

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**
Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

LUCIANO ALVES GIMENEZ

O PAPEL DO ENSINO AGRÍCOLA:
uma análise sobre a experiência do Colégio Agrícola de Franca



ARARAQUARA-SP
2021

LUCIANO ALVES GIMENEZ

O PAPEL DO ENSINO AGRÍCOLA:
uma análise sobre a experiência do Colégio Agrícola de
Franca

Dissertação de Mestrado apresentado
ao Conselho, Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais da
Faculdade de Ciências e Letras —
Unesp/Araraquara, como requisito
para obtenção de título de Mestre em
Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e
Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Alves Orsi.

ARARAQUARA-SP
2021

G491p Gimenez, Luciano Alves
O Papel do Ensino Agrícola : Uma análise sobre a
experiência do Colégio Agrícola de Franca / Luciano
Alves Gimenez. -- Araraquara, 2021
123 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara
Orientador: Rafael Alves Orsi

1. Colégios agrícolas. 2. Franca. 3. Organização
econômica e social. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUCIANO ALVES GIMENEZ

O PAPEL DO ENSINO AGRÍCOLA:
uma análise sobre a experiência do Colégio Agrícola de
Franca

Dissertação de Mestrado apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras — Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Alves Orsi

Data da defesa/entrega: 29/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Dr. Rafael Alves Orsi
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras

Membro Titular: Prof. Dr. Carlos Henrique Gileno
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras

Membro Titular: Prof. Dr. Reginaldo Anselmo
Teixeira. Secretária Municipal de Educação de
Araraquara.

Local: Universidade Estadual
Paulista Faculdade de Ciências
e Letras

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus pela vida.

Agradeço também a minha família pelo apoio.

A minha primeira orientadora Profa. Dra. Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira e ao atual orientador Prof. Dr. Rafael Alves Orsi.

Agradeço a CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A Etec Prof. Carmelino Corrêa Júnior - Colégio Agrícola de Franca.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma leitura não apenas sociológica, mastambém histórico-crítica do modelo de “Colégio Agrícola” na cidade de Franca, isto é, uma análise do papel desempenhado por um Colégio na cidade, contrapondo seu modelo de gestão com o modelo de “Educação no Campo” gerido por movimentos sociais de luta pela terra. O ponto de partida do trabalho é investigar como se deu a criação desses modelos no país e em especial, no seio da cidade de Franca; como pôde se articular e também conversar com a vida rural do povo francano. Também é colocado em debate a personificação do Colégio Agrícola, sobretudo do ponto de vista histórico-crítico, que ampara os modelos de “Educação no Campo”. Com procedimento metodológico de levantamento de dados e de tabelas, o trabalho estudará e terá como resultados o fato que os colégios avançaram, e com eles o crescimento da cidade. Mostrará seu papel nos índices econômicos da mesma e em especial, como foi fundamental na vida de grandes corporações e como pôde não apenas alavancar o desenvolvimento humano e social da cidade, como auxiliar na formação alunos, professores, funcionários e egressos, apesar de suas contradições.

Palavras-chave: Colégios Agrícolas, Franca, Organização Econômica e Social

ABSTRACT

The present work aims to make a reading not only sociological, but also historical-critical of the “Colégio Agrícola” model in the city of Franca, that is, an analysis of the role played by a school in the city, contrasting its management model with the “Education in the Countryside” model managed by social movements fighting for land. The starting point of the work is to investigate how these models were created in the country and, in particular, in the city of Franca; how he was able to articulate and also talk to the rural life of the Franca people. The personification of the Agricultural College is also debated, especially from the historical-critical point of view, which supports the models of “Education in the Field”. With a methodological procedure for collecting data and tables, the work will study and result in the fact that the schools have advanced, and with them the growth of the city. It will show its role in the economic indices of the same and, in particular, how it was fundamental in the life of large corporations and how it could not only leverage the human and social development of the city, but also assist in the training of students, teachers, employees and alumni, despite its contradictions.

Keywords: Agricultural Colleges, Education in the Field, Economic and Social Organization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Município de Franca no Estado de SP.....	68
Figura 2 - Linha Férrea da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro.....	74
Figura 3 - Área de Embarque da Estação Mogiana na Cidade de Franca em 1930.....	74
Figura 4 - Região da Alta Mogiana.....	75
Figura 5–Regiões Administrativas do Estado de São Paulo.....	77
Figura 6 - Municípios da Região Administrativa de Franca.....	78
Figura 7 - Placa de Fundação do Colégio Técnico Agrícola "Prof. Carmelino CorrêaJúnior".....	88
Figura 8 - Vista Panorâmica da Escola Agrícola de Franca.....	89
Figura 9 - Atividade na Horta da Escola Agrícola de Franca.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da Participação do PIB Agro no PIB Brasil (1996 - 2019).....	38
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números Gerais da Agropecuária Brasileira (1975 - 2017).....	36
Tabela 2 - População brasileira em áreas urbanas e rurais (1970 – 2010).....	36
Tabela 3 - Participação da Agropecuária no PIB brasileiro (1996 - 2019).....	37
Tabela 4 – Censo Agro 2017.....	40
Tabela 5 – Idade dos Produtores.....	40
Tabela 6 – Cor dos Produtores.....	41
Tabela 7- Números Gerais da Agricultura Familiar e Não-Familiar no Brasil.....	42
Tabela 8 - Populações Total, Urbana e Rural nos Municípios da Região Administrativa de Franca.....	79
Tabela 9 - Participação dos Empregos Formais da Agropecuária no Total de Empregos Formais dos Municípios da Região Administrativa de Franca.....	80
Tabela 10 - Renda Média nos Empregos Formais da Agropecuária e Totais nos Municípios da Região Administrativa de Franca.....	83
Tabela 11 - Cursos Técnicos da Escola Agrícola de Franca.....	93
Tabela 12 - Pesquisa com egressos do Colégio Agrícola Prof. Carmelino Corrêa Júnior – Franca (2017).....	98

LISTA DE SIGLAS

Cafés Especiais da Alta Mogiana (AMSC)
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)
Casas Familiares Rurais (CFRs)
Companhia Mogianade Estradas de Ferro (CMEF)
Escolas-Família Agrícolas (EFAs)
Ferrovia Paulista S. A. (FEPASA)
Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)
Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ)
Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
Programa Nacional de Fortalecimento da agricultura familiar (PRONAF)
Região Administrativa de Franca (RAF)
Regiões de Influência das Cidades (REGIC)
Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC)
União Nacional dos Estudantes (UNE)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	25
2. AGRONEGÓCIO E AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL HOJE	34
2.1 DADOS E PERSPECTIVAS DA AGROPECUÁRIA NO BRASIL	34
3. EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS	46
3.1 A EDUCAÇÃO DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO	46
3.2 A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS NORMAIS	48
3.3 A EDUCAÇÃO DA ESCOLA NOVA E CONTEMPORANEIDADE	50
4. O CAMPO E SEUS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO	55
4.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA PRESENÇA NO CAMPO	55
4.2 TEORIA, PRÁTICA, METODOLOGIA E AÇÃO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO	57
4.3 AFIRMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO, LUTA DE CLASSES, COLÉGIOS AGRÍCOLAS E ATUALIDADE	60
5. TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO E QUESTÃO SOCIAL NO INTERIOR PAULISTA 65	
5.1 FRANCA: CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E PRODUÇÃO RURAL NA CAPITAL DO CALÇADO.....	66
5.2 DUAS ABORDAGENS PARA A REGIÃO DE FRANCA.....	70
5.2.1 A Região da Alta Mogiana.....	72
5.2.2 A Região Administrativa de Franca	76
6. A ESCOLA AGRÍCOLA DE FRANCA	85
6.1 HISTÓRIA E MISSÃO DA ESCOLA AGRÍCOLA DE FRANCA.....	86
6.2 ESTRUTURA E PRÁTICA EDUCACIONAIS.....	91
6.3 EXPERIÊNCIA DOS EGRESSOS.....	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO	114
ANEXO B– ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	115
ANEXO C–ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM CAFEICULTURA	116
ANEXO D –ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM CURTIMENTO	117
ANEXO E–ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	118

ANEXO F – PESQUISA EGRESSOS COLÉGIO AGRÍCOLA DE FRANCA 2017 - COMPLETA	119
---	------------

INTRODUÇÃO

O processo de ascensão do capitalismo enquanto modo de produção e reprodução da vida material da maior parte da população mundial se dá de maneira cada vez mais acelerada durante o advento da modernidade. Aceleração essa relacionada à expansão da dominação capitalista, mas também da própria vivência cotidiana das pessoas. Uma alimentando e catalisando a outra. Esse processo de auto dinamização pelas contradições inerentes à sociedade existente à época trouxe também a estruturação no imaginário popular, a partir da forma concreta de materialização dessas vidas, de elementos que hoje nos aparecem como constitutivos de um senso comum não questionado em espaços tradicionalmente dominados por perspectivas hegemônicas. Um dos autores que melhor soube expressar isso, ainda durante o século XIX, foi o poeta francês Charles Baudelaire¹.

Em um pequeno texto denominado *A Perda da Auréola*, o autor nos dá elementos para entendermos sua perspectiva a respeito dos processos sociais acarretados pela modernidade chegava à Europa. O texto é um breve diálogo entre o poeta (que, no caso, representa o próprio Baudelaire) e um passante que reconhece o autor em meio ao caos frenético do ambiente urbano. Dá-se da seguinte maneira (BAUDELAIRE, apud BENJAMIN, 1989, p. 144):

- Ora, ora, meu caro! O senhor! Aqui! Em local mal afamado — um homem que sorve essências, que se alimenta de ambrosia! De causar assombro, em verdade.
- Meu caro, sabe do medo que me causam cavalos e veículos. Há pouco estava eu atravessando o bulevar com grande pressa, e eis que, ao saltar sobre a lama, em meio a este caos em movimento, onde a morte chega a galope de todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, em um movimento brusco, desliza de minha cabeça e cai no lodo do asfalto. Não tive coragem de apanhá-la. Julguei menos desagradável perder minhas insígnias do que me deixar quebrar os ossos. E agora, então, disse a mim mesmo, o infortúnio sempre serve para alguma coisa. Posso agora passear incógnito, cometer baixezas e entregar-me às infâmias como um simples mortal! Eis-me, pois, aqui, idêntico ao senhor, como vê! [...] Além disso apraz-me o pensamento que um mau poeta qualquer a apanhará e se enfeitará com ela, sem nenhum

¹ Recorrer à poesia parisiense da primeira metade dos 1800 não é mero recurso retórico deslocado da realidade da pesquisa científica e que tem função “decorativa”. Ao longo, por exemplo, de todo *O Capital*, Marx (2013) se utiliza de diversos referenciais da produção estética e cultural com a qualera contemporâneo ou anterior a ele para refletir a respeito dos fenômenos sociais pelos quais se interessava. Ou seja, entendia a arte como forma de conhecimento a ser valorizada e utilizada no exercício investigativo. Com essa inspiração, nos permitimos seguir pelo mesmo caminho, utilizando, em determinadas passagens do presente trabalho, referências à literatura e às demais manifestações estéticas como instrumento para um melhor entendimento do objeto em vista.

pudor. Fazer alguém ditoso — que felicidade! Sobretudo alguém que me farárir! Imagine X ou Y! Não, isto será burlesco!.

Esse texto foi posteriormente analisado pelo filósofo alemão Walter Benjamin. Benjamin entendia que Baudelaire estava representando, aqui, como essa “velocidade” da vida moderna (muito visível nos espaços urbanos) acaba por “matar” a aura da obra de arte, substituída cada vez mais por uma perspectiva de supostas precisões científica, ordem e civilidade. Não é por coincidência que o termo “urbanidade” se apresenta não apenas enquanto sinônimo de ser que se encontra na qualidade ou na condição de urbano, mas também como o conjunto de regras e formalidades que servem para demonstrar níveis adequados de educação e bom comportamento no trato com os demais cidadãos.

Ou seja, o espaço urbano tem sido historicamente construído, pelas práticas de produção e reprodução da vida das e nas nossas sociedades, enquanto significativo da civilidade e do moderno. E isso não são construções feitas de maneira rápida, nem mesmo de maneira absolutamente pacífica. Há, nisso, o envolvimento de muitas práticas repressivas (como a própria condenação ao não cumprimento das práticas de “etiqueta”, que mesmo não necessariamente trazendo qualquer funcionalidade prática reiteram posições de classe e de nível de civilidade) e uma exaltação constante do que significa ser um indivíduo de acordo com o avanço da modernidade. Mas essa ideia de avanço só se faz possível quando se há clareza de que são, efetivamente, o significativo e o significado do atraso, como contraposição que deve ser sobrepujada. Afinal, só se avança e se moderniza pela superação do ultrapassado e do arcaico, mesmo que essa superação só fique restrita a pequenas parcelas da população.

Nesse sentido, o imaginário a respeito do arcaico e de suas práticas tem sido constantemente espacializado nos territórios rurais. Como se as possibilidades de vivências representativas do que seria a civilidade fossem monopólio dos espaços urbanos, e, assim, quanto mais afastado dos espaços de opulência existentes nos lugares menos civilizados como grandes centros das cidades², conseqüentemente,

² O destaque dado aqui para os espaços de concentração de riqueza intraurbanos se dá pelo fato de que esse mesmo entendimento acaba sendo recuperado para analisar, mesmo que em outro grau, as classes trabalhadoras que habitam as periferias das cidades. Como se, mais do que monopólio do território urbano, a “civilidade” se fizesse quase que totalmente concentrada nos espaços de habitação e vivência das classes dominantes.

mais animalizadas as pessoas.

Isso porque, o reconhecimento do indivíduo enquanto ser social está diretamente relacionado à sua capacidade de consumir e se portar segundo as regras estabelecidas pela classe dominante. Retomando o processo explicado por Marx (2013) no primeiro capítulo de sua *magnum opus*, se o avanço do capital se apropria de todas as facetas da vida moderna e transforma tudo em mercadoria, também o reconhecimento da humanidade e da civilidade são vistos como mercadoria. Devido às práticas nos espaços rurais não terem um ordenamento necessariamente idêntico (em especial nesse primeiro momento de ascensão da modernidade) ao burguês, bem como pela ausência do Estado nesses territórios e prevalência de maiores vulnerabilidades e pobreza para grande parcela da população³, constitui-se no imaginário geral esses espaços como a representação mais premente do que é o arcaico. Fato esse com base claramente ideológica⁴.

Talvez uma das representações estéticas mais cruas e diretas, mas também mais assertivas e significativas, a respeito do processo de “animalização” trazido pela vivência nas áreas rurais, empobrecidas e sem amparo estatal, tenha partido das mãos do comunista Graciliano Ramos, em suas *Vidas Secas*. A praticamente inexistência de interações mais “humanizadas” e comunicação minimamente complexificada entre as personagens principais em contraposição ao paulatino processo de construção da figura da cadela Baleia enquanto mais capaz de sonhar e sentir (portanto, mais próxima de certa “humanidade”) são um retrato e uma denúncia muito significativos do sofrimento da população do sertão nordestino brasileiro. No entanto, se servem para reiterar a existência de entendimento e representação de populações rurais enquanto mais distantes do que se entende por civilização e humano, mostram que efetivamente a pobreza material e as problemáticas sociais que têm de enfrentar os indivíduos nessas situações são o que impedem que se desenvolvam essas características, e não necessariamente a localização territorial por si.

³ Em relação ao avanço nas condições básicas de vida da classe trabalhadora nos espaços urbanos desse período, cf. ENGELS, 2015.

⁴ Remetemos, aqui, ao entendimento de ideologia enquanto falsa consciência, que encoberta a realidade com uma explicação que tem função na reprodução da vida social, como trabalhado por Marx e Engels (2007). Por isso, como veremos, não são deslocadas da realidade material, mas produto e reproduzidor dessa realidade.

Mas entender isso não nos é suficiente. Afinal de contas, pode representar uma perspectiva de que o que falta a esses espaços tratados como “arcaicos” é a presença dos elementos constitutivos dos espaços tratados como “modernos”. Que quando a “civilização” for “levada” às áreas rurais, essa problemática será superada.

Apesar de essa leitura dualista e, de certa forma, estática ter sido um entendimento que prevaleceu por muito tempo nas leituras a respeito da sociedade brasileira (ARANTES, 1992) ela é equivocada e ignora a dinamicidade existente entre essas contradições pela realidade posta. Tratar o que se mantém arcaico simplesmente como algo que carece de maior inserção de elementos modernos é mascarar a relação dialética que existente, onde é exatamente a superexploração utilizada como meio de construção e sustentação do que é tratado como moderno que reforça a persistência dos super explorados como pertencentes a uma realidade que parece condizer mais com o passado do que com o presente (OLIVEIRA, 2003). E essa visão de um dualismo estático foi instrumentalizada, por longo período, com persistências ainda nos dias atuais, como forma de manutenção de sistemas de exploração em territórios rurais do Brasil.

A figura do coronel centralizador que se utiliza de mão-de-obra barata da classe trabalhadora para reforçar seu poder e dominar regiões rurais inteiras não é novidade na história brasileira⁵. E uma das formas de garantir a prevalência e continuidade desse sistema, adaptando-se às contradições do avanço histórico, era a inserção de elementos reconhecidamente modernos (e já bem instituídos em espaços urbanos) na realidade dessas pequenas comunidades rurais enquanto benesses concedidas por esse coronel visando o bem do povo, como se essa figura fosse a responsável por trazer a melhoria da vida das pessoas ali com esses elementos que promoveriam um avanço à realidade moderna. Um dos elementos mais centrais e representativos desse tipo de prática foi a instrumentalização das instituições de educação.

Foi prática recorrente nas zonas rurais brasileiras ao longo de sua história que o coronel instalasse uma pequena escola (que não eram mais do que uma sala com lousa e cadeiras) onde uma professora traria o modelo educacional utilizado nas cidades para alfabetizar e, quando muito, ensinar alguns tópicos relacionados a outras

⁵ A respeito da estrutura de poder conhecida como coronelismo e suas consequências políticas e sociais, cf. LEAL, 2012.

disciplinas para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores desses espaços rurais. Não passava de reprodução precarizada do que se entendia por educação nos centros urbanos, desconsiderando a importância e influência das experiências e vivências das pessoas que participariam desses processos educativos (LEAL, 2012). Novamente recorrendo à obra literária de Graciliano Ramos, podemos encontrar uma abordagem bastante interessante dessa prática de uso paternalista da educação em São Bernardo. Apesar de não aparecer como elemento central da história, acompanhamos o processo de instalação de uma escola na fazenda do autoritário Paulo Honório e suas consequências. No caso, o protagonista se utiliza da construção dessa escola como instrumento para agradar o governo e para atrair a atenção da jovem professora Madalena, com quem vem a se casar.

Em momento algum a prioridade está no processo educacional em si, ou no crescimento pessoal coletivo dos trabalhadores como indivíduos melhor formados e independentes. Tanto que, concretizados os objetivos imediatos do protagonista, este começa a enxergar a escola com grande incômodo, e a presença de ideias comunistas avançando naquele ambiente por meio do personagem Luís Padilha serve apenas para gerar-lhe ainda mais descontentamento.

Esse tipo de exemplo deve conduzir o nosso processo investigativo a buscar compreender até onde esse modelo de educação instalada de modo paternalista e mais relacionada à conquista de benefícios particulares pela figura já dominante, reproduzindo precariamente no território rural a educação dada no território urbano, efetivamente consegue cumprir sua função social e transformadora.

Se ela realmente atinge a vida material, os corações e as mentes dos trabalhadores, e, em fazendo-o, a favor de que projeto de sociedade. Assim, implica-se na busca de uma compreensão sobre o modelo de educação paternalista, voltada ao cunho dominante.

O que nos parece é que essa mera transportação para o campo de uma educação inicialmente deslocada dessa realidade, que venha entregar respostas prontas para os trabalhadores e que é mecanismo para reprodução da exploração existente, se constitui mais como um elemento difusor de desesperança.

Essa está na possibilidade de superação das problemáticas da realidade rural (reiterando aquela visão a respeito do monopólio da civilidade e também a respeito da humanidade pelos espaços urbanos) e emancipação política e humana (MARX, 2010)

desses trabalhadores⁶.

No sentido contrário desse tipo de prática, Paulo Freire (2019) nos ensina que a dinâmica do ensinar, para ser possível, exige alegria e esperança. Segundo o patrono da educação brasileira (FREIRE, 2019, p. 70- 71):

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justapõe. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, incapaz e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.

Essa breve reflexão traz à tona o caráter necessariamente questionador, coletivo e de construção de esperança da educação. E, mais do que isso, sendo um construtor de esperança, tem caráter de organizador de classe. Sendo o futuro algo ainda em disputa, e que depende das ações dos indivíduos em interação com os demais e com o espaço onde vivem, a educação tem de se apresentar como instrumento profundamente relacionado à tomada de consciência em relação às realidades onde os indivíduos estão inseridos e sobre a história de lutas históricas que resultaram no momento presente (HARVEY, 2004). A partir disso, são construídos o entendimento de si e a perspectiva de futuros diferentes. Com esse entendimento, o autor reitera a necessidade de superarmos uma compreensão mecanicista da história, buscando uma que valorize e possibilite a esperança como mobilizador de conhecimentos e lutas (FREIRE, 2019, p. 71):

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro já é sabido. A luta por um futuro assim "a priori" conhecido prescinde da esperança.

⁶ Cabe destaque para o fato de que, mesmo no âmbito das famílias abastadas que dominam os territórios rurais, essa lógica se faz presente. Afinal, os costumes e práticas são importados dos grandes centros urbanos, onde os jovens filhos da burguesia rural são enviados para estudar e de onde depois voltam para dar seguimento ao domínio econômico, social, político e territorial exercido pela família.

Ou seja, a instauração de processos educativos que busquem apresentar realidades imóveis ao invés de construir perspectivas de transformação (e, novamente, para que seja possível pensar transformação é necessário que esse processo educativo seja profundamente relacionado com a realidade onde se está inserido) é algo que, em última instância, serve mais a uma lógica de dominação “pacífica” do que à oferta de instrumental para a emancipação. É por esse motivo que simplesmente construir escolas em áreas rurais que importem os programas e modelos educacionais das áreas urbanas, apresentando conteúdos e conhecimentos que não atingem a realidade imediata das populações que habitam esses espaços rurais, tem muito de problemático. Não basta uma educação que esteja no campo, é necessário que ela seja uma educação do campo (ou seja, tendo por ponto de partida o conhecimento e a perspectiva da população rural) e para o campo (isto é, que vise as pessoas e os movimentos rurais, projetando novas possibilidades e novos futuros).

É com essa perspectiva que procuramos discutir, no presente trabalho, como se insere o debate educacional no espaço rural brasileiro, com especial enfoque no caso da Escola Agrícola de Franca. A escolha desse recorte se dá justificada pela importância não apenas municipal, mas regional que essa instituição educacional tem, servindo como referência (como buscaremos demonstrar) para as discussões a respeito de um modelo de aprendizagem focado na construção de novas possibilidades para o campo no nordeste paulista.

E, para que seja possível o desenvolvimento de um processo investigativo adequado, tomamos por orientação metodológica uma orientação eclética, com múltiplas contribuições sociológicas. O presente trabalho foi organizado sobre um planejamento que tem também como base o método de Marx, Engels e autores que compõem o campo do marxismo.

Mas é necessário deixar evidenciado que a adoção do marxismo não significa uma perspectiva determinista que se ancora única e exclusivamente no que foi dito por Marx enquanto dogma, como tem sido muito difundido por um pensamento simplista e desonesto. Como nos lembra Lukács (2003, p. 64):

Um marxista ortodoxo sério poderia [...] rejeitar todas as teses particulares de Marx, sem, no entanto, ser obrigado por um único instante, a renunciar à sua ortodoxia marxista. O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma “fé” numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro “sagrado”. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente a um método. Ela implica a

convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto.

Cabe, portanto, uma explicação a respeito do que entendemos por método de condução da pesquisa científica.

Em primeiro lugar, vale resgatarmos o que o próprio Marx falou a respeito de seu próprio método (apesar de isso ter sido algo um tanto quanto raro de ser abordado de forma tão direta e evidente na obra marxiana). Sobre suas diferenças em relação ao pensamento dialético de Hegel, Marx se pronuncia assim (MARX, 2013, p. 90):

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Ou seja, para o pesquisador que se propõe a seguir o método de Marx, o processo de formulação de uma teoria é exatamente a reprodução intelectual do movimento (já que pela perspectiva dialética tudo está sofrendo processo de constante transformação autodinamizada pelas contradições inerentes ao próprio ser) real do objeto analisado (NETTO, 2011).

E a construção dessa reprodução intelectual tem um caminho a ser seguido. Entendemos que esse caminho se inicia por meio de uma abstração do objeto de sua totalidade, a fim de que seja possível a apreensão das suas determinações gerais. Passado esse ponto, tomamos o sentido do retorno, trazendo novamente o objeto para a realidade concreta e buscando entender a complexidade de múltiplas relações que ele estabelece com o todo.

Ou seja, é um processo que nos permite conhecer a fundo o objeto, mas ao mesmo tempo compreender de que modo interage com o restante da realidade posta. Assim, ao fim desse trabalho intelectual, será possível construir uma reprodução teórica do mundo real, estabelecendo aquilo que o próprio Marx tratava por um “concreto pensado”. E isso tem de levar em conta, ao longo de toda a investigação, a historicidade dos fenômenos, tendo em vista a centralidade da compreensão do movimento de evolução histórica para uma explicação adequada do mundo e da sociedade. Desse modo, teremos uma análise que entende o objeto de forma dinâmica e profunda.

A fim de cumprir esse processo intelectual e buscar a efetiva construção de

uma reprodução intelectual do movimento real do objeto analisado, estruturamos o presente trabalho em seis capítulos (além desta introdução e de uma breve conclusão), de modo a conseguirmos passar de uma compreensão superficial que busca mera apreensão da aparência do objeto estudado.

No primeiro capítulo, trataremos, em âmbito de debate teórico mais aprofundado, da problemática toda envolvendo a questão agrária no Brasil, fazendo uma retomada histórica dos conflitos envolvidos nesse processo e buscando evidenciar como estão relacionados com a consolidação de estruturas de poder, dominação e exploração da classe trabalhadora (bem como do uso e defesa do trabalho escravo por séculos no nosso país) pelas elites agrárias nacionais.

Nesse momento, faremos uma leitura da participação do espaço rural na formação do Brasil, e, a partir disso, apresentaremos as divergências existentes entre os modelos de produção nos territórios agrários, quais sejam, o agronegócio e a agricultura familiar. Esse é o momento de abstração inicial do objeto para que seja possível compreendê-lo profundamente e, então, retornarmos à materialidade e suas relações com a totalidade em seguida.

E esse retorno é dado no segundo capítulo, quando apresentamos de que modo o conflito (ideológico e material) existente entre agronegócio e agricultura familiar tem se materializado na realidade brasileira atual. Construímos, primeiro, um quadro geral de como tem se dado a participação e produção da agropecuária no Brasil nos últimos anos, para depois apresentarmos como têm participado disso os grandes latifúndios majoritariamente agroexportadores e as pequenas propriedades geridas por famílias agricultoras.

Passado esse primeiro momento do trabalho e bem estabelecido o quadro da situação do campo no Brasil nesta segunda década do século XX, partimos para o outro ponto que perpassa toda a nossa discussão: a educação. Por esse motivo, o terceiro e o quarto capítulo tratam dessa questão fazendo exatamente o mesmo processo metodológico que traçamos antes: no terceiro, são analisadas as determinações gerais para um tratamento adequado da questão educacional (em especial aquela no, do e para o campo); em seguida, no quarto, retornamos à materialidade para apresentar a realização desse debate no contexto brasileiro, mostrando de que modo estão sendo constituídas as instituições educacionais no campo, a que projeto servem e quais os conflitos que em que estão inseridas. Desse

modo, entenderemos todo o debate que há por trás desse tópico e como ele tem se posto materialmente no campo de interações e contradições da totalidade, dando base para que, em seguida, foquemos no objeto mais específico do nosso trabalho, que é a Escola Agrícola de Franca.

Para estudar esse objeto, temos, no quinto capítulo, uma apresentação ampla do território onde esse colégio se insere, para que seja possível localizá-lo na complexidade da sociedade em que está posto. Por isso, tratamos primeiramente da importância do entendimento espacial para tratar do assunto, depois (sempre com enfoque na apresentação da questão agrária nesses espaços) passamos a uma análise a respeito do município de Franca e, por fim, a uma apresentação e análise da região de Franca, tendo em vista que o colégio se constitui enquanto referência regional em âmbito de educação do campo. A partir disso, temos no sexto capítulo um estudo mais aprofundado da história e da atuação do colégio, buscando entender como se constituem os elementos formadores da perspectiva de educação e de entendimento do campo pela instituição, seus gestores, docentes e discentes, e de que modo ela tem formado esses estudantes.

Por fim, uma breve conclusão onde retomamos o trabalho intelectual realizado a fim de apresentar de forma mais concisa de que modo compreendemos a participação da Escola Agrícola de Franca na formação e nas disputas relacionadas à problemática da questão agrária brasileira no contexto regional, buscando evidenciar sua relação com um projeto de educação produzido a partir das experiências e vivências daqueles que vêm do campo e focada em um processo de engrandecimento, valorização e busca por emancipação coletiva desses indivíduos, grupos e movimentos por meio de uma perspectiva de educação que dê centralidade à produção agropecuária familiar ao invés de fazer mera reprodução da educação urbana ou focar na reprodução da dominação do modelo de agronegócio latifundiário e exportador.

O presente trabalho tem como objetivo trazer mais elucidação a importância da participação da escola agrícola para o ensino, dentro do contexto regional, com ênfase na formação do cidadão.

Assim, esperamos, com o presente trabalho, contribuir para um melhor entendimento da importância da Escola Agrícola de Franca, bem como estimular que esse tipo de movimento educacional seja disseminado ainda mais pelo Brasil. Apesar

de suas contradições, acreditamos fortemente na capacidade de esse modelo abrir portas para a construção coletiva de mudança para um novo *ethos* de educação, que seja maior, mais inclusivo e de excelência.

1. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

O Brasil é um país cuja sociedade é profundamente marcada pela diferença. Desde o período colonial, passando pelo império e chegando até o período republicano, notadamente se vê que a concentração de terras, poder e renda foi um fator preponderante na formação do Estado Brasileiro. Como tal, os aspectos culturais foram fortificados ao redor de tais diferenças, atingindo toda a vida pública e privada do Brasil. Educação, saúde, segurança, moradia e, em especial, o direito à terra, foram sempre conseguidos ou retirados através de um intenso processo de lutas sociais. Como conceitua Caio Prado Júnior, em seu livro *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942, p. 13 — 26):

Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo 'sentido'. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto, desbastando-o do cipal de incidentes secundários que o acompanham sempre e o fazem muitas vezes confuso e incompreensível, não deixará de perceber que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação. (...) Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto.

Mais do que a sociedade, a formação econômica do país, como aponta o autor, foi toda fundada na noção de exportação de bens de consumo não duráveis. Em especial, da cana de açúcar durante o período colonial e do café, entre o fim do império e o começo da república. Essas características acabaram por deixar duras marcas na sociedade brasileira, que seriam investigadas pelos autores clássicos do pensamento sociológico, como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Hollanda.

Freyre iria conceituar boa parte de sua obra no entorno dessas proposições, com especial para *Casa Grande e Senzala*, obra na qual o autor discute a identidade do brasileiro, a mestiçagem e suas interpretações a cerca do Brasil.

Ao longo da história e do avanço da sociologia no Brasil, tais ideias foi firmemente confrontada e colocada à prova, em especial por um grupo de intelectuais do "Projeto UNESCO" que, nos anos 50, sob a liderança de Florestan Fernandes, buscou ler e reinterpretar a obra de Gilberto Freyre (VIOTTI, 1999). Com esta releitura, a obra Freyreana, que no início era considerada essencial para a leitura nacional, multipremiada e conhecida por fotografar o Brasil de uma maneira, foi tornada em um prisma completamente distinto. (HASENBALG, 1979, p.242).

Além da visão de Freyre, outra leitura que se destacava na primeira metade do Século XX sobre o Brasil era a do historiador Sérgio Buarque de Holanda. O autor, tal como Freyre, teria como objeto investigativo a formação cultural do Brasil, na qual o livro *Raízes do Brasil* se fez a sua mais importante obra. Nela, o historiador discutiria o papel português que se deu na formação da sociedade brasileira, com destaque especial para o capítulo “O Homem Cordial”.

Em “O Homem Cordial”, Sérgio Buarque analisa que a presença lusitana na formação da sociedade brasileira acabou por contorná-la com características cordiais, isto é, o brasileiro, em sua vida pública, costuma tratar o estrangeiro — ou mesmo quem vive no país — com muita generosidade e hospitalidade. Entretanto, em sua vida privada, se mostra justamente o oposto da polidez, se valendo de tais atributos como uma “máscara”. Para o historiador, este tipo de confusão permitia que as relações entre o público e o privado pudessem estar enraizadas de formas desconexas, confusas, e que isto teria permitido ao longo do tempo a relação dúbia entre o público e o privado no país, e a longo prazo, a corrupção.

Ao decorrer da evolução da sociologia brasileira, a tese de Sérgio Buarque de Holanda foi também criticada, problematizada e posta à prova. Nas Ciências Sociais contemporâneas, se destaca o trabalho crítico de Jessé de Souza, que em seu artigo *Elias, Weber e a singularidade cultural brasileira* (2000) e mais recentemente em seu livro *A Elite do Atraso* (2017). Souza irá olhar para o historiador com um crítico e rígido olhar weberiano, sobretudo criticando os abusos do conceito de plasticidade em Weber para a interpretação de seu pensamento (SOUZA, 2000, p. 164).

A plasticidade é uma espécie de virtude dos fracos, espelhando a predisposição para o ajuste e o compromisso, em vez da sobranceira imposição unilateral da vontade também típica dos calvinistas. É essa circunstância que faz Buarque afirmar que, neste terreno particular, a fraqueza lusitana foi sua força.

Sob essas novas leituras, as visões tanto de Gilberto Freyre quanto de Sérgio Buarque de Holanda tornaram-se espécies de “chaves de leitura” para as questões contemporâneas do Brasil. Através delas — e de suas críticas — podemos entender uma grande parcela da formação de uma identidade nacional. Além disso, obras como “Dialética da Colonização” (1992) de Alfredo Bosi e “Cidade e Modernidade” (1989) de Octavio Ianni, clássicos da literatura sociológica, também entrarão como obras auxiliares, não apenas para oferecer um contraponto à clássica escola de sociologia paulista, mas principalmente como contraponto.

Ao longo da história do Brasil, pôde se perceber que quanto mais se avançava no debate à respeito da propriedade de terra no Brasil e quem às detinha, mais cresciam no seio destes debates as lutas sociais pela terra, os pedidos por liberdades democráticas e, quase sempre, todas essas reivindicações acabavam em golpes de estado, reafirmação de poder dos grandes latifundiários e retroação contra os manifestantes (BRUNO, 2007. p. 58).

A princípio, vigorou uma interpretação no país de que a luta pela terra deveria ser “na lei ou na marra”, inspirada nas reivindicações das Ligas Operárias ligadas ao Partido Comunista Brasileiro. Contudo, como a autora aprofunda (BRUNO, p. 58):

Contudo, apesar disso, a terra continuou concentrada, inexplorada e inacessível aos demais grupos e classes sociais – permaneceu latifúndio – e, conseqüentemente, o poder econômico, político e simbólico do grande proprietário de terras persistiu e continuou intocável.

Não obstante a isso, na virada da década de 1960, o entendimento público que se tinha sobre a terra mudou. No lugar da lei e da força, urgiu a possibilidade da negociação e do convencimento pelo diálogo. Sob a batuta do desenvolvimento, tinha-se a noção que a formação de uma grande empresa nacional ou polos regionalizados de grandes fazendas poderia fazer parte de um circuito integrado de expansão nacional rumo ao desenvolvimento econômico. Ademais, convivia em harmonia com este discurso a possibilidade de Reforma Agrária e melhores condições de vida para o campesinato, o que naturalmente soava como inconciliável (BRUNO, p. 59).

Os anos passaram-se e com eles também as muitas interpretações sobre a terra e seu papel na formação nacional. Nos anos 80, muitos analistas olharam para a questão fundiária e tiveram como premissa que um dos elementos definidores do poder da grande propriedade fundiária provinha justamente da relação entre terra e capital. (BRUNO, p. 62). Sobre isso, Guilherme Delgado irá escrever (1985, p. 222):

No Brasil, o capital em geral penetrou fundo no negócio de terras, detendo sob forma de títulos patrimoniais, os direitos legais sobre vastas extensões de terras ociosas. E o que é mais importante: o mesmo capital, que produz empresarialmente na região centro-sul, controla especulativamente o patrimônio territorial das novas zonas.

Ainda sobre o tema, a autora irá aprofundar que este acabaria sendo um dos grandes e importantes definidores da projeção do poder patronal também no campo. Mesmo ao se desvaler da terra, o latifundiário seguia sendo um empresário (BRUNO, p. 62).

Por isso, apesar das diferenças e divergências existentes, a aliança entre a

renda fundiária e o capital contribui para instituir novas práticas sociais e de poder, e também para reafirmar velhas práticas. Um dos principais equívocos é a ideia de que o empresário, o banqueiro, o comerciante, o agronegócio são contra o latifúndio e que, em algum momento, podem se posicionar a favor de uma democratização da propriedade da terra e dos privilégios advindos. Existem diferenças e divergências sim, mas, não nos esqueçamos, eles sabem que a união é a condição da dominação de classe.

Por isso, um dos apontamentos mais importantes a serem feitos é também sobre a personificação do grande latifundiário. Ao tirar o empresário do grande proprietário de terras, o imaginário social do capital conseguiu uma importante vitória no sentido de neutralizar a percepção coletiva do adversário político. E ainda, afetou a própria noção brasileira da figura do proprietário de terras, uma vez que — dado que a propriedade fundiária no Brasil está intimamente ligada à escravidão — o grande empresário do campo era visto como alguém que detinha prestígio, posição de poder e um *habitus* de ter a terra pra si (BRUNO, p. 63), o que nos traz de volta às teses defendidas por Sérgio Buarque de Holanda. O grande proprietário de terras se valia da cordialidade para praticar livremente a confusão deliberada entre público e privado, com um bem que não estava presente no estado, mas sim na terra. Tanto em valor financeiro, rentista, quanto em valor material.

Com o advento da Constituição de 1988, cada vez mais no debate público pôs-se a defender o *direito à propriedade de terra*, especialmente por grupos identificados por serem compostos majoritariamente por grandes latifundiários, como é o caso da União Democrática Ruralista, a UDR. Para Regina Bruno, o apego à propriedade tornava a sociedade escamoteada da questão do acúmulo desigual de riqueza, isto é, da desigualdade de renda e da pobreza. Ao naturalizar o grande proprietário de terra, naturalizava-se também as relações assimétricas de exercício de poder (BRUNO, p. 63-64).

Historicamente, a defesa da propriedade faz parte de uma concepção de direito gestada na Revolução Francesa. É própria da sociedade capitalista a defesa da propriedade, seja qual ela for. E esse não é um dado irrelevante, pois, de um modo ou de outro, dificulta o questionamento da concentração fundiária e a compreensão sobre a função social da terra. Por sua vez, a dificuldade de compreensão da função social pode também estar fundada na visão estreita da propriedade como substrato do lucro, do mando, do domínio, do poder.

Ao chegar no Brasil, as teses da Revolução Francesa ganharam um status de direito absoluto, que se valia por si, sem nenhum questionamento à estrutura da propriedade. Por assim os interpretar, quando a Constituição de 1988 foi promulgada e — com ela — a obrigatoriedade de a terra ter uma função social, os grandes

latifundiários não conseguiram a interpretar. Então, se colocaram em uma posição de reivindicar sobre a terra o direito individual, a posse (BRUNO, p. 64).

Esse processo pode até contribuir para o desdobramento de outros processos sociais que eliminem de vez a renda e a apropriação privada de um meio de produção, a terra, mas uma reforma agrária consiste, essencialmente, na democratização da renda fundiária. E pelo que o grande proprietário de terra está lutando é por apropriação e controle de renda. Aliás, da renda e do lucro, porque, como vimos anteriormente, o Brasil “causou em uma figura única” a renda fundiária e o lucro. O proprietário de terras e o empresário, o banqueiro, etc.

Durante o período republicano no país, em oposição ao Agronegócio, gestou-se a ideia de Agricultura Familiar. Criou-se então, no entendimento sobre a terra, duas percepções. A de *capitalismo agrário* e a de *questão agrária*. Sobre isso, em seu livro *Os usos da terra no Brasil*, o autor Bernardo Mançano Fernandes irá defender que (FERNANDES, 2012, p. 48):

O paradigma da questão agrária tem como ponto de partida as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Entende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta contra o capitalismo é a perspectiva de construção de outra sociedade. Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural, o qual pode ser superado por meio de políticas que possibilitem a “integração” do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista.

Além disso, as percepções do *capitalismo agrário* e da *questão agrária* colocaram também uma dicotomia nas relações de trabalho no campo. Sobretudo, ente *agronegócio* e *agricultura familiar*. Para o autor, a ideia de concepção do agronegócio como um ente totalizante na verdade servia como estratégia para o paradigma próximo ao *capitalismo agrário*. Ao definir todos os partícipes do campo como “agricultores”, as grandes entidades do agronegócio acabam por esconder as diferenças que existem entre as posições do grande proprietário de terras e o trabalhador da lavoura. Mais precisamente, esconde fundamentalmente as classes sociais (FERNANDES, 2012, p. 62).

Essa tentativa acaba por cair por terra quando se observa a própria composição que existia no Governo Federal até a data da publicação de Fernandes. O antigo Ministério da Agricultura, que existia desde o Brasil Império, era o natural representante e defensor da política da terra para o Agronegócio. No entanto, no ano de 1999, após o Massacre de Eldorado dos Carajás, cria-se o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com o objetivo de promover uma nova visão sobre

agricultura e também trabalhar pela solução de conflitos. (FERNANDES, 2012, p. 62) Ainda assim, o MDA argumenta que a agricultura familiar é parte integrante do agronegócio. Entretanto, desde 2006, o IBGE promove um censo no qual as atividades são diferenciadas. O Censo Agropecuário e o Censo da Produção de Agricultura Familiar. Sobre isso, o autor irá afirmar (p. 64):

A hegemonia do agronegócio no Brasil (e no mundo) não aceita outro modelo de desenvolvimento que não seja o modelo agroexportador de commodities em grande escala com uso intensivo de agrotóxicos e transgênicos. A Via Campesina tem elaborado a ideia de soberania alimentar, em que o controle sobre a produção de alimentos e sua distribuição seja retirado das corporações e retornado ao Estado por meio de políticas de desenvolvimento da agricultura em bases diferenciadas, como a agroecologia, produção regional diversificada e em pequena escala para os mercados locais.

Em seu livro *Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro* (2008), o autor Sérgio Sauer aponta as muitas conclusões que se deram ao longo da discussão entre agronegócio e agricultura familiar sobre o que se deve fazer no tocante à reforma agrária. Autores como Navarro (2007) colocam que “não há razões para a realização desta reforma”, em negação explícita da existência de qualquer problema no campo. Autores como Graziano (1999) colocam que não é mais possível “aplicar a receita antiga” dos grandes proprietários de terra ou mesmo a sugerida pelas Ligas Camponesas. Por fim, há autores que fazem uma defesa enfática da democratização, uma vez que o sem-terra é “historicamente insumisso, que questiona à duras penas o monopólio e a concentração fundiária” (BRUNO 2006, p. 441).

Além disso, os autores apontam que uma real reforma agrária precisará passar por um amplo processo de democratização ao acesso à propriedade da terra, eliminando o padrão de dominação social, regional e em especial o clientelismo (MARTINS 1994). Também precisará construir alternativas às dicotomias adversárias, uma vez que tendo como objetivo em comum a sustentabilidade, o desenvolvimento se tornará consequência (GUIMARÃES, 2001).

É importante colocar que apontamentos como o de Carlos Walter Gonçalves (2004) vão colocar em debate também questões nacionais acerca do que é desenvolvimento sustentável e como ele se dá em diferentes esferas. No caso de sua obra “Os Porquês da Desordem Mundial”, o autor irá colocar duas dicotomias em debate. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Para o autor, com o

advento do multilateralismo, as discussões acerca de desenvolvimento nos países acabaram tornando-se refém de uma lógica de cada vez maior aproximação, o que tornou a técnica uma busca pela infinitude de recursos que são — por natureza — finitos. Como ele irá citar, “Não existe relação com a natureza a não ser por meio de um conjunto de significações socialmente instituído e, portanto, possível de ser reinventado num processo aberto, complexo, contraditório e indefinido sempre em condições históricas e geograficamente determinadas”. (p. 44).

Portanto, umas das principais funções da reforma agrária seria a de justamente ampliar a quantidade de camponeses pobres na posição de produtores rurais, se afirmando como agricultores em um mercado onde a competitividade está cada vez mais restrita ao latifundiário. (p. 60).

A reforma agrária, além disso, funcionaria como um mecanismo regulador do êxodo rural, deixando o campo de ser visto como um lugar onde não se pode prosperar e tornando-o um local onde pode haver emprego. Para tal, a agropecuária no Brasil precisará se transformar — em especial no sentido de garantir o acesso à terra — para dinamizar o setor e cooperar com o Brasil no sentido de geração de empregos em um setor tão representativo para a economia como é o primeiro setor. (p. 61)

O acesso à terra é um fator importante para reduzir a pressão da oferta de mão-de-obra, além de ser um mecanismo fundamental para uma distribuição mais equitativa da renda. A democratização desse acesso deve cumprir, portanto, a tarefa de gerar empregos, a fim de atender a oferta de mão-de-obra no meio rural. Isso irá permitir uma melhoria nos níveis de renda e de qualidade de vida também dos trabalhadores e trabalhadoras urbanas.

É importante colocar que, como escreve Abramovay (1996) e Veiga (1997), a opção política pela agricultura familiar exige, além da redistribuição da propriedade da terra, a implementação de uma série de políticas públicas para as áreas fundiárias (VEIGA, 1997). Mais do que ações institucionais, é necessário fazer medidas complementares, garantindo segurança (inclusive jurídica) e o que Veiga irá chamar de “ordenamento agrário”.

Por fim, Sauer irá escrever que (2008, p. 66):

Em outras palavras, a luta pela terra, pela ampliação e consolidação da agricultura familiar camponesa, não aponta para o reforço de relações pré-modernas, e sim para avanços importantes na construção de um desenvolvimento sustentável. O fortalecimento e a viabilização da agricultura familiar camponesa, bem como a geração de empregos, no meio rural, implicam mudanças significativas no atual padrão de desenvolvimento, abrindo perspectivas para uma série de inovações que transcendem a mera modernização tecnológica. A sustentabilidade de alternativas de desenvolvimento importa em mudanças que resultam em melhoria das

condições de vida da população rural.

Podemos concluir que, como apontaram diversos autores até aqui, a relação que se dá atualmente dentro das esferas camponesas está profundamente envolta de vícios, sobretudo da parte dos grandes fazendeiros e proprietários de terras.

Ao tirar dos pequenos produtores da agricultura familiar a possibilidade de empreender, os latifundiários não só atrapalham o próprio desenvolvimento do emprego no país como também acabam se tornando o centro de um conflito que já dura décadas e não é solucionado: o que diz respeito a função social da terra. O agronegócio hoje está, além de no centro deste problema, envolto com uma própria relação conflituosa que não conseguiu resolver consigo mesmo: a da eficiência e a da produção em larga escala. O setor produtivo rural se conflita cada vez mais contra os jovens produtores que, ao modernizar a técnica, obtêm maior sucesso econômico (p. 67).

A agricultura familiar, em contrapartida, acaba por se tornar uma grande base de sustentação de mudanças no campo, pelas quais o meio rural democratiza a política agrária e acesso à terra, viabilizando economicamente a participação não só do pequeno produtor, mas também da própria modernização da lavoura. Como escreve Sauer (p. 68):

A luta pela terra — que é também uma luta por um “outro lugar” — é um processo social e político que não se restrinja à sua dimensão econômica (SAUER, 2002). As mobilizações, lutas e conquistas consistem em processos políticos de transformação social, que questionam valores, estabelecem novas práticas e constituem sujeitos políticos modernos, agricultores familiares como protagonistas de um verdadeiro desenvolvimento sustentável

É importante ver que tais processos também encontram reverberação em outras áreas da vida em sociedade no Brasil, muito além do campo. Destaca-se aqui a presença das ações do campo na educação, sobretudo nos Colégios Agrícolas, Universidades Rurais e afins.

Como escreve Bogo (2016), existem diversos projetos no país atualmente que flertam com a iniciativa privada e que pretendem, através dessa entrada de mercado próxima das atividades agrárias, mercantilizar ações educacionais voltadas para o campo ou mesmo voltadas para as oportunidades de trabalho. Criticamente, pode-se realizar uma observação que a iniciativa privada, através dessas ações, se apropria de um aparato próprio de tecnologia do estado, continuamente sucateado, para fazer suas intervenções. Além disso, a mecanização no sistema agrário demanda

profissionais capacitados, que ao operar máquinas altamente tecnológicas aumentam também a produtividade.

Dentro deste cenário de novas competitividades agrícolas não só no Brasil, mas também no exterior, Bogo (2016, p. 30) escreve:

As características da educação rural podem ser percebidas nos diversos projetos atuais do agronegócio, talvez com uma nova roupagem adequadas ao momento histórico. Na atualidade o Estado tem fortalecido a Educação Rural quando deixa aberto para as empresas interferirem na educação pública do campo com as mesmas intencionalidades de 70 anos atrás, ou seja, formando trabalhadores para integrar ou adequar ao modelo de produção capitalista sob o controle das elites dirigentes. É contrário a esta perspectiva elitista que se levantaram os Movimentos sociais do campo no final da década de 1990 criando o Movimento Por uma Educação do Campo.

Ao atrelar a educação com uma forma de negócio, a educação no campo e para o campo erra. Ela deveria, tal qual nos espaços da lavoura, estar próxima e conversar com os anseios sociais por emprego, renda e um futuro diferente nas relações econômicas do Brasil. Aprofundando, não apenas a fachada de uma escola rural deve estar atualizada com essas formas e anseios, mas também a didática, a noção do mercado de trabalho, o profissional a lidar com os estudantes, pesquisadores agrícolas, enfim, toda uma cadeia de profissionais que — em conjunto com uma coordenação — deve procurar não apenas o conteúdo atualizado, mas também uma realidade condizente a seu segmento agrícola.

Concluindo, como pôde se observar até aqui, as relações camponesas estão envoltas de uma série de polêmicas e de questões que existem e as envolvem desde o início do período colonial do Brasil. Mais do que a terra, sua propriedade, seu *ethos* e seus usos, é necessário também discutir o projeto e legado que pode se obter da mesma. Somente através de uma formação ampla e democrática, do acesso facilitado à cultura e cultivo da terra e especialmente a uma educação que traga uma personalidade crítica e aplicada à realidade tanto do segmento que se deseja seguir, haverá desenvolvimento agrário e sustentabilidade fundiária.

2. AGRONEGÓCIO E AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL HOJE

Já tendo em mente o processo histórico de desenvolvimento da questão agrária no nosso país, é importante que façamos agora um panorama que permita entender de que modo agronegócio e agricultura familiar se materializam na realidade nacional do presente. Nesse sentido, é necessário que trabalhemos os dados gerais relativos à produção agropecuária no Brasil, e como a evolução dela nas últimas décadas pode nos ajudar a compreender de forma mais adequada o que representam e de que modo se direcionam o agronegócio e a agricultura familiar do nosso país.

Primeiramente, é necessário entendermos a evolução de algumas características do setor agropecuário como um todo nas últimas décadas, que nos revelam o impacto desse setor em diversos aspectos da vida nacional, como utilização do território, finalidade da produção de alimentos, criação de empregos, entre outros. A partir do entendimento geral das características desse setor no Brasil, focaremos na diferenciação entre as realidades do agronegócio e da agricultura familiar no contexto apresentado, a fim de evidenciar se e como acabam contrastando em forma, projeto e finalidade de agropecuária para o Brasil.

Esse entendimento será fundamental para a construção de uma análise mais adequada a respeito dos modelos de educação para o campo, visto que se relacionam diretamente com que modelo de espaço rural queremos e que sentido daremos à produção nesses espaços.

2.1 DADOS E PERSPECTIVAS DA AGROPECUÁRIA NO BRASIL

A agricultura tem se mostrado historicamente um dos fatores de maior peso na estruturação da economia nacional, tendo relação direta com a formação do nosso país enquanto colônia. Por esse motivo, ainda hoje é possível notarmos claros efeitos das problemáticas do processo histórico nacional na configuração da agropecuária brasileira. Os reflexos das estruturas coloniais de extensos latifúndios produtores de mercadorias para a exportação, concentrados nas mãos de poucos indivíduos da elite nacional, se mostram presentes ainda hoje. Afinal, como nos mostrou Florestan Fernandes (1973), nossa estruturação enquanto nação da periferia do capitalismo

nos impôs condições específicas que têm de ser enfrentadas, em especial as distorções causadas pelo fato de termos nos organizado historicamente enquanto uma sociedade de elites, absolutamente desigual e permeada de privilégios que se mostram, em muitos momentos, mais fortes do que a legalidade. E isso é um dos fatores que influenciará grandemente o processo de produção do espaço rural no Brasil e toda a organização da economia nacional (DÉAK & SCHIFFER, 2007, p. 8-9).

A sociedade brasileira é profundamente diferente das sociedades dos países centrais do capitalismo mundial. (...) Florestan Fernandes, a chamou de sociedade de elite, como distinta de burguesa, com uma superprivilegiada classe dominante. Já a base material dessa sociedade é a reprodução de uma peculiar modalidade de acumulação, ou desenvolvimento, que tem origem no status colonial do Brasil anterior a Independência (1822) e reproduzido desde então. Nesse processo, o excedente produzido pela sociedade é dividido em duas partes, uma das quais é reinvestida na expansão da produção (e nesse sentido, é reprodução ampliada, um processo de acumulação), enquanto a outra parte é constantemente drenada e enviada para o exterior –expatriada– sob a forma de pagamento de juros, remessa de lucros, termos desfavoráveis de comércio e crônico déficit em serviços (pagamento de fretes e seguros no comércio exterior) sem qualquer tipo de contrapartida, de forma que muito pouco é acumulado. É acumulação, então, mas não de todo o excedente produzido, daí a denominação de acumulação entravada. As características distintivas de tal economia: taxas de juros astronômicas; inexistência de crédito de longo prazo ou moeda estável; desnacionalização da produção, especialmente em áreas-chave da indústria e infraestrutura precária, seriam vistos em uma sociedade capitalista burguesa (tal como as existentes em países 'desenvolvidos'), como fraquezas estruturais da economia, quando na verdade são, no Brasil, os principais instrumentos da contínua reprodução do status quo. (...) A sociedade de elite desenvolve suas formas políticas particulares também. Assim, se a democracia é a forma política própria da sociedade burguesa, construída sobre a ideia de bem-comum (Commonwealth) e da concreta igualdade dos cidadãos perante a lei, na sociedade de elite ela se torna uma farsa porque o superprivilegiamento da elite contradiz qualquer noção de bem-comum, e a igualdade perante a lei simplesmente não existe. (...) A elite faz (uma quantidade ilimitada de insequentemente ambiciosas e ridiculamente detalhadas) leis somente para desrespeitá-las, e assim reafirmam sua autoridade em ambos os movimentos: ela pode fazer a lei e ela pode infringi-la no momento seguinte; e essa dinâmica é socialmente aceita como normal.

Tabela 1 - Números Gerais da Agropecuária Brasileira (1975 - 2017)

	1975	1980	1985	1995-1996	2006	2017
Estabelecimentos	4 993 252	5 159 851	5 801 809	4 859 865	5 175 636	5 073 324
Área Total (ha)	323 896 082	364 854 421	374 924 929	353 611 246	333 680 037	351 289 816
Pessoal Ocupado	20 345 692	21 163 735	23 394 919	17 930 890	16 568 205	15 105 125
Tratores	323 113	545 205	665 280	803 742	820 718	1 229 907

Fonte: IBGE, Censos Agro 1975-2017.

Nesse sentido, os números trazidos pela série histórica dos Censos Agro do IBGE (Tabela 1) merecem ser trabalhados com maior profundidade, porque revelam aspectos do processo histórico do setor agropecuário no Brasil que acabam impactando de forma bastante significativa a realidade nacional. A começar pelo aspecto territorial. Apesar de o Brasil, desde o início do século XX, passar por um contínuo movimento de êxodo rural (Tabela 2), com enormes massas migrantes das zonas rurais para zonas urbanas, ou seja, mesmo com cada vez menos pessoas habitando a área rural do nosso país, a parcela do território nacional destinada à agricultura não sofreu redução equivalente. Pelo contrário, de 1970 a 2017 apresentou aumento de 8,45%, enquanto a população rural diminuiu de 44,08% para 15,64% do total de brasileiros em período similar. Isso aponta para uma transição demográfica que não foi sucedida por alguma alteração na extensão dos espaços rurais.

Tabela 2 - População brasileira em áreas urbanas e rurais (1970 – 2010)

Ano	População Urbana (%)	População Rural (%)
1970	55,92	44,08
1980	67,59	32,41
1990	75,59	24,41
2000	81,23	18,77
2010	84,36	15,64

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1970-2010.

Há enorme relevância nesses números quando os vemos em comparação com o território brasileiro como um todo. Enquanto o território brasileiro se estende por 851.487.659 hectares, a área dos estabelecimentos da agropecuária ocupa 351.289.816 hectares, ou seja, 41,2% do Brasil, o que representa um território muito pouco denso em âmbito populacional.

Além disso, outro fator importante se apresenta nos dados destacados quando analisamos historicamente a evolução dos dados de pessoal ocupado e número de

tratores. Enquanto a mecanização do trabalho avançou cada vez mais, com o número de tratores utilizados na produção agropecuária do país quase quadruplicando ao longo de quarenta anos, a quantidade de pessoas trabalhando no setor agropecuário, que teve pequeno aumento até a metade dos anos 1980, chegou a 2017 com três quartos da quantidade de trabalhadores que havia em 1975. Isso mostra como os processos de produção no campo têm sido feitos de forma cada vez mais automatizada, e mesmo a expansão da área territorial a ser trabalhada não serviu para frear a diminuição na mão-de-obra envolvida com o setor.

Tabela 3 - Participação da Agropecuária no PIB brasileiro (1996 - 2019)⁷

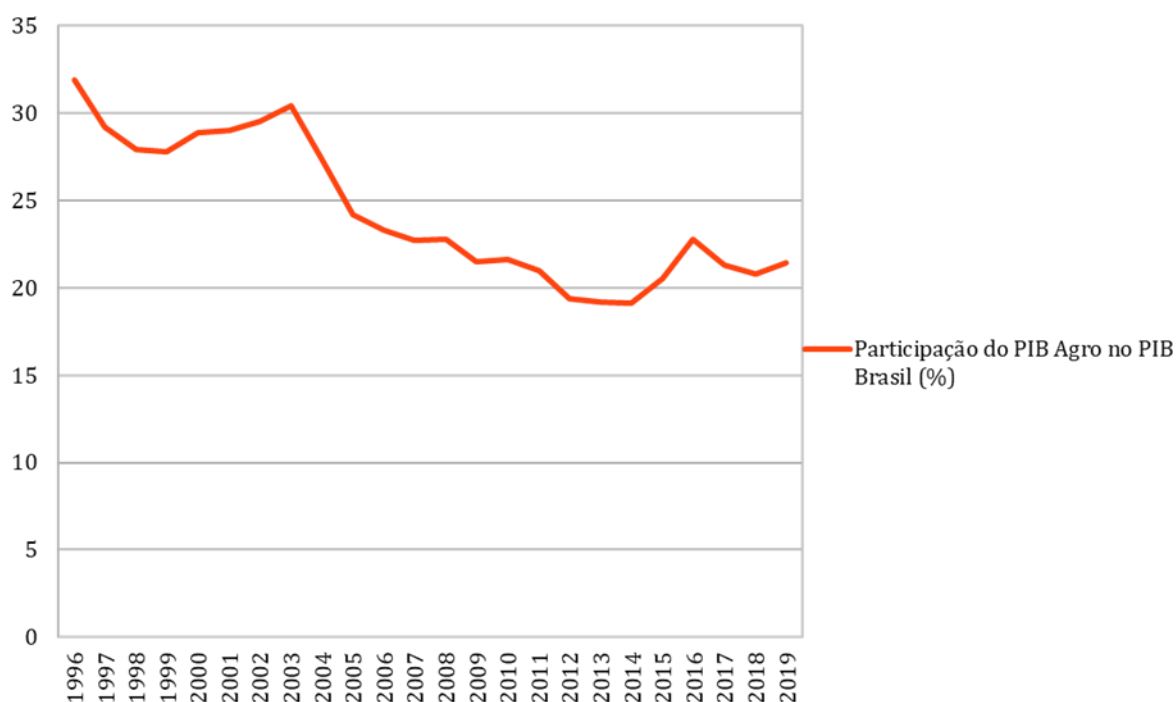
Ano	PIB Agropecuária (em R\$ milhões)	PIB total do Brasil (em R\$ milhões)	Participação da Agropecuária no PIB Brasil (%)
1996	1 393 102	4 367 091	31,9
1997	1 320 347	4 521 736	29,2
1998	1 264 878	4 533 613	27,9
1999	1 268 056	4 561 353	27,8
2000	1 373 022	4 750 941	28,9
2001	1 400 183	4 828 217	29
2002	1 468 200	4 976 949	29,5
2003	1 530 731	5 035 299	30,4
2004	1 454 499	5 308 391	27,4
2005	1 328 290	5 488 802	24,2
2006	1 326 967	5 695 137	23,3
2007	1 374 760	6 056 211	22,7
2008	1 452 185	6 369 232	22,8
2009	1 366 853	6 357 456	21,5
2010	1 478 051	6 842 829	21,6
2011	1 493 103	7 110 014	21
2012	1 404 747	7 240 964	19,4
2013	1 428 953	7 442 464	19,2
2014	1 427 853	7 475 670	19,1
2015	1 484 066	7 239 346	20,5
2016	1 592 694	6 985 500	22,8
2017	1 506 486	7 072 704	21,3
2018	1 496 042	7 192 510	20,8
2019	1 552 995	7 256 986	21,4

Fonte: CEPEA, CNA.

⁷ Com o intuito de facilitar o entendimento da variação histórica, todos os valores estão ajustados de acordo com o Real em dezembro de 2019.

Outro ponto a ser destacado é que, como nos mostram a Tabela 3 e o Gráfico 1, é possível entendermos os movimentos de participação da Agropecuária no PIB nacional como um termômetro da realidade econômica nacional, apontando fatores como o nível de desenvolvimento do Brasil enquanto nação, bem como sinalizando processos de crises econômicas.

Gráfico 1 – Evolução da Participação do PIB Agro no PIB Brasil (1996 - 2019)



Fonte: CEPEA, CNA.

O processo de estabilização econômica do período imediatamente após a implementação do Plano Real foi marcado também por uma redução na participação da agropecuária no total do Produto Interno Bruto brasileiro, com uma redução acelerada no período 1996-1998 e redução mínima em 1999, quando o país começa a passar por processos de crise. Assim, no período de 1999 a 2003, marcado por dificuldades econômicas mais significativas, e politicamente pelo final do segundo Governo FHC e primeiro ano de Governo Lula, a participação da agropecuária no PIB brasileiro volta a subir, chegando a 30,4% do total. O período seguinte, de 2003 a 2007, marcado por estabilidade e crescimento econômico, bem como pela implementação de políticas sociais de grande impacto pelos governos Lula, nos trazem nova redução da participação desse setor no PIB total, caindo significativos 8

pontos percentuais ao longo de 4 anos. Em 2008, ano de explosão da crise econômica do subprime, a partir da quebra do Lehman Brothers, que tomou todo o mundo e tem efeitos até hoje, houve leve recuo nesse movimento, com aumento de 0,1%. Algo similar acontece nos anos seguintes, com redução para 21,5% em 2009, sucedida de leve aumento de 0,1% em 2010. Já o primeiro governo Dilma, de 2011 a 2014, foi marcado por contínua redução da participação percentual da agropecuária no PIB brasileiro, atingindo, no último ano, a mínima histórica de 19,1%. Os anos seguintes, marcados por intensificação da crise brasileira, com enorme turbulência política e econômica, foram marcados por novo período de crescimento dessa participação relativa. Algo que volta a cair, entre 2017 e 2018 volta a crescer em 2019.

Essa perspectiva histórica da movimentação nos permite compreender que a participação da agropecuária no Produto Interno Bruto brasileiro tende a diminuir em momentos recentes de estabilidade política e crescimento econômico, enquanto os períodos de crise tendem a fazer com que haja um aumento percentual dessa participação relativa. Não nos cabe, aqui, ir a fundo na análise do porquê de esse movimento acontecer. Mas cabe destacar que ele parece apontar para uma relação entre a modernização e o crescimento do país e uma superação da dependência das estruturas vigentes da agropecuária.

Além disso, é importante entendermos o perfil dos produtores rurais brasileiros. Ainda de acordo com o Censo Agro 2017, 81,3% deles são homens, enquanto apenas 21,7% são mulheres (apesar de a participação feminina ter crescido em comparação com o Censo Agro 2006, quando eram 12,7%). Em relação a escolaridade, enquanto 15,5% afirmam nunca terem frequentado a escola, a significativa parcela de 73% do total de produtores frequentaram apenas o ensino fundamental. Isso significa que 88,5% do total de produtores rurais brasileiros não tem nível de escolaridade que vá além do fundamental. Também é um destaque preocupante a quantidade dos que afirmam não saber ler e escrever, 23,03% (o que significa 1.164.710 dos produtores brasileiros)⁸.

⁸ Quando são postos em comparação esses números com os da população brasileira, nota-se uma enorme discrepância. Afinal, da população brasileira com 15 anos ou mais, 6,8% é analfabeta no Brasil (IBGE, 2019). A diferença é de 16,23 pontos percentuais. O que reitera a necessidade de termos políticas públicas direcionadas à educação e alfabetização da população do campo.

Tabela 4. Censo Agro

Tabela Censo Agro 2017	
Produtores Homens	81,3%
Produtoras Mulheres	21,7%

Fonte: Censo Agro

No que tange à idade, há uma clara concentração em parcelas acima dos 45 anos de idade. Na faixa de até 25 anos há apenas 2% dos produtores, enquanto de 25 a menos de 35 estão 9,3%, de 35 a menos de 45 anos se enquadram 17,9% dos produtores, de 45 a menos de 55 anos são 24,2%, de 55 a menos de 65 estão 23,5% e, por fim, com 65 anos ou mais são 23,2%. Ou seja, 70,9% dos produtores rurais brasileiros têm mais de 45 anos de idade.

Tabela 5. Idade dos Produtores

Tabela de Idade dos Produtores	
25 anos ou menos	2%
25 anos à menos de 35 anos	9,3%
35 anos à menos de 45 anos	17,9%
45 anos à menos de 55 anos	24,2%
55 anos à menos de 65 anos	23,5%
65 anos ou mais	23,2%

Fonte: Censo Agro

Em relação a cor, 45,4% dos produtores são brancos, 44,5% pardos, 8,4% pretos, 1,1% indígenas e 0,6% amarelos. Esses números são bastante próximos dos encontrados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 realizada pelo IBGE. Segundo os números da PNAD, a população brasileira é composta por 45,22% de brancos, 45,06% de pardos, 8,86% de pretos, 0,47% de amarelos e 0,38% de indígenas.

Tabela 6. Cor dos produtores

Cor dos Produtores	
Branços	45,4%
Pardos	44,5%
Pretos	8,4%
Indígenas	1,1%
Amarelos	0,6%

Fonte: Censo Agro

Façamos, agora, então, uma análise focada na caracterização dos tipos de produção agropecuária que existem no nosso país, diferenciando o modelo implementado pela agricultura familiar e aquele posto em prática por estabelecimentos que não são classificados como familiares.

Em primeiro lugar, para o entendimento adequado da temática, é necessário que sejam expostos os critérios utilizados para a classificação dos diferentes tipos de estabelecimentos e produtores no nosso país. E a base para isso está no ordenamento legal brasileiro. A agricultura familiar foi regulamentada, no Brasil, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, através da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, a qual estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da agricultura familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. É no artigo 3º da referida lei que se expressa o entendimento legal de que é um agricultor familiar:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

- I — não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II — utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III — tenha percentual mínimo de renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento na forma definida pelo Poder Executivo;
- IV — dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

§1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 (quatro) módulos fiscais.

§2º São também beneficiários desta Lei:

- I — silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;
- II — aquicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2 ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;
- III — extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e fiscoadores;
- IV — pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos

nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

V – povos indígenas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 3º;

VI — integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais que atendam simultaneamente aos incisos II, III e IV do caput do art. 3º.

Ou seja, fica expresso em lei que, para ser reconhecido como produtor que compõe o quadro da agricultura familiar brasileira, é necessário não apenas a presença majoritária de membros da família na força de trabalho, mas também que a produção seja de pequena escala. Essa definição com parâmetros claros serve tanto para a análise do modelo de organização desses produtores como para a implementação de políticas de estímulo e apoio por parte do Poder Público direcionadas especificamente à agricultura familiar. A base dessas políticas públicas é o Programa Nacional de Fortalecimento da agricultura familiar (PRONAF),

Já o agronegócio não tem uma definição clara em lei, de modo que os dados disponibilizados pelos Censos Agro do IBGE que podem servir para uma análise comparativa, em geral, acabam sendo mais focados em uma distinção entre o que se encaixa nos critérios da agricultura familiar e o que não se encaixa nesses critérios legais. Por esse motivo, devemos focar primeiramente nas distinções entre a agricultura familiar e a não-familiar para depois buscarmos mais a fundo o que podem ser as características predominantes do agronegócio. No entanto, algumas características oferecidas por esses estudos podem nos ajudar a ter maior clareza em relação a como se distinguem, na prática, esses dois modelos.

Tabela 7- Números Gerais da Agricultura Familiar e Não-Familiar no Brasil

	Estabelecimentos		Área (ha)		Pessoal Ocupado	
Total	5 073 324	100%	351 289 816	100%	15 105 125	100%
Agricultura Não-Familiar	1 175 916	23,2%	270 398 732	77,0%	4 989 566	33,0%
Agricultura Familiar	3 897 408	76,8%	80 891 084	23,0%	10 115 559	67,0%

Fonte: IBGE, Censo Agro 2017.

Chama atenção, na Tabela 7, o fato de que 3 em cada 4 estabelecimentos da agropecuária brasileira são enquadrados enquanto parte da agricultura familiar, chegando a quase 4 milhões de estabelecimentos que se encaixam nos critérios da Lei 11.326/2006. Ao mesmo tempo, a agricultura não-familiar corresponde a apenas

23,2% do total. No entanto, essas grandezas se invertem quase exatamente quando analisamos a área ocupada por esses estabelecimentos: enquanto a agricultura familiar ocupa 80.891.094 hectares do território nacional (correspondente a 23% da área da agropecuária no Brasil), a agricultura não familiar ocupa 270.398.732 hectares, mais de três vezes o valor do familiar. Isso evidencia uma enorme disparidade no tamanho das propriedades. Enquanto a média da área dos estabelecimentos da agropecuária em geral no Brasil é de 69,2 hectares, os estabelecimentos da agricultura familiar têm em média 20,7 hectares⁹ e os da agricultura não-familiar ocupam em média 229,9 hectares, ou seja, onze vezes mais. Já no âmbito de empregabilidade, a agricultura não-familiar volta a ter uma participação muito menor do que a agricultura familiar.

Ainda segundo o Censo Agrícola de 2017, 47,6% da área total ocupada por estabelecimentos da agropecuária está concentrada naqueles com área total igual ou maior que 1000ha. Os estabelecimentos com área de 100 a menos de 1000 ha representam 31,9% da área, enquanto os com menos de 100 ha equivalem a 20,4%. Isso tudo remete diretamente ao nosso processo de formação enquanto nação, afinal, os grandes latifúndios foram a base da economia brasileira por toda a sua história enquanto colônia e também durante período posterior à independência. Nessemesmo sentido, os grandes latifúndios são a estrutura material de consolidação do agronegócio enquanto forma de produção agropecuária no Brasil, explorando enormes territórios concentrados nas mãos de poucos indivíduos da elite nacional.

E é essa parcela dos produtores que tem forte representação e influência nas esferas políticas do país. Apesar de não existir uma contagem exata do número de deputados e senadores que fazem parte da chamada Bancada Ruralista, sua representação e força nas disputas políticas dentro do Congresso Nacional são muito significativas. Sua face mais organizada é a Frente Parlamentar da Agropecuária, que atualmente conta com mais de 200 parlamentares e se apresenta, em seu próprio site, como “a mais influente nas discussões, articulações e negociações de políticas públicas no âmbito do Poder Legislativo”¹⁰.

⁹ O que se explica pela possibilidade aberta pelo §1º do artigo 3º da Lei 11.326/2006, quando estabelece que os estabelecimentos onde são desenvolvidas formas de produção coletivas podem superar os valores delimitados pelo caput, desde que seguindo as limitações por proprietário. A média apresentada aponta para uma predominância das formas coletivizadas de produção nos estabelecimentos classificados como agricultura familiar.

¹⁰ <https://fpagropecuaria.org.br/historia-da-fpa/>.

Compreender a utilização dessa força política é central para o entendimento desse grupo como parte da elite nacional que domina as estruturas da sociedade brasileira, pertencente ao capitalismo periférico. Se, de um lado, essa representação lhe permite ditar de que modo serão encaminhadas as novas legislações, fazer o enfrentamento a leis contrárias a seus interesses e se mobilizar em bloco para as mais diferentes pautas (relacionadas ou não diretamente ao agronegócio), ela também permite influenciar nos processos de perdão a infrações cometidas, de flexibilização para incorporar práticas ilegais e de imposição de morosidade em processos investigativos ou punitivos. Tais movimentações têm sido reiteradas na história brasileira, como nos mostra Roberto Schwarz (2000, p. 29-30):

Assim, a vida brasileira impunha à consciência burguesa uma série de acrobacias que escandalizam e irritam o senso crítico. [...] Nestas circunstâncias, [...] além de infração, a infração é norma, e a norma, além de norma, é infração, exatamente como na prosa machadiana. [...] os setores europeizantes da sociedade brasileira participavam sim da civilização burguesa, embora de modo particular, semidistanciado, que levava a invocá-la e descumpri-la alternada e indefinidamente.

Desse modo, é possível estabelecer um entendimento de que esse agronegócio, caracterizado por ter enormes latifúndios concentrados nas mãos de poucos indivíduos da elite nacional, os quais exercem forte influência nas determinações políticas do nosso país a fim de garantir seus privilégios, mesmo que a cargo de práticas não necessariamente legais, é um entulho colonial brasileiro. Nesse sentido, a análise de que os momentos de crise nacional são também aqueles onde há crescimento da influência da produção agropecuária brasileira sobre o PIB nacional é um sinal de que as crises têm servido justamente para reestabelecer quaisquer parcelas de poder dessa elite do agronegócio que possam ter sido diminuídas pelo desenvolvimento de outros setores da economia brasileira.

Com isso em mente, é indispensável, para pensar um outro modelo de país, mais democrático e socialmente responsável, o qual ultrapasse a herança colonialista de desigualdades colossais entre os estratos da população, que seja consolidado um outro modelo de relação com a produção agropecuária nacional, fortalecendo a agricultura familiar. Isso passa diretamente por discussões a respeito de uma reforma agrária e de implementação de ainda mais políticas de incentivo à agricultura familiar, não apenas de apoio em infraestrutura e recursos, mas também políticas de

educação, que consiga enfrentar as altas taxas de analfabetismo nessa população.

3. EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS

3.1 A EDUCAÇÃO DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO

Como pudemos ver no primeiro capítulo, a formação do Brasil nos aspectos sociológicos foi profundamente ligada à uma lógica excludente e de perpetuação de poderes. Com a educação, não foi diferente. Em todos os momentos da história, a educação no Brasil também desempenhou um papel fundamental na manutenção dos privilégios e do poder.

Como defendem Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (p. 1):

O primeiro livro voltado exclusivamente a narrar a história da educação brasileira, *L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation (1500-1889)*, de José Ricardo Pires de Almeida, composto como elogio ao Império e publicado já no fim do regime (em 1889), movia-se, da mesma forma, no âmbito das estatísticas e continha objetivo semelhante: afirmar a liderança brasileira em termos educacionais. Mas agora o alvo eram os países sul-americanos, em especial a Argentina. Dizia-se o autor constrangido ao "dever e quase missão de restabelecer a verdade": "O Brasil é, certamente, dentre todos os países da América do Sul, aquele que maiores provas deu de amor ao progresso e à perseverança na trilha da civilização". A contenda com a Argentina espalhava-se na demonstração da superioridade do regime monárquico sobre o republicano.

A educação no Brasil, quando nasce, é profundamente inspirada pela metodologia e conceitos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro — o IHGB — que por sua vez estava interessado na produção e fomentação de uma educação que fosse nacional, porém que bebesse majoritariamente de fontes, livros e autores europeus (em especial, francófonos). Mais do que isto. A educação do IHGB era uma educação voltada para a formação de um ideário nacional, ideário este que não comportava elementos que não fossem os grandes heróis da pátria.

Além disso, a educação no Brasil também era em sua maior parte pública, contudo nada desconectada do estado e sua defesa. Como pôde se ler, teóricos como o citado José Ricardo Pires de Almeida estavam preocupados em — mais do que confeccionar uma educação nacionalista com fortes inclinações europeias — desenvolver no Brasil um amplo projeto de defesa e manutenção das predileções monárquicas. A educação deveria ser “de reis” e “para reis”, sendo a escola pública nada além de uma extensão dos palácios e cortes reais do Brasil.

Já entre o fim do período imperial e o começo da República, o autor Pires de

Almeida publica obras que começam a conversar tanto com a noção de educação patrocinada pelo IHGB quanto com novas ideias que floresciam no gestar da nova república (VIDAL; FARIA FILHO, 2003):

Médico, formado no Rio de Janeiro, e estudante de Direito por três anos em São Paulo, Pires de Almeida havia sido arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria Geral de Higiene na Corte, onde trabalhara nos serviços de arquivo e biblioteca, o que, por certo, muito lhe facilitara o levantamento de informações para a elaboração do livro. Sua produção escrita variava bastante, versando sobre imigração italiana, economia doméstica, carnaval, montepio civil, saneamento de Petrópolis, dentre muitos outros temas. Publicou, em 1906, *Higiene Moral — homossexualismo (A libertinagem no Rio de Janeiro: Estudo sobre as perversões do instinto genital*. Rio de Janeiro: Laemmert & Co.), onde afirmava que a degradação do homem dava-se pela alimentação excitante ou picante, pelo apetite venéreo, pela imaginação ardente e, também, pelos bailes populares, os cafés-dançantes e a organização das sociedades carnavalescas. A obra servia, para Nunes, como contraponto a *L'instruction publique au Brésil*, na medida em que permitia a Pires de Almeida, pelo avesso, retomar o projeto de intelectualidade a que estava vinculado e que explicitara nos comentários finais do livro sobre educação: "o historiador tem, em qualquer país, o dever de esclarecer o papel de seu país no mundo e investigar detalhadamente as questões obscuras que interessem às origens nacionais".

Ao se debruçar sobre os despossuídos, ainda que os tratando sob forma jocosa e conservadora, o autor coloca luz em tópicos importantes. O educador já não devia ter um papel de investigar mitos fundadores ou heróis nacionais, mas sim as coisas que sustentam tais afirmações.

Apesar disso, como citado anteriormente, Pires de Almeida não deixou de ter uma visão positiva da educação. Mais que isso, nunca deixou também de ter para si os parâmetros de produção pedagógica que proviessem do IHGB. Era seu desejo a sistematização de um ensino que priorizasse uma história e uma geografia intimamente ligada ao governo, contudo, que estimulasse uma investigação mais profunda das bases que sustentariam este pensamento, de uma maneira à qual mais do que saber que se deve, saber o porquê se deve fazer.

Com o tempo, outros autores foram aprimorando as ideias de Pires de Almeida, como por exemplo Júlio Afrânio Peixoto (*Noções de história da educação - 1933*), Primitivo Moacyr (*A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853 – 1936*), Fernando de Azevedo (*A cultura brasileira – 1943*) e Theobaldo Miranda dos Santos (*Noções de história da educação – 1945*). Sua contribuição para a formação da educação no Brasil é latente e é importante, inclusive para a sua crítica, a manutenção e preservação da noção de sua participação na sistematização da educação brasileira (VIDAL E FILHO, 2003).

3.2 A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS NORMAIS

Mesmo com o novo regime republicano, a forma de fazer educação do IHGB era dominante. Moysés Kuhlmann Jr. e Primitivo Moacyr foram autores que preponderaram tal forma de fazer ensino mesmo com a nova forma de governo, concentrando-se em alinhar a antiga forma metódica aos novos paradigmas e desafios. Sobre isso, escrevem Vidal e Faria Filho (p. 1):

Nessas publicações posteriores à instalação do regime político republicano não se alteraram significativamente as propostas de coligir e metodizar documentos (inscritas nos Estatutos do IHGB, elaborados em 1839, um ano após a criação do Instituto), nem de interpretar a gênese da civilização brasileira, ambas caras à tradição narrativa da história gestada pelo IHGB. Na esteira de tais preocupações outras obras, dedicadas especificamente à história da educação, poderiam ser arroladas, demonstrando a permeabilidade da produção historiográfica em educação à visão de história e do fazer historiográfico presentes no Instituto.

Primitivo Moacyr acabou se desdobrando, depois de suas primeiras publicações, nos estudos acerca de regimentos internos, estatutos, leis e levantamentos de dados sobre as escolas existentes e seus eixos de ensino. Com o prefácio de Afrânio Peixoto, a obra dava a tônica final das primeiras escolas do período imperial e do começo do período republicano.

Com o fim dessas publicações, Moacyr também esteve envolvido na criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - o INEP - e em seus estudos primordiais da década de 1930 e 1940.

Por fim, com Anísio Teixeira assumindo o INEP no começo dos anos 1950, os autores da escola do IHGB foram aos poucos tendo suas perspectivas sendo reformuladas ou postas à prova, em especial por alunos recém-chegados de uma nova escola de interpretação teórica que daria a tônica do ensino e da história da educação no Brasil nos anos 50, o grupo das “Escolas Normais”.

Com a chegada de Vargas no poder nos anos 30, a escola se tornou um dos palcos de disputa ideológica mais acirrados da sociedade. Como escrevem Bittar e Bittar (2012, p. 158):

No período de 1930 a 1964, rivalizaram-se dois projetos de nação para o Brasil. O nacional-populista, cuja gênese reportava-se a Getúlio Vargas e que agregou setores progressistas da sociedade brasileira, defendia a industrialização do País à base do esforço nacional, sem comprometer a sua soberania. Por ter nascido reconhecendo que a questão social não era caso de polícia, mas de política, o projeto getulista contou com apoio dos trabalhadores. Por sua vez, o projeto das oligarquias tradicionais, ligadas ao

setor agrário exportador, previa o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América e representava setores da elite política desalojada do poder em 1930, especialmente os ligados à economia cafeeira paulista. A polarização ganhou fortes cores ideológicas oriundas do ambiente político internacional, dominado pela disputa entre dois blocos, o capitalista e o socialista, de tal forma que a política nacional da época esteve marcada pelos binômios esquerda x direita, conservadores x progressistas.

O projeto da Escola Normal se inspirava nas realizações feitas até a data na Escola Normal do Rio de Janeiro e na obra de Fernando de Azevedo, que no Distrito Federal em 1927 conseguiu implementar importantes inovações tanto no currículo dos alunos como na própria concepção da História da Educação. Inspirado pelos projetos bem sucedidos da Escola Normal e de Azevedo, Afrânio Peixoto, membro da Academia Brasileira de Letras buscava pela primeira vez a quebra do paradigma entre a “velha escola” do IHGB.

Atrelando ao currículo de seus estudantes quando fora diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro novas disciplinas e em especial novas fontes, fontes essas que seriam as bases de uma nova educação concebida pelas Escolas Normais.

Peixoto acabou por se tornar a principal figura pública dessa nova vertente, defendendo a escola que chamava de “noviciado brasileiro”, isto é, o ente da sociedade que deveria estar responsável não só para solucionar problemas, mas também ser um apaziguador de diferenças sociais, como por exemplo o analfabetismo (p. 1).

Em todo o capítulo, a forte interferência de Peixoto se fazia sentir pelo uso de ironias e exclamações: "Com o horror nacional ao esforço paciente e custoso, o método chamado ensino mútuo ou lencasteriano sorriu ao Governo". Ou, ainda: "Além da fraqueza de vontade, que vai quase ao suicídio 'por omissão', esse [é] outro grande mal nacional, que está a exigir estudos e remédios: a quase ausência de esforço gregário, sinérgico, solidário". Apropriava-se de fórmulas do regime discursivo jornalístico, recorrentes no período, perceptíveis sob a pena de outros intelectuais, tanto nas matérias publicadas em 1927: "Parece incrível que comemoremos o centenário da oficialização do ensino, no Brasil, com uma percentagem, estimada com otimismo, em 75% de analfabetos! Já chega a parecer ridículo clamar-se pela solução deste gigantesco problema da educação do povo — tão velho é ele e tão batido são todos os argumentos demonstrativos do crime inqualificável do poder público", quanto em 1922, na comemoração de outro centenário, o da Independência: "É inútil acrescentar qualquer comentário a esses números, desgraçadamente eloquentes demais. Eles mostram, à sociedade, até que ponto descera o desleixo criminoso e frisa nitidamente o espírito pouco progressista dos dirigentes da nação [no Império]".

Essa nova escola de pensamento unia o ensino religioso, que tinha sido muito presente na história do Brasil até a independência de Portugal e a criação do Império, em especial com a vertente jesuíta, com o ensino laico, em especial na figura de

grandes juristas, filósofos e outros catedráticos que já estavam presentes nas universidades, mas viram na escola não apenas uma maneira de se reinventar, mas também de proclamar seus ideais.

Com essa nova roupagem, em especial protagonizada por membros da sociedade civil, a Escola Normal ganhou contornos de ser esculpida pela sociedade, o que explica seu sucesso até a década de 1950. Era a escola formada para dar respostas ao passado e justificativas para o presente. Um produto de seu tempo.

3.3 A EDUCAÇÃO DA ESCOLA NOVA E CONTEMPORANEIDADE

Já no final dos anos 1950, criou-se uma terceira vertente acerca da percepção de como o sistema de educação deveria funcionar no país. Inspirado pelo nacional desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, a escola tinha como objetivo seguir diretrizes dispostas por grandes intelectuais que já estiveram presentes em inovações anteriores, como é o caso de Fernando de Azevedo (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 1):

Criada com o propósito de "acompanhar, sob todos os seus aspectos, a evolução do povo e a formação da comunidade e vida nacional em mais de 400 anos de sua história", A cultura brasileira teve sua escrita marcada pela dupla inserção de Fernando de Azevedo. Professor universitário, lente de sociologia educacional, em 1942, e de sociologia, em 1943, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), da qual foi também diretor, entre 1941 e 1943 (período de redação da obra), Azevedo fora reformador da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930) e de São Paulo (1933), redator do Manifesto dos pioneiros da educação nova, carta-monumento publicada em 1932 defendendo um modelo de educação nacional (a escola nova), e presidente da Associação Brasileira de Educação, eleito em 1938.

O novo modelo — da “escrita acadêmica” — tomou corpo sobretudo com as ideias que surgiram no país nos anos 30. Intelectuais como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, ao lançarem suas teses em meios acadêmicos, tinham por objetivo também sinalizar no sentido da busca por uma formação nacional. Em cima disso, os autores iram escrever que (p. 1):

A obra inseria-se, assim, por um lado, no rol de estudos acadêmicos que nos anos 1930 tendiam a compreender e produzir identidades para a cultura nacional (o que explica a redação dos dois primeiros tomos), tal como *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, e *Casa-grande e senzala* (1933), de Gilberto Freyre: ambos, aliás, devidamente citados por Azevedo. Sérgio Buarque de Holanda autorizava-o a enfatizar o significado da herança portuguesa na conformação da cultura: "De Portugal nos veio a forma atual de nossa cultura: o resto foi matéria plástica que se sujeitou, bem ou mal, a essa forma". Freyre permitia-lhe afirmar que a religiosidade peculiar disseminada nestas terras, "doméstica, lírica e festiva, de santos compadres,

de santas comadres dos homens, de Nossa Senhora madrinha dos meninos", marcara a identidade brasileira, distinguindo-a de outras como a norte americana.

Essa nova proposta, também chamada "escola nova", inspirava-se em influências europeias e queria concatenar seus dois movimentos precedentes junto à uma nova prospecção. Mais do que sua presença em ambientes acadêmicos, os escolanovistas também se faziam ouvir nas redações de jornais e em muitos ambientes culturais do país, em especial sob a intervenção de Fernando de Azevedo, que além de pedagogoera também jornalista. Nomes como Sérgio Buarque, Gilberto Freyre, Cecília Meirelles, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira ouviram e se fizeram ouvir sob as entrevistas de Azevedo. Mais do que isto, estiveram intimamente ligados ao processo de desenvolvimento da Escola Nova.

Tal entrega para o aperfeiçoamento de uma geração inteira de educadores fez com que as obras de Fernando de Azevedo ressoassem com bastante intensidade. Destacam Vidal e Faria Filho (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 1):

Traduzida em 1950 para o inglês e desde de 1976 desmembrada, ganhando o terceiro tomo (A transmissão da cultura) estatuto de livro independente, a obra tornou-se referência necessária no campo educacional e na área da história da educação, conforme destacaram Zaia Brandão e Marta Carvalho. Contribuíram para esse prestígio acadêmico não apenas a extensão de suas análises e o volume de informações coligidas (apesar de não frequentar arquivos, Azevedo levantou um grande conjunto de dados e fotografias, com a colaboração de amigos), mas também a permanência de Azevedo como professor universitário na FFCL-USP até sua aposentadoria em 1961, formando novos quadros, influenciando a elaboração de trabalhos e redigindo outras obras. De acordo com depoimento de Tirsia Peres, até o fim dos anos 1950, era nos cursos de Sociologia, de Azevedo, que a história da educação brasileira se explorava, especialmente no que concernia à atuação do próprio Azevedo como reformador da instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo. Sua importância também se deveu à proeminência do autor no campo político da educação nacional. Nos anos seguintes à publicação de A cultura brasileira, Fernando de Azevedo assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1947; dirigiu a Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Cia. Editora Nacional, até 1946; foi diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 1956 a 1961; e redator do Manifesto de 1959 (Mais uma vez convocados). A vasta coleção de cartas depositadas no Arquivo Pessoal Fernando de Azevedo, do Instituto de Estudos Brasileiros (USP), oferece elementos tanto para a percepção dessa rede efetuada para a recolha de fontes à escrita d'A cultura brasileira, quanto das articulações políticas em torno da educação nacional, nas quais esteve Azevedo envolvido.

Os escolanovistas tiveram um papel importante também dentro das universidades, como citado anteriormente, contudo, agora como catedráticos e estudiosos da educação em nível regional, como nas FFCL de Araraquara, Rio Preto e São Paulo. (VIDAL; FARIA FILHO, 2003). Além disso, estiveram presentes também na formulação

Os anos 1950 marcaram a criação de várias agências de fomento à pesquisa e à ciência brasileiras; iniciava-se, em 1951, um novo governo de Getúlio Vargas, dessa vez eleito pelo povo. De acordo com a sua plataforma nacionalista, a construção de uma nação desenvolvida e independente exigia uma política científica e de pesquisa para o País. Assim, no primeiro ano do novo mandato, criou-se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, com a função de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico no País. No mesmo ano, teve origem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que atualmente desenvolve atividades relacionadas: à "[...] avaliação da pós-graduação stricto sensu; ao acesso e divulgação da produção científica; ao investimento na formação de recursos humanos de alto nível no País e no exterior; à promoção da cooperação internacional".

Com a chegada de Juscelino Kubitschek ao poder, o país pode embarcar em uma nova onda de políticas públicas de fomento à educação, com destaque ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que era uma secretaria vinculada ao MEC. O objetivo da criação do ISEB era o de desenvolver um projeto nacional para o país (BITTAR E BITTAR, 2012). Contudo, acabou por virar um “lugar de oferecimento de cursos para empresários, sindicalistas, funcionários públicos, docentes universitários e de ensino médio, profissionais liberais, parlamentares, burocratas e membros das forças armadas, distinguindo-se de uma instituição acadêmica [...]” (TOLEDO, 2005, p.11).

No contexto político do embate de narrativas, criou-se em 1960, após 13 anos de conflitos que se estendiam desde até antes dos escolanovistas, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que incorporou à constituição o direito à educação e a obrigatoriedade escolar. (BITTAR; BITTAR, 2012).

Por fim, já no final dos anos 1950 e no início dos anos 1960, a escola passa por profundas reformulações, em especial grandes reformas educacionais por parte dos governos, com merecido destaque para as chamadas “Reformas de Base” de Jânio Quadros. Para o presidente, a educação precisava entrar em reforma tal qual a universidade, uma vez que o próprio movimento da Escola Nova já não correspondia aos anseios mais progressistas no âmbito pedagógico. Com uma taxa de analfabetismo de quase metade da população, entidades da sociedade civil como a UNE reclamavam ao governo a tentativa de novos métodos, com destaque para o modelo Paulo Freire (BITTAR; BITTAR, p. 159, 2012).

Diante da alta taxa de analfabetismo (39,35%) no Brasil na década de 60, teve início a experiência de educação popular, dentre as quais se destacou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Com o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de uma parte da Igreja Católica que aderiu à Teologia da Libertação, o educador pernambucano começou a alfabetizar segundo a sua máxima: “[...] educação como prática da

liberdade” (FREIRE, 1978, p. 1). Coerente com essa teoria e com a sua compreensão do Brasil, Paulo Freire preconizava que, ao enorme contingente que nunca pisara o chão de uma escola, não bastaria apenas alfabetizar com métodos convencionais. Ao contrário, no processo da alfabetização, ao mesmo tempo em que se deveria fornecer aos adultos desescolarizados o instrumental da escrita, seria necessário fornecer-lhes também as ferramentas para interpretar o mundo, ou melhor, para ler o mundo. Contudo, a sua inovadora atuação, que no futuro seria reconhecida mundialmente, foi interrompida em abril de 1964.

Com o golpe militar de 1964, a ditadura militar começou a empreender uma nova forma de enxergar a escola pública, em especial com uma característica de expansão. Sob essa égide, o sistema educacional não só pôde se expandir como também se tornar uma instituição basilar do novo modelo de sociedade que queria o Regime Militar — o do “Brasil Potência” com uma educação profundamente tecnocrata, a fim de criar uma legião de trabalhadores que fossem buscar empregos e oportunidades de vida nos tecidos sociais urbanos das grandes cidades.

Se pela primeira vez na história as classes mais pobres poderiam entrar em um espaço escolar, a sua contrapartida era de abnegação do pensamento crítico, uma vez que para além da escola, o Regime Militar empreendeu reformas profundas, inclusive nas universidades, contando com a extinção das cátedras, o fim da UNE e das organizações de estudantes e o modelo de créditos (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160).

A relação da Reforma Universitária com a escola pública encontra-se na conexão estabelecida entre os cursos para formar professores e a facilitação da expansão do ensino superior privado. Nesses cursos, muitos dos quais noturnos, começaram a ser titulados os novos professores para a escola pública brasileira. Outra consequência da política educacional da ditadura militar consistiu na formação de uma nova categoria docente que veio a substituir aquela que até então era formada nas poucas instituições universitárias ou nos Cursos Normais. Desse novo contexto, nasceu uma categoria massiva que, pela condição de vida e de trabalho a que seria submetida, logo iria se organizar em sindicatos, um fenômeno típico do novo professorado e inteiramente distinto do perfil dos professores brasileiros até a década de 60. Tendo feito a Reforma ‘antes que outros a fizessem’, expressão que indicava o temor dos militares quanto à força do movimento estudantil da época, a ditadura militar editou também a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692, de 1971, transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, o ensino de primeiro grau que duplicou os anos de escolaridade obrigatória. Com essa reforma, o regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino. Com o propósito de lhe conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade.

O Regime Militar — em números — ampliou as vagas das escolas, porém um

deseus legados mais controversos é o de justamente ter preenchido vagas em escolas inadequadas, com pouco equipamento, com professores pouco treinados e, especialmente, com colecionados planos fracassados de tentativas de alfabetização. O método Paulo Freire foi interrompido e, em seu lugar, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, que não conseguiu fazer o que lhe foi proposto.

Ainda na década de 60, foram criadas as Fundações de Amparo à Pesquisa, como a FAPESP, a FAPERJ e a FAPEMIG. Além disso, foram criadas também diversas entidades que, inspiradas pelos novos cursos de pós graduação que iam surgindo, criaram associações como a Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), entidades essas que tiveram um importante papel não só na defesa do pós-graduando e dos professores, mas também no processo de redemocratização do país e de seus novos estudos que emergiam com o fim da ditadura militar em 1985 e o começo da Nova República.

Atualmente, muitas ferramentas foram criadas no sentido de democratizar a educação ainda mais. O direito à educação, presentes tanto na Constituição Federal de 1988 quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, garante até os dias de hoje a manutenção de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade, apesar das muitas tentativas de a desqualificar. A escola pública continua sendo um dos principais bastiões de defesa não só dos direitos, mas também da democracia.

4. O CAMPO E SEUS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, será apresentada a questão educacional do campo no contexto brasileiro, expondo de que modo foram constituídas as instituições educacionais no campo, a que projetos serviram e quais os conflitos que enfrentaram e ainda enfrentam. Para melhor elucidar esses tópicos, traremos à discussão o educador Paulo Freire que teve fundamental importância para os primeiros modelos de escolas camponesas no Brasil. Outrossim, objetivamos dissertar sobre a intrínseca relação entre a educação do campo, a Reforma Agrária e os movimentos sociais, destacando a relevância das realidades locais vividas nos programas de ensino da época e nos atuais.

4.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA PRESENÇA NO CAMPO

Como pudemos ver no capítulo anterior, a educação pôde, na história do Brasil, ser tanto um projeto das elites dominantes quanto também servir como um instrumento emancipatório não só de ideias, mas também de pessoas. Ao analisar a história da educação no Brasil, no entanto, nos deparamos também com a falta de protagonismo ou mesmo de presença de educadores e educandos que viessem das áreas mais humildes e dos mais profundos rincões deste país. A educação no campo acabou sendo subjugada no grande campo “educação”, sem ter considerada suas características particulares ou mesmo a sua importância para o desenvolvimento regional de determinadas localidades no país.

Acerca disso, uma nova categoria de intelectuais emerge, já no começo dos anos 1980, propondo um diálogo entre academia e movimentos sociais do campo e da terra, afim de desenvolver uma educação e uma pedagogia inspirada no campo, respeitando seu espaço de ser e considerando seu papel na formação nacional. O que antes não estava presente, sob a tutela desses novos pesquisadores, pôde vir a raiar.

Os primeiros grupos de educadores puderam ver na diferenciação entre educação rural e educação para (ou “no”) o campo a chave de leitura correta para propor não apenas uma diferenciação acadêmica, mas também a nova política pública que surgia com o fim do Regime Militar e o início da Nova República. Se valendo ainda

do método Paulo Freire, descartado pelo antigo regime, a alfabetização e o letramento foram pontapés iniciais desses grupos de educadores para trazer para o centro da discussão em educação o povo do campo.

Com o método Paulo Freire, surgiram as primeiras Escolas-Família Agrícolas (EFAs) que vieram para o país em 1960. Além delas, também chegaram no país das Casas Familiares Rurais (CFRs), que começaram nos estados de Alagoas e Pernambuco, se estendendo por toda região Sul entre 1989 e 1990 (ANDRADE E DI PIERRO, 2004). As EFAs e as CFRs tinham como sujeito de seu estudo o pequeno produtor e utilizavam-se do conceito de Pedagogia da Alternância para conseguir desenvolver um projeto pedagógico que fosse profundo e coerente (SOUZA, 2008).

Já no final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, os movimentos sociais tomaram a frente das discussões sobre a educação no campo, com especial destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (SOUZA, 2008).

Nos anos de 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdo caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista.

A discussão sobre a Reforma Agrária perpassava também o campo da educação, uma vez que era fundamental para os movimentos sociais que mais que formados nas ideias, o campesinato também se formasse nas escolas e universidades. Com a criação do Setor de Educação em 1987, as propostas e práticas pedagógicas dos movimentos sociais puderam ser organizadas e sistematizadas. Mais do que isso, no interior dos mesmos, a educação ganhava contornos de prioridade ao lado da luta pela terra. Por fim, com a chegada da década de 1990, os movimentos sociais de luta pela terra se enxergaram também um espaço educativo, tendo a luta pedagógica também como eixo central, onde pôde se observar a presença de cursos pré-vestibulares, coletivos de educação, entre outras modalidades de ensino.

No I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997 e na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foram definidos os pilares para os movimentos sociais do campo no seu entendimento de como deveria ser a educação. A partir dessas discussões, foi elaborado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, que foi lançado também em 1998. Escreve sobre isso Caldart (2009):

Este 'fio de navalha' precisa ser analisado, pois, no terreno das tensões e contradições e não das antinomias, estas últimas muito mais próprias ao mundo das ideias do que ao plano da realidade concreta, das lutas pela vida real em uma sociedade como a nossa: sim! A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da 'experiência de classe' de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

É importante ver na educação do campo também a fundação de uma práxis pedagógica dos movimentos sociais. Ela ajuda a revigorar uma tradição pedagógica -como pudemos perceber em Paulo Freire — ao mesmo tempo que consegue também formular questões novas, teorias novas. E faz isso menos pelos ideais pedagógicos acadêmicos e mais pelas contradições da sociedade na qual está inserida. Ela atua na crítica ao estado das coisas, e não em seu inverso.

4.2 TEORIA, PRÁTICA, METODOLOGIA E AÇÃO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Além da questão teórica, a educação no campo também é formulada por uma prática diferenciada. Como escreve Souza (2008):

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação. É desse modo que mencionamos práticas pedagógicas que se identificam com o posicionamento dos movimentos sociais quanto à educação do campo e práticas que reproduzem ideários do Brasil urbano.

Ao contrário dos modelos tradicionais, os movimentos sociais e em especial as escolas tinham na prática um de seus principais objetos de aperfeiçoamento. Apenas através de uma prática aliada aos movimentos sociais, a educação para o campo atingiria um objetivo. A educação no campo também se reorganizou ao entorno das propostas curriculares. O maior marco da mesma é a liberdade de cátedra que o professor tem em falar sobre seu tema. Alguns professores optaram por usar as propostas curriculares já existentes, outros, uma proposta interdisciplinar. Mais do que isto, ao elaborar as propostas curriculares, os professores também eram livres para desenvolver o método de como transmitir essas aulas. Alguns professores optavam por panfletos e jornais, já outros, preferiam uma “proposta construtivista interacionista piagetiana”, que trabalhasse tanto com os conceitos de Piaget quando pudesse trazer o apelo à prática tão marcante dos movimentos sociais junto as teses interacionistas (SOUZA, 2008).

Os conteúdos escolares davam relevância aos aspectos das comunidades e realidades locais vividas. Os PCNs eram trazidos como propostas, apesar de sua inclinação como indicador para o desenvolvimento da educação em escala nacional.

O professor da escola enfrentava o conflito de enfrentar o conteúdo proposto pelo estado junto ao de conciliar um novo conteúdo, que seria desenvolvido no seio dos movimentos sociais ou dos ambientes no qual a educação campesina estaria proposta.

Todo este longo processo gerava, no final dos semestres letivos, grandes projetos coletivos que eram desenvolvidos, em uma maneira de ligar a escola do campo à sociedade para quem ela prestava serviço. Hortas, datas comemorativas, trabalhos com água, festas, eventos, plantios de árvores, entre outros. Nas palavras de Souza (2008):

Nas falas dos professores é possível identificar as seguintes características dos projetos escolares: os temas são identificados na própria comunidade, dando destaque para as datas comemorativas; história do assentamento, literatura; resgate da cultura dos alunos assentados e acampados; jogos escolares de 1ª à 4ª séries; visita a outros assentamentos; alimentos do

campo. Os participantes são pessoas da própria comunidade, professores, funcionários da escola, alunos, lideranças, agrônomos e acampados. A dinâmica dos projetos é caracterizada pela interação da comunidade no contexto escolar, pelo estabelecimento de relações com outros assentamentos e atividades em grupos, a exemplo de uma experiência que teve o objetivo de conscientizar sobre a importância dos alimentos e da produção orgânica.

Os papéis dos projetos escolares são aqueles que podem ser desenvolvidos ao longo de um ano ou de um semestre, por um ou até mais professores, envolvendo a comunidade, como citamos aqui. Porém, mais que isso, a escola no campo oferece uma infinidade de possibilidades curriculares. Ao se aproximar da realidade escolar, observando também o dia-a-dia de uma escola, os profissionais se aproximam do povo (SOUZA, 2008).

Partindo dos questionamentos sobre a seleção dos conteúdos, a metodologia, a relação professor e alunos, a avaliação, a existência de projetos escolares e a relação entre escola e comunidade, foi possível caracterizar aspectos da prática pedagógica que indicam duas direções: 1) uma prática que manifesta a proximidade com os propósitos filosóficos, pedagógicos e políticos do MST. Nela, o professor retrata o trabalho com os temas que integram o cotidiano da comunidade assentada; discute a trajetória de vida dos alunos e a história do assentamento; atribui importância à participação da comunidade na escola, tenta desenvolver um trabalho participativo com os alunos. Trata-se de um professor que conhece algumas características dos povos do campo ou que procura conhecê-las em seu trabalho educativo; 2) uma prática que se caracteriza pela proximidade do professor com as orientações oficiais, sejam elas municipais ou estaduais. O conteúdo fica centralizado na indicação realizada pelas instâncias governamentais e no livro didático, que muitas vezes é o único material existente na escola. Nas duas práticas constatou-se a utilização da palavra "realidade" para ilustrar os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. O discurso crítico parece estar incorporado nas práticas tradicionais, descaracterizando-as.

Por fim, é importante ressaltar que os desafios da educação no campo são: aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos são abordados, quais os professores dominam e quais ainda são necessários para efetuar uma singela educação transformadora; a construção de uma educação que tenha prática social, que indague tanto a educação pública do estado quanto a das escolas privadas e; por último, analisar e prover uma educação que não venha das contradições do campo com a cidade no Brasil, mas sim o mais profundo produto da educação produzida no seio do campesinato.

4.3 AFIRMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO, LUTA DE CLASSES, COLÉGIOS AGRÍCOLAS E ATUALIDADE

A presença da educação no campo não é um movimento que acontece à parte da sociedade. Ela é um processo de acirramento da luta de classes no campo, no qual uma ofensiva do capital é conflitada contra as formas de organização da classe trabalhadora. O mercado internacional e empresas transnacionais controlam a produção agrícola e, por consequência, mantém reféns os pequenos produtores. Mais do que isso, através da ausência de educação, têm os camponeses nas suas mãos nos aspectos socioculturais (CALDART, 2008).

No Brasil, essa lógica funciona de uma maneira contraditória, porém bastante efetiva. No mesmo passo que o camponês é expulso de sua terra, é prometido a ele a inclusão no modelo moderno e nas áreas urbanas da cidade, na chamada “agricultura industrial”, entretanto, sem deixar de estar atrelado à um território privado de um grande latifundiário (CALDART, 2008).

O agronegócio, representação econômica e política do capital no campo, tem feito também uma ofensiva de disputa ideológica na sociedade: “Sim”, dizem os ‘empresários’ do campo, “é preciso acabar com o latifúndio improdutivo, mas através do agronegócio, da modernização da agricultura, do campo e não da reforma agrária e dos movimentos sociais atrasados que ainda lutam por ela: é o agronegócio que vai resolver os problemas da produção de alimentos, de trazer mais divisas ao país...” Mas, por via das dúvidas, os grandes proprietários não têm ficado somente neste plano de luta: alegando que precisam de mais ‘tranquilidade para trabalhar’ (explorar o trabalho), têm promovido cada vez mais investidas de criminalização dos movimentos sociais, ainda que nesse contexto de enfraquecimento do polo do trabalho, dos trabalhadores, suas lutas sejam hoje muito mais de resistência do que de enfrentamento direto ao capital. Perigoso será se alguns setores da sociedade passarem a escutar os movimentos sociais, dando-se conta que a defesa do meio ambiente, por exemplo, exige o combate à lógica de produção de alimentos própria do agronegócio. Maior perigo ainda se as organizações ou os movimentos sociais aprofundarem sua atuação sobre as contradições do modelo atual, agora mais visíveis pela crise mundial do capitalismo.

A ofensiva do capital no campo acaba sendo por muitas vezes uma das mais violentas mostras dessas contradições. Uma crise ambiental, moral e principalmente, alimentar. O embate entre agricultura familiar e os transgênicos mostram isso (CALDART, 2008).

A lógica capitalista não precisa obedecer ao campo como um lugar de negócio, não precisa incluir ou mesmo precisa de “escolas do campo”. Precisa apenas que toda essa estrutura entre em acordo com a “agenda política do país”, quase sempre

intimamente ligada ao ajuste fiscal. Mais que isso, a chamada “reestruturação produtiva” que chega ao campo requer cada vez mais uma mão de obra qualificada, pequena e não necessariamente voltada para o trabalho agrícola, uma vez que o interesse dos empresários rurais não é de discutir formação ou educação profissional, mas sim pensar em novas técnicas, reajustes na vocação das escolas, a criação de escolas agro técnicas e agrícolas, novos cursos de agronomia e principalmente se fazer presentes nas grades curriculares, em especial ministrando sobre gestão do agronegócio (CALDART, 2008).

Para estes atores, a modernização da agricultura não perpassa a agricultura familiar, mas sim a insere dentro de uma lógica que “sobreviverão os mais modernos”. Alguns podem, sim, se formar ou mesmo começar a produzir afim de garantir um “exército de reserva”, mas sem excessos. Na pior das hipóteses, os grandes empresários ainda podem contar com o advento do trabalho escravo, da ausência de leis e de fiscalização e da coação para garantir que os trabalhadores estejam sobre seu jugo (CALDART, 2008).

Por fim, se nada disso der certo, os industriais ainda poderão contar com a ajuda de “empresas humanitárias” para “modernizar” as mentes e corações para a nova “revolução verde”, para os transgênicos, para a monocultura de negócio, para os químicos industriais, para a indústria das máquinas agrícolas pesadas, entre outros (CALDART, 2008). Sobre isso, ainda Caldart (2008):

Este processo, nesses e noutros aspectos que precisam ser complementados em um esforço de análise mais completa e rigorosa, talvez explique porque afinal a Educação do campo ‘vingou’, existe, entrou na agenda de governos, universidades, movimentos sociais; virou questão, embora não tenha se tornado política pública, e menos ainda política de Estado. Na prática, os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou a retomada de programas alienígenas como o da Escola Ativa, por exemplo.

Como escrito anteriormente, outra grande preocupação que acaba movendo o conflito de classe é o surgimento da escola e dos colégios agrícolas. Com o êxodo rural estimulado pelos grandes latifundiários, várias escolas primárias no campo foram fechadas, sendo fechadas com elas também o conceito defendido por aqueles que acreditavam em uma educação campestre. Já na contrapartida, as escolas agrícolas resistiram ao tempo. Com incentivos políticos e principalmente com interesse em mão

de obra especializada em um país cujo setor agrícola e agropecuário é tão intenso, a escola pôde encontrar espaço para permanecer (MELO, 2012).

As escolas agrícolas, por Melo (2012), são avaliadas da seguinte maneira:

No espaço rural brasileiro, as escolas agrícolas são as que possuem o maior destaque, seja por infraestrutura, avaliações nacionais ou egressos qualificados. Por outro lado, são vistas como as representantes do capitalismo no campo, na medida em que suas implantações não são resultado de demandas locais, mas impostas de cima para baixo pelo governo ou empresas. Outro fator é que os egressos não permanecem na localidade em que estudaram, ou então não voltam para o local de onde vieram, sendo conduzidos pelo mercado da oferta de empregos a irem para regiões já desenvolvidas, prejudicando assim, a economia e a identidade rural local.

No tocante ao papel institucional e a metodologia, a escola agrícola se difere muito do modelo proposto pela “educação no campo”. Em primeiro lugar, a escola agrícola propõe o conhecimento do aluno como ser, subjetivo e individual, a figura do aluno é central na percepção de sua participação na escola e com demais entes ali. Mais do que isto, a comunidade que cerca a escola ali é servida, porém indiretamente. Ao invés de projetos como hortas, eventos ou mesmo festas, se observa na escola agrícola outro tipo de interação, a da escola para com a escola (MELO, 2012).

Quando a discussão se envereda pela metodologia, é importante colocar que o docente da escola rural leciona em uma localidade cuja as características são distintas. O educador que trabalha com a prática no campo, em especial com as escolas agrícolas, tem que saber conciliar a existência de uma inclinação à preponderância do ensino urbano contra os limites de um ensino rural sem apagar as características do segundo (2012).

Não há dúvidas de que se estas diretrizes fossem alcançadas por todas as escolas no campo, teríamos no espaço rural, a possibilidade de ter uma organização espacial mais justa do campo a médio e longo prazo. Pois como o próprio significado indica, o professor ensinaria ao aluno a técnica, a ciência e a disciplina de se reproduzir socialmente no campo. Mas será que esta reprodução social depende apenas da relação professor-aluno? Será que todos os professores que lecionam nas escolas rurais possuem uma formação que valorize o homem do campo? Será que a política da Educação do Campo pauta a atividade docente de todas as escolas do campo?

Colocados lado a lado, colégios agrícolas e escolas do campo, ambos parecem ter preocupações semelhantes, embora não cheguem a um mesmo denominador comum ou mesmo tenham os mesmos métodos para atingi-los. A educação no campo

precisa estar sintonizada não apenas com as mais novas máquinas agrícolas do nosso tempo, ou devem estar apenas interessadas em formar novos participantes de um movimento maior. A educação tem o papel principal de formar seres pensantes, que vão não apenas interagir com o meio no qual estão inseridos, como é o caso do campo, mas também vão o transformar todos os dias, independentemente de suas perspectivas.

Apesar disso, a afirmação do campo se faz necessária. A afirmação da escola do campo se faz necessária. Como escreve Caldart (2008):

A crítica originária da Educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica...

Quando proposta, a educação do campo era encarada também como algo supérfluo, no qual importante era ter escola, e não onde ela se localizava. Contudo, ao prosseguir a investigação, Caldart (2009, p. 56) afirma que:

O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.

É importante, sim, lutar por um ensino universalizado e unitário. Contudo, é necessário lembrar que não existe falso universalismo. Unitário também pode ser outra palavra para "diverso", sua síntese. Por isso, para construir um projeto de escola no Brasil, é necessário não só passar pelo campo, mas também dar-lhe autonomia, atenção e reconhecimento metodológico, seja no modelo dos colégios agrícolas, seja no modelo das escolas do campo, seja através dos projetos realizados.

Escola no campo é reafirmar um compromisso não apenas com o povo, mas também com o ensino. Pode-se dizer também que é uma maneira de reafirmar

também o compromisso com a democracia, dando a todos uma oportunidade de ensino igualitária.

5. TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO E QUESTÃO SOCIAL NO INTERIOR PAULISTA

Antes de tratarmos especificamente do caso da Escola Agrícola de Franca, é necessário que entendamos as condições sociais e espaciais do território onde ela se insere. Afinal, esse é um dos aspectos essenciais para que sejamos capazes de efetivamente avaliar de que modo essa instituição tem realizado sua intervenção na realidade que a circunda e como o seu entendimento e projeto de educação se relacionam com essas condições, se para mantê-las dessa mesma forma ou para transformá-la.

Isso porque as relações sociais não se dão deslocadas das condições espaciais onde elas ocorrem. O espaço também é partícipe na complexidade da totalidade que deve ser analisada pelo investigador. Além disso, é necessário que tenhamos em mente que ele é, a um só tempo, “condição, meio e produto da realização da sociedade humana em toda a sua multiplicidade” (CARLOS, 2017, p. 9). Se decidimos no início do processo investigativo tomar por método também inspirações marxistas, então não podemos deixar escapar de vista o fato de que as ideias são construídas historicamente enquanto resultado da nossa forma de produção e reprodução da vida material enquanto sociedade (MARX; ENGELS, 2007), e, a partir disso, trazem contradições a essa realidade, transformando-a e sendo transformadas. Isso ocorre também com a educação. Assim, mesmo que a centralidade da discussão aqui proposta não esteja exatamente na produção espacial, não pode nos escapar de vista onde o nosso objeto está situado, e como as contradições existentes nesse e por esse espaço trazem consequências extremamente significativas para toda a questão social que perpassa o debate aqui proposto.

Vale ressaltar, ainda, que a relevância desse entendimento se faz ainda mais destacada no caso do estudo da educação do (e no) campo, tendo em vista o fato de que a própria condição de processo educacional localizado em (ou direcionado a) território rural é um dos principais influenciadores da forma como esse projeto educacional vai se estruturar e atingir a realidade posta. A própria conceituação de educação do campo, em contraposição à ideia de simples reprodução adaptada da educação urbana em áreas rurais, é resultado dessa influência.

Por esse motivo, esse capítulo será focado no trabalho teórico de apreender as principais características espaciais e sociais do local onde a Escola Agrícola de

Franca está, para que possamos compreender mais adequadamente, nos próximos passos, a complexidade desse objeto. Focaremos, primeiro, em uma análise específica das condições existentes no município, para em seguida passarmos a um trabalho relativo às características que constituem a região de Franca.

Isso porque a importância da Escola ultrapassa os limites da cidade de Franca, atraindo jovens de outras pequenas cidades do entorno para um estudo diferenciado no que se refere à relação com o campo, oferecendo alternativas à educação urbana tradicional. Por isso, é importante que entendamos a condição da região, que se relaciona diretamente com a forma e as proposições da instituição analisada. No entanto, a análise regional por si só não basta, tendo em vista que as especificidades do município também são importantes. É nele onde se localiza concretamente a Escola Agrícola, e são suas características gerais, bem como o seu desenvolvimento histórico, que trouxeram a efetivação dessa instituição de ensino.

5.1 FRANCA: CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E PRODUÇÃO RURAL NA CAPITAL DO CALÇADO

O município de Franca fica localizado na região nordeste do Estado de São Paulo. Contando com uma população de aproximadamente 350 mil habitantes¹¹, é nacionalmente conhecida como “a capital do calçado”. Isso porque a história econômica de Franca é profundamente marcada pela tomada de uma posição de

¹¹ Há certa discrepância, que deve ser assinalada, entre as estimativas populacionais feitas pelo IBGE e pela Fundação SEADE. De acordo com o primeiro, a população francana em 2019 seria de 353.187 pessoas. Já a segunda, apesar de se basear nos dados oferecidos pelo último Censo do IBGE, faz projeção diferente, de modo que o cálculo indique que em 2020 haja 342.125 habitantes no município. Apesar de não ser uma discordância de ordem tão grande, é importante de ser lembrada, já que pode acabar afetando alguns tópicos de maneira residual. A título de critério e coerência científica, todos os dados de âmbito demográfico para análise no presente capítulo seguirão o tratamento dado pela Fundação SEADE, já que suas pesquisas de âmbito municipal e regional trazem um maior número de informações recentes e que nos ajudam a entender a complexidade do cenário. Por esse motivo, é possível que, após a divulgação de resultados do Censo de 2020 pelo IBGE (que se encontra suspenso em decorrência da atual pandemia do novo coronavírus), alguns dos dados apresentem pequena variação frente ao que utilizamos. No entanto, não é algo que parece caminhar no sentido de invalidar o processo investigativo aqui desenvolvido.

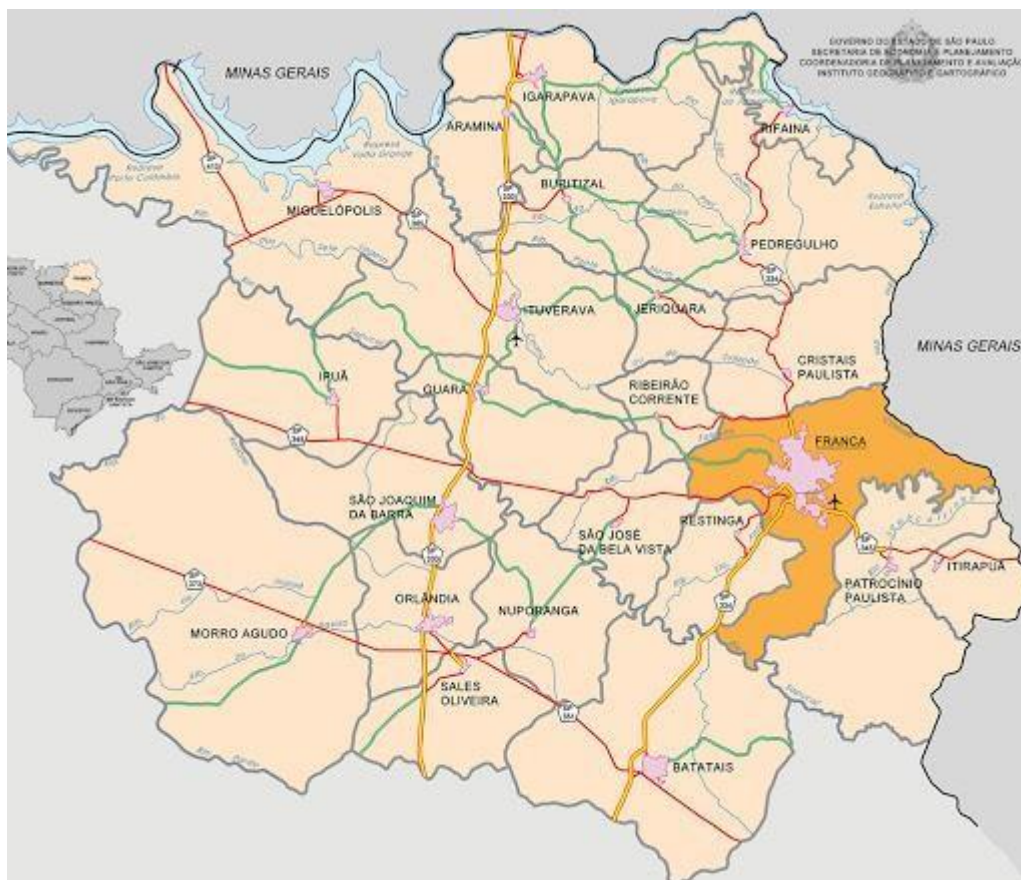
protagonismo na indústria calçadista nacional, com uma aceleração acentuada na segunda metade do século XX¹².

Apesar de não ser exatamente o foco temático do presente trabalho, cabe destacar que as condições de desenvolvimento dos grupos industriais locais no município de Franca ao longo do maior período do século passado foram conduzidas por pequenos empreendedores, o que se desloca da tradição nacional de grandes representantes de uma classe de burgueses industriais sendo os baluartes do processo de implementação e continuidade das tentativas de mais intensa industrialização brasileira. Isso chegou mesmo a possibilitar breves vislumbres de alternativas ao modelo prevalecente de desenvolvimento econômico industrial.

A Figura 1 apresenta um panorama da cidade de Franca, no interior do Estado de São Paulo, mais especificamente ao Norte, em relação com outras cidades da região. Neste contexto se faz relevante analisar a sua regionalidade e a sua importância dentro dos parâmetros educacionais.

¹² Sobre o processo de ascensão da indústria calçadista e a formação da burguesia industrial local em Franca, cf. Barbosa, 2006.

Figura 1- Município de Franca no Estado de SP



Fonte: SP-Turismo.

Sobre essa questão dos horizontes e possibilidades abertos pelas idiosincrasias da industrialização francana, vale resgatarmos os estudos de Agnaldo de Sousa Barbosa, que, em consonância com o recorte aqui proposto de uma sociologia por referenciais marxistas, dialogando diretamente com os escritos de Marx (1978, p. 881) chega a afirmar o seguinte (BARBOSA, 2005, p. 19):

A teoria marxista corretamente prevê que a concentração do capital constitui uma “das leis imanentes da própria produção capitalista”, gerando uma situação em que “cada capitalista elimina muitos outros capitalistas” uma vez que o desenvolvimento das forças produtivas se torna mais visível. Em Franca, porém, a modernização da indústria do calçado não engendrou efeitos dessa ordem que pudessem se evidenciar na seleção dos competidores. Pelo contrário, mesmo após 1945, momento em que, com o fortalecimento das indústrias “pioneiras”, o surgimento das grandes empresas começou a se esboçar, não observamos um processo significativo de concentração de capitais entre os empreendimentos locais. Prova disso é o fato de que, das 497 empresas registradas nos vinte e cinco anos entre 1945 e 1969, apenas cinco (1%) iniciaram suas atividades já como empresas de médios porte.

Diante desse quadro peculiar, não acreditamos que seja equivocada pensar que, no contexto da indústria do calçado, que é periférica do ponto de vista do capitalismo industrial, tenha havido a possibilidade, pelo menos em seus primórdios, de pequenos artesãos e operários se converterem em outro ser

social que não o proletário propriamente dito.

Isso mostra uma característica interessante de Franca, que tem seu desenvolvimento industrial muito mais relacionado ao avanço em âmbito de qualificação e estrutura de grupos de artesãos do que necessariamente a um grande investimento de parcelas da elite local ou nacional.

No entanto, apesar de ter seu nome geralmente relacionado à questão da produção calçadista, e de boa parte do desenvolvimento econômico e social da cidade durante longo período do século passado ter relação direta com esse setor, a história e a estruturação de Franca enquanto município de destaque e influência regional no nordeste do estado de São Paulo passa diretamente pela sua produção rural.

Franca teve significativa importância no avanço da cultura cafeeira pelo interior paulista, servindo como um dos principais expoentes catalisadores da modernização de pequenos municípios no nordeste do estado de São Paulo, como veremos melhor à frente. Ainda hoje o município se apresenta enquanto polo produtor e exportador de café de qualidade, sendo esse o principal elemento da agroindústria francana. De acordo com Bentivoglio (1996 apud. LOPES; SOUZA; CARVALHO, 2015), o café produzido em Franca chegou a ser tratado como “o melhor café do mundo” em inícios do século XX.

Além disso, foi exatamente o acúmulo de capital provocado pela longa tradição cafeeira no município, de predomínio até os anos de 1940, que lhe permitiu capacidade de investir de maneira mais direta nos processos de industrialização ligados ao setor calçadista (TOSI, 2002, p.125).

Dentro de uma abordagem mais geral isso significava que o café, na expressão de João Manuel Cardoso de Mello, “dava para tudo”: financiava as importações, estimulava o aparelhamento urbano de um grande número de cidades e permitia o surgimento de receita governamental: as tarifas aduaneiras de importação dotavam o Governo Federal de uma poderosa fonte de receita, enquanto as tarifas de exportações eram a principal fonte arrecadadora dos Estados. Até mesmo o crescimento industrial era beneficiado, na medida em que a política cambial, por meio da sistemática desvalorização, favorecia as exportações de café e permitia indiretamente uma maior competitividade-preço do produto nacional, geralmente bens de consumo.

No entanto, não se limita apenas a essa cultura, apresentando também outros elementos que projetam diversidade à produção municipal e regional. Se enquadram nesse aspecto o milho, a cana, a soja e a produção leiteira, mas também alguns elementos mais específicos, como o setor de mineração.

De acordo com Lopes, Souza e Carvalho (2015), a área de produção agrícola de Franca no ano de 2008 era distribuída, em âmbito de culturas, da seguinte maneira: Café sendo majoritário com 33%; Mata Natural com 18%; Cana para Indústria representando 13%; Cerrado (savana)/Cerradão com 11%; Pastagem ocupando 9% da área; Milho com 6%; Soja ocupando 5%; Agricultura Familiar sendo responsável por 3% da área; e Eucaliptus com 2%. Isso reforça a percepção de que há uma distribuição significativa de outras culturas que participam da economia local.

Para além desses elementos listados aqui, vale destaque para a relação simbiótica existente entre a indústria de calçados do município e o trabalho local relacionado aos componentes que alimentam essa indústria. O tratamento do couro e da borracha é feito localmente para abastecer a indústria municipal, mas também dá base para a exportação desses componentes para outros polos industriais do país.

Em questão de zoneamento territorial, o município de Franca conta, atualmente, com área total de 609.39km². Essa grande área conta com uma zona urbana bastante reduzida se comparada ao total, com 93,06km² (ou seja, apenas 15,27% da área municipal), enquanto os outros 516,33km² (isto é, 84,73% de todo o território de Franca) são zonas rurais. Essa divisão espacial não é acompanhada pela distribuição populacional: são 98,24% dos habitantes de Franca vivendo na zona urbana municipal, enquanto apenas 1,76% habitam a zona rural.

Feito esse breve panorama geral a respeito da produção municipal e de suas características territoriais, passemos a tratar de uma perspectiva mais ampla, sobre a região de Franca. Com isso, poderemos ir mais a fundo na análise do próprio município, em comparação com os demais e evidenciando seu papel de liderança regional.

5.2 DUAS ABORDAGENS PARA A REGIÃO DE FRANCA

Existe uma dificuldade já de partida para que seja possível trabalhar de forma extremamente precisa o que é efetivamente a região influenciada pelo município de Franca. Apesar de ter um histórico importante em âmbito de produção agropecuária e industrial, e de se relacionar diretamente, como centro gravitacional, com as economias e organizações de uma grande quantidade de municípios que ficam ao

seu entorno, não há fonte que dê um recorte que sirva de referência absoluta quando se trata dessa questão. O município não é incluído entre aqueles tratados pelo IBGE quando da realização da pesquisa de Regiões de Influência das Cidades (REGIC), que é a principal fonte a se recorrer para esse tipo de tratamento.

Além dessa problemática, há também a questão de que são possíveis inúmeros recortes, com diferentes perspectivas e que incluem diferentes municípios, no momento de se encarar essa questão de que é, efetivamente, a região de influência de Franca. Inclusive, sua posição geográfica de cidade média posicionada no limite entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, rodeada por cidades de pequeno porte com características bastante diversas, e “espremida” entre a Região Metropolitana de Ribeirão Preto e o Triângulo Mineiro (com proximidade grande de Uberaba), que contam com infraestrutura muito mais avançada que de Franca, acaba colocando uma série de dificuldades a uma precisão de que municípios são efetivamente mais influenciados e relacionados com Franca do que com esses outros centros.

Não nos cabe, aqui, buscar estabelecer esse recorte, visto que foge ao foco do trabalho e demandaria um processo investigativo extremamente complexo, que merece e demanda atenção própria. Além disso, não é necessário que tenhamos absoluta exatidão a respeito desses elementos, tendo em vista que o nosso interesse está no conhecimento mais abrangente de características da região que possam servir para compreendermos mais adequadamente onde se insere e quais impactos tem a Escola Agrícola de Franca enquanto projeto educacional no, do e para o campo, nosso objeto de interesse propriamente dito no presente caminho de investigação e análise científicas.

Por esse motivo, entendendo que podemos nos focar mais em características gerais da região (que podem ser apreendidas sem necessidade de uma definição absolutamente estrita a respeito de que é efetivamente essa região), mas também tendo em mente a necessidade de utilizar um recorte claro para dar mais embasamento científico às afirmações feitas, em especial com a apresentação de dados que se relacionem diretamente com a temática de nosso interesse, utilizaremos aqui uma dupla abordagem complementar para tratar da questão regional.

Para um primeiro recorte mais histórico a respeito do desenvolvimento da região, com traços mais genéricos, mas que servem para nos apresentar que produtos e formas econômicas prevalecem, para que possamos entender em torno de que

modelos agropecuários as populações rurais da região se organizam, falaremos em sentido de região da Alta Mogiana (que, apesar de contar com certa delimitação através de reconhecimento do poder público para determinação de procedência do café produzido na região, não é uma territorialidade que conste como algo diretamente especificado por algum nível do Estado brasileiro como forma de divisão espacial que sirva de base para o planejamento exato de políticas públicas ou para a determinação de atuações administrativas, existindo, inclusive, leituras alternativas feitas por entes privados a respeito de quais os limites reais da Alta Mogiana, de modo a incluir também alguns municípios pertencentes ao estado de Minas Gerais), o que será apenas uma introdução um tanto básica ao tema para que possamos ter uma boa sustentação para análises mais complexas.

Quando formos tratar de forma mais específica a respeito de condições demográficas, características do emprego das populações etc, utilizaremos por ecorte a Região Administrativa de Franca (RAF). Isso porque é o recorte regional que o próprio governo do estado de São Paulo utiliza para planejar e implementar políticas públicas adequadas às necessidades desses diversos municípios (tendo por centro regional Franca).

Apesar de poder parecer um tanto dispensável essa dupla abordagem, acreditamos que é necessário trazer essa distinção para uma complementaridade, tendo em vista que a Alta Mogiana é profundamente relacionada com todo o processo de desenvolvimento histórico de Franca e dos municípios de pequeno porte que compõem essa região, ao mesmo tempo em que a Região Administrativa de Franca, hoje, representa um recorte de municípios que, coletivamente, têm Franca como principal polo gravitacional nos âmbitos econômico, político, social e de infraestrutura. Entendemos, assim, que são abordagens que trazem uma possibilidade de entendimento mais complexo do que é a produção agropecuária que se relaciona diretamente com o município de Franca, e que, portanto, tem relação também com o que é a Escola Agrícola de Franca.

5.2.1 A Região da Alta Mogiana

O recorte territorial da Alta Mogiana remete diretamente à Companhia Mogiana de Estradas de Ferro (CMEF), empresa fundada em 1872 por cafeicultores a fim de

facilitar o transporte da produção de café no interior pelo restante do estado de São Paulo, bem como modernizar parte do interior paulista, garantindo melhora na vida das oligarquias interioranas. De rápido avanço pelos municípios de significativa produção na cultura cafeeira do leste e nordeste paulista, ainda no século XIX a linha férrea da companhia já ligava Campinas/SP a Rifaina/SP, passando por diversos municípios. Destaque para os ramais de Ribeirão Preto e Franca.

No ano de 1967, a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro (CMEF) adquiriu a Estrada de Ferro São Paulo e Minas, companhia criada em 1890 com sede em Ribeirão Preto que, como sugere o nome, fazia a ligação entre municípios do interior paulista e do sul mineiro. No entanto, pouco tempo depois, em 1971, a Companhia Mogiana foi, por sua vez, adquirida pela Ferrovia Paulista S. A. (FEPASA). Nesse momento, a CMEF contava com uma extensão de linha férrea equivalente a 1445 km, 92 locomotivas, 5.592 vagões e em torno de 1.477.000 passageiros de longo percurso transportados naquele ano (GEIPOT, 1973, p. 119-131).

Figura 2 - Linha Férrea da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro



Fonte: Museus Ferroviários SP¹³.

Figura 3 - Área de Embarque da Estação Mogiana na Cidade de Franca em 1930



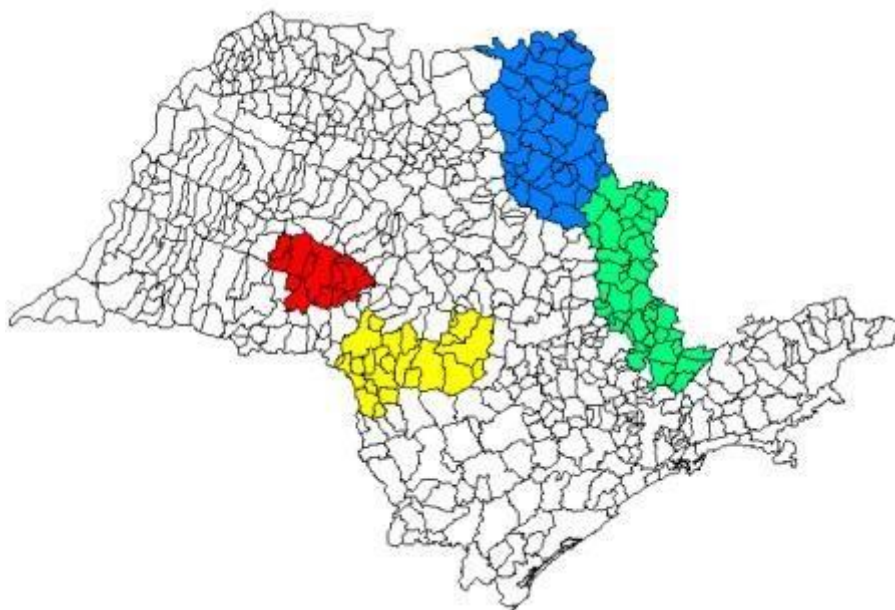
Fonte: Arquivo do Museu Histórico Municipal “José Chiari”

¹³ Disponível em: <http://museusferroviarios.net.br/antigas-companhias/companhia-mogiana/>. Acesso em 10/08/2020

Tomando por base o trajeto feito pela linha férrea da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, foi criada a divisão entre Alta, Média e Baixa Mogianas. No caso, Franca (Figura 3), por sua posição no extremo norte da estrutura ferroviária analisada, compõe o que passou a ser tratado como Alta Mogiana, sendo o município de maior porte e importância nesse território.

Fazem parte do que se entende majoritariamente por Alta Mogiana os municípios de Altinópolis, Batatais, Buritizal, Cajuru, Cristais Paulista, Franca, Itirapuã, Jeriquara, Nuporanga, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Santo Antônio da Alegria e São José da Bela Vista, todos pertencentes ao estado de São Paulo. O recorte territorial representado por eles se dá de acordo com a Imagem 04, a seguir. Como se nota pela visualização da mancha territorial da região da Alta Mogiana, ela segue o caminho da parcela mais ao norte da estrada da CMEF.

Figura 4 - Região da Alta Mogiana



Fonte: CIAGRO – Governo do Estado de São Paulo¹⁴.

O uso dessa delimitação espacial tem origem e manutenção relacionadas principalmente à organização e articulação de produtores que trabalhem na cadeia

¹⁴ Legenda: Azul: Alta Mogiana; Verde: Média Mogiana; Vermelho: Garça e Marília; Amarelo: Ourinhos e Avaré.

cafeeira. É possível vê-la, por exemplo, no documento da Associação de Produtores de Cafés Especiais da Alta Mogiana (AMSC)¹⁵ que faz requerimento de Regulamento da Indicação de Procedência Alta Mogiana ao Instituto Nacional de Propriedade Intelectual¹⁵ no ano de 2011.

Entretanto, cabe destacarmos, por fim, que a própria AMSC, em seu site¹⁶, apresenta uma definição diferente a respeito dos municípios que compõem a Região da Alta Mogiana. Segundo eles, são 23 no total, abrangendo tanto municípios pertencentes ao estado de São Paulo quanto aqueles que fazem parte do estado de Minas Gerais. São apresentados pelo grupo na composição da região Altinópolis, Batatais, Buritizal, Cajuru, Cristais Paulista, Franca, Itirapuã, Jeriquara, Nuporanga, Patrocínio Paulista, Restinga, Ribeirão Corrente, Sacramento, Santo Antônio da Alegria e São José da Bela Vista pelo estado de São Paulo; e Cássia, Capetinga, Claraval, Ibiraci, Itamogi, São Tomás de Aquino e São Sebastião do Paraíso pelo estado de Minas Gerais.

Desse modo, fica evidente que há uma relação muito profunda entre os municípios dessa região, que é profundamente relacionada ao desenvolvimento da cafeicultura nos municípios que a integram, bem como dialoga diretamente com a história da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Nesse sentido, claramente um projeto educacional que se proponha a tratar a educação a partir das experiências e dando condições de avanço para a população do campo dessa região, tem de ter, ele também, profundidade na inclusão do café como elemento de grande importância para a realidade passada, presente e futura dos estudantes.

5.2.2 A Região Administrativa de Franca

Diferentemente da Região da Alta Mogiana, a Região Administrativa de Franca faz parte da divisão delimitada institucionalmente pelo Governo do Estado de São

¹⁵ De acordo com o próprio site da AMSC, ela é uma “entidade sem fins lucrativos que visa fomentar e desenvolver todos os elos da cadeia da Região da Alta Mogiana através de ações que divulgam e promovem a qualidade da nossa região no Brasil e no mundo.”. Disponível em: <http://amsc.com.br/quem-somos/>. Acesso em 10/08/2020.

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/indicacoes-geograficas/arquivos/cadernos-de-especificacoes-tecnicas/AltaMogiana.pdf>. Acesso em 10/08/2020.

Paulo para as administrações regionais do estado¹⁷. Ou seja, está estruturada sobre o entendimento e as determinações do poder público estadual.

A RAF (Figuras 5 e 6, Tabela 5) é formada por um total de 23 municípios, tendo por sede o município de Franca. Além dele, compõem a região: Aramina, Batatais, Buritizal, Cristais Paulista, Guará, Igarapava, Ipuã, Itirapuã, Ituverava, Jeriquara, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina, Sales Oliveira, São Joaquim da Barra e São José da Bela Vista.

Figura 5–Regiões Administrativas do Estado de São Paulo



Fonte: Instituto de Economia Agrícola do Governo do Estado de São Paulo.

Para além de cidade sede, Franca é o município da RAF com maior quantidade de habitantes. Enquanto toda a região conta com 752.255 pessoas, a sede acumula em si 342.125 moradores, o correspondente a 45,47% do total. O que quer dizer que os outros 410.130 habitantes da região (isto é, 54,53%) estão distribuídos ao longo de 22 municípios de porte menor. O maior dentre estes  Batatais, que conta com 60.222 habitantes, ou seja, praticamente um sexto do tamanho de Franca.

¹⁷ <http://amsc.com.br/quem-somos/>. Acesso em 10/08/2020.

Por esse motivo, fica evidente que Franca é um município de extrema referência e importância para esses demais de pequeno porte que se localizam no entorno, seja em âmbito econômico e social, seja em perspectiva administrativa. Nesse sentido, nos parece, novamente, que desenvolver investigação a respeito de uma instituição educacional que esteja localizada nesse município e que se propõe a refletir sobre a produção agropecuária da região é bastante justificado e importante.

Figura 6 - Municípios da Região Administrativa de Franca



Fonte: SP Bairros¹⁸.

No entanto, se, à exceção da sede, há certo nível de homogeneidade entre os

¹⁸ Diante da pandemia da COVID-19, por exemplo, o Governo do Estado de São Paulo organizou seu planejamento para enfrentar o avanço de casos de indivíduos infectados e óbitos por meio do Plano São Paulo, que apresentou por premissa a diferença dos níveis de abertura econômica permitida em cada uma das Regiões Administrativas a partir das condições apresentadas pelo conjunto dos municípios de cada região. No caso da Região Administrativa de Franca, por exemplo, sua manutenção por longo tempo na fase vermelha (estágio mais rigoroso do Plano) tem a ver com a pequena estrutura de leitos de UTI (pertencentes ao SUS ou a entes privados) disponíveis nos municípios da região, bem como pelos contínuos índices de aceleração da pandemia.

municípios pertencentes à RAF no que se refere ao porte pequeno¹⁹. Há variação significativa dos níveis de urbanização e de ruralização entre os 23 municípios da Região Administrativa de Franca. Isso acaba trazendo consequências claras para o funcionamento interno dos municípios e, é claro, para as possibilidades que os cidadãos têm vivendo em cada um deles, em especial tendo em vista a carência de projetos focados em melhor desenvolvimento das condições de vida da população do campo nesses municípios de pequeno porte.

Tabela 8 - Populações Total, Urbana e Rural nos Municípios da Região Administrativa de Franca

Município	População	População Urbana (%)	População Rural (%)
Aramina	5496	96,31	3,69
Batatais	60222	88,44	11,56
Buritizal	4307	83,84	16,16
Cristais Paulista	8425	82,93	17,07
Franca	342125	98,24	1,76
Guará	20824	97,62	2,38
Igarapava	29456	95,46	4,56
Ipuã	15861	96,81	3,19
Itirapuã	6279	86,4	15,6
Ituverava	40246	94,15	5,85
Jeriquara	3141	87,01	12,99
Miguelópolis	21424	95,5	4,5
Morro Agudo	32332	97,61	2,39
Nuporanga	7268	95,29	4,71
Orlândia	42266	97,42	2,58
Patrocínio Paulista	14463	85,09	4,91
Pedregulho	16279	74,77	25,23
Restinga	7493	82,42	17,58
Ribeirão Corrente	4664	82,76	17,24
Rifaina	3468	88,75	11,25
Sales Oliveira	11518	94,2	5,8
São Joaquim da Barra	50274	98,23	1,77
São José da Bela Vista	8727	91,22	8,78
RAF	752255	95,3	4,7

Fonte: Fundação SEADE, RAIS 2018 – MTE.

¹⁹ <https://www.spbr.com.br/faq/regiao-administrativa-de-franca/>. Acesso em 10/08/2020.

Conforme a Tabela 8, podemos identificar grande variação na proporção da população de cada um desses municípios que habita territórios rurais. Enquanto 11 desses municípios (Aramina, Franca, Guará, Igarapava, Ipuã, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlandia, Patrocínio Paulista e São Joaquim da Barra) têm menos de 5% de seus residentes distribuídos nas zonas rurais, outros 8 (Batatais, Buritizal, Cristais Paulista, Jeriquara, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente e Rifaina) têm mais de 10% de população rural. Destaque para a discrepância entre Franca (com apenas 1,76% de seus habitantes no campo) e Pedregulho (com 25,23% de população em zona rural, o que é mais de um quarto dos habitantes). Isso reforça o entendimento de que os níveis de urbanização desses municípios e o grau de importância dos espaços rurais neles é bastante variado.

E, se já é possível vislumbrar a diferença das zonas rurais para a constituição desses municípios pela distribuição territorial das populações, isso fica absolutamente evidente quando focamos na importância do emprego rural para a realidade dos habitantes da região, como apresentado na tabela 09.

Tabela 9 - Participação dos Empregos Formais da Agropecuária no Total de Empregos Formais dos Municípios da Região Administrativa de Franca

Município	Participação dos Empregos Formais da Agricultura, Pecuária, Produção Florestal, Pesca e Aquicultura no Total de Empregos Formais (%)
Aramina	9,5
Batatais	5,47
Buritizal	9,12
Cristais Paulista	49,1
Franca	1,22
Guará	4,84
Igarapava	4,77
Ipuã	18,72
Itirapuã	46,06
Ituverava	5,9
Jeriquara	45,11
Miguelópolis	10,14
Morro Agudo	14,24
Nuporanga	12,65
Orlandia	7,3
Patrocínio Paulista	14,92
Pedregulho	40,82
Restinga	34,52
Ribeirão Corrente	45,45
Rifaina	7,03
Sales Oliveira	21,35

São Joaquim da Barra	2,22
São José da Bela Vista	25,48
RAF	6,59

Fonte: Fundação SEADE, RAIS 2018 – MTE.

Como mostra a Tabela 9, a variação de participação dos empregos formais da agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura (como definido pela Relação Anual de Informações Sociais do antigo Ministério do Trabalho, agora incorporado como Secretaria no Ministério da Economia) no total de empregos formais dos municípios da RAF é extremamente significativa. Enquanto apenas 4 deles têm menos de 5% dos empregos na agropecuária (Franca, Guará, Igarapava e São Joaquim da Barra), 11 deles estão na faixa de 5% a 20% (Aramina, Batatais, Buritizal, Ipuã, Ituverava, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Patrocínio Paulista e Rifaina) e significativos 8 deles concentram mais de 20% da população nesse tipo de trabalho (Cristais Paulista, Itirapuã, Jeriquara, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Sales Oliveira e São José da Bela Vista). Em cinco desses municípios mais de 40% dos empregos formais são da agropecuária, ao mesmo tempo em que em Franca essa é a realidade de apenas 1,22% das pessoas.

Desse modo, fica evidente que para parcela bastante relevante dos municípios que estamos analisando, a questão do emprego no campo é basilar para a estruturação dessas sociedades. Não se pode tratar com algo menos do que absoluto destaque algo que dita o cotidiano de mais de 40% da população municipal. Mesmo que no conjunto geral da Região Administrativa de Franca esse percentual seja limitado a 6,59% (o que é extremamente influenciado pela particularidade francana, que concentra quase metade dos habitantes da região), ainda assim fica evidente a necessidade de se dar atenção especial para essa questão na formação dos jovens e na preparação para o trabalho.

Por fim, para que terminemos a presente análise da região de Franca, ainda seguindo nessa temática do emprego, importa tratarmos da renda obtida pelas pessoas que destinam sua força de trabalho para atividades relacionadas ao espaço rural.

Como nos mostra a Tabela 7, há uma discrepância significativa na renda média recebida pelas pessoas que estão em empregos formais da agricultura, pecuária,

produção florestal, pesca e aquicultura quando comparado à renda média do total de empregos formais nesses municípios. Em 17 dos 23 municípios pertencentes à Região Administrativa de Franca, os rendimentos do trabalho na agropecuária são inferiores à média dos rendimentos de empregos formais totais. As exceções ficam por conta de Aramina, Ipuã, Morro Agudo, Nuporanga, Orlandia e Sales Oliveira.

Há casos de discrepâncias muito significativas, como Buritzal (onde quem trabalha na agropecuária recebe R\$1411,46 a menos que a média total do município, variação de 79,5% a favor da média total), São Joaquim da Barra (onde o trabalho no campo rende em média R\$971,80 a menos que o total, variação de 45,1%), e Patrocínio Paulista (onde quem vive do campo recebe em média R\$905,75 a menos que o rendimento médio total, variação de 52,7% em favor do rendimento médio total).

Apesar de se esperar que essa enorme variação também acabe sendo parte da realidade também em Franca, e talvez existir certa expectativa de que lá isso seja ainda mais acentuado, já que é o município de menor população rural e maior infraestrutura (com história absolutamente relevante em termos nacionais no setor industrial), isso não acontece dessa forma (mesmo também sendo uma das cidades onde há variação significativa). Na sede da RAF, quem trabalha no campo tem a renda média R\$594,24 menor que o total dos rendimentos dos empregos formais do município, o que significa uma variação de 35,1% em favor da média do rendimento dos empregos totais. Tal fato se dá justamente por Franca ser uma cidade em que a renda média, como um todo, é bastante baixa. Como é possível notar, o município ocupa a 11ª posição na RAF quando o critério é rendimento médio total dos empregos formais. Isso tem a ver diretamente com a crise e decadência da indústria do calçado na cidade há algumas décadas, que acaba inviabilizando tanto a ação do poder público como da iniciativa privada na formulação e atuação de políticas públicas e específicas para a geração de emprego.

Tabela 10 - Renda Média nos Empregos Formais da Agropecuária e Totais nos Municípios da Região Administrativa de Franca

Município	Rendimento Médio do Empregos Formais da Agricultura, Pecuária, Produção Florestal, Pesca e Aquicultura (R\$) - 2018	Rendimento Médio do Total de Empregos Formais (R\$) - 2018	Varição entre Rendimento Médio da Agropecuária e Rendimento Médio do Total de Empregos Formais (R\$) - 2018
Aramina	2005,8	1965,82	+39,98
Batatais	1884,48	2701,87	-817,39
Buritizal	1773,79	3182,25	-1408,46
Cristais Paulista	1654,58	1893,87	-239,29
Franca	1691,42	2285,66	-594,24
Guará	2116,83	2295,38	-178,55
Igarapava	1989,18	2572,79	-583,61
Ipuã	2234,7	2017,99	+216,71
Itirapuã	1704,22	1945,96	-241,74
Ituverava	1923,15	2230,96	-307,81
Jeriquara	1602,62	1789,65	-187,03
Miguelópolis	2160,75	2377,01	-216,26
Morro Agudo	2731,13	2528,87	+202,26
Nuporanga	2287,3	1938,67	+348,63
Orlândia	2856,54	2796,97	+59,57
Patrocínio Paulista	1717,25	2623,00	-905,75
Pedregulho	1851,81	2183,32	-331,51
Restinga	1724,9	2122,80	-397,90
Ribeirão Corrente	1717,3	2024,37	-307,07
Rifaina	1694,5	2564,15	-869,65
Sales Oliveira	2344,63	2210,16	+134,47
São Joaquim da Barra	2151,76	3123,56	-971,80
São José da Bela Vista	1703,36	1855,41	-152,05
RAF	2025,27	2424,65	-399,38

Fonte: Fundação SEADE; RAIS 2018 – MTE.

Desse modo, nos parece que temos já um entendimento do município de Franca e da região que possibilita compreender o papel que o campo tem em uma gama variada de aspectos desses municípios (tanto dando base para a compreensão de uma história de desenvolvimento econômico e social, quanto para a das questões de distribuição territorial e funcionamento da divisão do trabalho). Com isso, estamos prontos para analisar diretamente a Escola Agrícola de Franca e sua importância para

a transformação da realidade do campo, por meio do processo educativo, nessa região.

6. A ESCOLA AGRÍCOLA DE FRANCA

Como destacamos no início do presente trabalho, tradicionalmente a abordagem dada ao planejamento e à prática educacionais nas áreas rurais brasileiras tem sido uma transposição precarizada daquilo que é feito nos espaços urbanos. São impostos, de forma verticalizada, projetos e epistemologias que não necessariamente dialogam com a população desses espaços rurais e, ademais, em geral acabam por projetar nos estudantes um entendimento de que só é possível realmente conseguirem se constituir enquanto cidadãos “bem sucedidos”, com sentimento de realização, caso abandonem o campo em direção à cidade. Isso demonstra claro descolamento entre a realidade material e cotidiana vivida por esses estudantes e aquilo que lhes é transmitido pelas instituições educacionais.

Anne Marie Speyer trata diretamente desse assunto e mostra como isso tem consequências efetivas para a realidade do campo. Em relação à própria contradição existente entre aquilo que é vivido no espaço rural e o que é passado como único modelo cabível para um entendimento de mundo adequado pelo sistema educacional, a autora afirma (SPEYER, 1983, p. 16):

Ora, os primeiros conhecimentos da criança na zona rural dizem respeito à natureza. Mas os conteúdos que lhe são oferecidos nos programas escolares partem do princípio de que o homem, para ser culto, deve ser letrado, seu conhecimento, para ter valor, deve ser científico, pois se dirige a conviver no mundo tecnológico e urbano.

E esse modelo de educação tem relação direta com a questão da divisão do trabalho e com aquela perspectiva de que apenas o que é urbano é civilizado e qualificado. Dessa maneira, o jovem no campo acaba por receber, ao longo de todo o seu tempo nas instituições tradicionais de ensino, estímulos contrários à vivência que ele e sua família têm cotidianamente. É uma forma clara de violência psicológica, política e epistemológica, que busca apagar a validade e a importância dessas vivências tanto em âmbito coletivo quanto em recorte individual.

Por uma perspectiva coletiva, a ênfase reiterada na vida e no conhecimento urbanos como única forma efetivamente civilizada de constituição de um grupo como adequado e, em última instância, realmente avançado (e moderno), apaga qualquer possibilidade de que o jovem reconheça a importância e valorize aquilo que é produzido (em âmbito material, mas também no sentido de conhecimento) no campo como realmente relevante para o conjunto da sociedade. Outrossim, essa diminuição

e essa negação não se limitam apenas ao sentido da produção, mas acabam por reverberar no próprio entendimento de relevância de todo o conjunto de vivências e experiências ocorridas nesse espaço. É uma violência tão grande que atinge, ao fim e ao cabo, a própria noção de razão de existência desse grupo enquanto seres sociais válidos para o restante.

Ao mesmo tempo que nega a vivência em conjunto, as problemáticas aí existentes também atingem o entendimento de validade da individualidade nos espaços rurais. Afinal, todo o conjunto de vivências que serviram para constituir a pessoa, formando-a como quem ela é, acaba sendo deslegitimado como pré-moderno, não-civilizado, quase animalizado, e impede que o indivíduo crie perspectivas de continuidade e desenvolvimento da sua vida ainda nesse espaço. É uma colonização da alma do campesino para que ele só possa se entender como indivíduo efetivamente realizado e significativo quando deixar de ser campesino e se adequar às normas e padrões do espaço urbano. Se busca, assim, matar qualquer possibilidade de esperanças a partir da realidade rural. É importante aqui destacar as formas de resistência deste movimento.

Por esse motivo, acreditamos na necessidade de transformação desse modelo que é tão violento contra a população rural. Afinal (p. 17): “[...] partir de exemplos tirados da própria experiência do educando, com a finalidade de levá-lo à busca de horizontes mais largos, deve ser a diretriz básica do planejamento educacional.

Tendo essas premissas claras, passemos então ao estudo especificamente da Escola Agrícola de Franca, a fim de compreender de que modo essa instituição educacional tem atuado ao longo de sua história, mas principalmente nos dias de hoje. Se sua existência busca (ou mesmo possibilita) algum sentido emancipador e construtor de utopias para esses estudantes, ou se reitera esse modelo educacional urbano violento e epistemicida.

6.1 HISTÓRIA E MISSÃO DA ESCOLA AGRÍCOLA DE FRANCA

No ano de 1958, durante a gestão de Onofre Sebastião Gosuen à frente da Prefeitura de Franca, o poder público municipal doou parcela da Fazenda “Pouso Alto” para que fosse criada uma instituição educacional voltada exatamente para a

formação agrícola. Passados cinco anos, foi finalmente inaugurada, no dia 26 de abril de 1963, a Escola de Iniciação Agrícola de Franca. No entanto, rapidamente algumas transformações significativas começaram a ocorrer.

Por meio da Lei nº 9.235, de 11 de janeiro de 1966²⁰, a instituição foi transformada em Colégio Agrícola, com Habilitação Profissional Plena em Agropecuária. Dando continuidade a esse rápido processo de mudanças e avanços no reconhecimento e no fortalecimento institucional da escola, no dia 28 de fevereiro de 1969 foram instituídos o Ensino Médio e Técnico na área Agrícola. Com isso, o colégio estava oficialmente integrado às necessidades básicas de ensino para a formação dos jovens do município de Franca e do entorno, bem como preparado para garantir formação técnica em atividades agrícolas para que esses jovens pudessem seguir por funções do mercado de trabalho que estivessem diretamente relacionadas ao campo.

No ano de 1993, a escola foi incorporada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), sendo, a partir de então, denominada oficialmente como Escola Técnica Estadual Prof. Carmelino Corrêa Júnior (Figura 7), apesar de ainda ser conhecida, de modo informal, como Colégio Agrícola ou Escola Agrícola de Franca. Desde então, a escola continua como Colégio Agrícola, desenvolvendo atividades de formação técnica, mas também com oferecimento de Ensino Médio, como veremos melhor à frente.

²⁰ O Projeto de Lei original (PL nº 1070/1965) foi de autoria do mesmo Onofre Sebastião Gosuen que era prefeito de Franca à época da destinação da área para a construção da escola, agora na posição de deputado estadual

Figura 7 - Placa de Fundação do Colégio Técnico Agrícola "Prof. Carmelino Corrêa Júnior"



Fonte: Site da Escola Agrícola de Franca

Em âmbito de estrutura, a escola fica localizada na Rodovia Cândido Portinari, km 405, no bairro City Petrópolis do município de Franca. Essa localização é interessante por estar muito próxima ao Jardim Zoobotânico de Franca, e em região já mais encaminhada para a zona rural, distando 10 km do centro da cidade (Figura 8). Sua área é equivalente a 82,72 ha, formada por duas áreas diferentes e complementares. Uma, com extensão de 38,0262 ha é escriturada. A outra, com 44.6938 ha, é uma cessão de uso feita pela gestão de Gilmar Dominici à frente da Prefeitura de Franca, estabelecida por meio da Lei nº 6.313, de 16 de dezembro de 2004, e concede essa área para uso da Escola Agrícola de Franca pelo período de 90 anos.

Figura 8 - Vista Panorâmica da Escola Agrícola de Franca



Fonte: AcessFranca²¹

De acordo com o site da instituição, em questão de sentido educacional e atuação da Escola Agrícola de Franca, diz-se o seguinte (2020):

Esta U.E²²., ao longo do tempo, vem se caracterizando por um trabalho conjunto e diferenciado, tendo em vista as diversas qualificações do seu corpo docente e áreas de atuação. A Unidade Escolar procura acompanhar as transformações tecnológicas na área agropecuária, adequando-se à realidade regional, inserida num mercado competitivo e exigente, preocupando-se com a qualidade do ensino-aprendizagem e formação de mão-de-obra qualificada, engajando-se na política do desenvolvimento rural do Estado de São Paulo²³.

Mais à frente, o mesmo texto de apresentação da Escola no site da instituição,

²¹ Disponível em: <http://acessfranca.com.br/noticias/colégio-agricola-realiza-feira-para-apresentar-cursos-e-projetos/>. Acesso em 10/08/2020.

²² Unidade Educacional.

²³ As próximas citações também se referem ao mesmo texto, apresentado no site da instituição sob o título de “Nossa História”. Disponível em: <https://escolaagricoladefranca.com.br/nossa-historia/>. Acesso em 10/08/2020.

partindo para um aspecto mais prático de construção metodológica, afirma:

A Escola, preocupada com a melhoria da qualidade de ensino, vem utilizando metodologias de vivência participativa no monitoramento e gerenciamento dos projetos produtivos da Cooperativa Escola e dos Convênios, coordenados através da supervisão dos professores da área técnica. Este trabalho tem proporcionado um ambiente de coparticipação e responsabilidade, atendendo as exigências da própria unidade, e da política educacional em relação ao ensino técnico.

Cabe destacar que esse texto é finalizado apresentando o que a escola classifica como sua missão e os valores e princípios que orientam sua atuação. Em relação à missão, diz que é “Formar profissionais competentes, capazes de atender as necessidades do mercado de trabalho, visando à melhoria na qualidade de vida do cidadão”. Para uma síntese da “missão” da escola, é algo um tanto genérico e que não parece trazer muito enfoque para a condição específica de escola voltada ao conhecimento agrícola, que se encontra no interior paulista em região onde a questão rural é central. De fato, poderia ser utilizada como “missão” de qualquer instituição de ensino em qualquer localidade do Brasil (ou do mundo) sem precisar de adaptações, visto sua abrangência e falta de real sentido teleológico. Em relação aos valores e princípios, a instituição lista-os como “Comprometimento, Capacitação, Inovação Tecnológica”. Também não dizem nada de realmente especial ou diferencial. Apesar de ser um texto meramente de apresentação no site da instituição, essas definições de valores e missão sugerem um certo descolamento da realidade local. O que não pode ser dito em relação ao restante do texto, que em diversos momentos faz questão de apontar envolvimento prático da Escola Agrícola de Franca em ações que tenham que ver com a importância do engajamento no desenvolvimento rural do estado de São Paulo e no cuidado com o Meio Ambiente na região. Sobre isso, cabe destaque para o seguinte trecho, que nos parece bastante significativo:

A Escola sedia o Núcleo de Regional de Educação Ambiental da Bacia do Sapucaí-Mirim-Grande com a função de gerenciar e fomentar as várias ações na área de Educação Ambiental no âmbito das Bacias dos Rios Sapucaí Mirim Grande e é parte integrante do Conselho Municipal do Meio Ambiente – COMDEMA.

Por fim, ao analisar o Projeto Político Pedagógico do Colégio, apesar da generalidade nas afirmações de missão, valores e princípios, parece haver clara preocupação do colégio em evidenciar a sua relação direta com os temas agrários e ambientais, e como busca inserir os estudantes em atividades práticas, junto de professores com capacitação técnica para guiá-los nisso, que lidem com essas facetas

da realidade do campo. É importante perceber que apesar de claros acenos para toda uma indústria que pretende olhar para o mercado agropecuário do Brasil, na capacitação do profissional e no serviço a ser oferecido, o Colégio tem uma preocupação incomum a este tipo de currículo com a formação do cidadão ali matriculado, contando com aulas não apenas instrumentais, mas de ética para o trabalho e estudos aprofundados acerca de quem está no campo, por que ocupa este espaço e de que maneira o faz, afastando este tipo de iniciativa de uma educação puramente mercadológica e exercitando uma educação inclusiva e democrática.

Outro fator significativo da atuação da Escola Agrícola de Franca frente às realidades local e regional é a participação, desde o ano de 2013, como membro do Conselho da Estação Experimental Fundação Alta Mogiana do Café (dialogando diretamente com toda a questão da produção cafeeira nos municípios da região). Isso possibilita à escola, bem como aos estudantes e professores, grande troca de experiências e informações com o restante dos membros do Conselho, mas também permite a materialização de parcerias para pesquisas na área da cafeicultura, convênios para realização de estágios, utilização de laboratórios para aulas práticas e maior facilidade de garantia de emprego para os estudantes. Tudo isso, é claro, ajudando também no desenvolvimento desse importante setor da produção regional.

Ainda nesse sentido de intervenções de referência pelo colégio, eventualmente são realizados cursos relacionados a temáticas da produção do campo para professores, técnicos profissionais da área, produtores rurais e estudantes da própria instituição que venham a se interessar pela temática. Isso serve como mais um espaço de interação entre quem faz parte da instituição e quem vive a realidade da produção agropecuária na região.

Tendo por base esse trajeto sobre o desenvolvimento histórico da Escola Agrícola de Franca e como ela se orienta frente a questões relacionadas à sua posição de instituição educacional voltada para o ensino e a produção rural, partamos agora para a estrutura e a prática educacionais existente nesse colégio.

6.2 ESTRUTURA E PRÁTICA EDUCACIONAIS

Entendendo a importância de oferecer uma estrutura física adequada para que

os estudantes tenham a vivência correta das funções para as quais o ensino técnico deve prepará-los, a Escola Agrícola de Franca disponibiliza uma série de espaços e equipamentos que trazem destaque para esse aspecto do colégio.

São laboratórios, represa, ambientes para criação e ordenha de bovinos e caprinos, hortas, jardins, salas de aula, áreas para esportes, fazenda etc. Esse enorme complexo de infraestrutura relacionada diretamente com o que são as práticas da produção agropecuária já traz à tona uma evidente preocupação de garantir que o campo seja o elemento central de todo o processo educacional.

Figura 9 - Atividade na Horta da Escola Agrícola de Franca



Fonte: Site da Escola Agrícola de Franca

Para além do foco dado ao acesso a uma estrutura adequada para o desenvolvimento de atividades educacionais relacionadas com a questão do campo (Figura 9), o colégio também tem demonstrado consciência sobre a necessidade de garantir que haja uma integração entre a preocupação com meio ambiente e sustentabilidade (PEREIRA; FERNANDES, 2015) no Colégio de Franca e a questão do avanço científico e tecnológico²⁴. Ao mesmo tempo, busca superar as barreiras existentes por condições da realidade (como a ampla faixa etária dos alunos) com inovações em práticas e estratégias de ensino e aprendizagem (FÉLIX DE SOUSA,

²⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/08/ex-aluna-de-harvard-professora-transforma-escola-publica-em-centro-de-inovacao.shtml>. Acesso em 10/08/2020

2017) no Colégio Agrícola de Franca.

Essa ampla estrutura possibilita que sejam implementados os diversos cursos existentes na Escola Agrícola de Franca, sejam eles técnicos ou de Ensino Médio. Atualmente, a instituição oferece os seguintes cursos técnicos:

Tabela 11 - Cursos Técnicos da Escola Agrícola de Franca

Curso Técnico	Eixo Tecnológico	Duração
Agronegócio	Recursos Naturais	1 ano e meio
Agropecuária	Recursos Naturais	2 anos
Cafeicultura	Recursos Naturais	1 ano e meio
Curtimento	Produção Industrial	1 ano e meio
Meio Ambiente	Ambiente e Saúde	1 ano e meio

Fonte: Escola Agrícola de Franca.

Como fica evidente pela análise dos cursos oferecidos, eles dialogam diretamente com a realidade e as demandas da região. Se Agronegócio, Agropecuária e Meio Ambiente são temáticas gerais importantes para qualquer localidade que vá focar na formação para a produção em ambiente rural, os cursos técnicos em Cafeicultura e Curtimento têm especial relação com a região onde estão inseridos. Cafeicultura pela influência e pelo protagonismo da produção cafeeira em toda a Alta Mogiana. Curtimento pela centralidade do couro para a indústria de calçados que ainda persiste em Franca. Desse modo, novamente o colégio evidencia um planejamento de suas atividades a partir da realidade que lhe é posta.

Além deles, também há o Ensino Médio normal e o Ensino Médio Integrado. O Ensino Médio Integrado é uma modalidade de curso que busca integrar os ensinamentos técnico e médio, dando ao aluno a formação escolar tradicionalmente estudada, mas também qualificando-o e certificando-o como técnico para exercer determinadas atividades profissionais. No caso da Escola Agrícola de Franca, os cursos técnicos que podem ser feitos na modalidade integrada ao Ensino Médio, atualmente, são Biotecnologia e Meio Ambiente.

Vistas essas questões mais gerais, passemos a uma rápida exposição e análise dos cursos técnicos oferecidos pela Escola Agrícola de Franca, buscando entender como o colégio anuncia cada um deles e qual a composição das grades curriculares. Desse modo, será possível um vislumbre de que sentido é dado a esses cursos.

Na página do site da Escola Agrícola de Franca destinada especificamente ao Curso Técnico em Agronegócio, o profissional formado por ele é assim descrito (2020):

Visando o aumento da eficiência do mercado agrícola e agroindustrial, o técnico em Agronegócio aplica técnicas de gestão e de comercialização, avalia custos de produção e aspectos econômicos para a introdução de novos produtos e serviços. Idealiza ações de marketing aplicadas ao agronegócio. Auxilia a organização e execução de atividades de gestão do negócio rural, inclusive empreendimentos da agricultura familiar. Participa de sistemas de gestão ambiental e de promoção do desenvolvimento tecnológico e social, visando à qualidade e à sustentabilidade do empreendimento. Orienta produtores e trabalhadores rurais na organização de associações e cooperativas.²⁵

Ou seja, o curso parece ter claro sentido mercadológico, buscando formar indivíduos que sirvam de ponte (através de trabalho técnico em diferentes etapas) entre produtor e mercado. No entanto, são feitas menções importantes ao auxílio a empreendimentos de agricultura familiar e à orientação para a organização de associações e cooperativas.

Seguindo a lógica apresentada no texto curto de divulgação, as disciplinas do Curso Técnico em Agronegócio também apontam para uma integração entre a preocupação na formação de um profissional capaz de fazer com que a produção tenha sua destinação final garantida, mas também contribua que pequenos negócios se organizem de maneira adequada.

Na análise da estrutura curricular desse curso (ANEXO A), chama atenção, por exemplo, a existência de uma disciplina focada em Gestão Cooperativista e Associativista. Isso mostra um entendimento de agronegócio que difere daquele tradicionalmente propagado pelo senso comum, que é muito mais relacionado ao latifúndio agroexportador. Aqui, agronegócio também é espaço para participação e organização de pequenos agricultores e agricultores familiares.

Em relação ao Curso Técnico em Agropecuária, o site da instituição se manifesta da seguinte maneira:

O curso de Agropecuária forma o profissional que planeja, executa, acompanha e avalia projetos agropecuários e agroindustriais, em suas diversas etapas e atividades, supervisionando a produção agropecuária. Administra empresas rurais e promove a industrialização e a comercialização de produtos. Experimenta, testa, desenvolve e melhora métodos e tecnologias de produção sustentável. Executa pesquisas e análises

²⁵ Disponível em: <https://escolaagricoladefranca.com.br/nossa-historia/>. Acesso em 10/08/2020.

laboratoriais. Presta assistência e consultoria técnica, orientando sobre a produção, a comercialização e a biossegurança do setor. Promove diferentes formas de organização social, extensão e capacitação rural e o desenvolvimento da visão de sustentabilidade da produção agropecuária²⁶.

Assim, o curso parece abordar a questão da produção no campo por uma perspectiva mais geral, buscando tanto a garantia de todos os processos necessários para que seja possível realizar todas as etapas necessárias para que o produto transite desde o produtor até o mercado final, como o estabelecimento de avanços tecnológicos e implementação de práticas sustentáveis para garantir que esse setor econômico seja cada vez mais competitivo, mas também adequado às novas demandas que as transformações do mundo têm exigido.

Em âmbito de estrutura curricular (ANEXOB), ele apresenta uma perspectiva menos de gestão e mais de conhecimento de diversas áreas que têm de ser acompanhadas de perto para que seja possível o empreendimento (independentemente do tamanho que venha a ter) funcionar de maneira adequada. Também aqui há a disciplina de Gestão Cooperativista e Associativista, mais um bom sinal da escola a respeito da perspectiva que tem de possibilidades de funcionamento da produção no campo.

Já para o tratamento do Curso Técnico em Cafeicultura, podemos encontrar a seguinte descrição no site da Escola Agrícola de Franca:

Trabalhando de acordo com as normas de segurança e saúde no trabalho e ambiental, o técnico em Cafeicultura participa do planejamento, da execução e do monitoramento dos processos de implantação e manejo da cultura de café. Gerencia a colheita e o processamento da pós-colheita. Colabora nos processos de comercialização e acompanhamento do mercado do café. Auxilia na implantação e no acompanhamento dos sistemas de controle de qualidade. Atua em atividades de assistência técnica, extensão rural e formas de organização social²⁷.

Como afirmamos anteriormente, a própria existência do Curso Técnico em Cafeicultura já demonstra preocupação da Escola Agrícola de Franca em formar estudantes que tenham a possibilidade de trabalhar diretamente com aquilo que faz parte da experiência prevaiente para a produção, em âmbito rural, na região de Franca, qual seja, a cafeicultura.

²⁶ Disponível em: <https://escolaagricoladefranca.com.br/cursos-tecnicos/curso-agropecuaria/>. Acesso em 10/08/2020.

²⁷ Disponível em: <https://escolaagricoladefranca.com.br/cursos-tecnicos/curso-de-cafeicultura/>. Acesso em 10/08/2020

Nesse sentido, tanto o texto de introdução e divulgação ao curso quanto as diversas disciplinas que compõem sua estrutura curricular (ANEXO C) demonstram o evidente enfoque na questão cafeeira e nos diversos aspectos de conhecimento que o indivíduo que vá trabalhar com essa cultura tem de ter. Desse modo, o curso permite ao estudante manter-se ligado àquilo que a região produz, trazendo conhecimentos muitas vezes anteriores a esse espaço, mas também fazendo contato com outras facetas do café. No espaço destinado à descrição do profissional formado pelo Curso Técnico em Curtimento no site da escola, podemos encontrar o seguinte:

Atua nas diferentes etapas do processo de curtimento de peles e couros. Classifica, controla a qualidade do produto, coordena o desenvolvimento de amostras, atua na manufatura, na assistência técnica e venda de produtos couristas. Realiza operações e processos de curtimento, acabamento molhado, secagem, pré-acabamento e acabamento para produção de couros. Desenvolve processos visando à sustentabilidade dos produtos acabados. Supervisiona equipes de trabalho, atua de forma ética, respeitando procedimentos, normas técnicas, ambientais, de qualidade, saúde e segurança.

Assim como ocorre na questão do café, aqui também a Escola Agrícola de Franca demonstra preocupação e sintonia com as demandas locais e regionais. Sendo Franca um polo de absoluto destaque em âmbito de produção industrial de calçados, o couro é um material pelo qual existe evidente demanda. E isso não é feito apenas com a distribuição e oferta do couro, mas há uma série de processos necessários para sua preparação e destinação adequada. Assim, a existência de um curso técnico que seja focado em formar profissionais capazes de colocar em prática esses procedimentos, mas também de garantir a gestão dessa produção de acordo com padrões ambientais avançados, é algo que faz com que a escola sirva de ponte entre aquilo que é produzido no campo e o que é utilizado como base para a produção industrial da cidade.

Por esse motivo, esse é um curso que demonstra, novamente, a preocupação da Escola Agrícola de Franca em ser mais do que mera instituição educacional no campo, mas uma que apresente planejamento de educação do campo e para o campo.

Por fim, tratando sobre a finalidade do Curso Técnico em Meio Ambiente, o site da Escola Agrícola de Franca afirma o seguinte:

É o profissional que coleta, armazena e interpreta informações, dados e documentações ambientais. Colabora na elaboração de laudos, relatórios, estudos e no acompanhamento e execução de sistemas de gestão ambiental. Atua na organização de programas de educação ambiental, de conservação e preservação de recursos naturais, de redução, reuso e reciclagem.

Identifica as intervenções ambientais, analisa suas consequências e operacionaliza a execução de ações para preservação, conservação, otimização, minimização e remediação dos seus efeitos²⁸.

O texto do curso aponta para um tipo de profissional cada vez mais requisitado hoje em dia, tendo em vista a emergência de todos os setores da sociedade se organizarem tendo em mente questões de sustentabilidade. Por isso, mesmo que não seja possível afirmarmos que é um curso que surge a partir de demandas específicas da localidade, não deixa de ser um de extrema importância para a região de Franca, ainda mais tendo em vista a necessidade de garantir que as diversas etapas de todos os processos de produção (sejam produções da agropecuária, sejam da indústria tradicional) se adéquem às exigências de práticas sustentáveis e que respeitem o meio ambiente.

Além disso, como evidenciado pelo texto e pela diversidade de disciplinas na estrutura curricular (ANEXO E), cabe destaque para a importância da formação de profissionais que consigam lidar de forma competente com dados de diferentes áreas para a elaboração de relatórios e estudos que venham a dar base para medidas de avanço e inovação.

Analisados todos os cursos ofertados e suas estruturas curriculares, passemos agora à última etapa de análise da Escola Agrícola de Franca, qual seja a experiência dos egressos, que nos dará sinalizações importantes a respeito de como esse planejamento tem gerado impactos na vida futura dos estudantes, e, principalmente, se tem possibilitado que eles se mantenham ligados ao setor da produção agropecuária.

6.3 EXPERIÊNCIA DOS EGRESSOS

Como dito, agora, nos interessa um entendimento a respeito de que têm feito os egressos dos cursos realizados, bem como de que modo avaliam a escola e a experiência que ali tiveram. Para isso, utilizaremos os resultados de pesquisa com egressos que é feita por todos os Colégios Agrícolas, voltando a nossa atenção, é claro, para o que foi respondido pelos estudantes do Colégio Agrícola Prof.

²⁸ Disponível em: <https://escolaagricoladefranca.com.br/cursos-tecnicos/meio-ambiente/>. Acesso em 10/08/2020

Carmelino Corrêa Júnior, sem, no entanto, nos privarmos de comparação com o resultado global de todas as escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza²⁹.

Utilizamos aqui a pesquisa com egressos feita no ano de 2017 (ANEXO F). Isso porque a pesquisa de 2018 conta com apenas 3 alunos pesquisados, o que faz com que todo o conjunto de respostas apresentado seja, no mínimo, questionável, já que possui uma amostragem muito pequena e que, por variações decorrentes de questões absolutamente pessoais e por vezes descoladas daquilo que se pretende com a pesquisa, podem acabar mais mascarando a realidade do que necessariamente nos auxiliando em sua compreensão. É, portanto, uma escolha racional (exatamente por rigor científico) a exclusão dessa pesquisa do processo de investigação aqui empreendido.

Tabela 12 - Pesquisa com egressos do Colégio Agrícola Prof. Carmelino Corrêa Júnior – Franca (2017)

Egressos Cadastrados	Egressos Pesquisados	% Egressos Pesquisados
147	17	11,6

Questões	Unidade		Região		CEETEPS	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Questão: Quando você concluiu o seu curso técnico, a sua vontade de trabalhar na área técnica do curso era:						
A - Muito alta.	12	71	367	47	5562	48
B - Alta.	5	29	210	27	3338	29
C - Média.	0	0	136	18	1878	16
D - Baixa.	0	0	36	5	519	4

²⁹ Apesar de não ser exatamente o foco da presente pesquisa, é interessante destacar que está disponível no Youtube, no canal “Memórias e Vidas — Ronaldo Sathler”, uma série de 4 vídeos feitos como longo registro de um encontro da turma que cursou o ensino médio entre os anos de 1979 e 1981 na Escola Agrícola de Franca. Para além do registro de toda a confraternização, há entrevistas individuais com personagens que viveram a realidade da escola em um período bastante diferente do atual. O encontro contou com a presença de ex-alunos, professores e familiares, e os vídeos servem de registro histórico muito importante e rico para a compreensão mais aprofundada do significado histórico dessa instituição, bem como para que possa ser feito um panorama de como o período ali afetou e orientou a vida dessa geração. Os vídeos estão disponíveis nos seguintes endereços: Primeira parte: <https://www.youtube.com/watch?v=l9TSnrTWNqU>; Segunda parte: https://www.youtube.com/watch?v=nm_LkYi0ZGU; Terceira parte: https://www.youtube.com/watch?v=4_XG1qgcWhA; e Quarta parte: <https://www.youtube.com/watch?v=knaq-EjNdl8>. Os acessos foram feitos todos em 10/08/2020.

E - Muito baixa.	0	0	25	3	406	3
Questão: Atualmente você está:						
A - Trabalhando.	9	53	243	31	3411	29
B - Trabalhando e estudando.	4	24	292	38	4653	40
C - Apenas estudando.	1	6	175	23	2729	23
D - Não estou trabalhando nem estudando.	3	18	64	8	910	8
Questão: Você considera que trabalha na área em que se formou no curso técnico?						
A - Sim, totalmente.	9	53	168	22	2778	24
B - Sim, parcialmente.	3	18	152	20	2578	22
C - Não trabalho na área em que me formei no curso técnico.	2	12	256	33	3414	29
D - Não estou trabalhando.	3	18	198	26	2933	25
Questão: Onde você desempenha a sua ocupação principal?						
A - Microempresa.	3	18	95	12	1181	10
B - Pequena empresa.	1	6	82	11	1429	12
C - Média empresa.	2	12	95	12	1747	15
D - Grande empresa.	3	18	171	22	2571	22
E - Serviço público.	1	6	81	10	1192	10
F - Propriedade rural.	3	18	12	2	69	1
G - Não estou trabalhando.	4	24	238	31	3514	30
Questão: Qual é o seu salário ou rendimento mensal? (Assinale seu salário sem desconto.)						
A - Até 1 salário mínimo.	2	12	145	19	1981	17
B - De 1 a 2 salários mínimos.	9	53	283	37	4206	36
C - De 2 a 3 salários mínimos.	3	18	92	12	1438	12
D - De 3 a 5 salários mínimos.	1	6	35	5	681	6
E - De 5 a 10 salários mínimos.	0	0	10	1	149	1
F - Mais de 10 salários mínimos.	0	0	2	0	24	0
G - Não tenho rendimento.	2	12	207	27	3224	28
Questão: Como você avalia o CURSO TÉCNICO que você concluiu na unidade do Centro Paula Souza?						
A - Ótimo.	12	71	406	52	5624	48
B - Bom.	4	24	286	37	4684	40
C - Regular.	1	6	65	8	1128	10
D - Ruim.	0	0	9	1	189	2
E - Péssimo.	0	0	8	1	78	1
Questão: Você encontra dificuldades em seu desempenho profissional?						
A - Não.	13	76	416	54	5659	48
B - Sim, porque a formação recebida não atende às solicitações do mercado.	0	0	24	3	465	4

C - Sim, porque faltou experiência profissional.	0	0	96	12	2053	18
D - Sim, porque não me identifiquei com a área do curso.	0	0	13	2	214	2
E - Sim, porque o que aprendi não se aplica à minha função.	0	0	29	4	521	4
F - Não estou trabalhando.	4	24	196	25	2791	24
Questão: Como você avalia a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos em seu curso técnico em seu trabalho atual?						
A - Muito boa.	7	41	185	24	2537	22
B - Boa.	4	24	214	28	3223	28
C - Regular.	2	12	61	8	1168	10
D - Não se aplicam, porque não foram adequados.	0	0	7	1	137	1
E - Não se aplicam porque não estou trabalhando na área do curso.	0	0	116	15	1754	15
F - Não estou trabalhando.	4	24	191	25	2884	25

Questão: Em que setor da economia você trabalha?						
A – Indústria	2	12	158	20	2106	18
B – Comércio	4	24	168	22	2254	19
C – Serviços	1	6	136	18	2611	22
D – Informática	0	0	55	7	1123	10
E – Educação	0	0	41	5	823	7
F - Construção Civil	0	0	28	4	503	4
G – Saúde	0	0	76	10	1064	9
H - Agricultura/Pecuária	8	47	37	5	266	2
I - Outros. Qual? _____	4	24	150	19	2442	21

Fonte: Centro Paula Souza³⁰. Adaptado pelo autor (2020)

No caso, a pesquisa contou com a participação de 17 egressos dentro do universo de 147, ou seja, 11,6%. Ao todo, foram realizadas 25 questões aos ex-estudantes a fim de compreender de que forma se orientou a vida deles após se formarem e como avaliam todo o processo de terem feito parte do corpo discente da Escola Agrícola de Franca. Essas mesmas perguntas foram feitas também aos egressos dos demais Colégios Agrícolas do estado de São Paulo, o que nos possibilita uma comparação do caso em vista com o global. Vamos focar, aqui, nas perguntas que podem revelar mais sobre o nosso objeto.

³⁰ Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/websai/>. Acesso em 30/08/2020

Quando questionados a responder o grau de vontade de trabalhar na área técnica do curso técnico quando da conclusão deste, 71% dos egressos da Escola Agrícola de Franca responderam que era Muito Alta, e os outros 29% responderam Alta. Quando olhamos em comparação com o todo dos Colégios Agrícolas, mantêm-se os mesmos 29% com Alta, mas em Muito Alta há uma redução para 48%, com 16% optando por Média, 4% Baixa e 3% Muito Baixa. Isso mostra um nível extremamente alto (e significativamente acima da média geral) de interesse dos egressos do Colégio Agrícola de se manterem no caminho aberto pelo curso técnico que fizeram na instituição.

Quando da pergunta sobre se consideram que trabalham na área em que se formaram no curso técnico, 53% afirmaram que “Sim, totalmente”, 18% “Sim, parcialmente”, 12% “Não trabalho na área em que me formei no curso técnico” e outros 18% “Não estou trabalhando”. Novamente, a concentração de respostas positivas é bastante superior à média geral. No caso de todas os Colégios Agrícolas, as respostas foram de 24% para “Sim, totalmente”, 22% para “Sim, parcialmente”, 29% “Não trabalho na área em que me formei no curso técnico” e 25% “Não estou trabalhando”. Ou seja, enquanto entre os egressos da Escola Agrícola de Franca há grande maioria entre aqueles que consideram que trabalham totalmente inseridos na área do seu curso técnico, no geral dos Colégios Agrícolas a percepção é exatamente a contrária. Outro dado muito significativo vem quando os egressos são perguntados a respeito de onde desempenham sua ocupação principal. Apesar de no caso do Colégio Agrícola as respostas serem bastante distribuídas entre as opções, chama a atenção o fato de que 18% apontaram que trabalham em propriedade rural. Essa mesma opção foi respondida por apenas 1% dos formados no geral dos Colégios Agrícolas. Isto é, há uma discrepância evidente que mostra como os estudantes da Escola Agrícola de Franca têm direcionado suas vidas para propriedades rurais em quantidade muito maior do que a encontrada no conjunto total dos Colégios Agrícolas.

No entanto, os dados positivos são interrompidos quando o questionário foca no rendimento mensal desses egressos. 12% afirmaram receber até 1 salário mínimo por mês, 53% de 1 a 2 salários mínimos, 18% de 2 a 3 salários mínimos, 6% de 3 a 5 salários mínimos, e outros 12% afirmaram não ter rendimentos. Isso mostra que, mesmo com a formação em um curso técnico, esses egressos enfrentam dificuldades

claras para a obtenção de rendimentos significativos, tendo em vista que 65% deles não recebem mais do que 2 salários mínimos por mês. Essa dificuldade, no entanto, não é uma exclusividade do Colégio Agrícola. Os números gerais do total dos Colégios Agrícolas também apontam para rendimentos bastante baixos, mas com parcela bem maior (28%) de egressos sem rendimentos. Isso mostra a desvalorização dada aos profissionais com formação técnica no nosso país, ainda mais em um momento de desmonte de direitos e garantias no mundo do trabalho.

Seguindo com as perguntas, quando pedidos para avaliarem o curso técnico concluído, 71% dos egressos do Colégio Agrícola responderam com Ótimo, 24% com Bom e 6% com Regular. No caso geral dos Colégios Agrícolas, essa pergunta obteve respostas de 48% Ótimo, 40% Bom, 10% Regular, 2% Ruim e 1% Péssimo. Apesar de a pequena amostragem poder influenciar um tanto nas variações aqui mostradas, é evidente que há um nível muito alto de avaliação dos cursos técnicos da Escola Agrícola de Franca, o que passa diretamente por toda a experiência e toda a formação desses estudantes.

Já direcionando o questionário para as perguntas finais, os egressos são questionados se encontram dificuldades no desempenho profissional. Apesar de 24% dos egressos do Colégio Agrícola afirmarem não trabalhar, os 76% restantes responderam que não encontram dificuldades. No geral dos Colégios Agrícolas, são os mesmos 24% dizendo não trabalhar, mas apenas 48% afirmando não encontrar dificuldades no desempenho profissional.

Quando, na penúltima pergunta, questiona-se como eles avaliam a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso técnico nos respectivos trabalhos atuais, as respostas dos egressos da Escola Agrícola de Franca foram 41% Muito boa, 24% Boa, 12% Regular e 24% Não estou trabalhando. No caso geral dos Colégios Agrícolas, esses números são um tanto mais variados. 22% responderam Muito boa, 28% Boa, 10% Regular, 1% optaram por “Não se aplicam, porque não foram adequados”, e 15% optaram por “Não se aplicam porque não estou trabalhando na área do curso”, com 25% afirmando não trabalharem. Isso mostra que os conhecimentos passados pelos cursos técnicos do Colégio Agrícola, mais do que mera titulação, trazem possibilidades de aplicação prática real para esses estudantes, fazendo com que eles vejam relação direta entre escola e trabalho, processo educativo e produção da vida material.

Por fim, a última pergunta do questionário é sobre em que setor da economia esses egressos trabalham. Além dos 24% não empregados, as respostas da Escola Agrícola de Franca foram 47% na Agricultura/Pecuária, 24% no Comércio, 12% na Indústria e 6% em Serviços. Ou seja, há uma predominância bastante grande do setor da agropecuária entre aqueles que passaram pela instituição francana. Já no caso dos Colégios Agrícolas em geral, esses números são significativamente diferentes. Apenas 2% trabalham na Agricultura/Pecuária, 19% estão no Comércio, 18% na Indústria, 22% em Serviços, 10% na Informática, 7% na Educação, 4% na Construção Civil, 9% na Saúde e 21% optaram por Outros (que pode incluir, também, a não atuação em nenhum setor, por ausência de trabalho).

Parece-nos, portanto, que todo esse conjunto de dados e informações demonstram que a Escola Agrícola de Franca é uma instituição educacional que foca em ampliar o modelo do agronegócio e contribuir para uma educação pouco inclusiva em macro escala. Como pontua Caldart (2012), este modelo de educação é pouco emancipador, tendo pouco envolvimento com os movimentos sociais, muita presença de grandes produtores de terra e latifundiários e, especialmente, confundindo o público com o privado, uma vez que – em sua maioria – estes colégios operam através de uma concessão pública, mais distanciando o morador daquele ambiente que o aproximando. Como aponta a pesquisa de egressos, a maior parte dos estudantes sai do Colégio com baixa interação profissional, sendo alocada para profissões anexas às mais requisitadas da região, quase sempre com baixos salários e pouca criticidade envolvida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver ao longo do desenvolvimento do trabalho, a educação no Brasil sempre foi um verdadeiro campo de batalha onde se travaram as mais variadas narrativas, desde o Império até os dias de hoje. É importante se atentar que nem mesmo o espaço do campo ficou dissociado deste conflito. Se por um lado, uma parcela de investidores enxergou no campo a oportunidade perfeita para especular não apenas no agronegócio, mas também se fazer presente nas áreas educativas, os movimentos sociais da luta pela terra viram o campo em seu reflexo inverso, valorizando o pequeno produtor e a educação do campo.

As experiências vieram e foram, e hoje, sobretudo nas áreas rurais e nos colégios agrícolas, consolidou-se uma educação de alto rendimento em exames de proficiência acadêmicos ou mesmo em provas tradicionais do Estado. A educação se tornou um dos “carros-chefes” tanto de empresas do agronegócio que fizeram parcerias com instituições quanto em escolas que viam no campo outra possibilidade de educação, tendo como ponto de partida a pedagogia histórico-crítica, tratada anteriormente.

Ao longo do princípio do estudo, podemos observar que a propriedade no Brasil também possui um *ethos*, isto é, uma função a ser cumprida. No caso do Brasil, esta função parece estar intimamente ligada ao direito de propriedade privada. Desde a década de 80, estudos no sentido da interpretação da posse da terra vêm desempenhando um papel importante na compreensão do espaço do campo também como o espaço onde se disputa o poder político. Dentro dessa vertente, destaca-se os estudos de Regina Bruno, em especial.

A partir disso, o *ethos* da terra parece cada dia mais ligado às grandes corporações e aos grandes latifundiários, pois uma vez com a propriedade privada, teriam na terra o seu próprio meio de produção. Ainda sobre isso, Saviani destaca (2016, p. 22):

A importância da luta social no campo como um momento fundamental do processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalistas. Nesse aspecto considero que a trajetória do MST é exemplar. Tendo surgido de pequenos proprietários rurais que perderam suas terras e de camponeses que se mudaram para as cidades e, não encontrando emprego, decidiram voltar para o campo, esse movimento coincidiria com a descrição do Manifesto do Partido Comunista que citei antes, dando conta de que ,as classes médias — pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos,

camponeses — combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias'. A reivindicação era, de fato, restaurar sua condição de pequenos proprietários agrícolas pela posse de lotes viabilizados pela reforma agrária. No entanto, no processo de luta o movimento foi percebendo cada vez de forma mais nítida que a solução dos problemas do campo não seria viável sem a transformação do próprio modo de produção capitalista. Caminhou, assim, na direção da solidariedade de classe não apenas nacional, mas também internacional sintonizando-se com todos os trabalhadores de todo o mundo voltados para um projeto de caráter socialista. No âmbito da educação, ocorreu um fenômeno semelhante. Inicialmente não havia, no MST, preocupação com a questão escolar. Contudo, na medida em que ocorriam os acampamentos e os assentamentos, aparecia a necessidade de equacionar-se a questão da educação dos filhos das famílias acampadas ou assentadas. Recorreu-se, então, às escolas, sendo que, de modo especial no caso dos assentamentos, reivindicou-se, junto aos municípios, a instalação dessas instituições. No entanto, percebendo que a orientação que se imprimia nos currículos e programas escolares não consultava os objetivos do movimento e até mesmo os contradizia, despertou-se o interesse pelas questões pedagógicas com estudos e propostas que buscaram ajustar os currículos e procedimentos escolares ao espírito que animava o MST, processo esse que culminou na criação da Escola Nacional Florestan Fernandes. Essa escola configura-se, na verdade, como uma verdadeira universidade dos trabalhadores com diferentes tipos de cursos, destacando-se aqueles voltados para a formação de 41 dirigentes dos movimentos populares que acolhem lideranças não apenas dos diversos estados brasileiros como dos países da América Latina e África.

É importante ver o campo também como um espaço onde mais que a educação e mais que o direito de propriedade, se prevalece a democracia. São incontáveis os relatos que colocam, frente a frente, pequenos produtores e grandes latifundiários em episódios violentos, seja em ocupações ou seja em reintegração de posses. É importante que os produtores mais humildes e os movimentos sociais de luta pela terra estejam integrados à sociedade, de uma maneira que não sejam criminalizados, nem seus métodos de educação sejam desconsiderados ou mesmo seus meios de produzir agricultura.

Nesse sentido, considerando que Franca e região, além de se destacarem na produção calçadista e na cultura cafeeira, cultivam milho, cana, soja e abrangem outras riquezas (como leite e diamantes) que trazem diversidade à produção municipal e regional, a Escola Agrícola de Franca tem importante papel na formação e nas disputas relacionadas à problemática da questão agrária brasileira no contexto regional, pois apresenta um projeto de educação produzido a partir das experiências e vivências daqueles que vêm dos grandes latifúndios e foca em um processo de enaltecimento e busca por inserir em um ambiente de agronegócio estes indivíduos, grupos e movimentos por meio de uma perspectiva de educação que além de atender ao agronegócio latifundiário e exportador, valoriza pouco a produção agropecuária

familiar.

Conclui-se, portanto, que a Escola Agrícola de Franca é uma instituição educacional que não integra as realidades do campo no seu projeto educacional. Esse modelo de construção, em que prevalece proeminentemente a versão do agronegócio e das grandes empresas e latifundiários, deve ser desestimulado. Para que isso ocorra e grandes transformações neste projeto pedagógico aconteçam, faz-se necessária a realização de uma formação ampla e democrática, que traga uma personalidade crítica e aplicada à realidade rural, garantindo o direito de um novo *ethos* para a terra e, acima de tudo, a democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. São Paulo: Hucitec, Edunicamp, ANPOCS, 1992.

_____. Uma nova extensão rural para a agricultura familiar. In: **Seminário Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, DF. 1997.

ABRAMOVAY, R.; VEIGA, J. E. **Novas Instituições para o Desenvolvimento Rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)**. IPEA, 1999.

ALVES, C. C. Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. In CATANI, Denice & SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARANTES, P. E. **Sentimento da Dialética na Experiência Intelectual Brasileira: Dialética e Dualidade segundo Antonio Candido e Roberto Schwarz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: **Revista da ANDE**, n. 12. São Paulo, 1989.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, A. de S. **Empresariado Fabril e Desenvolvimento Econômico: Empreendedores, Ideologia e Capital na Indústria do Calçado (Franca, 1920 – 1990)**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2006.

_____. Uma burguesia de pés descalços: a trajetória do empresariado do calçadono interior paulista. In: **Histórica – Revista Online do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 6, p. 14-26. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2005.

BASTOS, M. H.; BENCOSTA, M. L.; CUNHA, M. T. S. **Uma cartografia da pesquisa em história da educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980-2000)**. Trabalho encomendado pelo GT História da Educação da ANPEd, mimeo, 2002.

BENJAMIN, H. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BOGO, M. N. R. A. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da Bahia: desafios a luta social. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016.

BRUNO, R. Postfácio: a grande propriedade fundiária ontem e hoje. Quais as razões para tanto poder e tanta intolerância dos proprietários? In: MELO, J. A. T. (Org.) **Reforma agrária quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CALDART, R. S. Educação Do Campo: Notas Para Uma Análise De Percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 7, núm. 1, março-junio, 2009, pp. 35-64 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Rio de Janeiro, Brasil

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA. Por uma Educação no Campo, n. 7, 2008.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). In: **Revista Brasileira de Educação**, 19, jan./abr. 2002, pp. 113-128

CARLOS, A. F. A. **Espaço-Tempo da Vida Cotidiana na Metrópole**. São Paulo: Labor Edições, 2017.

Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA); Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária (CNA). **PIB do agronegócio brasileiro de 1996 a 2019**. Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>. Acesso em 01 de julho de 2020.

DÉAK, C.; SCHIFFER, S. A Metrópole de uma Sociedade de Elite. In: SEGBERS, Klaus (et al.). **The making of global city-regions**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007.

SOUZA, M. A. Educação Do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas E Produção Científica. In: **Educação & Sociedade**, vol. 29, núm. 105, septiembre-diciembre, 2008, pp. 1089-1111.

ENGELS, F. **Sobre a Questão da Moradia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

FÉLIX DE SOUSA, J. D. “Curteendedorismo”: Uma forma de empreendedorismo aliada a uma nova estratégia de ensino e aprendizagem para o curso técnico em curtimento da ETEC Prof. Carmelino Corrêa Júnior. In: **FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão**, v. 20, n. 3, p. 294 - 303 — set/out/nov/dez 2017.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

_____. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____; GONÇALVES, Elienai Constantino; WELCH, Clifford Andrew. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica:Unesco, 2014.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. Prefácio, in: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
FONTES, Virgínia. **Debata sobre a crise**. Notas de exposição. São Paulo, nov., 2008.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). **Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.freccsupa.net.br/p/documentos_29.html. Acesso em 10/08/2020.

FRANCA. Lei nº 6313, de 16 de Dezembro de 2004. **Altera a redação do artigo 2º da Lei nº 2.064/72, que cedeu área à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e dá outras providências**. Disponível em: <https://franca.sp.leg.br/pt-br/legislacao/lei-no-6313-de-16-de-dezembro-de-2004>. Acesso em 10/08/2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GEIPOT; Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes (GEIPOT). **Anuário Estatístico dos Transportes**. 1973. Brasília: Ministério dos Transportes, 1973. Disponível em: <https://archive.org/details/anuariotransp1973br/page/131/mode/1up>. Acesso em 10/08/2020.

GUIMARÃES, R. P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento, In: SILVA, M.; VIANA, G; DINIZ, N. (Org). **O desafio da sustentabilidade**: um debate socioambiental no Brasil. Brasília, DF: 2001.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves São Paulo: Edições Loyola, 2004. 382 p.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. Entre o Mito e os Fatos: racismo e Relações raciais no Brasil. In: **Revista Dados – Ciências Sociais**, v. 38, n. 2. 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975

_____. **Visão do paraíso**. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censos Agro 1975 – 2017**.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. (PNAD) 2015.

KUHLMANN J. R. M. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 106, mar.1999, pp.159-172, p. 160.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**: O município e o regime representativo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIMA, N. E. de, DELGADO, Nelson G., MOREIRA, Roberto José (Orgs.). **Mundo rural: configurações rural-urbanas**: poderes e políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Edur, 2007.

LOPES, M. F.; SOUZA, A. V.; CARVALHO, F. C. de. Uso e Ocupação do Solo: A diversidade produtiva e ambiental no município de Franca-SP: Brasil, no período de 2000-2008. In: XV Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2015, Havana, Cuba. **Anais XV Encuentro de Geógrafos de América Latina “Por una América Latina unida y sustentable”**, 2015.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe: Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTINS, J. de S. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, J. P.(Org.) **A reforma agrária e a luta do MST**. 1997

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I: O Processo de Produção doCapital. São Paulo: Boitempo Editorial: 2013.

_____. **O Capital** — Crítica da Economia Política. Livro I, Vol. II. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MELO, S. N. de. **Uma Leitura Geográfica Da Educação No Campo**: O Caso Da Escola Municipal Agrícola De Rio Claro-SP. São Paulo: Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da UNESP — Rio Claro. 2012

MÉSZÁROS, I.. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936-1938 (3 volumes).

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17 – 31. Abr / 2011.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Ed. Unicamp, 1999, p. 333.

NETTO, J. P. **Introdução ao Método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. In: **Revista brasileira de educação**, n.º 1, jan.- abr. 1996, pp. 67-79;

OLIVEIRA, F. **Crítica à Razão Dualista / O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PEREIRA, M. A.; FERNANDES, S. A. de S. Questões ambientais na concepção de estudantes do ensino médio. In: **Revista Interface (Porto Nacional)**, v. 9, n. 9, junho de 2015.

PIRES DE ALMEIDA, J. R. **Instrução pública no Brasil (1500-1889). História e legislação**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 17.

PORTO-GONÇAVES, C. W. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 182.

RAMOS, G. **São Bernardo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

_____. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record Editorial, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 37.735, de 27 de Outubro de 1993. **Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETPS e dá providências correlatas.**

Disponível

em:

[http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-](http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-as-unidades-de-ensino/legislacao-de-criacao-etecs/franca/etec-franca-i-criacao.pdf)

[somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-as-unidades-de-](http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-as-unidades-de-ensino/legislacao-de-criacao-etecs/franca/etec-franca-i-criacao.pdf)

[ensino/legislacao-de-criacao-etecs/franca/etec-franca-i-](http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-as-unidades-de-ensino/legislacao-de-criacao-etecs/franca/etec-franca-i-criacao.pdf)

[criacao.pdf](http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-as-unidades-de-ensino/legislacao-de-criacao-etecs/franca/etec-franca-i-criacao.pdf).

Acesso

em 10/08/2020.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 9.235, de 11 de Janeiro de 1966. **Dá a denominação de “Professor Carmelino Corrêa Junior” à Escola de Iniciação Agrícola de Franca.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1966/lei-9235-11.01.1966.html>. Acesso em 10/08/2020.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de Lei nº 1.070, de 28 de Agosto de 1965. **Dispõe sobre a denominação de “Prof. Carmelino Corrêa Júnior” à Escola de Iniciação Agrícola de Franca.**

SAUER, S. Agricultura familiar *versus* agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro. **Texto para Discussão**, 30, Brasília, Embrapa, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998, pp. 7-15.

_____. A pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

_____; LOMBARDI, J. C. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR): histórico e situação atual. **Educação em Revista**, n.º 34, dez./2001, pp. 135-146.

SCHWARZ, R. **Um Mestre na Periferia do Capitalismo**: Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

SOUZA, J.; Elias, Weber e a singularidade cultural brasileira. In: NEIBURG, Federico et al. **Dossiê Norbert Elias**. São Paulo: EDUSP, 1999a.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: Uma Educação para o Homem do Meio Rural**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

STEDILE, J. P. **Subsídios para compreender o significado da crise alimentar mundial e brasileira**. Texto inédito. Maio, 2008.

_____. A ofensiva das empresas transnacionais sobre a agricultura. In: **Conferência Internacional da Via Campesina**, 5., 19-22 out., 2008, Maputo, Moçambique.

THOMPSON, Edward. Educação e experiência. In: **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. cap. 1.

TOSI, Pedro Geraldo. **Capitais no interior**: Franca e a história da Indústria coureiro calçadista (1860–1945). UNESP/FHDSS, Franca. 2002.

VEIGA, J. E. da V. A opção pela agricultura familiar. In: **Indicadores Econômicos FEE**. Porto Alegre, v. 25, n. 3. 1997.

VEIGA, C. G. & PINTASSILGO, J. **Pesquisas em história da educação no Brasil eem Portugal: caminhos da polifonia**. Belo Horizonte/Lisboa, 2000.

VIA CAMPESINA. Carta de Maputo. In: **Conferência internacional da via campesina**, 5., 19-22 out., 2008, Maputo, Moçambique.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Rev. Bras. Hist.** São Paulo: v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003.

WALLERSTEIN, I. **Após o liberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WARDE, M. J. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. In: **Em Aberto**, ano 3, n.º23, set./out. 1984.

_____. Contribuição da História para a Educação. In: **Em aberto**, ano IX, n.º 47, jul.set. 1990, pp. 3-11.

XAVIER, L. N. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil**. Campinas: SBHE & Autores Associados, 2001.

ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO

Disciplinas
Administração de Recursos
Aplicativos Informatizados
Aplicativos Informatizados em Agronegócio
Captação de Recursos
Comercialização Rural
Desenvolvimento do TCC Agronegócios
Economia na Agropecuária
Elaboração de Projetos Agropecuários
Estudo de Cadeias Produtivas
Ética e Cidadania Organizacional
Gestão Cooperativista e Associativista
Gestão da Produção Agroindustrial
Gestão da Produção Animal
Gestão da Produção Animal II
Gestão da Produção Animal III
Gestão da Produção Vegetal
Gestão da Produção Vegetal II
Gestão de Projetos Rurais
Inglês Instrumental
Intervenções Administrativas em Empresas Rurais
Legislação Rural
Pesquisa e Experimentação Agrícola
Planejamento TCC em Agronegócios
Saúde e Segurança no Trabalho Rural

Fonte: Escola Agrícola de Franca.

ANEXO B- ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Disciplinas
Agricultura Orgânica
Aplicativos Informatizados
Assistência Técnica e Extensão Rural
Desenvolvimento do TCC em Agropecuária
Economia na Agropecuária
Ética e Cidadania Organizacional
Gestão Ambiental
Gestão Cooperativista e Associativista
Gestão do Agronegócio
Inglês Instrumental
Linguagem, Trabalho e Tecnologia
Mecânica Agrícola
Mecanização e Manejo do Solo
Microbiologia e Botânica Agrícola
Nutrição Animal, Alimentos e Alimentação
Nutrição Vegetal, Fertilizantes e Corretivos
Planejamento do TCC em Agropecuária
Planejamento e Uso do Solo II
Planejamento em Administração Rural II
Plano de Negócios Agropecuários
Práticas com Animais de Pequeno Porte
Práticas em Culturas Anuais
Práticas em Olericultura e Especiarias
Práticas em Reserva Forrageiras e Pastagens
Processamento de Produtos Agropecuários
Processamento de Produtos Agropecuários II
Produção Animal III
Produção Animal IV
Produção Vegetal III
Produção Vegetal IV
Reprodução e Seleção Animal
Uso Sustentável da Água
Uso Sustentável do Solo Agrícola
Viveiricultura e Cultivos Protegidos

Fonte: Escola Agrícola de Franca

ANEXO C–ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM CAFEICULTURA

Disciplinas
Aplicativos Informatizados
Colheita e Pós-Colheita do Café
Comercialização e Marketing do Café
Desenvolvimento do TCC em Cafeicultura
Elaboração e Projetos em Cafeicultura
Estudo da Vocação Regional para a Produção de Café
Ética e Cidadania Organizacional
Fertilidade Solo Manejo Nutri Cafeeiro
Gestão da Empresa Rural
Inglês Instrumental
Irrigação e Drenagem do Cafeeiro
Linguagem, Trabalho e Tecnologia
Manejo de Pragas Doenças Plantas Invasoras Café
Manejo de Pragas Doenças Plantas Invasoras Café II
Mecanização da Cultura Cafeeira
Morfologia e Fisiologia do Cafeeiro
Planejamento do TCC em Cafeicultura
Planejamento e Uso do Solo para a Cultura do Café
Produção de Sementes e Mudas de Café
Tecnologia de Aplicação de Defensivos Agrícolas
Saúde e Segurança no Trabalho

Fonte: Escola Agrícola de Franca

ANEXO D –ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM CURTIMENTO

Disciplinas
Análise de Processos em Couros e Peles I
Análise de Processos em Couros e Peles II
Análise de Processos em Couros e Peles III
Análise de Processos em Couros e Peles IV
Análise de Processos em Couros e Peles V
Análise de Processos Orgânicos
Análise de Processos Qualitativos I
Análise de Processos Qualitativos II
Análise de Processos Qualitativos III
Análise de Processos Quantitativos I
Análise de Processos Quantitativos II
Análise de Processos Quantitativos III
Aplicativos Informatizados no Curtimento
Controle Ambiental, Segurança e Higiene Industrial
Controle de Qualidade Operacional
Desenvolvimento do TCC em Curtimento
Ética e Cidadania Organizacional
Gerenciamento, Controle e Custo da Produção
Gestão de Tratamento de Efluentes e Resíduos
Linguagem, Trabalho e Tecnologia
Planejamento do TCC em Curtimento
Projetos e Instalações Industriais
Técnicas de Curtimento I
Técnicas de Curtimento II
Técnicas de Curtimento III
Técnicas de Curtimento IV
Técnicas de Curtimento V
Técnicas de Curtimento VI

Fonte: Escola Agrícola de Franca

ANEXO E–ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE

Disciplinas
Ações Microbiológicas do Ar, Água e Solo
Análise Biológica da Água
Análise Físico-Química das Águas e Efluentes
Aplicativos Informatizados em Meio Ambiente
Avaliação de Riscos e Impacto Ambiental
Desenvolvimento do TCC em Meio Ambiente
Dinâmica dos Sistemas
Energia e Meio Ambiente
Ética e Cidadania Organizacional
Gestão e Qualidade Ambiental
Legislação Ambiental
Linguagem, Trabalho e Tecnologia
Localização Espacial e Interpretação de Imagens
Manejo e Recuperação Vegetal
Planejamento do TCC em Meio Ambiente
Poluição Ambiental e Saúde Pública
Poluição Atmosférica e Mudanças Climáticas
Práticas em Ciências da Terra
Práticas em Química Ambiental
Projetos em Educação Ambiental
Segurança Ambiental
Sistemas de Tratamento de Águas e Resíduos
Tecnologia de Processos
Tecnologia de Processos Agroindustriais
Uso, Ocupação e Conservação do Solo I
Uso, Ocupação e Conservação do Solo II

Fonte: Escola Agrícola de Franca

ANEXO F – PESQUISA EGRESSOS COLÉGIO AGRÍCOLA DE FRANCA 2017 -COMPLETA

Colégio Agrícola Prof. Carmelino Corrêa Júnior –
Franca Todos os cursos

Egressos Cadastrados	Egressos Pesquisados	% Egressos Pesquisados
147	17	11,6

Questões	Unidade		Região		CEETEPS	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Questão: Qual o seu nível de escolaridade atual?						
A - Médio completo.	10	59	352	45	4168	36
B - Superior incompleto.	5	29	350	45	6207	53
C - Superior completo.	2	12	72	9	1328	11
Questão: Após a conclusão do seu curso técnico, você concluiu ou está cursando outro curso?						
A - Sim.	4	24	481	62	8008	68
B - Não.	13	76	293	38	3695	32
Questão: Que curso você concluiu ou está cursando após o curso técnico do Centro Paula Souza?						
A - Curso preparatório para vestibular.	0	0	7	1	164	1
B - Curso de graduação. Qual?	3	18	324	42	5992	51
C - Curso técnico (outro).	1	6	167	22	1743	15
D - Curso de atualização técnica.	3	18	14	2	220	2
E - Outros. Quais?	1	6	39	5	581	5
F - Não estou cursando nem cursei outro curso.	9	53	223	29	3003	26
Questão: Qual a relação entre a área deste novo curso e o curso técnico anterior, cursado no Centro Paula Souza?						
A - Fortemente relacionada com a área do curso técnico anterior.	5	29	285	37	4988	43
B - Fracamente relacionada com a área do curso técnico anterior.	1	6	128	17	1867	16
C - Não tem nenhuma relação com a área do curso técnico anterior.	1	6	147	19	1971	17
D - Não estou cursando nem cursei outro curso.	10	59	214	28	2877	25
Questão: Qual a sua situação em relação a estágio?						
A - Já concluí.	10	59	173	22	2647	23
B - Estou fazendo.	1	6	102	13	1548	13
C - Não concluí porque não tive interesse.	0	0	39	5	541	5

D - Não concluí porque não consegui.	2	12	168	22	2896	25
E - Não concluí porque não era obrigatório.	4	24	292	38	4071	35
Questão: Você trabalhava antes de iniciar o curso técnico?						
A - Sim.	10	59	418	54	5736	49
B - Não.	7	41	356	46	5967	51
Questão: Quando você concluiu o seu curso técnico, a sua vontade de trabalhar na área técnica do curso era:						
A - Muito alta.	12	71	367	47	5562	48
B - Alta.	5	29	210	27	3338	29
C - Média.	0	0	136	18	1878	16
D - Baixa.	0	0	36	5	519	4
E - Muito baixa.	0	0	25	3	406	3
Questão: Atualmente você está:						
A - Trabalhando.	9	53	243	31	3411	29
B - Trabalhando e estudando.	4	24	292	38	4653	40
C - Apenas estudando.	1	6	175	23	2729	23
D - Não estou trabalhando nem estudando.	3	18	64	8	910	8
Questão: Você considera que trabalha na área em que se formou no curso técnico?						
A - Sim, totalmente.	9	53	168	22	2778	24
B - Sim, parcialmente.	3	18	152	20	2578	22
C - Não trabalho na área em que me formei no curso técnico.	2	12	256	33	3414	29
D - Não estou trabalhando.	3	18	198	26	2933	25
Questão: Onde você desempenha a sua ocupação principal?						
A - Microempresa.	3	18	95	12	1181	10
B - Pequena empresa.	1	6	82	11	1429	12
C - Média empresa.	2	12	95	12	1747	15
D - Grande empresa.	3	18	171	22	2571	22
E - Serviço público.	1	6	81	10	1192	10
F - Propriedade rural.	3	18	12	2	69	1
G - Não estou trabalhando.	4	24	238	31	3514	30
Questão: Há quanto tempo você trabalha na área técnica do curso em que você se formou?						
A - Há menos de 1 ano.	1	6	67	9	1358	12
B - De 1 a 2 anos.	7	41	93	12	1707	15
C - De 2 a 5 anos.	3	18	111	14	1677	14
D - Mais de 5 anos.	2	12	66	9	827	7
E - Nunca trabalhei na área do curso técnico.	1	6	292	38	4144	35
F - Nunca trabalhei.	3	18	145	19	1990	17
Questão: Na região em que você vive, como são as ofertas profissionais em sua área técnica?						

A - Há muita oferta de emprego ou trabalho para profissionais da minha área técnica.	5	29	57	7	948	8
B - Há oferta de emprego ou trabalho.	6	35	215	28	3269	28
C - Há pouca oferta de emprego ou trabalho.	1	6	330	43	4352	37
D - Praticamente não há oferta de emprego para profissionais da minha área técnica.	5	29	98	13	1698	15
E - Não sei informar.	0	0	74	10	1436	12
Questão: Onde se localiza o seu trabalho atual?						
A - No próprio município onde realizei o curso técnico.	10	59	425	55	5871	50
B - Na região do município onde realizei o curso técnico.	4	24	208	27	2970	25
C - Fora da região onde realizei o curso, no Estado de São Paulo.	0	0	57	7	2104	18
D - Fora da região onde realizei o curso, em outro Estado.	3	18	84	11	758	6
Questão: Em seu trabalho atual, qual é seu vínculo empregatício?						
A - Empregado com carteira assinada (serviço público).	0	0	45	6	706	6
B - Empregado com carteira assinada (serviço privado).	7	41	334	43	4913	42
C - Empregado sem carteira assinada.	2	12	77	10	1255	11
D - Funcionário público.	1	6	30	4	482	4
E - Autônomo regular.	1	6	19	2	354	3
F - Autônomo eventual.	1	6	11	1	206	2
G - Proprietário de empresa/negócio.	0	0	24	3	288	2
H - Meeiro/Arrendatário.	1	6	1	0	18	0
I - Não estou trabalhando.	4	24	233	30	3481	30
Questão: Qual o principal tipo de atividade que você exerce no seu trabalho atual?						
A - Atividade técnica.	7	41	144	19	2664	23
B - Atividade administrativa.	4	24	188	24	2616	22
C - Atividade gerencial.	0	0	26	3	353	3
D - Atividade comercial.	2	12	66	9	985	8
E - Outra.	0	0	121	16	1658	14
F - Não estou trabalhando.	4	24	229	30	3427	29
Questão: Qual é o seu salário ou rendimento mensal? (Assinale seu salário sem desconto.)						
A - Até 1 salário mínimo.	2	12	145	19	1981	17
B - De 1 a 2 salários mínimos.	9	53	283	37	4206	36
C - De 2 a 3 salários mínimos.	3	18	92	12	1438	12
D - De 3 a 5 salários mínimos.	1	6	35	5	681	6
E - De 5 a 10 salários mínimos.	0	0	10	1	149	1

F - Mais de 10 salários mínimos.	0	0	2	0	24	0
G - Não tenho rendimento.	2	12	207	27	3224	28
Questão: Como você avalia o CURSO TÉCNICO que você concluiu na unidade do Centro Paula Souza?						
A - Ótimo.	12	71	406	52	5624	48
B - Bom.	4	24	286	37	4684	40
C - Regular.	1	6	65	8	1128	10
D - Ruim.	0	0	9	1	189	2
E - Péssimo.	0	0	8	1	78	1
Questão: O curso técnico que você fez na unidade do Centro Paula Souza atendeu às suas expectativas?						
A - Sim, totalmente.	9	53	446	58	6356	54
B - Sim, parcialmente.	7	41	294	38	4770	41
C - Não.	1	6	34	4	577	5
Questão: Como você avalia a contribuição do curso que você concluiu para sua vida profissional?						
A - Muito boa.	11	65	377	49	5508	47
B - Boa.	3	18	288	37	4277	37
C - Regular.	2	12	60	8	1138	10
D - Pouca.	1	6	49	6	780	7
Questão: Assinale os itens em que houve contribuição do seu curso para sua vida profissional. (É possível assinalar mais de uma opção.)						
A - Aprimorou meus conhecimentos.	16	94	690	89	10391	89
B - Melhorou minha situação pessoal.	9	53	280	36	4597	39
C - Melhorou meu desempenho profissional.	8	47	372	48	6005	51
D - Aumentou a minha renda.	4	24	103	13	1783	15
E - Mudei para um emprego melhor.	2	12	75	10	1211	10
F - Pude me atualizar profissionalmente.	2	12	302	39	4643	40
G - Tive promoção no trabalho.	1	6	40	5	724	6
H - Pude procurar outras áreas de atuação.	0	0	182	24	3140	27
I - Não houve contribuição.	1	6	39	5	691	6
Questão: Qual o seu grau de satisfação com a sua opção pela área profissional do seu curso técnico na unidade do Centro Paula Souza?						
A - Muito satisfeito(a).	11	65	276	36	3842	33
B - Satisfeito(a).	5	29	400	52	5882	50
C - Indiferente.	1	6	71	9	1421	12
D - Insatisfeito(a).	0	0	21	3	392	3
E - Muito insatisfeito(a).	0	0	6	1	166	1
Questão: Você encontra dificuldades em seu desempenho profissional?						
A - Não.	13	76	416	54	5659	48
B - Sim, porque a formação recebida não atende às solicitações do	0	0	24	3	465	4

mercado.							
C - Sim, porque faltou experiênciaprofissional.	0	0	96	12	2053	18	
D - Sim, porque não me identifiquei com a área do curso.	0	0	13	2	214	2	
E - Sim, porque o que aprendi não se aplica à minha função.	0	0	29	4	521	4	
F - Não estou trabalhando.	4	24	196	25	2791	24	
Questão: Como você avalia o nível de conhecimentos adquiridos em seu curso técnico em relação ao que é exigido em seu trabalho atual?							
A - Muito bom.	6	35	165	21	2411	21	
B - Bom.	6	35	257	33	3667	31	
C - Regular.	1	6	61	8	1201	10	
D - Ruim.	0	0	6	1	134	1	
E - Não estou trabalhando na área.	0	0	107	14	1702	15	
F - Não estou trabalhando.	4	24	178	23	2588	22	
Questão: Como você avalia a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos em seu curso técnico em seu trabalho atual?							
A - Muito boa.	7	41	185	24	2537	22	
B - Boa.	4	24	214	28	3223	28	
C - Regular.	2	12	61	8	1168	10	
D - Não se aplicam, porque não foram adequados.	0	0	7	1	137	1	
E - Não se aplicam porque não estou trabalhando na área do curso.	0	0	116	15	1754	15	
F - Não estou trabalhando.	4	24	191	25	2884	25	
Questão: Em que setor da economia você trabalha?							
A - Indústria	2	12	158	20	2106	18	
B - Comércio	4	24	168	22	2254	19	
C - Serviços	1	6	136	18	2611	22	
D - Informática	0	0	55	7	1123	10	
E - Educação	0	0	41	5	823	7	
F - Construção Civil	0	0	28	4	503	4	
G - Saúde	0	0	76	10	1064	9	
H - Agricultura/Pecuária	8	47	37	5	266	2	
I - Outros. Qual? ___	4	24	150	19	2442	21	

Fonte: Centro Paula Souza (2020)