

Educação com Identidade do Campo: o surgimento das EFAs no Brasil

Education with Identity of the Rural: the emergence of EFAs in Brazil

José Antonio Moraes do Nascimento

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0083-1918>

Marlon Antonio Bianchini

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9490-6836>

Resumo

O objetivo deste trabalho é compreender o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, durante o período da ditadura militar. Neste sentido, inicialmente será apresentada uma breve contextualização sobre a ditadura e alguns dos seus impactos. Posteriormente, será traçado um panorama histórico em torno do surgimento das Escolas Famílias Agrícolas na França, Itália e África. Para finalizar, o texto apresenta um estudo mais aprofundado e com um caráter de análise a respeito da experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir do caso do Espírito Santo e da Bahia, atentando para o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas e suas articulações, buscando entender os elementos que influenciam nas articulações das EFAs em território nacional, frente ao momento político abordado.

Palavras-chave: Escolas Famílias Agrícolas, Ditadura Militar, Educação do Campo.

Abstract

The objective of this work is to understand the emergence of the Agricultural Family Schools in Brazil, during the period of the military dictatorship. In this sense, initially a brief contextualization about the dictatorship and some of its impacts will be presented. Subsequently, a historical overview will be drawn up around the emergence of the Agricultural Family Schools in France, Italy and Africa. Finally, the text presents a more in-depth study with an analytical character regarding the experience of Pedagogy of Alternation in Brazil, based on the case of Espírito Santo and Bahia, paying attention to the emergence of Agricultural Families Schools and their articulations, seeking to understand the elements that influence the articulations of EFAs in national territory, in the face of the political moment addressed.

Keywords: Agricultural Families Schools, Military Dictatorship, Rural Education.

Introdução

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) têm tomado proporções cada vez maiores no âmbito nacional. No estado do Rio Grande do Sul, isso não é diferente, pois já há quatro escolas estabelecidas, em um processo que iniciou em Santa Cruz do Sul, no ano de 2009. Com as experiências desenvolvidas no Vale do Rio Pardo, através da iniciativa da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e da Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), os autores se mobilizaram numa perspectiva de pesquisar o processo histórico em que as EFAs se inserem quando nascem no Brasil.

Neste sentido, a fase de articulação das EFAs no país, a partir de 1968, sempre despertou muito interesse naqueles que já tiveram contato com esta vivência educativa tão significativa para a realidade social regional e para aqueles que visam à manutenção da identidade do campo. Uma indagação sempre presente quando se discute o surgimento das EFAs e o histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil é como elas conseguiram se articular em plena época da ditadura militar. Este tema motivou a realização de muitas leituras e pesquisas que resultaram no presente artigo. Assim, considerando toda a história já construída pelas EFAs, realizou-se um recorte temporal, localizado entre os anos de 1968 e 1979, buscando compreender as experiências surgidas nos estados do Espírito Santo e da Bahia, as pioneiras do país.

Nas páginas que seguem, será apresentada uma contextualização que permeia o tema, dissertando a respeito do período cronológico em que a chegada das EFAs está inserido e, posteriormente, um breve histórico em nível internacional, atentando também para a articulação das escolas em outros países. Na sequência, serão analisados os elementos que giram em torno da ação dos movimentos de base e da formação dos camponeses, principalmente no que diz respeito à figura da igreja católica e aos demais movimentos de educação de base.

A ditadura militar e a educação no Brasil

Os anos de 1960 marcam a história do país com profundas feridas que até o momento carecem de explicações e elucidações. Basicamente, estão relacionadas aos acontecimentos da ditadura militar que, instaurada em 1964, durou até 1985 com tempos sombrios e de barbárie frente à população. Nesse período de 21 anos, inúmeros acontecimentos não foram contados e carecem do trabalho de documentá-los, para que sirvam de balizadores para uma sociedade democrática e de direito. Paralelo a isso, *desembarcam* as Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, no estado do Espírito Santo, em 1968, momento da maior suspensão dos direitos humanos provocada pelos governos militares.

Em linhas gerais, para entender essa época caracterizada pela ditadura militar e chegada das EFAs, se faz necessário analisar o contexto que permeava àquela sociedade.

Como diz respeito a um momento histórico bastante complexo e com muitas informações, será priorizado um contexto geral relacionado a algumas especificidades da questão educacional e agrária. Assim, se buscará compreender desde a articulação para o golpe militar de 1964 que, segundo Ferreira e Gomes (2014), foi antecedida por três tentativas, sendo a primeira, contra Getúlio Vargas e suas propostas trabalhistas. Uma segunda tentativa aconteceu quando Juscelino Kubitschek foi eleito e políticos da oposição, derrotados na eleição, questionaram se o presidente poderia assumir sem ter consigo a maioria absoluta dos votos. Ambas não conseguiram seu intento.

A outra tentativa ocorreu com a renúncia de Jânio Quadros, quando se iniciou a fase de maior tensão, que culminou com o golpe de 1964. Em um primeiro momento, o vice-presidente João Goulart foi impedido de assumir, mas com a pressão de vários setores, inclusive de parte dos militares, passou a presidir o Brasil, a partir de setembro de 1961. Durante seu mandato, assumiu, como projeto de governo, a realização de mudanças na estrutura econômica do país, entre elas, a reforma agrária. Essas mudanças geraram discordância entre os diferentes grupos sociais, em um momento onde os discursos anticomunistas também eram constantes na sociedade.

Nesse cenário, a igreja católica, a partir da Encíclica Papal II, passou a pleitear ações que atendessem às demandas dos mais necessitados. Porém, conforme ressaltado por Ferreira e Gomes (2014), se fala de uma igreja ambígua, já que havia outro braço que se encontrava em uma atuação mais conservadora ligada aos setores elitistas do país.

Como o país se encontrava em crise econômica, política e social, vários setores tentaram influenciar os rumos do governo. Nesse período, os movimentos de lutas no campo se intensificam, uma vez que as populações rurais se deram conta da situação em que viviam. Um exemplo disso é o

Documento aprovado no congresso - a “declaração de Belo Horizonte”- no qual argumentava-se que 28 milhões de brasileiros viviam no campo, enquanto o número de propriedades era de 2 milhões. Desse total, 70 mil delas correspondiam a 62,33% da área de cultivo, o que dava a monta do secular processo de concentração da propriedade no campo. A luta contra o monopólio da terra, contra o latifúndio, como se dizia, era identificada como ponta de lança para se ultrapassar o subdesenvolvimento crônico e a miséria disseminada das áreas rurais (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 94).

A partir disso, as discussões em torno do tema da reforma agrária foram centrais para desencadear o golpe, em 1964, pois seus opositores apontavam-na como um obstáculo ao desenvolvimento. Goulart tentou enfrentar a crise estabelecida com o chamado Plano Trienal, que tinha o objetivo de levar adiante as reformas de base: fiscal, bancária, administrativa e agrária (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 147). O governo priorizou a reforma agrária, porém isso não agradou a todos e fortaleceu a ideia do golpe. O início

de 1964 marcou o auge das tensões políticas e sociais, com uma sucessão de fatos e articulações pró e contra o presidente.

Na noite de 31 de março, tropas começaram a se deslocar em direção a Guanabara, com o apoio diplomático dos Estados Unidos, de modo que no amanhecer do dia 1 de abril, várias partes do país anunciavam apoio ao golpe. Foi a síntese de

[...] um movimento conjunto da oficialidade das três forças Armadas que se sentiram ameaçadas pela quebra da disciplina e hierarquia na instituição. Tal movimento não foi apenas militar, pois teve apoio de amplos setores sociais, de empresários às classes médias. Um apoio que vinha sendo construído há anos, e se traduzia em recursos financeiros, materiais, além de manifestações de ruas. Diversas organizações da sociedade civil, como meios de comunicação, organizações femininas e setores da igreja católica também incentivaram e se colocaram ao lado desse movimento, sobretudo quando ele eclodiu. Tudo isso sem falar em importantes instituições políticas, grupos parlamentares do Congresso e governos estaduais, como os da Guanabara, Minas Gerais e São Paulo (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 351).

O presidente foi deposto e o golpe consolidado, o que viria a durar 21 anos. Este período pode ser subdividido em outros três: O primeiro, a partir do golpe até a publicação do AI 5, no qual existiam muitas dúvidas sobre as “tendências do regime militar, isto é, se as forças Armadas assumiriam a postura de devolver e limitar ou avançariam em direção ao papel dirigente, dando origem ao processo revolucionário” (BORGES. In.: FERREIRA; DELGADO, 2014, p. 22).

O general Castelo Branco acreditava que este processo seria transitório, mas foi convencido pelos chamados *duros* que seria um processo permanente. Após a derrubada de Goulart, houve um período de disputas internas entre os próprios militares, que discordavam dos direcionamentos que deveriam seguir. No dia 15 de abril de 1964, o general Castelo Branco assumiu a presidência da República e, numa articulação militar e civil, expurgou as principais lideranças trabalhistas e sindicais. O objetivo inicial era “livrar o Brasil dos comunistas”, por isso os primeiros a sofrer com a ditadura foram os grupos de esquerda e os trabalhistas.

Muitos daqueles que apoiaram o golpe de estado não podiam imaginar que os militares viriam para ficar e que a violência seria marca do novo regime. Porém, é igualmente fundamental ressaltar que, ainda duramente o dia 1º de abril, a violência estava nas ruas. Ela não tardou; não foi algo posterior ao Ato institucional de nº 5, de 1968, sem dúvida um marco para o endurecimento do regime autoritário. Sem os mecanismos de controle do poder das autoridades públicas, próprios aos regimes democráticos, sem garantias constitucionais que sustentavam os direitos civis, a repressão e a impunidade garantiam a violência, praticamente desde o momento em que o golpe se proclamou uma revolução vitoriosa (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 381).

O governo do general Castelo Branco (1964-1967) foi o momento de estruturação da ditadura e, para isso, decretou o primeiro Ato Institucional, dando ao

presidente o direito de cassar mandatos e retirar direitos políticos, transformando o congresso nacional em um colégio eleitoral. É importante ressaltar que as perseguições, as prisões, entre outras arbitrariedades, se tornaram regra desde esse momento inicial. Na sequência, vieram outras restrições à participação política e civil da sociedade.

Em 1967, assumiu o segundo presidente militar, o general Costa e Silva, que depois acabaria instaurando o Ato Institucional nº 5, o qual

[...] foi a implantação acabada do totalitarismo estatal, o comando de todos os brasileiros por uma única vontade, a ditadura sem qualquer disfarce. Ao contrário dos atos anteriores, o AI 5 não vinha com vigência de prazo. Seus doze artigos permitam o fechamento do Congresso Nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais; reabria as cassações de direitos políticos, dessa vez por tempo indeterminado; abolia o *Habeas corpus* para os detidos por infração da lei de Segurança Nacional; permitia a demissão de qualquer funcionário público federal, estadual e municipal, inclusive juízes; suspendia garantias concedidas pelo poder judiciário; permitia o confisco de bens como punição pelo que o governo considerasse corrupção, além de outras arbitrariedades (BARROS, 1992, p. 42).

A partir desse momento, todos aqueles considerados opositores ao governo passaram a ser perseguidos. A publicação do AI 5 caracteriza o início da segunda fase, que foi até o governo Geisel, que deu início a uma liberalização política. “É nessa fase, principalmente durante o governo Médici, que se vão conhecer mais profundamente os desatinos da comunidade de segurança e informação do regime militar, na qual a tortura de presos políticos era prática usual” (BORGES. In.: FERREIRA; DELGADO, 2014, p. 22).

Segundo Ferreira e Gomes (2014), a terceira fase tem início com o projeto de liberação política, inaugurado por Geisel, e levado adiante por João Figueiredo. Nessa etapa ocorreu a reversão do processo, com o abrandamento da censura e o reajustamento da área de segurança. Nesse momento houve um período de maior abertura política e o encaminhamento para o fim da ditadura militar, o que veio a acontecer em 1985.

A educação também sofreu fortes influências e interferências dos governos da ditadura militar. Uma das ações ocorreu no movimento estudantil, representado na figura da União Nacional dos Estudantes (UNE), que passou a sofrer fortes represálias, buscando desencorajar os jovens a fazer protestos em âmbito nacional e até mesmo regional.

Em fevereiro de 1969, o decreto de lei nº 477 proíbe aos professores, alunos e funcionários das escolas toda e qualquer manifestação de caráter político. Como se vê, os conflitos são “resolvidos” pelo expediente do decreto de lei, solução autoritária típica das ditaduras (ARANHA, 2005, p. 212).

Com isso, os movimentos estudantis passaram a ter que se reunir na ilegalidade frente ao terrorismo que se colocou ao público docente e discente. Para Aranha (2005), neste momento, os militares iniciaram processos sumários de demissão e aposentadoria

de professores, sendo que muitos tiveram que se exilar em países Latino-Americanos, na Europa e até nos Estados Unidos. De acordo com Ghiraldelli (2003), no período ditatorial, as questões educacionais se pautaram pela repressão e pela privatização do ensino, o que acarretou na exclusão de boa parcela dos setores mais pobres da sociedade.

O então ministro, Roberto Campos, direcionou a educação para um ensino estritamente vinculado ao mercado de trabalho. Inclusive, segundo Ghiraldelli (2003), o ministro afirmou que os estudantes que tinham um maior engajamento político em 1960, eram resultados de uma formação que os deixavam muito livres. Assim, um dos principais focos da nova estruturação da educação era uma vinculação à nova política econômica, que estava alinhada à implantação das multinacionais. Desta forma, se direcionava a educação para a formação profissionalizante dos estudantes, a partir da demanda de mão de obra barata e especializada das empresas estrangeiras.

Aranha (2005) defende que um dos focos dos militares passou a ser uma formação tecnicista, que era direcionada à indústria e a uma educação vinculada às novas tecnologias que vinham chegando. Para conseguir desenvolver seu novo direcionamento de educação, o governo realizou acordos, dentre os quais o MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development). Tal acordo teve por base 3 pilares:

Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão. *Educação e segurança:* formação de cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (educação moral e cívica, organização Social e política do Brasil e estudos de problemas Brasileiros). *Educação e comunidade:* Estabelecer a relação entre escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres (ARANHA, 2005, p. 213).

A partir destes novos direcionamentos, passaram a ocorrer algumas reformas no ensino básico e universitário. Uma delas foi a exclusão da filosofia, com a justificativa de falta de espaço, e a junção de algumas disciplinas, como ocorreu com a história e geografia, que formaram os estudos sociais. Conforme apontou Aranha (2005), a formação profissional passou a acontecer com três áreas diferentes de habilitação: Primária, seria uma formação agropecuária, a secundária sendo para a indústria, e terciária relacionada a serviços.

Ao mesmo tempo, nesse contexto de ditadura militar e de alteração educacional, o espaço agrário não ficou inerte. Com o direcionamento da economia vinculada às grandes multinacionais, a agricultura também passou a ter sua lógica de comércio alterada.

A política agrícola beneficiou, sobretudo, as culturas denominadas dinâmicas, aqueles produtos mais diretamente ligados à indústria e à exportação, em

detrimimento dos cultivos de alimentos básicos. Muitas áreas destinadas ao cultivo desses produtos foram substituídas por monoculturas. Nessa lógica, a agropecuária nacional passou a produzir, em grande escala, aquelas culturas cujos preços altos no mercado garantiam lucro certo em tais empreendimentos (PICOLOTTO, 2011, p. 112).

Com isso, os grandes proprietários de terras passaram a fortalecer seu poder de comércio, enquanto aqueles agricultores que tinham a sua disposição propriedades menores, e detinham um pequeno poder de aquisição, passaram a ter dificuldades em mantê-las, já que o custo de produção era muito alto. Por consequência, as discussões em torno da reforma agrária permeavam os atores políticos, já que a reforma era uma das pautas principais na ditadura. É neste cenário que as EFAs chegam ao Brasil.

História das EFAs no mundo

Para entender a construção das EFAs no Brasil, durante o regime militar, é necessário apresentar um histórico das raízes de onde se originou esse modelo de instituição educacional, as quais utilizavam a pedagogia da alternância. Cabe ressaltar que existem outras experiências de educação do campo que utilizam a pedagogia da alternância, mas aqui se fará uma análise específica das Escolas Famílias Agrícolas.

Como documentação para a abordagem, serão utilizadas as obras de Sérgio Zamberlan, além da grande produção bibliográfica de livros, dissertações e teses escrita nos últimos anos. Zamberlan foi um dos membros da equipe que trouxe para o Brasil a Pedagogia da Alternância e, com ela, as Escolas Famílias Agrícolas. De naturalidade italiana e estudante de EFA, na Itália, veio para o Brasil, no final dos anos 1960, em companhia de outros italianos, atuando como monitor da primeira EFA e contribuiu no trabalho de articulação para a construção posterior de outras escolas.

Em seu princípio, as EFAs nasceram com uma peculiaridade que as tornavam distintas daquelas experiências educativas mais conhecidas no meio educativo escolar.

A história da Pedagogia da Alternância é, antes de tudo, a história de uma “ideia-fato” que vive até hoje, em muitas regiões do mundo. Foi a ideia de um grupo de pessoas, lideradas por Padre Abbé Granerau, filho de um pequeno agricultor, que durante toda sua vida, esteve comprometido com o meio rural, dividindo, com os pequenos agricultores, angústias, esperanças, lutas e injustiças da época (ZAMBERLAN, 2003, p. 26).

As Escolas Famílias Agrícolas surgiram no período entre guerras, principalmente em função de que, no preâmbulo da Segunda Guerra Mundial, houve uma alteração profunda no meio rural e em quase todas as questões agrárias da Europa. Neste contexto, surgiram as EFAs, como uma ideia de revitalizar a educação, a agricultura e a cidadania. Dessa forma,

Em 1935, na localidade de Serignac-Peboudou, um pequeno centro agrícola no sul-oeste da França, no Departamento de Lot-et-Garonne, o Padre Granerau, junto com alguns líderes rurais, iniciaram a primeira experiência formativa em alternância, chamada até hoje de Maison Familiale Rurale (Casa Familiar Rural) (ZAMBERLAN, 2003, p 27).

Particularmente, na França, o processo de êxodo rural entrava em curso, o que preocupava os agricultores, já que viam diminuir as possibilidades de permanência de seus filhos no campo. A grande maioria dos jovens migrava para a cidade, em busca de melhores oportunidades de trabalho. Muitas vezes, aqueles que ficavam não davam continuidade em seus estudos, o que causava vários problemas, pois eles não ampliavam seus conhecimentos sobre a gestão e a organização de uma unidade de produção familiar. Aqueles que se mantinham na escola desfrutavam de uma educação que pouco se vinculava a sua realidade. Em decorrência disso, o consenso dos agricultores era de que a educação da época tinha um vínculo com o meio urbano e não dialogava com as experiências de vida de cada estudante, que residia no meio rural.

Assim, os agricultores procuraram alternativas para sanar as suas expectativas quanto à formação de seus filhos e filhas. A atitude de um jovem agricultor foi o estopim para a construção da nova prática, já que ele realizou os estudos primários em sua comunidade, mas para continuar nos níveis seguintes, tinha que sair do campo. Então deixou a propriedade agrícola da família, no ano de 1934, saindo na segunda-feira e retornando no fim de semana. No ano seguinte, não quis retornar aos estudos e, em função disso, seu pai Jean Peyrat, agricultor e presidente do Sindicato Rural Comunal, começou a buscar alternativas para uma formação complementar que atendesse às necessidades dos filhos do meio rural. Em conjunto com o Padre Granerau, militante no Secretariado Central para as Iniciativas Rurais (SCIR), decidiu agir para construir uma maneira de garantir um ensino voltado para aquela realidade e que envolvesse também outros jovens do lugar (ZAMBERLAN, 2003, p. 27).

Os primeiros passos das EFAs, em novembro de 1935, ocorreram a partir de uma demanda local das comunidades e suas respectivas famílias, especificamente das famílias agricultoras, e não do poder público ou privado externo. Segundo Zamberlan (2003), em um primeiro momento, com apenas quatro jovens, se iniciou o conceito chamado de alternância, ou seja, os jovens passavam quase uma semana por mês na igreja (lugar onde ocorriam as aulas), em sistema de internato, e nos demais dias do mês, permaneciam em suas propriedades, onde realizavam todas as atividades agrícolas junto as suas famílias. Como visto, a atuação da igreja católica foi uma presença constante na origem e na articulação das EFAs, tanto nas experiências internacionais, quanto na brasileira, que será retratada posteriormente.

Em um primeiro momento, a preocupação das famílias foi em torno do plano de formação, que deveria propor uma educação diferenciada aos seus filhos, a qual deveria considerar o conhecimento técnico, geral e humano. Marirrodriaga e Calvó (2010) ressaltam que o ensino deveria ser técnico para amparar os jovens, no que diz respeito

à agricultura e ao ofício do camponês. Geral e humano, com a finalidade de refletir sobre sua identidade e saberes constituídos pela humanidade. Concomitante, com a presença do padre, havia também a formação cristã. No processo educativo como um todo, os jovens visitavam as propriedades agrícolas nas semanas escolares, a fim de praticar o que estudavam e vivenciar novos exemplos da construção humana.

Neste momento, os jovens se inseriam, de fato, na pedagogia da alternância, cujo ofício principal era alternar tempo e espaço, ou seja, alternar dias em sua Unidade de Produção Familiar (UPF) e dias na escola que, nesse caso, ocupava o mesmo espaço da Igreja. Tal projeto de alternância tinha também como objetivo manter o jovem ligado a sua família, propriedade e comunidade, aliando sua realidade aos conhecimentos construídos na escola. Como inicialmente não havia legislação vigente para este tipo de ensino, o religioso procurou o poder público em busca de uma solução. Ele encontrou respaldo das autoridades para, conjuntamente, elaborar uma proposta, a fim de legalizar aquela experiência de ensino médio para os jovens do meio agrícola.

O currículo educacional passou a ser coordenado pela Maison Familiale Rurale (MFR), que foi fundada em 17 de novembro de 1937, com base na experiência de 1935. A Maison Familiale Rurale

[...] sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa, Juventude Agrícola Católica (JAC). Isto significa que a Maison Familiale nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio (NOSELLA, 2014, p. 49).

Este elemento de articulação que envolvia famílias e comunidades, depois movimentos sociais, tais como os sindicais, e movimentos de atuação da igreja, esteve presente ao longo da constituição de todas as EFAs. No ano de 1940, haviam três escolas intituladas Maison Familiale Rurales e, em 1945, já eram 20 espaços educativos e uma organização intitulada União Nacional das Maisons Familiares, criada em 1942. Com o tempo, as Maisons se expandiram pelo território francês, levando a União Nacional a atuar como um centro de gestão das unidades independentes, segundo Nosella (2014).

Por entenderem que não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo, os agricultores afastaram o padre dos seus trabalhos pedagógicos, pois ele defendia que os jovens deveriam ter uma educação totalmente fechada nos conhecimentos sobre o campo. A partir desses fatos, ficou evidenciado que a formação educacional deveria ser aquela demandada pelas comunidades locais.

Com a reestruturação, houve também um processo de *pedagogização*, ou seja, pedagogos elaboraram documentos e diretrizes educacionais para orientar a ação educativa que, até então, ocorria na *improvisação*. A formação passou a acontecer também para os educadores, chamados de monitores, que tiveram capacitações para atuarem nas Maisons. Aos poucos, a igreja católica se afastou desse processo, ficando

com as atividades religiosas e comunitárias, enquanto os agricultores iam assumindo as responsabilidades frente às escolas.

As Maisos se consolidaram no cenário francês e, em 1961, partiriam para a atuação no cenário internacional, quando a Itália, com uma adaptação das Maisons Familiares Rurales, criou as chamadas Scuola della Famiglia Rurale. A Itália, no contexto pós-guerra (pós-1945), se reorganizou, criando algumas leis de valorização da classe operária, por meio de qualificação e das frentes populares de trabalhos para todos. Porém, continuou assentada no poder patronal, o que não agradou os movimentos sindicais e agrícolas, que passaram a se organizar com base na formação e na cooperação.

No final dos anos 1950, grupos políticos se articularam para novas experiências educacionais no município de Treviso, encontrando, em 1960, a solução nas Maisons francesas. Assim,

Em termos de metodologia, adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França (NOSELLA, 2014, p. 57).

Outra ramificação da pedagogia da alternância veio do Senegal, no continente africano, onde a situação social, econômica, política e cultural era muito diferente da europeia. A educação primária quase não existia e abrangia uma média que não passava de 20% da população em idade escolar.

[...] Os jovens que tinham cursado algumas séries do primário não tinham de forma alguma interesse pela terra. Qualquer escola para esses jovens era unicamente um meio para o êxodo rural, por isso, seu único interesse, em termos de aprendizagem, era a cultura geral. [...] A agricultura existente utilizava técnicas extremamente mais primárias do que as utilizadas na Europa. Desta forma, era preciso inventar uma escola por alternância radicalmente diferente do modelo francês. A iniciativa coube a alguns franceses, pedagogos e especialistas em escola-família, apoiados pelos governos e pelas igrejas locais (NOSELLA, 2014, p. 59).

Em um primeiro momento, a tentativa de aplicação da formação francesa não deu certo, passando por adaptações, até chegar à conclusão de que as escolas deviam atender a pequenos povoados, de no máximo 4 ou 5 regiões, com monitores que *estagiavam* nessas localidades, para se integrar e ajudar a população local. Com o tempo, os monitores passaram a construir uma ideia de reciprocidade na construção do conhecimento, realizando atividades formativas junto aos povoados, em uma perspectiva de minicursos aos jovens e seus familiares, até surgir uma ideia de escola-família. Neste sentido, um minicurso de um ano era desenvolvido para os adultos e outro, de três anos, para os jovens, com a ideia da pedagogia da alternância.

Do ponto de vista organizacional, havia uma Associação Geral, abrangendo as EFAs de uma região ou, até de uma República inteira, na qual participavam dois ou três responsáveis de cada povoado que se reuniam num lugar comum. Nesta reunião, eram debatidos os problemas que se apresentavam para os quais se organizavam cursos nos diferentes povoados. Após três anos, foi pedido e obtido o reconhecimento jurídico da Associação (NOSELLA, 2014, p. 60).

Assim, o movimento se expandiu no país, mostrando uma maleabilidade no sentido de se adaptar a cada região. Como foi possível observar, nos três casos, o surgimento e criação das EFAs teve origens, articulações e consolidações muito diferentes. Entretanto, continuou se expandindo e se adaptando à realidade local, chegando na América Latina, via Brasil, no contexto de governos ditatoriais e da Guerra Fria. Na sequência, será abordado como foi a articulação da pedagogia da alternância e das Escolas Famílias Agrícolas no país.

Início da experiência brasileira

A partir desse momento do texto, se buscará analisar o surgimento e as articulações das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil, utilizando como referência os casos pioneiros do Espírito Santo e da Bahia. A primeira experiência foi em 1968, refletindo aquilo que já vinha se articulando fora do país, com o caso francês, o italiano e o africano. Em nível nacional, havia o difícil momento político que assolava a todos, mas, de modo particular, aos sujeitos do campo, que estavam ainda mais esquecidos pelo poder público. Como a maioria da população da época, os camponeses tinham, como parte de sua identidade, muita crença em Deus, personificado na igreja, nesse caso, católica, e nos seus líderes, representados na figura do padre.

Em um contexto de ditadura militar, a história das EFAs e, no caso deste trabalho, dos movimentos que as articulam, também é fruto do que estava acontecendo em nível mundial, no que diz respeito à procura por uma escola diferente para as pessoas do campo. Com toda a crise estabelecida no Brasil, um dos principais espaços caracterizados pelo endurecimento político foi o campo, não nas proporções, mas na forma com que os sujeitos que moravam lá passaram a viver.

Com o novo redirecionamento político em direção ao grande capital e seu modelo de desenvolvimento ancorado na produção primária e na industrialização dos produtos, bem como na apropriação de sistemas produtivos, movidos pelos grandes índices de mecanização e utilização de insumos externos às propriedades, o espaço agrícola mudou. Os grandes produtores passaram a implementar ainda mais a monocultura, caracterizando o que hoje chamamos de agronegócio. Assim,

As propostas para o setor agrícola previam a sua integração ao desenvolvimento e expansão do capitalismo internacional, via incorporação dos conceitos da *Revolução Verde*, no que concerne à quimificação e produção monoculturista para a exportação (CALIARI, 2002, p. 83).

Aqueles que não conseguiram se adaptar à nova lógica ficaram abandonados no campo. No Espírito Santo, a situação não foi diferente. O estado, considerado nos anos 2000 como o maior produtor nacional de café e o terceiro maior do mundo, passou por uma série de problemas na década de 1970. Conforme estudos de Zamberlan (2003), nesta época, 70% dos trabalhadores não possuíam carteira de trabalho e apresentavam grandes taxas de analfabetismo, além de situações de vida bastante precárias. Assim, a partir desta época, iniciou um processo de desenvolvimento ligado à vida urbana e à grande industrialização.

Reproduzindo uma situação que em muitos pontos se aproxima das vicissitudes, como as vividas pelos pioneiros franceses e italianos, os agricultores capixabas, notadamente os das pequenas unidades familiares, conviviam, no início da década de 1960, com uma conjuntura de empobrecimento e incentivo ao abandono de suas lavouras. Essa situação vivida é um desdobramento da política governamental de erradicação da monocultura cafeeira, bem como da inexistência de uma proposta alternativa de novas culturas viáveis. Resta ao agricultor cultuar os sonhos da cidade e os jovens, incentivados pelo discurso da educação oficial, aumentarem seu imaginário com a expectativa oriunda do cenário urbano (CAVALCANTE, 2007, p. 71).

Os pequenos agricultores estavam abandonados no campo, sem muitas perspectivas de mudanças. Por isso, começam a articular movimentos para solucionar alguns problemas sociais do Espírito Santo e, conseqüentemente, trouxeram a pedagogia da alternância para o Brasil. Atuando como educador na região, a partir de 1965, o padre Humberto Pietrogrande vivia na escola Apostólica dos Jesuítas, no município de Anchieta. O religioso tinha a preocupação de colocar em prática as novas orientações da Igreja.

Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo. Neste sentido, o jovem sacerdote encontrou apoio, em seu propósito, nos outros sacerdotes da região. Evidentemente, a partir desta convicção de que precisava fazer algo em prol do povo capixaba, o Sacerdote começou a movimentar amigos e instituições, a escrever e esboçar projetos, enquanto esperava a hora de embarcar de novo para o Brasil (NOSELLA, 2014, p. 62).

Pietrogrande era natural da região de Veneto, na Itália, e lá conheceu a experiência das escolas-famílias, então ele começou a articular diversos segmentos das comunidades, principalmente líderes comunitários, para buscar alternativas.

Com a conjuntura de decadência social proveniente da crise do café na região, afetando a sobremaneira a vida dos imigrantes italianos, a ideia surge muito no sentido de reagir em prol da qualidade de vida destes imigrantes e de conseguir trabalhar melhor com suas realidades no Brasil. As Escolas Famílias Agrícolas (EFA) tornam-se possível estratégia de organização dessa realidade socioeconômica, para o rural capixaba. É assim que, para concretizar este processo de inserção das EFA no país, foi criada a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES) em 1966, mantendo diálogo entre Itália e Brasil e garantindo a viabilização das instituições e formação dos seus educadores (CAVALCANTE, 2007, p. 67).

Essa primeira articulação visava aproximar os contextos italianos aos brasileiros, proporcionando um intercâmbio de informações, pessoas e instituições. Este fato fez com que houvesse um maior incentivo, principalmente econômico, para a ligação dos dois países, o que acarretou, mais tarde, na vinda de técnicos italianos para monitorar os trabalhos que eram realizados no Brasil. Neste sentido, várias propostas se desenharam, mas uma, vinculada à educação, tomou proporções maiores. “O intercâmbio começou a se realizar concretamente quando das possibilidades de um grupo de jovens capixabas frequentarem um curso em algumas Escolas-Família Rurais Venetas, na província de Treviso, Itália” (ZAMBERLAN, 2018, p. 19).

Então, em 28 de setembro de 1966, 7 jovens que haviam sido escolhidos pelos padres capixabas, mas que até então não tinham muito conhecimento sobre este tipo de movimento, embarcaram para a Itália. Ao chegarem, foram recebidos por membros da AES. Dois foram assentados na escola agrícola perto de Padova e os outros cinco seguiram para Asolo, no chamado Centro de Promoção Agrícola (CPA), uma escola de alternância, tendo uma formação bastante diferente do que estavam acostumados, com visitas de estudos e aulas que iam desde formação humana até atividades agropecuárias.

Em setembro de 1968, os jovens voltaram para o Espírito Santo, encontrando um contexto diverso de quando saíram. O novo contexto era marcado por forte repressão aos movimentos sociais e estudantis, mesmo assim, os jovens se inseriram em comitês locais, nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Piúma, Iconha e Rio Novo do Sul, onde passaram a atuar junto à população. “Ligadas às ações de intercâmbio e aos resultados por elas produzidas, foram se desenvolvendo atividades sociocomunitárias, orientadas por lideranças sociorreligiosas” (ZAMBERLAN, 2003, p. 37). Ainda, a partir da criação de comitês locais, deram início, em 26 de abril de 1968, à criação oficial do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

O MEPES foi uma organização formada por membros das comunidades e dos setores da igreja, educação e agricultura. Zamberlan (2003) indica que o surgimento das primeiras escolas-famílias foi fruto do trabalho de desenvolvimento destas comunidades, que articulou setores sociais ligados à igreja católica e ao poder público.

Para o primeiro segmento significava a superação dos problemas básicos da maioria da população, por meio de mudanças societárias sem, porém, modificar substancialmente a estrutura dela. Por outro lado, para o Estado autoritário, o importante era ampliar a participação–integração da base popular ao sistema capitalista internacional, com avanços quantitativos mais que qualitativos (ZAMBERLAN, 2003, p. 39).

O MEPES se inspirou nas ações sociais e no apoio da igreja católica com a finalidade de contribuir nas transformações sociais e econômicas dos camponeses. O foco inicial foi realizar ações comunitárias nas regiões empobrecidas do Espírito Santo, consideradas pelo estado como de atraso.

O MEPES inicia juridicamente sua vida, em um ato público, em abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, onde estavam presentes representantes das autoridades locais, algumas estaduais, religiosas e civis e uma representação de agricultores. Todo aquele momento histórico pode ser considerado representativo da pré-história das escolas-família em terras brasileiras (ZAMBERLAN, 2003, p. 38).

Após sua fundação, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo desenvolveu um plano de ação para atender às demandas daqueles municípios, visando à qualificação da vida dos seus residentes, via atividades de saneamento básico, saúde e educação. O Movimento fez

[...] parte desde o começo de redes internacionais e viveu durante um tempo, com amplos recursos internacionais e a transnacionalidade do Movimento que brota do conceito de intercâmbio e interação entre culturas e movimentos diferentes, tanto que aspectos ideológicos e cultura europeia prevaleceram no começo. Em seguida, principalmente a experiência educativa de escola-família, buscou encarna-se entre diferentes paralelos e meridianos tropicais, com suas tipicidades culturais (ZAMBERLAN, 2018, p. 66).

Buscou transformar o espaço rural, com o fim de diminuir as carências dos camponeses, promovendo um desenvolvimento social do meio rural. A presença do padre Pietrogrande foi fundamental na articulação do MEPES, porque ele se envolveu na busca por melhores oportunidades para as pessoas do campo, a partir do momento em que se deu conta de todas as dificuldades que elas vinham passando no regime militar. O padre desenvolvia suas atividades religiosas naquela região, já que conhecia a realidade dos ítalo-brasileiros e descendentes que residiam nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul.

O padre seguia o novo direcionamento da Igreja Católica [...]. Todas essas novas abordagens contribuíram profundamente para o relacionamento da igreja com seus fiéis, incrementando ações organizacionais de cunho social, e político e de caráter transformador, gerando um vigoroso impulso a linha do compromisso social da igreja do Brasil. Os desdobramentos desses novos

direcionamentos, no caso do Brasil, provocam um crescente engajamento da igreja nas questões relativas à reforma agrária, à sindicalização rural e à educação de base no campo (CALIARI, apud PIETROGRANDE, 2004, p. 195).

Com esta perspectiva, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo começou a criar consistência, priorizando sua atuação nas atividades socioeducativas.

O discurso da modernização do campo propunha a superação do atraso e implantação de novas formas de produção agrícola. A educação destinada para o meio rural assume esta conotação *reconceitualizadora* e técnica transformadora dos saberes existentes, objetivando integrar, por meio da educação, o meio rural ao modelo modernizante agroindustrial exportador brasileiro [...]. Nesse contexto educacional, cuja tônica dominante era a integração e desenvolvimento do meio rural, que tiveram início as primeiras experiências de formação em Alternância no Brasil (SÚVA, apud CALIARI, 2002, p. 84).

Assim, a partir de perspectivas que se mobilizaram com bases comunitárias, os camponeses articulam um movimento diferente, criando os primeiros espaços educativos que mais tarde viriam a ser chamados de Escola Família Agrícola.

Na fase inicial, foi determinada a criação de 3 Escolas da Família Agrícola (EFAs), visando à formação dos jovens do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes (NOSSELA, 2014, p. 66).

No dia 9 de março de 1969, foram fundadas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas em Anchieta e em Alfredo Chaves. Mais tarde, também foi inaugurada a outra EFA, no município Rio Novo do Sul. Dessa maneira, é possível perceber que o MEPES contribuiu para a promoção de transformações sociais, a partir da atuação e do apoio da igreja católica, junto aos camponeses. Com o andar do processo, os camponeses passaram a se apropriar de suas próprias demandas.

O Movimento de Educação se articulou a partir dos diálogos comunitários, utilizando os espaços criados pelas igrejas, amparadas na teologia da libertação, proporcionando reflexões sobre a vida e a busca por alternativas para os problemas que se apresentavam. No desenvolvimento das ações socioeducativas, priorizou a realização de “alternâncias de tempo-espaço, observando uma série de fenômenos naturais, sociais e intelectuais, ligando prática com teoria para retornar a prática de forma dialética, buscando interagir também entre gerações diferentes” (ZAMBERLAN, 2018, p. 66).

Entretanto, no Brasil, tal prática educativa inovadora de educação do campo se diferenciou daquilo que ocorreu na França e na Itália em torno da criação das Escolas Famílias Agrícolas. No Brasil, após uma expansão interna no estado do Espírito Santo, outras regiões passaram a buscar alternativas para suas realidades, como foi o caso da

Bahia. Novamente, nessa região, a ação inicial foi de um padre, conhecido como De Burghgrave, como o próprio relatou:

Foi um choque para mim, além de ter que me acostumar a mudança de cultura, de língua, de alimentação, de vida, ainda teve o agravante de que o trabalho que me propus a fazer, quando vim para o Brasil, parecia não ter condição de ser realizado pelas condições de vida no local. E aí foi que o jesuíta que me trouxe para o Brasil, me disse, “antes de você desistir, eu quero que você conheça uma experiência no Espírito Santo. Uma experiência que trabalha justamente com jovens rurais. Vá lá e depois você me comenta o que achou” (DE BURGHGRAVE, apud CAVALCANTE, 2007, p. 124).

O referido padre conheceu as experiências articuladas no Espírito Santo e principiou a implantação desse modelo de educação em seu estado, já na década de 1970. Na Bahia, o vínculo com a igreja foi extremamente importante na criação das EFAs, pois como o discurso católico era preponderante na sociedade, suas ações foram pouco questionadas, além de ter “influência tanto na busca por um sistema organizacional dentro da comunidade (a mobilização, a discussão comunitária, a apresentação da proposta...), como na luta pela infraestrutura educacional e política” (CAVALCANTE, 2007, p. 124-125) para a sua concretização. Assim, novamente a igreja se inseria no cenário de proposição de alternativas em busca de solucionar problemas sociais daquela região.

Como iniciativa do que, futuramente seria a Escola Comunidade Rural, nascerá e germinará no bojo da Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco – FUNDIFRAN, tal fundação precisava escolher [...] uma área circunscrita que oferecesse algumas características básicas para a implantação de uma EFA. Dois critérios nortearam a escolha. O primeiro tratava da estrutura agrária: era preferível uma área de pequenas e médias propriedades [...]. O segundo dizia respeito à existência de algum trabalho de base para dar suporte, apoio e contribuir para a realização do projeto (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 83).

Os municípios contíguos de Ipupiara e Oliveira dos Brejinhos tinham tais pré-requisitos. Nestes municípios prevalecia a agricultura limitada e dependente das condições climáticas, concentrando-se em lavouras temporárias e com técnicas bastante rudimentares. Além disso, um elemento bastante conhecido da região é a criação de animais, como é o caso do bode e da cabra, que se adaptam bem às regiões muito quentes. Esse local era caracterizado por pequenos agricultores, que tinham o foco na produção alimentícia, principalmente para o consumo familiar. Segundo Cavalcante (2007), no que tange à educação, boa parte dos agricultores não tinha acesso à formação escolar, o que deixava o índice de analfabetismo muito elevado.

Assim, por iniciativa do padre acima referido e com o apoio da Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN), foi criada a primeira Escola Família Agrícola da Bahia, com os mesmos princípios e características capixabas, a saber, a Pedagogia da Alternância. Depois que o projeto foi elaborado, em 1974, o religioso se

dirigiu para o estado do Espírito Santo, onde havia um centro de formação de monitores, que ministrava cursos emergenciais para suprir às demandas das suas escolas. Realizou o treinamento intensivo de pedagogia da alternância e estágio em uma EFA do sul do estado, ao longo de um ano. Em 1975, coordenou o processo de fundação dessa primeira Escola Família Agrícola da Bahia, que se chamou Escola Comunidade Rural (DE BURGHGRAVE, apud CAVALCANTE, 2011, p. 125).

Porém, tal iniciativa não conseguiu se consolidar, porque o projeto EFA, em seu seio, é essencialmente proposto e sustentado pelas comunidades onde o projeto se insere, o que não aconteceu naquele espaço, uma vez que a formação de base ainda não desenvolvia senso de autonomia naquelas populações, que viam a igreja como a responsável por tudo. Apesar de não ter se consolidado, esse exemplo serviu de inspiração para o estado baiano, que viu emergir outro movimento capitaneado pelo padre Aldo, que tinha vivido no Espírito Santo, fora perseguido pelo governo militar e, como era italiano, teve que voltar para seu país de origem. Quando retornou para o Brasil, foi para o estado da Bahia, onde auxiliou nas articulações por uma nova Escola Família Agrícola, já que conhecia dois modelos, o capixaba e o italiano.

Em 1979, viabilizou a construção de uma nova Escola Família Agrícola. Ao mesmo tempo, ajudou na fundação da Associação das Escolas e Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), que tinha por objetivo congregar todas as escolas que viriam a surgir em solo baiano, assim como o MEPES no Espírito Santo. Dessa forma, ocorreu um processo acelerado de construção de escolas famílias no final dos anos 1970 e início dos 1980. “Em um espaço de cinco anos – do final dos anos 70 para início dos anos 80 – foram criadas 12 escolas baianas” (CAVALCANTE, 2007, p. 128).

Como se viu, o surgimento e consolidação das EFAs na Bahia resultaram de acontecimentos diferentes dos que houve no Espírito Santo. Esse artigo não tem a finalidade de analisar o histórico de cada EFA, uma vez que elas não podem ser tratadas como unanimidade e apresentam origens distintas. O objetivo é realizar uma análise conjuntural das duas experiências, particularmente entendendo os seus movimentos e processos articuladores em torno do surgimento das EFAs.

A conjuntura política nacional não abria espaço direto para a criação de novos campos educativos, principalmente quando se tratava de um movimento em torno da educação popular. Implicou, inclusive, na ausência de grandes aportes governamentais para a educação como um todo. Os dois referidos estados são exemplos de como a situação do homem do campo era precária, com evidente abandono político e miséria ocasionada pela dificuldade de geração de renda dos pequenos agricultores. As gerações mais velhas não viam possibilidades de sair do meio rural, mas colocavam em seus filhos a esperança de um mundo melhor, projetado apenas na cidade.

As Escolas Famílias Agrícolas surgiram neste cenário como meio para mobilizar a população do campo, em busca de resistência e manutenção da sua identidade com um

modelo e uma proposta de educação do campo. Foi uma tarefa árdua, mas que teve resultado positivo e efetivo. A criação das Escolas Famílias Agrícolas brasileiras foi embasada em experiências europeias, implementada com o auxílio da igreja católica, mas que somente se consolidou com a atuação emancipatória dos agricultores.

Diferentemente dos casos europeus, as EFAs brasileiras surgiram ligadas a uma concepção de movimento, ou seja, pela confluência de participações sociais, tanto dos movimentos sociais propriamente ditos, quanto das comunidades onde a igreja católica já se inseria, resultando em uma efetiva participação popular. Tanto é que a primeira experiência baiana foi frustrada, porque não teve participação popular camponesa (CAVALCANTE, 2007, p. 129).

Quando os camponeses conseguiram assumir seu papel como atores principais de suas próprias demandas, as EFAs se consolidaram e passaram a se articular como um mobilizador social. Elas nascem nas comunidades já formadas por pessoas conscientes de sua situação e que também passaram a ver o espaço educativo como um mobilizador social. No contexto de ditadura militar, as EFAs são fruto da integração entre a igreja e os desejos dos camponeses, o que acaba por construir um espaço já solidificado, de onde podem se articular as experiências educativas, dando características próprias à Pedagogia da Alternância brasileira.

Assim, são escolas orientadas para a valorização do espaço rural e que apresentam projetos de vida de juventude para sua permanência no campo. Mesmo porque, como os processos de socialização ocorrem desde a infância, é necessário que o aprendizado também apresente como alternativa possível a viabilidade de ficar no meio rural, na produção familiar. Por isso, no seu processo educativo, estiveram centradas num “local de experimentação e de aproximação entre a dinâmica escolar e a dinâmica produtiva familiar, entrecruzadas pelo trabalho na terra” (MARTINS, 2019, p. 83), onde havia o constante confronto das vivências individuais/familiares do estudante com as dos seus colegas/famílias mediado pelo professor monitor. Na alternância, os *momentos casa* serviram para que as experiências processadas no espaço escolar fossem incorporadas pelas famílias.

Portanto, em função dos problemas vivenciados pelos camponeses, eles passam a se reunir e se organizar politicamente, buscando alternativas para suas realidades. As EFAs se articularam em comunidades cujos integrantes tinham consciência sobre sua situação, de modo que a inserção deste modelo de ensino se tornou mobilizador social. Com isso, a permanência no campo, da juventude rural, conforme apontou Leonardo Rauta Martins, em sua tese *Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santo*, defendida em 2019, na Universidade de Brasília,

“enquanto construção de uma esfera de autonomia e realização de si, se faz possível quando existe a articulação entre condições objetivas e subjetivas

para a realização de “escolhas” conscientes, por parte dos jovens, acerca do “ficar” e o “sair” das áreas rurais. Essas escolhas, processadas dentro de um dado campo de possibilidades, estão influenciadas grandemente pela família, a escola, o mercado e o cenário mais amplo das políticas públicas locais e nacionais. Essas últimas, associadas à uma educação voltada à realidade da agricultura familiar, promovem a valorização dos atores sociais que estão no campo, entre eles a juventude, atenuando desigualdades históricas e servindo de estímulo à sua permanência nesses espaços” (MARTINS, 2029, p. 197).

Assim, as EFAs, desde sua origem europeia, tiveram e tem a preocupação de fomentar a permanência dos jovens no campo, entretanto, não pressupõem que todos ali permaneçam. Procurou (e continua nessa ação pedagógica) problematizar e demonstrar que a visão do rural como espaço de atraso, não se justifica, além de que o rural apresenta várias possibilidades, tanto no aspecto social quanto profissional.

As Escolas Famílias Agrícolas conseguem se instalar no Brasil, durante a ditadura militar, porque todo o endurecimento causado abriu ainda mais as *feridas* nos camponeses, que encontraram na educação de seus filhos uma oportunidade de vida melhor. Considerando a atuação dos camponeses, das comunidades de base, da igreja, dos padres, dos movimentos sociais e populares, é possível afirmar que as EFAs foram fundadas com características diferentes, histórias distintas, mas fruto da mobilização social, que conseguiu as articular.

Considerações finais

Este texto chegou ao seu fim, representando mais uma etapa de uma caminhada, e foi o resultado de reflexões e pesquisas a partir do diálogo entre os autores. Como aconteceu com o jovem francês que se desinteressou pelos estudos, a construção teórica aqui apresentada surgiu quando se discutiu a experiência de vida de um dos autores que, em 2013, ainda muito jovem e sem grandes expectativas, não via sentido em frequentar a escola tradicional. Na cabeça dele, pairava a possibilidade de, assim que possível, abandonar a escola e não estudar mais. Entendia que não teria chances e possibilidades de chegar a uma graduação, pois na escola do onde estudava, o ensino foi descontextualizado daquilo que via diariamente na agricultura.

Essa situação mudou quando teve contato com uma Escola Família Agrícola, alterando não apenas sua vida, como também de sua família. Passou a se ver na escola e visualizar a escola na sua casa. Era como se a enxada e o lápis dialogassem sobre o mesmo assunto. Com a alternância de tempo e espaço, estudou por três anos na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, até chegar na hora de realizar o estágio técnico. A autodescoberta ocasionada pela escola proporcionou o desejo de buscar uma experiência onde conhecesse um pouco mais sobre educação. Encontrou na Escola Família Agrícola de Vale do Sol a oportunidade de aperfeiçoar suas técnicas relacionadas

à agricultura e de se conhecer ainda melhor. A partir daquela experiência educativa, do contato com monitores e estudantes, se descobriu como um educador.

Com a oportunidade de permanecer na escola como monitor, passou a se sentir mais instigado a entender as origens da Pedagogia da Alternância. Assim, chegou ao ano de 1968, com a vinda das EFAs para o Brasil, em plena ditadura militar. O trabalho buscou encontrar respostas, mas que serviram também de combustível, pois novos questionamentos foram gerados. Enfim, foi possível perceber que as EFAs tiveram/têm sentido e funcionaram/funcionam quando ocorre a participação e ação popular, tomando a direção de como deve ser a educação dos seus.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

BARROS, Edgard Luiz de. **Os governos militares**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1992.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Dissertação. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivania**. Tese. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Tese. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor. Cidadãos brasileiros e planetários: Uma experiência educativa**. Orizona (GO): UNEFAB, 2011.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O Brasil republicano**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964: O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura militar no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. 1ª ed. Barueri, SP: Monole, 2003.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia; CALVO, Pedro Puig. **Formação em alternância e desenvolvimento local: O movimento educativo do CEFFA no mundo**. Tradução: Luiz da Silva Peixoto. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

MARTINS, Leonardo Rauta. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santo**. Tese. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**: 2ª ed. Vitória: EDUFES, 2014.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. **As mãos que alimentam a nação**: agricultura familiar, sindicalismo e política. Tese. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ZAMBERLAN, Sergio. **Formação e desenvolvimento sustentável**. Dissertação. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

ZAMBERLAN, Sergio. **MEPES**: início da longa caminhada. 1963-1980. Espírito Santo. MEPES, 2018.

Sobre os autores:

José Antonio Moraes do Nascimento - Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e dos Cursos de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: josenasc@unisc.br

Marlon Antonio Bianchini - Graduado de História pela pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor da Escola Família Agrícola de Vale do Sol – EFASOL. Email: marlonbianchini4@gmail.com