos e a proposta durante a vivência no tempo escolar e tempo família-comunidade. Essa construção corrobora para que o estudante permaneça no campo, em sua propriedade, não se desvinculando do trabalho em sua propriedade rural, pelo contrário, ao passar quinze dias no tempo escolar, é chamado a voltar para sua localidade (tempo-família-comunidade) e desenvolver práticas em agricultura, fundamentais na formação voltada para a realidade do campo. Desse modo, a organização do calendário contribui para a uma prática transformadora.

Figura 11- Calendário escolar 2021- EFA Vale do Guaporé



Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, 2021

Como podemos observar nesta figura, o calendário escolar do ano letivo de 2021 (dois mil e vinte um), vincula o estudante com a sua realidade de vida, nos tempos alternados entre o ambiente escolar e familiar. Durante a vivência na sessão familiar, o alternante desenvolve a pesquisa do plano de estudo, que se constitui no principal instrumento da Pedagogia da Alternância na EFA. Todas as etapas de realização do plano de estudo são anexadas no caderno da realidade, além de outras atividades e pesquisas de experiência que o estudante desenvolve na família ou comunidade em que vive.

No pensamento gramsciano, o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar na escola, não devendo mais ser um monopólio das universidades ou ser deixado ao acaso da vida prática. A escola já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2004)

Nesse sentido, por se tratar de uma organização comunitária, a Escola que pesquisamos alcança métodos criativos, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes e o seu despertar crítico e ético, bem como para a conscientização de sua condição histórica. Isso se comprova na fala da egressa entrevistada.

> Eu lembro lá no comecinho, 2014 quando eu entrei na EFA, quando a gente foi trabalhar o Plano de Estudo. Eu antes de entrar na EFA não sabia nem o que era o Plano de Estudo. Então, quando a gente veio trabalhar a questão do Plano de estudo, em 2014 que falava sobre a família, então a gente veio resgatar toda essa origem da família, com o que trabalhava. E, depois, seguindo o plano de estudo, vai mudando o tema. E teve um tema que a gente falava da comunidade. Então voltava muito para isso, a questão dos povos tradicionais e os povos extrativistas que faz parte desses povos tradicionais. E a EFA traz isso para a gente, para a gente não esquecer as origens, de onde a gente vem (...) A gente sempre busca está ajudando a localidade de onde a gente é, seja nas atividades, ajudando o vizinho com algumas técnicas que eles precisam na lavoura deles, seja com adubação, seja com combate a pragas e doenças, alguma coisa nessas áreas. Eu lembro que os meus vizinhos, eles ajudavam muito na época que eu estava, a gente precisava está fazendo as pesquisas de experiências. (Francilene, 2021).

A Pedagogia da Alternância na EFA Vale do Guaporé valoriza as origens camponesas e dialoga com a realidade em que vive o estudante. Essa pedagogia atrai pela sua forma de conduzir a educação. O Plano de Estudo é um instrumento pautado na realidade, momento em que o estudante é chamado a desenvolver as pesquisas de experiências que acontecem sempre na relação com outros. E para que se reconheça dentro de uma questão identitária. “E aí a gente vê essa grande importância da EFA, que ela forma você que é do campo e aprendendo as coisas sobre o campo, sobre o local que você vive” (Francilene, 2021).

> O momento de socialização do PE, chamado de Colocação em Comum, consiste em trocar experiências, comparar as diferentes realidades, bem como questionar, refletir e problematizar é um momento chave. É importante destacar os que CEFFAs possuem educandos de diversas regiões, de diversas realidades de problemas e soluções muitas vezes diferentes, trazendo consigo então uma diversidade de conhecimentos de suas realidades, ao retornar ao Tempo-Escola, o estudante traz consigo o PE respondido, que será compartilhado com os demais estudantes e monitores. A pesquisa ou atividade que cada educando realizou, representa uma síntese pessoal, que realizam uma sistematização das ideias em pequenos grupos e depois expostas para o grupo maior os problemas respondidos já a partir deste momento, já não são mais individuais, ou restritos. Eles correspondem aos desafios da realidade daquele grupo. (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

Todas as fases de desenvolvimento da proposta do plano de estudo são anexadas no caderno da realidade.

> O caderno da Realidade e atividades inerentes constitui a peça mestra da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, porque permite efetivamente de considerar e utilizar o espaço-tempo da vida socioprofissional como componente real de formação. (GIMONET, 2007, p. 40).

As experiências pedagógicas na EFA Vale se elaboram na perspectiva de uma educação libertadora e assume os ideais da Educação do Campo, contribuindo para o desenvolvimento local e regional, e para a inserção dos sujeitos na realidade social, não como sujeitos passivos, mas conscientes e críticos, pois é nesta finalidade que os instrumentos da Pedagogia da Alternância operam e buscam por uma ação transformadora, efetivando, portanto, uma opção política revolucionária no cotidiano da EFA, na qual se comprova historicamente a sua perspectiva social voltada para os povos do campo.

4.2 Perspectiva social da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé

A educação tem uma função social muito importante na sociedade, pois pode gerar consciência, criticidade e autonomia do ser humano. No espaço de sala de aula, no uso das metodologias de ensino, na elaboração dos currículos, está em decisão a vida dos estudantes, o seu desenvolvimento humano e intelectual, na medida que os métodos de ensino e as praticassem sala de aula corroboram para essa emancipação.

Durante este trabalho, de modo específico, analisamos a temática da Educação do Campo, sua história, nuances e desafios atuais. Dentro desse universo da pesquisa, a proposta de uma EFA- Escola Família Agrícola, em uma região do interior do estado de Rondônia, como objeto de estudo, se mostrou emancipadora na Educação do Campo, por se tratar de uma construção dos sujeitos de identidade camponesa, aqui considerados como sujeitos históricos e sociais, que nos diferentes espaços de sua atuação, buscam o empoderamento e engajamento social por meio de uma educação popular.

A proposta inicial da Escola surgiu como uma educação transformadora, voltada para os povos tradicionais do Vale do Guaporé, modificando a realidade do campo nessa região, e contribuindo para a emancipação de identidades camponesas que passaram a ter acesso a um conhecimento que não os desvinculasse das suas origens, pelo contrário, contribuiu para a firmação da sua própria identidade camponesa.

> Eu aprendi a valorizar as minhas origens, então quando eu aprendi a valorizar minhas origens eu aprendi também a querer buscar conteúdos que eu poderia implantar aqui, então assim eu aprendi mais sobre a floresta, eu aprendi mais sobre a produção de castanha, eu fiz cursos através da EFA para aprender mais sobre a produção, comercialização de castanha, e isso eu pude trazer quando eu vim trabalhar, então assim, foi uma das coisas que a EFA proporcionou né para mim. Mas também teve a parte agrícola, porque a gente sabe nessas áreas eles também trabalham, mesmo que seja só para subsistência, mas, eles trabalham, então assim, a carência de assistência técnica era muito grande. Então eu levava isso também, o que eles têm de carência lá dentro. Então eu vou me formar nessas carências deles, para quando eu voltar, trabalhar. Eu não tinha nem aquele objetivo de ser uma técnica contrata, mas ser uma técnica formada para poder desenvolver para eles com ou sem remuneração, mas eu pensei isso, porque quando a gente pensa nas origens a gente pensa nisso né. E assim, aqui na reserva querendo ou não a gente é uma grande família. Hoje em dia ser valorizada por esse conhecimento, receber por isso é melhor ainda, mas eu tinha isso e eu consegui, consigo chegar no extrativista, falar sobre castanha, consigo chegar nele enquanto agricultores e falar sobre produção de feijão, produção de banana. Então esses conhecimentos é a base de tudo para mim hoje ser quem eu sou aqui dentro. (Fernanda, 2021).

Na perspectiva de uma extrativista, a Escola foi fundamental para a sua emancipação. Atualmente, a egressa da EFA atua na sua comunidade de origem, na Resex Rio Cautário, comoTécnica em Agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento do campo.

A terminologia extrativista se refere às populações tradicionais, que historicamente já habitam a região Amazônica há mais de um século com o seu modo de vida peculiar e subsistindo dos produtos extraídos do interior da floresta. As Reservas Extrativistas surgiram como pauta de reivindicação política dos seringueiros, conhecidos como povos tradicionais e/ou extrativistas. Esta categoria passa a ser conhecida internacionalmente pela sua importância no Desenvolvimento Sustentável e pela preservação da Amazônia, uma das regiões de maior preocupação do planeta (CNPT/IBAMA, 2001 *apud* DIAS, 2014).

> A associação que a gente tem aqui é a AGUAPÉ, que é a Associação dos Seringueiros do Vale do Guaporé, eu já trabalhei com assistência técnica diretamente para associação, assim que eu me formei em 2016, aí eu passei um tempo, já comecei como voluntária da Associação, ou seja, eu dava toda essa parte de organização mesmo, dos primeiros projetos que foi escrito através dos conhecimentos que eu vim da EFA, escrita de projetos. E aí eu também trabalhei em um desses projetos que foi financiada pela fundação Banco do Brasil, que era toda essa estruturação da cadeia extrativista, mas assim, a gente ajudava nessa parte, como gerir esses recursos, como trazer para a comunidade, a Associação trazia muito isso. O Extrativista quer trabalhar com seringa, mas porque ele não está trabalhando? Está faltando a valorização? Ah, os extrativistas ele não tem a nota de produtor rural, então eles embargam nessa questão, quando vão receber subvenção, projetos do governo, DAP, então, assim, eu trabalhei dentro da Associação nessas etapas, que é esse conhecimento que a gente traz. Então, assim, a Associação ela não acessava essas coisas, muito menos os extrativistas e os sócios, porque não tinha alguém lá dentro que tinha esse conhecimento. Então, aí eu entrei, hoje em dia eu posso dizer que 90% dos extrativistas tem a nota produtora, sua DAP atualizada. Eu aqui dentro com o meu celular eu posso tirar o extrato da DAP ver quanto que está para vencer, ou qual que está vencida, então assim, tudo isso é conhecimento que EFA proporciona. (Fernanda, 2021).

A fala da egressa entrevistada mostra como uma Educação do Campo, pensada na realidade histórica e social do lugar, é necessária, porque amplia as possibilidades de transformação. Uma educação, desse modo, faz com que o jovem do campo se identifique, porque é uma educação conscientizadora, contribuindo para desenvolvimento dos sujeitos, e para que estes desenvolvam o meio em que vivem, gerando reflexão crítica sobre o ambiente.

> A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da "práxis" constitutiva do mundo humano – é também "práxis". Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, "descodificando-o" criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. (FREIRE, 1987 p. 10).

A partir disso, as metodologias de ensino utilizadas possibilitaram à egressa uma formação integral, voltada para a realidade do campo em que vive, na reserva extrativista. Nesse processo, interiorizou os conteúdos e aprendizados obtidos na práxis, para gerir uma associação rural em sua localidade. Assim, foi possível para a egressa extrativista desenvolver a sua comunidade, contribuindo nos primeiros projetos da Associação dos Seringueiros do Vale do Guaporé (AGUAPÉ).

Já na visão do indígena, a Escola foi muito importante para a sua aldeia, por possibilitar um conhecimento abrangente que contribui para que os indígenas desenvolvessem o trabalho com a agricultura moderna, também, obtendo renda e melhorias na sua produção, sobretudo, a partir da visão de uma produção agroecológica, contrapondo-se ao modelo de produção capitalista.

> Os conhecimentos adquiridos que foram importantes foi a forma de plantar bem organizada, planejada. É porque antigamente a comunidade Amondawa aqui, eles não plantavam para comercializar [...]. E na EFA no decorrer dos anos a gente foi obtendo conhecimentos da agricultura moderna, o que pode ser bem viável para a propriedade, para a comunidade, trabalhando assim em pequeno espaço de tamanho e ganhando boa renda e na minha opinião a EFA VALE foi importante para a comunidade pela forma de trabalhar mesmo, da forma de socializar com as pessoas também. Mas era isso, de plantar, porque a comunidade aqui amondawa sempre plantou, veio da agricultura mesmo. E a EFA VALE mostrou a forma ali de estar plantando bem planejado. (Davi Amondawa, 2021).

O indígena entrevistado demonstrou sua atração pelo modelo de ensino da EFA. A educação, quando inclui os povos indígenas, busca ser uma educação libertadora, valorizando as identidades étnicas e contribuindo, tanto para os povos a qual se destina, quanto para si, quando permite a entrada de saberes e linguagens das memórias históricas dos povos indígenas, patrimônio para as presentes e futuras gerações.

> Neste contexto de relações, a educação em seus processos de aprendizagem e ensinamento, tem um papel determinante para a formação crítica e social dos sujeitos que estão envolvidos neste espaço do campo; e tem que ser um modelo de Educação com uma pedagogia que contribua para essa formação, não "bancária", e sim libertadora, que levem os sujeitos do campo ao desenvolvimento de competências que possibilitaram a leitura de sua realidade. (FERREIRA, 2013 p. 62).

Com a entrada do indígena, a escola passa a acolher os saberes da comunidade indígena, inserindo-o em seu processo educacional, mas inserindo-se, também, na visão destes povos, no tocante à preservação da natureza e da vida, valorizando as práticas ancestrais, assim, permitindo o ingresso para que os povos identitários desenvolvam seus trabalhos na EFA, como as práticas em agricultura, muito presente na etnia Amondawa. Isso é muito importante, pois permite o diálogo, a troca de conhecimentos entre professores, estudantes e a Associação da Escola com a Associação do Povo Indigena Amondawa. Uma das formas de socializar diferentes saberes e de aplicar a teoria na prática, esse processo ocorre durante os estágios supervisionados.

> Como a gente fazia os estágios, a gente já ia tendo um pouco da noção do que os pequenos produtores faziam ali a forma de melhorar o trabalho na propriedade. E assim, os conhecimentos que adquiri lá que foi bem importante para mim mesmo, é a forma de plantar, plantar de forma ecológica que a Escola sempre nos proporcionou. Na aldeia isso é bem importante para as futuras gerações também, isso é para o resto da vida, considerei muito importante isso. (Davi Amondawa, 2021).

Nessa perspectiva, podemos verificar como o Estágio se torna importante na formação de futuros profissionais e como eles se identificam com as experiências vivenciadas durante o curso. É por meio do estágio que o estudante atua nos ambientes, aprendendo a pesquisar e desenvolver-se humana e profissionalmente. No caso do indígena entrevistado, o aprimoramento profissional possibilitou-o desenvolver as práticas em agricultura na sua aldeia.

Um entrevistado que trabalha atualmente na Associação Rural de Seringueiras para a Ajuda Mútua, destacou em sua fala a relevância social da EFA para o desenvolvimento da Associação, bem como para a região do Vale do Guaporé, em que esta educação promovida revolucionou o mundo agrícola.

> Eu falo que hoje o vale do Guaporé em específico, todos os municípios do Vale do Guaporé têm influência da Escola Família Agrícola nas atividades agropecuárias. Acompanhando. Só da nossa Associação, hoje a gente tem uma associação com mais de 350 mil pés de café clones, temos mais de 18 técnicos agrícolas formados na nossa associação. Boa parte deles estão na área rural. E foi graças a tecnificação agrícola dentro da nossa associação, foi graças a escola Família agrícola. Então ela tem uma relevância social muito grande no vale do Guaporé. Um grau de relevância importante também está presente nos concursos públicos da secretaria de agricultura, se você olhar nos últimos concursos públicos dos últimos anos, oitenta por cento dos inscritos são todos técnicos da escola família agrícola. (Roberto, 2021).

Com relação a educação ofertada pela EFA, vários sujeitos do campo têm testemunhado experiências que comprovam, por meio da história, a perspectiva social da Escola, uma educação pensada nos anseios dos povos do campo para sua emancipação. Outra questão apontada é a interculturalidade, ou seja, a forma de desenvolvimento da educação que a EFA estabeleceu ao longo do tempo, desenvolvendo o meio em que vivem as comunidades tradicionais.

> A escola também tem uma participação intercultural, principalmente pela questão das comunidades tradicionais. De 2005 pra cá, é um período que nós passávamos por um processo governamental no país muito importante, aonde que as pessoas minoritárias, indígenas, quilombolas, e ribeirinhos, não tinha voz até 2002 e, a partir de 2003, passaram a ter vozes. E, a partir de 2005 até 2010 essas pessoas passaram além de ter voz, ter direitos. E a escola Família agrícola no vale do Guaporé foi uma influenciadora de dar direitos e voz a essas comunidades. Como que foi? Através de visitas, relatórios, estudos de campo, professores levando os educandos até essas comunidades como a comunidade quilombola do Forte, comunidade quilombola de Santa Fé, Pedras Negras, Santo Antônio, comunidade de Jesus onde a gente teve uma horta comunitária em 2019, foi realizada uma horta comunitária pela escola família agrícola com um educando da escola, que é uma liderança da comunidade. Teve um processo intercultural muito grande de participação nessas comunidades tradicionais. Porque deu direitos das comunidades se manifestarem. (Roberto, 2021).

Atualmente, a EFA Vale do Guaporé subsiste, no entanto, fragilizada em sua pedagogia, como mostra a fala do egresso entrevistado.

> A gente vê uma situação muito complicada na escola, que a escola é de partido A e partido B, e isso leva a uma degradação do conhecimento. Porque a escola família agrícola nasceu de movimentos sociais populares ligados à Igreja Católica […] Ao longo dos anos, esses grupos foram sendo esquecidos. A escola foi crescendo

> Estruturalmente e foram aparecendo outros parceiros ligados à política e foram esquecendo de quem foi a base. Quem iniciou a escola família agrícola foi esses parceiros lá do começo e hoje muito desses parceiros se sentem afastados da escola e isso daí é uma situação que leva a defasagem da educação voltada aquelas pessoas que buscou no início uma melhoria de vida através da educação popular, da Educação do Campo, de uma educação diferenciada, que não é uma educação que trabalha a cabeça do jovem para o capitalismo trabalha a cabeça do jovem para ser empregado de um patrão exploratório. E que trabalha a cabeça do jovem para ele ser dono do conhecimento. Eu acredito que isso foi sendo perdido ao longo dos anos por questões políticas. (Roberto, 2021).

A EFA Vale nasceu dos movimentos sociais, de associações locais e de um grande movimento de gente, liderado por uma mulher camponesa e seus companheiros de luta. O período inicial da escola demonstra como a experiência formou pessoas politizadas, comprometidas e engajadas, dentro da proposta social, de uma educação popular.

Com o passar dos anos, houve a ruptura com o modelo original sobre o qual a proposta se construiu. Atualmente, a escola continua conduzindo o ensino nos moldes do Sistema da Pedagogia da Alternância, dada a sua própria natureza de EFA, no entanto, conforme os resultados apresentados nesta pesquisa, a proposta original encontra-se enfraquecida. Percebe-se nos últimos anos, como há um movimento sendo feito, de afastamento dos fundadores, para novos gestores assumirem, com ideais e políticas que contradizem a proposta.

Desta forma, faz-se necessário, no momento atual, e para as futuras gerações, um repensar crítico a partir dos movimentos sociais, das associações locais e uma maior abertura para os fundadores do modelo, conhecedores de sua proposta originária pautada no desenvolvimento sustentável, constituída na perspectiva social, agroecológica e emancipadora para os povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização desta pesquisa não significa o seu fim. Pelo contrário, os resultados científicos apresentados fornecem um amplo estudo para a ciência, cujo impacto é relevante no Vale do Guaporé, pois a pesquisa reconhece os idealizadores de uma proposta pedagógica ancorada na Pedagogia da Alternância.

Com este trabalho, há um forte desejo para que este possa contribuir na defesa dos movimentos sociais e no fortalecimento dos pequenos produtores rurais em Rondônia, além daqueles que se identificam com as causas humanas e sociais, criando formas de resistência e empoderamento. Além disso, os resultados obtidos podem ser fonte de estudo para novos pesquisadores, e também, a todas as pessoas que se identificam com a Educação do Campo e com o movimento dos CEFFAs.

A partir do método do materialismo histórico dialético, fizemos este movimento do pensamento a fim de alcançar a essência do objeto de estudo, mostrando os avanços e retrocessos e situando-o em um contexto de país, haja vista que o surgimento das EFAs no Brasil aconteceu no período marcado pela ditadura militar. Isso demonstra o ideal em que foram construídas as primeiras EFAs no Brasil e a resistência de uma educação crítica e libertadora, e também, o quanto é possível ousar e sonhar, mesmo em tempos tão obscuros e desafiadores. Sempre existe o esperançar, o construir e as possibilidades para mudar e transformar estruturas perversas e injustas.

Na perspectiva do método Marxista, a sociedade não é estática, pelo contrário, está sempre em processo de mudanças, desafios e superação. A estrutura da sociedade é dinâmica. O ser humano, como ser social presente no mundo, cria a realidade material, estabelece relações sociais, pensamentos, leis e ideias. Esse pensamento do ser humano se materializa em ações, propostas de educação e projeto de sociedade para o país.

Nesse sentido, partindo do estudo sobre uma EFA, no interior do estado de Rondônia, estudamos o contexto social da região da Amazônia ocidental, pesquisamos sobre a Educação do Campo na localidade e por meio da pesquisa foi possível, também, dar visibilidade à região do Vale do Guaporé como um lugar de vida, cultura, saberes ancestrais e da luta e resistência das populações camponesas nos seus vários campos de atuação, mostrando, ainda, como um lugar multicultural, constituído por afrodescendentes, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pescadores, extrativistas, agricultores e agricultoras.

Cabe ressaltar o quanto essa dissertação foi construída em um momento desafiador, ocasionado pelas mudanças ocorridas em decorrência da extrema direita no governo brasileiro, cujas consequências foram o enfraquecimento das políticas públicas para a Educação do Campo, e para a tentativa de silenciar povos, culturas e identidades.

Apesar disso, essa construção ocorreu no momento mais celebrativo do centenário de Paulo Freire (2021) e, também, no ano em que os CEFFAs comemoram os 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil. Isso mostra o desejo de uma educação crítica, libertadora, ressaltando a presença sempre viva do educador Paulo Freire nas instituições, nas metodologias de ensino, e sobretudo, no seu caráter popular e coletivo da educação pensada para os pobres.

Conforme a proposta de pesquisa elencada, o trabalho foi constituído em um estudo sobre a EFA Vale do Guaporé e o seu método de ensino. Para firmar essa proposta educacional, foram muitos os enfrentamentos do modelo com a política do capital, isso se verifica na ausência de verbas, recursos e na falta de interesse dos governos, por ser uma proposta pautada na emancipação dos povos do campo, visando sua afirmação identitária e emancipação.

Durante sua história, a EFA obteve apoio de políticas públicas como o Pronera, importante para o desenvolvimento da Educação do Campo. Com o passar dos anos essas políticas foram enfraquecidas e, atualmente, se vivencia um período de retrocesso na conquista de direitos.

Desde o seu surgimento, a EFA propiciou a formação de vários sujeitos de origem camponesa, de homens e mulheres, agricultores, pescadores, ribeirinhos, extrativistas e indígenas. Muitos se tornaram pessoas críticas, politizadas, desenvolveram suas comunidades gerindo associações, sendo verdadeiros protagonistas no lugar em que vivem e sendo instrumentos de uma poderosa transformação social.

No entanto, essa proposta da EFA encontra-se fragilizada. Isso acontece devido às mudanças sociais e históricas na realidade da região, de formação para o trabalho agrícola e intensificação de políticas voltadas para a produção em larga escala. Todas essas aspirações do capitalismo se refletiram na educação ofertada pela EFA, momento que adentraram pessoas com interesses baseados no capital, indo contra a origem de uma educação popular, favorecendo o tecnicismo, além de não valorizar os fundadores e movimentos sociais, na tentativa de silenciar a identidade da escola e sua perspectiva social.

Diante disso, faz-se necessário que os movimentos de trabalhadores e trabalhadoras rurais retomem a proposta da EFA. Também, é preciso o fortalecimento da AEFAVAG, com um planejamento estratégico, a fim de promover a inserção dos agricultores que participaram do processo de criação da EFA. Ainda, é urgente a retomada de documentos e atas de fundação, sobretudo dos princípios pedagógicos, resgatando o ensino de qualidade comprometido com os povos do campo.

Verifica-se como essas mudanças, no modelo de ensino da EFA não estão isoladas, mas situadas em um contexto geral, com a entrada de governantes da extrema direita no Brasil e no Estado de Rondônia. Isso se agrava com a troca de gestores e no processo de escolha dos profissionais que muitas vezes desconhecem a proposta pedagógica.

Espera-se que a discussão desta pesquisa contribua para a Escola, principalmente para retomar as suas origens, resultado das experiências dos trabalhadores rurais, na materialidade histórica da vida, pois a pesquisa científica comprova como a proposta da Pedagogia da Alternância na região se concretizou sendo anseio e luta das populações camponesas e foi compreendida pelos povos do campo do Vale do Guaporé.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Macel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP** 9 (1), 2010.

AIRES, Helena Quirino Porto. **Pedagogia da Alternância:** Instrumentos Pedagógicos que Articulam e Possibilitam a Construção de Saberes. CIBEPoC – 2017.

AIRES, Helena Quirino Porto; VIZOLLI, Idemar; STEPHANI, Adriana Demite. A prática da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Porto Nacional no Estado do Tocantis. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Volume 36, n.1- p.244-268. 2018, Florianópolis.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 5 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de Educadores (as) do campo**. Cad. CEDES 27 (72). Ago. 2007.

Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO). **Caderno da Alternância**. 2019.

Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO). **Caderno da Alternância**. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**. 5 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 10.730, de 28 de junho de 2021. Autoriza o emprego das Forças Armadas na Garantia da Lei e da Ordem nas terras indígenas, em unidades federais de conservação ambiental, em áreas de propriedade ou sob posse da União e, por requerimento do respectivo Governador, em outras áreas dos Estados abrangidos. **Diário Oficial da União**. 28 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União.** 10 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. **Diário Oficial da União.** 27 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**. 17 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. 13 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação Por Alternância (CEFFA).

Diário Oficial da União. 15 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 3/2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. **Diário Oficial da União**. 11 abr. 2008.

BRASIL. Decreto nº 10.730, de 28 de junho de 2021. Autoriza o emprego das Forças Armadas na Garantia da Lei e da Ordem nas terras indígenas, em unidades federais de conservação ambiental, em áreas de propriedade ou sob posse da União e, por requerimento do respectivo Governador, em outras áreas dos Estados abrangidos. **Diário Oficial da União.** 28 jun. 2021.

BRASIL. Despacho do Presidente da República que autoriza o emprego das Forças Armadas no Estado de Rondônia. **Diário Oficial da União**. 2 jul. 2021.

BARROSO, Lourismar da Silva**. Real Forte Príncipe da Beira:** ocupação oeste da Capitania de Mato Grosso e seu processo construtivo (1775-1783). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

BARBOSA, Jaqueline de Moura; LEAL, Maria Gabriela de Souza. **O associativismo rural como mecanismo de integração da agricultura familiar no mercado:** Um estudo sobre a associação de moradores e produtores do povoado Atalho em São José do Piauí-PI. UFPI-Teresina- Piauí, 2018.

BARROS, Ilena Felipe. O agronegócio e a atuação da burguesia agrária: considerações da luta de classes no campo. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 131, p. 175-195, jan./abr. 2018.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo:** possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**.** 2019. 402f. Tese (Doutorado). UFMJ.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Políticas públicas de Educação do Campo: reflexões sobre o Pronacampo. ReDIPE: **Revista diálogos e perspectivas em educação.** Marabá, PA. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Brasiliense, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BORGES, Guilherme Martins Teixeira; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária- PRONERA em "desmonte": 20 anos de lutas e conquistas ameaçados pelo elitismo fundiário no cenário de 2016 a 2020. Tocantinópolis, Brasil. **Revista brasileira de Educação do Campo** V.5. 2020.

CALDEIRA, Rodrigo Coppe. Reflexões acerca da continuidade e descontinuidade no Vaticano II: Possibilidades de análise**. Revistas Puc** SP, 2008.

CAMILLO, C.M., and MEDEIROS, L.M. Pedagogia da Alternância: educador/monitor e práticas pedagógicas. *In*: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. **Reflexões e práticas na formação de educadores** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise do percurso**. Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola**.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000

CALDART, Roseli Salete. Capítulo V: Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**.** *In*: Arroyo et.al. **Por uma Educação do Campo**. 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTELHANO, João Nuno Frade Marques. **O método de Cardijn:** Ver, Julgar e Agir a sua vivência e aplicação na Acção Católica Rural**.** 2017. 70f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Teologia. Mestrado Integrado em Teologia. Porto.

Caderno territorial Vale do Guaporé-RO. Elaboração: CGMA/SDT/MDA, 2015.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

Conflitos no campo Brasil 2020. Centro de documentação Dom Tomás Balduíno- Goiânia: CPT Nacional, 2021.

COLESEL, Alessandra; LIMA, Michelle Fernandes de. **O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960.** Universidade Estadual do Centro Oeste: UNICENTRO, 2010.

CONTINGUIBA, M. L. P., & CONTINGUBA, G. C. Rondônia, um estado de fronteira na Amazônia ocidental brasileira: fluxos migratórios do passado e a imigração haitiana no início do século XXI. **Revista Territórios E Fronteiras**, 8(2), 45–65. 2015.

CORREIA, D. M. N. ; BATISTA, M. S. X. ; BRITO, R. M. J. ;. Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa**.** *In*: **Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades**, Valer, 2011.

Comissão Pastoral da Terra (CPT). **Nota Pública em repúdio ao envio da Força Nacional ao estado de Rondônia.** Jun. 2021.

Comissão Pastoral da Terra (CPT). **Nota de Repúdio às ações arbitrárias e violentas do estado brasileiro contra camponeses e camponesas de Rondônia.** 2021. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/5608-nota-de- repudio-as-acoes-arbitrarias-e-violentas-do-estado-brasileiro-contra-camponeses-e-camponesas-derondonia. Acesso em 04 Jul. 2021.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do brasil. **Lua Nova,** São Paulo, 71: 173-228, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DIAS, Rosalina dos Santos. **Reserva Extrativista Estadual do Rio cautário RO:** O manejo florestal como uso sustentável no território. Porto Velho, Rondônia, 2014.

DONÁRIO, Arlindo Alegre; SANTOS, Ricardo Borges dos. **A teoria de Karl Marx**. Universidade Autónoma de Lisboa. CARS – Centro de Análise Económica de Regulação Social, 2016.

Escola Família Agrícola Vale do Guaporé-RO. **Estatuto da Associação da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé**. São Francisco do Guaporé-RO. 2006.

Escola Família Agrícola Vale do Guaporé-RO. **Plano de formação.** São Francisco do Guaporé-RO. 2016.

Escola Família Agrícola Vale do Guaporé-RO. **Projeto Político Pedagógico.** São Francisco do Guaporé-RO. 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. EDUSP**,** 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Capítulo IV**:** Diretrizes de uma caminhada**.** *In:* Arroyo *et.al*. **Por uma Educação do Campo**. 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Capítulo I. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: Arroyo *et.al*. **Por uma Educação do Campo**. 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Alciléa Maria Araújo. **A pedagogia da alternância na escola família agroextrativista do Maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local.** 2013. 35f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá, Macapá.

FERREIRA, Denison da Silva. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica. **Campo- Território: revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, p. 111-135, abr., 2014.

FRANCO, Zilda Glaucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas):** em busca da justiça curricular**.** 205f. Tese (doutorado em educação). Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, 2018. PUC- SP.

FRANCO, Cambi. **História da pedagogia**. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999- (Encyclopaidéia).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido**.** Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 1987. Editora Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GADOTTI, Moacir. "A dialética: concepção e método" in: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. -3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

GRANERAU, Abbé. **O Livro de Lauzun onde começou a Pedagogia da Alternância**. Tradução de Antonio João Mânfio, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. – Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Editora Vozes**.** 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estrutura colegiada das escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38. 2006.

GOMES, Eliane Teodoro. **A colonização em Rondônia (1970 - 1980):** estudo da atual configuração fundiária da área do PIC Ji-Paraná. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2019.

Governo do estado de Rondônia. **Mapa do estado de Rondônia**. 2018. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/ciclo-de-reunioes-vai-consolidar-divisao-politico-administrativa-dos-municipios-de-rondonia/ Acesso em 8 de jan. de 2021.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. -10ª ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBSBAWN, Eric. **Como mudar o mundo**: Marx e o Marxismo. Tradução Donaldson M. Gaschagen- São Paulo: Companhia das letras, 2011.

IVASHITA, Simone Burioli. Pesquisas sobre educação rural nos periódicos especializada *(*1997-2019). *In*: CHALOBA *et. al*. **História e Memória da Educação Rural no Século XX.** 1.ed. –São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **População estimada em Rondônia no ano 2021.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama Acesso em 14 abr. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **População estimada em São Francisco do Guaporé no ano 2021.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/sao-francisco-do-guapore/panorama Acesso em 14 abr. 2022.

JÚNIOR, Almir Diniz de. A ordem da missão e os jogos da ação: conflitos, estratégias e armadilhas na Amazônia do século XVII. **Revista tempo**. Vo. 19 n. 35.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: Uma pespectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. Dossiê Paulo Freire: O legado global. V.35, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. **– [**2 ed]. - Rio de Janeiro: E.P.U.,2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos**.** Campinas, SP. Autores associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, Antonio de Lisboa Lustosa; PERTILE, Cassiano Alberto. **O método ver-julgar-agir: genealogia e sua relação com a teologia da libertação**. Razão e Fé | Volume 22 | Número 2 | 2020

Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/ Acesso em 09 abr. 2022.

MACIEL, C. E.; PIATTI, C. B.; SOUZA, G. da R. Inclusão, educação superior e educação do/no campo: o PRONERA no contexto do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1068–1092, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e a escola unitária. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 47, 2021.

MARTINS, Márcio Marinho**.** Colonização recente e a luta pela terra em Rondônia**.** **Revista labirinto**. Ano XII, nº 18. – Junho de 2012.

MARTINS, Márcio Marinho. **Corumbiara:** massacre ou combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2009.

MOSER, Lilian Maria. **Formação de capital social e o ideário do desenvolvimento sustentável no mundo rural rondoniense:** a organização dos sistemas alternativos dos produtores de Ouro Preto D'Oeste - RO. 2006. 162 f. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém.

MORAES, C.S.V. Marx, Engels e a educação. *In*: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados [*onlin*e]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 89-113. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9.

MONTEIRO, Lucineide Rodrigues. **Cultura e territorialidade Quilombola nas comunidades de Forte Príncipe da Beira & de Santa Fé.** 2013. 127 fls. Dissertação - (Mestrado em Letras-Línguas Vernáculas) - Programa de Pós - Graduação em Letras. UNIR, Porto Velho/RO.

MORIN, Edgar. **Ciência e Consciência.** - Ed. revista e modificada pelo autor - 8" ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MESQUITA, Helena Angélica de. **Os cercamentos mortais em Rondônia**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 179-191, out. 2011.

MELO, Maria Lúcia. **Gramsci e a educação.** Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação. Fortaleza/CE, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Memória e História da Ditadura. **Campanha de Pé no chão também se aprender a Ler**. Natal-RN. 2014. Disponível em: https://resistenciaemarquivo.wordpress.com/tag/movimento-de-educacao-popular/ Acesso em: 30 jun. 2021.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo**: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Grasiela Lima de; FREIXO, Alessandra Alexandre. Alternando professoralidades no campo: entre o passado e o presente, um estar-sendo professor- monitor em uma Escola Família Agrícola. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v.36. 2020.

OLIVEIRA, Janaina Boldt de. **Potencialidades e desafios do plano de estudo na escola municipal de educação rural camponesa conjunto familiar "agostinho partelli".** Viçosa - MINAS GERAIS, 2017.

PINHEIRO, Francisco Clebio. **O catolicismo na nova terra da (pro) missão:** a práxis da igreja católica em rondônia. Análise histórica do Projeto Pe. Ezequiel na Diocese de Ji-Paraná. (1988-2007). Porto Alegre, 2014.

PONTES, Carlos José de Farias. A guerra no inferno verde: segundo ciclo da borracha, o front da Amazônia e os soldados da borracha. **South American Journal of Basic Education, Technical and Tchnological**. Vol. 2, n.1, 2015.

Polícia Militar de Rondônia. **Governo de Rondônia apresenta atuação frente a conflitos agrários no Estado em Brasília.** 2021. Disponível em: https://pm.ro.gov.br/index.php/70-noticia-slide/9776-governo-de-rondonia-apresenta- atuacao-frente-a-conflitos-agrarios-no-estado-em-brasilia.html Acesso em 12 abr. 2022.

Prefeitura municipal de São Francisco do Guaporé-Ro. **Dados gerais das escolas municipais**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo- SEMECELT. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: Caldart *et.al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et. al*. Nucleação de Escolas do Campo: Conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p.707-728, abr./jun. 2017.

RODRIGUES, Anny Camila Lima et.al. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância**. Instituto Federal do Maranhão, São Luís. 2020.

ROCHA, Antônio Carlos. A Pedagogia Da Alternância Em Rondônia E Seu Dinamismo Cultural. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 12, Vol. 02, pp. 32-58 dezembro de 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes:** mito e realidade. Prefácio de Antônio Cândido de Mello & Souza. Petrópolis, Vozes, 1976.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, Jamile de Lima; LEITE, Meyriana Bezerra. Trabalho: atividade vital, exploração e alienação. **IV Seminário CETROS. Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social**. 2013. Fortaleza – CE – UECE – Itaper.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Os processos formativos por alternância dos jovens rurais e suas atuações no desenvolvimento local**: o caso das EFAs do município Lago do Junco – Maranhão. 127f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Maranhão, São Luís. 2017.

SANTOS, M.V.A., VIEIRA, E.P., and MELLO, F.C. A práxis pedagógica dos professores Tupinambás de Olivença, Ilhéus-BA. *In*: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. **Educação e sua diversidade** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social**. Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. **A regionalização do agronegócio da soja em Rondônia.** Uberlândia- MG, 2012.

SILVA, Ivanilson Batista da. **O protagonismo das mulheres camponesas na luta pela terra**. 2016. 119f. Dissertação de Mestrado. UFPB/CE. João Pessoa.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância**. Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Nelson Mello e. **Modernidade Desacertos de um Consenso.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

SOUZA, Valdir Aparecido de. **Rondônia, uma memória em disputa**. 2011. 185f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista.

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. (SEDUC). **Dados gerais das escolas estaduais**. São Francisco do Guaporé-RO. 2021.

TEIXEIRA, Lucineide da Silva. **Dinâmicas Territoriais em Rondônia:** Conflitos fundiários entorno do Projeto Integrado de Colonização Sidney Girão (1970 - 2004). Porto Alegre, 2015.

VALADÃO, Alberto Dias *et.al*. **Escola Família Agrícola:** Aumentando as Possibilidades de Ações dos Jovens Rurais de Nossa Região. Rio Branco, Acre. 2003.

VALADÃO, Alberto Dias. **A produção das identidades/diferenças pela Pedagogia da Alternância em Rondônia.** 2018. 232 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

ZAMBERLAN, Sergio. **Roda de Conversa com Encontro de Formação das famílias**: o papel das famílias na Pedagogia da Alternância das EFAs - realidade, desafios e possibilidades. Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). UNEFAB, 2021.

ANEXO 01- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GUAPORÉ EM RONDÔNIA: Uma proposta de educação transformadora

Pesquisador: DIANA DA SILVA RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46313221.3.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.792.446

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa científica tem como temática a educação do campo. De acordo com Caldart (2012, p.259) a "Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas." Historicamente, no Brasil, as políticas educacionais não incluíram as populações do campo como sujeitos de direitos, estes por sua vez eram esquecidos pelos órgãos governamentais e silenciados em sua sua situação histórica. Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.14) consideram que "um projeto popular de desenvolvimento do campo é uma realidade que começa a ser construída. Consequentemente, exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção". Nesse sentido, é na construção de uma educação do campo que o movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância- CEFFAs no Brasil, apresenta uma proposta de educação com a finalidade de desenvolver o meio em que vivem as comunidades de camponeses e formar dirigentes para o seu local de origem, sendo que as experiências mais conhecidas nesse movimento são as Escolas Famílias Agrícolas-EFAs e as Casas Familiares Rurais-CFRs. Ainda, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.104), apontam que a pedagogia da alternância "brota do desejo de não cortar as raízes, é uma das pedagogias produzidas em experiências das escolas do campo em que o MST se inspirou.

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Outros	carta.pdf	11/06/2021 20:23:33	DIANA DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	11/06/2021 20:20:52	DIANA DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	29/05/2021 11:40:06	DIANA DA SILVA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/05/2021 11:36:42	DIANA DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Outros	Outros.pdf	22/04/2021 18:18:40	DIANA DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	22/04/2021 18:03:22	DIANA DA SILVA RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 19 de Junho de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com