

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL – A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL – EFASC

RURAL EDUCATION IN BRAZIL – THE EXPERIENCE OF THE FAMILY FARM SCHOOL IN SANTA CRUZ DO SUL – EFASC

João Paulo Reis Costa

Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – RS – Brasil

Virginia Elisabeta Etges

Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – RS – Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a Educação do Campo no contexto da realidade brasileira, destacando o significado das Escolas Família Agrícola – EFAs. Com base na experiência da EFASC, referenciada na Pedagogia da Alternância, com a participação das famílias e suas comunidades, alternada com a formação escolar construída no ambiente escolar, as EFAs buscam promover a formação integral do jovem agricultor em técnico agrícola. Nesse processo educativo destaca-se a participação das famílias e instituições regionais como parceiros fundamentais para o desenvolvimento e formação dos estudantes, possibilitando a estes a permanência no campo por opção.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Participação.

Summary: This article presents a reflection about rural education in the context of Brazilian reality, highlighting the significance of the Family Farm Schools. Based on the experience of EFASC, referenced in the Pedagogy of Alternation, with the participation of families and their communities, alternating with the training school built in the school environment, the agricultural Family Schools promote the integral formation of the young agricultural technician. In this educational process, we highlight the participation of families and regional institutions as key partners for the development and training of students, enabling them to remain in rural areas by choice.

Keywords: Family Farm School. Pedagogy of Alternation. Participation.

1 A Educação Rural/do campo no Brasil

A temática da educação é fundamental em qualquer roda de prosa, das mais informais até os debates oficiais e acadêmicos de especialistas sobre o assunto. Ninguém ousa diminuir a importância da educação na sociedade, embora o Brasil conviva com números nada gloriosos no que tange à questão da educação, pois, entre analfabetos absolutos e funcionais¹, temos mais de 40 milhões de pessoas, ou seja, praticamente toda população da Argentina, conforme dados de pesquisas recentes.

A taxa de analfabetismo do Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 10% para 9,7% entre 2008 e 2009, (...) somando 14,1 milhões de analfabetos no País em 2009 (...) As conclusões constam da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, divulgada hoje pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (...) O Instituto também apurou que a taxa de analfabetismo funcional, que é o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudos completos, foi duas vezes superior à taxa de analfabetismo, com resultado de 20,3% em 2009.²

Diante de números que demonstram a precariedade da oferta de ensino, juntamente com a questão do analfabetismo no Brasil, a situação fica ainda mais dramática quando a pesquisa diz respeito à população moradora do meio rural. O analfabetismo chega a ser quatro vezes maior entre a população do campo em relação à urbana, demonstrando o quanto o meio rural carece de oportunidades e de políticas públicas que possibilitem o acesso e a continuidade dos estudos pelos jovens agricultores.

Desde a chegada dos portugueses em 1500, o território brasileiro passa a ser ocupado de acordo com as atividades econômicas voltadas aos interesses da metrópole, como a cana-de-açúcar, a mineração, o algodão, o café, a criação de gado entre outras, tendo como mão de

¹ Entre várias conceituações, pode-se definir como analfabeto absoluto aquela pessoa que não domina minimamente a leitura e a escrita. Enquanto que o analfabeto funcional é caracterizado por pessoas que em geral, leem e escrevem frases simples, mas não são capazes de interpretar textos e colocar ideias no papel.

² IBGE: Brasil ainda tem 14,1 milhões de analfabetos. 08 de setembro de 2010. Alessandra Saraiva. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral>>. Acesso em: 04 ago. 2011.

obra os indígenas e, logo em seguida, até o fim do século XIX, os escravos africanos. Além deles, também homens livres, alijados da posse da terra, formaram grande parte da população brasileira nesses primeiros séculos, vivendo na sua grande maioria no espaço rural, marcado historicamente pela presença do latifúndio, embora, mais tarde, esse espaço também passasse a abrigar Brasil afora, as áreas de colonização europeia que destoam, em geral, dessa máxima.

A educação foi um privilégio de poucos, atendendo aos interesses de uma elite que, historicamente, se impunha no país, tanto que seus filhos faziam a formação inicial nas fazendas e o ensino superior na Europa, pois “nos domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplica. Tudo se fazia consoante a sua vontade, muitas vezes caprichosa e despótica. O engenho constituía um organismo completo que, tanto quanto possível, se bastava. Tinha a capela onde eram rezadas as missas. Tinha escola de primeiras letras, onde o padre-mestre desasnava os meninos” (HOLLANDA, 1995, p. 80).

Evidencia-se que, desde a primeira “noção de Brasil”, o ensino foi uma das formas de discriminação social mais perceptível. Desde a colonização até a universalização do acesso à educação no final do século XX, o ensino no Brasil foi “erudito, elitizado, à margem das realidades nacionais, discriminatório, expressão de uma dominação social retrógrada, à base do patriarcalismo e escravismo, antidemocrático e autoritário. (...) O predomínio de uma rarefeita sociedade rural com seu campesinato submisso, a relativa fraqueza de estratos urbanos e o domínio da escravidão como sistema de trabalho explicam por que pouca coisa se fez no âmbito do ensino primário e médio (LOPEZ, 1995, p. 84). Essa condição marca, de forma peremptória, as diferenças entre quem, historicamente, deteve o poder da terra e o tempo disponível para se dedicar às letras, e quem ficou de fora dessas possibilidades. O plano de Educação de 1812 inclui como um dos dispositivos:

(...) que no 1º grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários (...) e no 2º grau todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e aos comerciantes. (...) Na reforma de 1826 – Plano Nacional de Educação – (...) no 1º e 2º graus se dará uma ideia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida. (...) na reforma de 1879 (decreto

nº7274), o ensino nas escolas de primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entres outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura. (...) O ensino técnico agrícola surgiu na Bahia, no reinado de D. João VI, transformando-se depois na primeira Escola de Agronomia do país (CALAZANS, 1993, p. 17).

Nesse período de transição do Império para a República, em um Brasil dominado pelos latifúndios, cabe destacar, em relação à educação no meio rural, as importantes experiências das áreas coloniais do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, destaca-se a região de Santa Cruz do Sul/RS, colonizada, a partir de 1849, por imigrantes europeus, onde, através da organização comunitária e da demanda por ensino, o letramento era importante, tanto por questões religiosas como, em muitos casos, por já vivenciarem essa experiência do domínio das letras no velho mundo. Percebe-se que essa experiência se deu no âmbito comunitário, à margem do Estado, em princípio, por meio da organização das famílias e comunidades em geral, desde a contratação dos professores até a manutenção das escolas, que, inicialmente, eram domésticas, funcionando nas casas das famílias.

Passada a primeira etapa, que era a adaptação ao meio (...) surgiram novas demandas: prover as diferentes picadas com escolas (...) uma das preocupações dos colonos dizia respeito ao aprendizado escolar dos filhos. A alfabetização era importante não somente para que os evangélicos pudessem interpretar livremente a bíblia, mas era buscada também pelos católicos, que da Renânia haviam trazido uma tradição escolar. (...) em 1922, existiam em Santa Cruz 34 escolas comunitárias católicas alemãs, que atendiam 1419 alunos, e 21 educandários comunitários evangélicos, frequentados por 857 estudantes. Além desses, no mesmo ano, havia ainda cinco escolas independentes, onde a aula era ministrada para 170 crianças, e um colégio de adeptos do Sínodo do Missouri, que assistia 54 alunos (VOGT, 2002, p. 73).

A primeira Escola Estadual Técnica de Agricultura iniciou em 01/11/1910, quando a antiga Escola de Engenharia de Porto Alegre, em 1939, criou em Viamão o "Curso de Capatazes Rurais". Com a instalação da Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, a Escola passou ao Instituto Técnico Profissional, formando alunos "Técnicos Rurais,

Capatazes Rurais e Operários Rurais". A partir de 1962, a Escola passou a oferecer o Curso Colegial Agrícola aos que nele se diplomassem".³ Tornou-se uma referência estadual e até nacional no ensino de técnicas agrícolas e pecuárias, recebendo centenas de estudantes por ano, advindos de todos os recantos do Rio Grande do Sul – RS e de vários estados brasileiros.

Vale lembrar que, nesse mesmo início do século XX, o homem do campo passa de figura épica e dócil, demonstrada por parte da literatura romântica ou historiográfica, alicerçada no século XIX e consolidada no século XX, para a figura menos poética⁴, um tanto ácida e decadente, como é retratado por Monteiro Lobato, por exemplo. Dessa forma, via-se nessa figura a justificativa para a "incivilidade" brasileira, afirmando que "esse funesto parasita é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade e inadaptável à civilização, que vive à beira dela, na penumbra das zonas fronteiriças" (LOBATO, 1994, p. 88).

Velha Praga, que denunciava a prática das queimadas, e *Urupês*, no qual se consubstanciou o personagem Jeca Tatu, causou intensa polêmica. Nesses dois textos, com seu estilo direto e irônico, Lobato traçou um perfil ácido do caboclo, que destoava da tradição romântica, cultivada por parcela significativa da produção literária da época, que não raro idealizava o homem do campo, atribuindo-lhe dimensões épicas. Jeca Tatu extravasou os limites da ficção para encarnar o anti-herói nacional, que incomodava na medida em que comprometia uma determinada concepção da vida cabocla, rompia com o discurso ufanista a respeito do país e seus habitantes (...) e trazia à tona questões sobre a permeabilidade do Brasil à modernização, os caminhos a serem trilhados para atingi-la, as causas e os responsáveis pelo nosso descompasso (LUCCA, 1999, p.62).

Com a República, os ares da industrialização chegavam ao Brasil, rompendo-se com quase um século de poder imperial e, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, inicia-se outro período

³ Disponível em: <<http://www.etars.com.br/>> Acesso em: 05 ago. 2011.

⁴ Aqui vale a lembrança da importante obra de Cyro Martins, a "trilogia do gaúcho a pé", composta por três romances: *Sem rumo* (1937), *Porteira fechada* (1944) e *Estrada nova* (1954), que já denuncia as condições em que vive o homem do campo e a difícil situação encontrada na cidade, denunciando o êxodo rural.

para a educação da população do meio rural, até mesmo porque as necessidades do Brasil estavam mudando. O processo de industrialização que se encaminhava nesse período, demandava um meio rural minimamente letrado, seja para servir de mão de obra nas cidades, imediatamente ou mais tarde, ou para atender a demandas às quais a agricultura começava a ser submetida, sobretudo, para o fornecimento de matéria-prima para a indústria nascente. Pois:

(...) a longa formação social escravista brasileira, marcada pela presença do latifúndio e pela produção extrativista e agrícola voltada prioritariamente para a exportação, não demandou a qualificação da força de trabalho. Somente nos anos de 1930 em diante é que se delineia um modelo de educação rural. Mas, ao invés de desenvolver um processo ou um sistema educacional que desse conta das demandas específicas das populações do campo, esse processo subordinou o campo às demandas e necessidades de reestruturação do domínio do capital ao longo da história da formação social brasileira (BONAMIGO, 2007, p. 139).

Destaca-se, nesse período, o grupo conhecido como ruralismo pedagógico⁵, que já discutia a necessidade de uma escola do meio rural que abarcasse questões regionais, combatendo o “desenraizamento do homem do campo”. A partir de 1934, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, das colônias agrícolas e dos núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola, iniciam-se debates acerca dessa questão no Brasil, ou seja, era preciso pensar uma escola que atendesse ao meio rural.

Esse debate adquire corpo após o 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em junho de 1942, em Goiânia/GO, em que se adota uma posição forte frente a essa questão, afirmando a necessidade de “uma escola que seja (...) alicerce da nossa produção e da nossa riqueza (...) que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura (...); que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação (...) contra o

⁵ Ver artigo de CALAZANS (1993), em que nomina (em nota) esse grupo composto pelos seguintes intelectuais da época: A. Almeida Jr, Sílvio Galvão, A. Carneiro Leão, José Artur Rios, Francisca Pereira Rodrigues e Anísio Teixeira.

doutorismo e o diplomismo (...); que engrandeça as atividades do campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do estado (Novo)” (CALAZANS, 1993, p. 19).

Nesse mesmo período, em 1948, a Associação Internacional Americana para o desenvolvimento social e econômico – AIA patrocina a Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR em Minas Gerais, que, mais tarde, em 1956, dá origem a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – ABCAR, negociada entre o presidente Juscelino Kubitschek e Nelson Rockefeller, que passa a determinar as diretrizes da extensão rural no Brasil.

A Abcar teve como principais patrocinadores: organizações de “cooperação técnica” ligadas diretamente aos governos dos EUA (IIAA, ICA, AID, Usom, Aliança para o Progresso etc); corporações, associações e fundações privadas ditas “filantrópicas”, ligadas ao grande capital monopolista americano (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellog etc); organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos acima mencionados e que a eles dão legitimidade, cobertura e prestígio, que, como eles, são instrumentos em nossos países de expansão da economia de mercado, e vendem uma imagem romântica da extensão rural (IICA, OEA, BID, FAO, Bird) (CALAZANS, 1993, p. 24).

Todos esses movimentos de ações governamentais, de certa forma, atingiam, em boa parte, a população do campo, pois era nesse meio que se concentrava o maior número de analfabetos no Brasil. Tinha por objetivo simplesmente a alfabetização das pessoas, normalmente com temáticas alheias às questões do dia a dia dos moradores do meio rural. Embora o tempo tenha passado, essa lógica ainda mantém-se como prática usual no meio rural. “As políticas educacionais para os trabalhadores do campo tendem a ser organizadas numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade cultural, social e econômica existentes nas propriedades da agricultura familiar” (SANTOS, 2006, p.69).

Nessa compreensão, o meio rural aparece quase como um espaço “utilitário” do meio urbano, porque, “desde a década de 50, com a introdução da Revolução Verde no país, vem sendo disseminada uma compreensão do que seja desenvolvimento rural, entendido como intensificação da atividade agropecuária, utilizando insumos modernos,

máquinas e agrotóxicos, visando alta produtividade e produção em larga escala, voltada basicamente para o mercado externo” (ETGES, 2001, p. 131).

O conhecimento tradicional de técnicas e tecnologias, advindas de gerações anteriores, foi praticamente esquecido ou deixado de lado frente a essa nova realidade da agricultura, que não tem mais na subsistência seu principal foco produtivo e sim no mercado, acompanhando, assim, as técnicas de produção e as novas necessidades que se impõem ao meio rural e à agricultura em especial.

A intensificação da agricultura para exportação tornou-se imperativa para a modernização; O equipamento comprado no exterior deve ser pago. O resultado é o abandono parcial ou total da agricultura de subsistência, e assim a necessidade de pagar pelos alimentos com divisas estrangeiras (...) Uma comparação entre elementos dispares da nova ideologia urbana e da nova ideologia rural aponta uma urbanização mais intensa e uma pobreza mais aguda. (SANTOS, 2003, p. 31).

Somente após a década de 1930, as garantias constitucionais aparecem prevendo ensino no meio rural, surgindo, a partir daí, as escolinhas⁶ públicas multisseriadas, interior afora, onde os estudantes tinham aula com um professor leigo (sem formação específica para lecionar), normalmente alguém da comunidade, com mais “sabedoria”, mas que tinha o limite de basicamente alfabetizar e dominar as operações básicas da matemática. Somente após as décadas de 1960/1970, esses professores passam a fazer cursos intensivos de férias, obtendo certificação que os habilitava ao magistério. Atualmente, essas “escolinhas” estão desaparecendo paulatinamente do meio rural, dando espaço para escolas maiores, localizadas em comunidades centrais, abrigando estudantes de várias comunidades do seu entorno.⁷

⁶ O uso do termo “escolinhas” no diminutivo se dá com base em artigo de ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. CEDES vol.27 n° 72, Campinas May/Aug, 2007.

⁷ É possível ainda no Vale do Rio Pardo, devido às características de municípios-rurais, perceber-se a existência dessas “escolinhas” em comunidades distantes dos “centros” ou de comunidades maiores. Essas escolas funcionavam com turmas de 1ª a 4ª séries, em alguns casos com pré-escola também. Atualmente, as que ainda restam funcionam com 5 turmas (1º a 5º anos), tendo um professor que atende simultaneamente todas as turmas, cuida da parte burocrática (direção escolar) além de cuidar da limpeza

Até esse período, os meninos e meninas do campo, para continuarem seus estudos, invariavelmente, tinham de sair da casa dos pais, morarem com um parente na cidade ou matricular-se numa escola em regime de internato (isso quem podia pagar as passagens e outros custos adicionais). Um exemplo desse modelo foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental – EEEF Murilo Braga de Carvalho, desativada desde 2008, em Santa Cruz do Sul/RS, assim como a Escola Estadual Técnica de Agricultura – EETA em Viamão/RS, que forma técnicos agrícolas em ensino médio, recebendo, há mais de 100 anos, estudantes de todo estado, na maioria vindos do interior gaúcho, perdendo contato com a família, a tal ponto que, a grande maioria, depois de “formados”, sequer voltaram para a casa dos pais, exceto em visitas esporádicas.

Não raro acontece dos pais escutarem do professor da escola multisseriada: “Seu filho é inteligente; não pode ficar na roça; é preciso encaminhá-lo nos estudos. Vencerá na vida melhor que seu pai, conseguirá uma boa posição social”. (GRANEREAU *apud* NOSELLA, 2007, p. 7) Essa escola foi apresentada para as comunidades do meio rural, como a “modernização do estudo”, com a possibilidade dos filhos dos agricultores terem aulas de informática, de inglês, uma merenda preparada por merendeiras especializadas, além de ter um professor para cada disciplina, que poderia trabalhar as disciplinas ou matéria com mais propriedade devido a sua formação específica. Daí a proliferação de empresas de transportes terceirizadas pelo interior afora, normalmente transportando estudantes e passageiros regulares no mesmo veículo, como é comum verificar em boa parte dos municípios do Vale do Rio Pardo.

Esse desconhecimento ou incompreensão de uma lógica própria do campo e seus moradores, refletido, muitas vezes, na intransigência da escola formal, alia-se à falta de perspectivas de trabalho e renda para o jovem do campo. Constata-se que “os aspectos negativos que justificam a recusa de muitos jovens em permanecer no meio rural apontam, sobretudo, para as carências da vida nesse meio, e de modo especial, a falta de alternativas profissionais que possam garantir oportunidades de emprego e renda na agricultura familiar” (SANTORI,

interna e externa da escola e outros prédios (pavilhão, banheiro...) e ainda da alimentação dos estudantes.

2008, p. 7). Dessa forma, o meio rural carece de uma escola que dialogue com esse meio e que esteja inserida nele.

A despeito do que determina o artigo nº 28 LDB 9394/96 constata-se que o calendário escolar não sofre adequações diante do calendário agrícola. Pelo contrário, confirmou-se que os professores deveriam avisar a Secretaria da Educação Local quando os alunos faltassem por dias consecutivos em época de plantio ou de colheita, e recorrer, até mesmo, ao Conselho Tutelar. Isto demonstra o total descuido com a identidade do homem do campo, produtor do alimento consumido no local e na região, afora as questões de responsabilidade com as políticas públicas. Constata-se aí a negação das identidades e das diversidades dos sujeitos sociais do campo a partir das imagens presentes na cultura material e imaterial: livro didático, desenhos em quadrinho nas representações das festas juninas de clubes e escolas.⁸

É indispensável que o Estado invista na formação dos professores do meio rural, para que esses possam se inserir no contexto social das comunidades, tornando as famílias participantes do processo de ensino-aprendizagem. Na atual situação do campo, a escola do meio rural é um retrato da forma como o Estado presta serviços aos moradores do campo, seja na assistência técnica disponibilizada, na manutenção precária das estradas e ou dos postos de saúde, áreas que também ignoram as particularidades e a complexidade desse meio.

Segundo Arroyo (2007), o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras e professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

⁸ GOULART, Mailza Maria Rosa. A trilha da construção das políticas públicas da educação do campo na Serra catarinense – A Casa Familiar Rural do Município de São José do Cerrito – Comunidade de Santo Antônio dos Pinhos/SC. p. 03. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/trilha-politicas-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2011.

Dessa forma hierárquica, em que a cidade é o centro das decisões, o campo permanece numa condição subalterna, vinculado aos (pré) conceitos de atraso e de difícil acesso, lembrado apenas quando convém aos interesses econômicos e políticos da cidade.

O RS tem 227 municípios com menos de 5 mil habitantes (quase a metade dos 496). Conforme o Censo Agropecuário do IBGE de 2010, o RS possui 378 mil estabelecimentos de agricultores familiares. Mas só temos 336 mil jovens entre 15 e 29 anos vivendo no meio rural. Distribuindo uniformemente estes jovens, um por propriedade, de agricultores familiares, estaria faltando 42,5 mil jovens para que cada propriedade pudesse contar com pelo menos um jovem.

Como consequência desse processo, a produção de alimentos poderá ser afetada, seja na oferta de alimentos por parte dos agricultores familiares, ou pela concentração da produção de alimentos nas mãos de grandes produtores e de empresas do ramo. Situação que se complica, levando em conta o histórico da produção de alimentos no RS, onde cerca de “50% de todas as riquezas produzidas estão vinculadas às cadeias de produção do setor primário. Com todas as crises, a agricultura ainda é responsável por quase metade das riquezas do Estado. A participação da agricultura familiar chega a 27% da nossa economia. E mais de 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros é proveniente da agricultura familiar” (ANUÁRIO DA AGRICULTURA FAMILIAR, 2012, p. 45).

1.1 Um breve histórico da Pedagogia da Alternância

A Europa, em meados do século XX, vinha organizando a sociedade industrial moderna por meio da consolidação da cidade/meio urbano como espaço central do sistema econômico. Nesse contexto, de uma Europa urbana e industrial que olhava para o meio rural com desprezo, como o local do atraso, começa uma história que culminaria com a criação de um modelo educacional para as populações do meio rural, a partir da década de 1930 na França. A seguir, um diálogo desse período:

Um agricultor e o padre conversavam numa tarde de junho de 1935. Pelas testas enrugadas e pelo tom geral as vozes, podia perceber-se que uma preocupação profunda dominava a conversa. De fato, a conversa estava centrada sobre o futuro de um adolescente que havia ingressado há um ano no certificado de estudos. – Ele tem nojo da escola superior, dizia seu pai.

Cada vez que ele deve ir à escola aparecem novas lamentações. Entretanto, parar de estudar aos 13 anos é lamentável!... – Sim, é sempre isso: o agricultor não vale grande coisa na sociedade francesa, respondeu o padre. Para as crianças, a escola primária é até os 13 anos. – E daí o que vale esta escola? Nós temos excelentes professores – quando não se metem a fazer política – mas programas detestáveis!... Mesmo o certificado de estudos não significa mais nada... Um ano depois, aqueles que o obtiveram, não sabem nada mais que os outros! – E depois, colocar nossos filhos num pensionato custa caro! Pouco dinheiro não resolve não! E para chegar a que? Ver nossos filhos nos olharem do alto quando eles retornam após três meses de pensionato na cidade. A terra, eles começam rápido a achar que ela está muito baixa, estes jovens agricultores transformados em urbanos “sábios”... – Sábios! Se pelo menos ficassem sábios. Mas lá também, os programas não são feitos para a agricultura! Aliás, as turmas são grandes demais; o professor dá seu curso, compreenda quem puder. Ele não pode se ocupar de cada um em particular. – E as escolas de agricultura? Ah! Sim... Quantos verdadeiros agricultores o senhor já viu sair de uma escola de agricultura? – Não, realmente, nada é feito oficialmente para garantir a formação intelectual de jovens agricultores em uma época em que, mais do que nunca, os agricultores precisam ser verdadeiros sábios; numa época em que a agricultura precisa de chefes que sejam verdadeiros líderes. A conversa continua cada vez mais pessimista quando, de repente, como um relâmpago, surge uma nova ideia: Diante dessa deficiência, porque não criar alguma coisa nova que se adapte realmente ao meio agrícola? Um tipo de escola que nós possamos criar aqui mesmo? Desta vez, a conversa passou a ser mais otimista, animadora, reconfortante. Quando o agricultor se despede do padre, com alegria no seu olhar, um projeto de formação intelectual-profissional dos jovens agricultores, dos futuros líderes agricultores, já estava elaborado em grandes linhas (TANTON, 1999, p. 98).

A conversa entre o padre e o agricultor, numa remota França da década de 1930, vai se desdobrar numa tentativa de dar conta dessa intransigência da escola formal, imutável frente às necessidades dos estudantes e das comunidades em que estava inserida. A verdade é que “em 1932, o número de jovens agricultores que haviam recebido uma formação profissional não superava 4%. Certamente, já haviam ensaiado numerosas fórmulas destinadas a generalizar o ensino agrícola de

massa, desde o final do século XIX. Algumas tiveram certo êxito, mas a maioria favorecia o êxodo rural” (GARCÍA – MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p. 22). Então, surge o primeiro passo que consolidaria mais tarde a Pedagogia da Alternância.

O movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e um padre de um vilarejo da França (Lauzun) (...) prestaram atenção em um adolescente de 14 anos que rejeitava a escola em que estava matriculado (...). Então, fora das estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria seus filhos educar-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões (...). Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais (...). Eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, pais e os formadores da escola. Em 1935, eram quatro jovens, (...) no ano seguinte dezesseis jovens, (...) dois anos mais tarde eram quarenta estudantes. Os agricultores, pais desses jovens, agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento para comporem uma casa (...) a Casa Familiar de Lauzun e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937. (...) Somente em 1960 uma lei a reconheceu como modalidade pedagógica com ênfase na Alternância (...) uma segunda lei em 1984 reforçou esse reconhecimento e a ajuda do estado (GIMONET, 1999, p. 40).

O elemento estrutural que faz com que essa escola se diferencie de todas as tentativas de educação no meio rural, é o fato primordial de juntar a realidade da prática agrícola com a teoria científica. Ela seria testada em vários países europeus desde a década de 1930. Assim, a Pedagogia da Alternância parte do pressuposto de que o jovem deve permanecer um período em casa e outro na EFA, alternando momentos de sua formação, que se complementam, proporcionando a possibilidade de uma formação integral: Família/Comunidade e Escola, rompendo com uma concepção não construtiva, que teima em se manter de uma forma geral em nosso cotidiano, e tem a escola como a única e/ou maior responsável pela educação das pessoas. Não leva em conta a família, a comunidade e as relações socioculturais que as

pessoas estabelecem com seu meio, educando tanto ou mais que a escola.

A pedagogia da Alternância, como uma metodologia para organizar a educação do campo, tem raízes nas lutas dos agricultores familiares franceses da década de 1930. Os jovens que ficavam no campo, geralmente não tinham acesso à formação escolar em níveis mais elevados, a tendência (...) era estudar nas escolas do meio urbano, sendo que a maioria dos que saíam para estudar na cidade não voltavam para o campo (...) por isso a iniciativa de uma escola diferenciada podia reverter o processo e não precisar sair do campo para estudar e nem estudar para sair do campo. Escola camponesa foi a primeira denominação dada pelos agricultores, antes de passar a ser chamada de Casa Familiar ou Escola Família (BEGNAMI, 2004, p. 4).

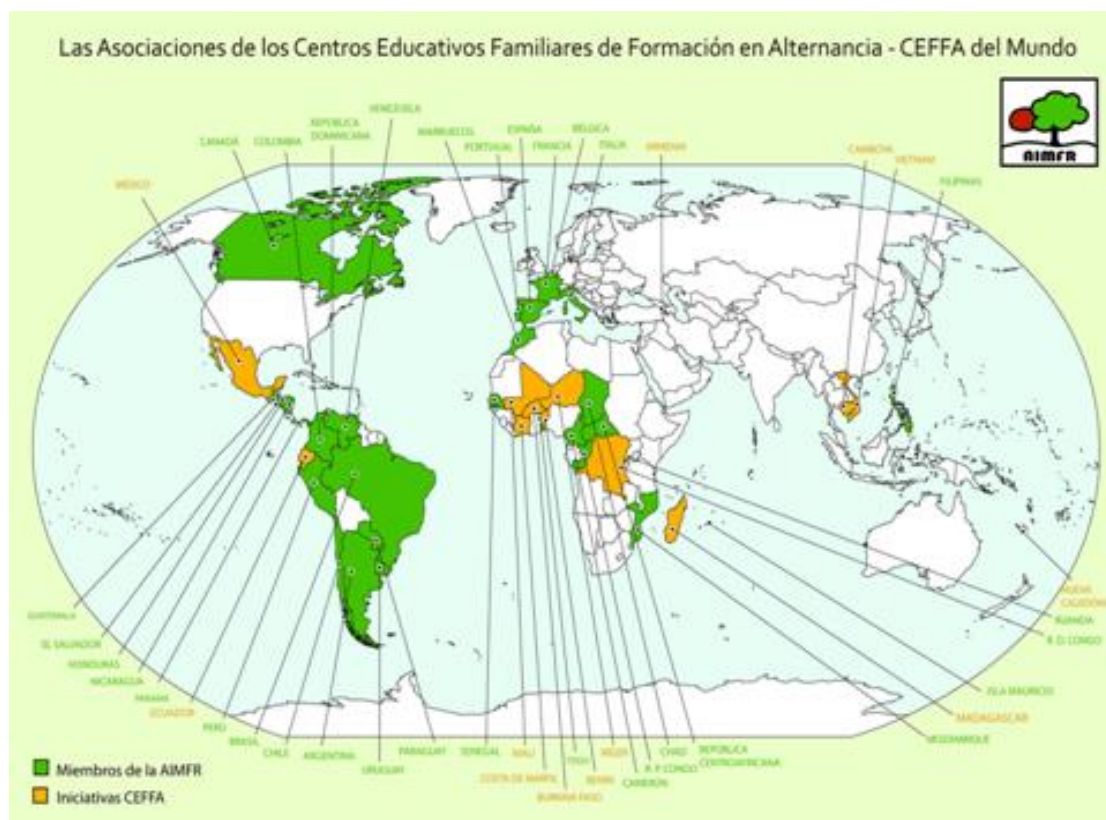
Nessa perspectiva de uma educação do meio, partindo do contexto onde os jovens estão inseridos, que a Pedagogia da Alternância adquiriu espaço na França, depois na Europa e, mais tarde, no mundo, tornando-se uma referência de metodologia preocupada com o desenvolvimento do meio e da formação integral dos estudantes. Com o crescimento da Pedagogia da Alternância por meio dos CEFFAs⁹ em todo o mundo, no ano de 1975, em Dakar, no Senegal, entre 12 e 16 de maio, é dado um passo importante para a difusão e organização dos CEFFAs, quando é criada uma entidade internacional, que congregaria os atores desse movimento. Logo em seguida, a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR aprovou em Lomé (Togo), em 1980, a criação de uma entidade específica (*Solidarité Internationale des MFR – SIMFR*) para estabelecer relações e intercâmbios, bem como para promover e apoiar técnica e economicamente os CEFFAs no mundo.

A AIMFR (Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural) representa as diferentes Instituições

⁹ A sigla CEFFA significa: Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância. Que, nesse caso, congregam várias instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância. No caso do Brasil: As Escolas Família Agrícola, as Casas Familiares Rurais e outros Centros de Formação que se utilizam da Pedagogia da Alternância e observam seus quatro pilares: Associação Local, Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento do Meio.

promotoras de Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural. Ditas Escolas (mais de 1300 distribuídas por mais de 40 países da África, América, Ásia, Europa e Oceania) envolvem em processo de desenvolvimento local a mais 150 mil famílias rurais. (...) A AIMFR tem como objetivo fomentar e promover o desenvolvimento dos CEFFA no mundo. Representar os interesses dos CEFFA ante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relações com eles. Difundir ante a opinião pública – especialmente nos âmbitos rural, profissional e familiar – os princípios dos CEFFA definidos em seus estatutos e velar por sua correta aplicação (GARCÍA – MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p. 47).

Figura 1. AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural



Fonte: Disponível em: <<http://www.google.com.br/imgresaimfr>> Acesso em: 15 ago.2011.

1.2 A Pedagogia da Alternância no Brasil

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chega primeiramente no sul do Espírito Santo, ainda na década de 1960, em plena Ditadura Militar

(1964 – 1985), trazida por imigrantes italianos, entre eles o jovem sacerdote católico Pe. Humberto Pietrogrande, italiano da região do Vêneto. Ele passou a articular as forças da igreja com os agricultores e entidades locais, fazendo nascer, assim, um movimento que se transformaria numa experiência de vanguarda no quesito educação do campo, não só no Brasil, mas na América do Sul como um todo.

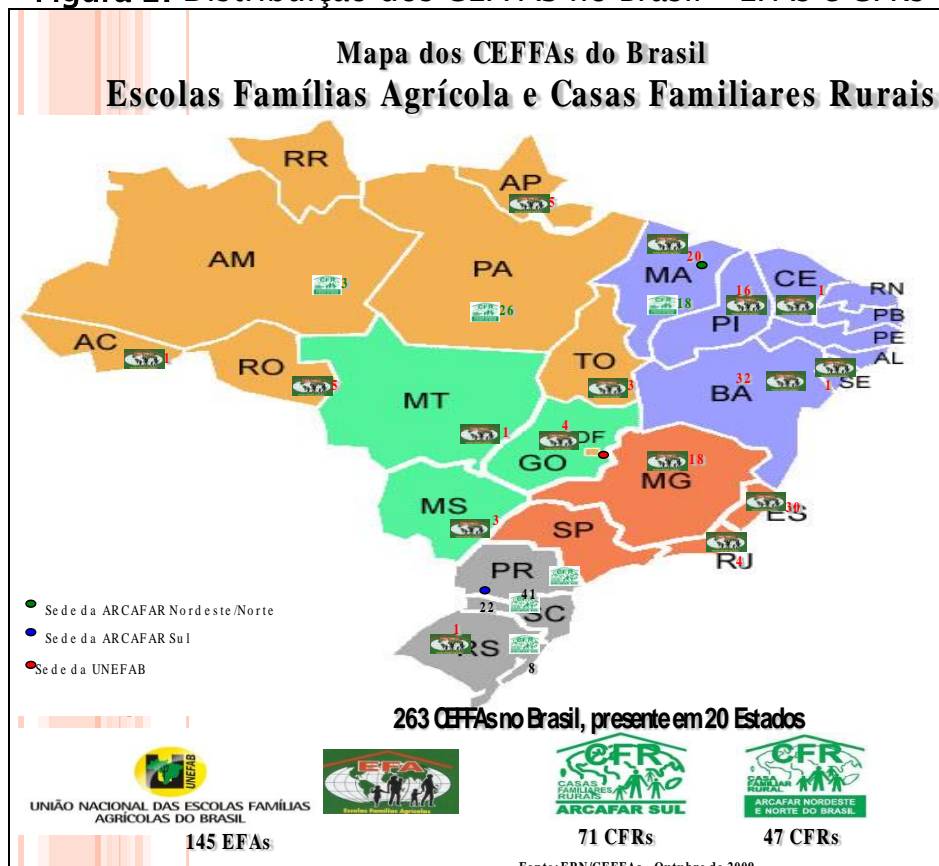
As primeiras iniciativas de criação de EFAs no Espírito Santo se desenvolveu junto aos agricultores, empobrecidos pela política do intervencionismo econômico estatal que excluía a agricultura familiar em detrimento da grande empresa agrícola moderna (...) Para operacionalizar o projeto EFA, cria-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, que é fundado em abril de 1968, como entidade civil mantenedora, filantrópica e sem fins lucrativos. Uma organização de inspiração cristã, sensibilizada pela situação grave de crise econômica e social que passavam os agricultores do sul daquele estado (...) A experiência inicia, tendo como referência inspiradora as escolas de alternância da Itália e como apoiadores financeiros, entre outros, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – AES – uma ONG criada na Itália para ajudar no processo de implantação e manutenção (das EFAs) (...) São criadas três EFAs de uma só vez, no ano de 1969, quais sejam: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (BEGNAMI, 2004, p. 4).

Forma-se, assim, ao longo da caminhada da Pedagogia da Alternância no Brasil, a rede CEFFA, interligada pela Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, com a finalidade de proporcionar uma formação integral do jovem, voltada ao desenvolvimento regional, por meio da Alternância e da associação local. Atualmente, segundo a UNEFAB (2009, p. 98), são “263 CEFFAs no Brasil, presentes em 20 estados da federação, destes 71 CFRs (Casas Familiares Rurais) da ARCAFAR/SUL, 47 CFRs da ARCAFAR NE/NO e 145 EFAs”, atendendo até o “ano de 2010 cerca de 74.000 famílias, estão em formação 23.254 estudantes, chegando a um total de 51.550 egressos nos mais de 40 anos de Pedagogia da Alternância no Brasil”.¹⁰

¹⁰ IX Congresso Mundial da AIMFR – EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL – 22, 23 e 24 de Setembro de 2010. Lima – Peru. Os CEFFA no Brasil. Acesso em: 12 ago. 2011. Disponível em: <http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL_01.pdf>

Não resta dúvida de que essa unificação de bandeiras, na luta pela Pedagogia da Alternância, entre CFRs e EFAs vem promovendo o desenvolvimento de uma educação do campo, cada vez mais qualificada e voltada às comunidades onde os estudantes estão inseridos, oportunizando aos jovens do meio rural e suas famílias, possibilidades concretas de uma maior qualidade de vida no campo. Assim, gerando renda e desenvolvendo da forma mais eficaz possível o meio rural, valorizando o conhecimento das famílias, fortalecendo a agricultura familiar e as relações comunitárias através da solidariedade.

Figura 2. Distribuição dos CEFFAS no Brasil – EFAs e CFRs



Fonte: Cadernos didáticos da EPN- 2009.

1.3 A Pedagogia da Alternância no RS

No Rio Grande do Sul, o movimento CEFFA reproduz a lógica nacional, tendo a presença das duas instituições nacionais representadas pelas CFRs e EFA. Na Região Sul, assim como no estado gaúcho, o pioneirismo é das CFRs, que, desde 2002, por intermédio da CFR Santo Isidoro, localizada no Município de Frederico Westphalen, no noroeste do estado, conta com o importante apoio da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, oferecendo formação de Ensino Médio com qualificação de agricultor aos jovens da região.

Atualmente estão em processo de credenciamento, junto ao Conselho Estadual de Educação, mais seis CFRs nos municípios de Santo Antônio das Missões, Santo Cristo, Três Passos, Ijuí, Alpestre e Barão do Cotegipe, todas ligadas institucionalmente com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR-RS, filiada à ARCAFAR-SUL. Esse processo demonstra a importância do modelo de trabalho nas CFR,

tanto no fortalecimento da rede institucional frente às negociações com municípios, o Estado e entidades regionais quanto para fomentar o desenvolvimento regional, por meio de projetos profissionais elaborados e executados pelos jovens que nessa metodologia se formam.

Filiado à União Nacional das escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, o RS conta atualmente com a Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas – AGEFA, fundada em 2008, sendo essa a associação que mantém a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, fundada em 1º/03/2009, com sede em Santa Cruz do Sul, região central do estado. Dessa forma, a EFASC está ligada a um movimento estadual (AGEFA), nacional (UNEFAB) e internacional (AIMFR).

Figura 3. A EFASC no contexto do movimento da Pedagogia da Alternância



Fonte: Elaborado pelos autores

A associação local mantém a escola com recursos oriundos das famílias que contribuem mensalmente, além de recursos provenientes de convênio, via projeto de lei, com dez municípios da região. Recebe apoio de importantes entidades regionais, como a Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Sistema de Crédito Cooperativo – SICREDI/VRP,

Associação dos Fumicultores do Brasil – AFUBRA,¹¹ Sindicato da Indústria do Tabaco – SINDITABACO,¹² 6ª Coordenadoria de Educação Regional – CRE¹³ e Mitra Diocesana. Também há outros parceiros pontuais em projetos e trabalhos de campo, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, entre outros.

Desde 2010, as EFAs estão ganhando espaço no debate em outras regiões do Estado do Rio Grande do Sul, com possibilidade de instalação de nova EFA em Vale do Sol/RS, que conta com ampla mobilização comunitária, envolvendo famílias de estudantes que estão na EFASC, bem como egressos, poder público municipal, entidades regionais e agricultores do município. Também está sendo articulada a criação de uma EFA na região da serra gaúcha, num processo liderado por agricultores de Garibaldi/RS, envolvendo mais seis municípios da região (Boa Vista do Sul, Bento Gonçalves, Coronel Pillar, Nova Bassano e Monte Belo do Sul), congregando uma série de entidades regionais, poder público municipal e agricultores da região.

Acredita-se que uma escola do campo é imprescindível para construir uma alternativa com o jovem do campo, bem como para sua família. Do contrário, o êxodo rural vai, a cada ano, acelerar o processo de expulsão do jovem do seu meio, comprometendo a produção e a sucessão familiar em curto prazo, pois muitos jovens já saem do campo para estudar no ensino médio, o que hoje acontece após os 13 ou 14 anos. Por isso, o reforço da importância dos CEFFAs na formação dos jovens do campo, respeitando os seus quatro pilares de sustentação, possibilitando a organicidade da Pedagogia da Alternância por meio dos seus instrumentos pedagógicos, que possibilita ao jovem a opção de permanecer no campo.

¹¹ Associação dos Fumicultores do Brasil. Entidade que existe desde 1955 na cidade de Santa Cruz do Sul/RS. Atua também nos estados de Santa Catarina e Paraná.

¹² Sindicato da Indústria do Tabaco da região sul do Brasil – a entidade congrega e atende demandas de suas 15 empresas associadas; Alliance One, ATC, Brasfumo, Continental, Industrial Boettcher, INTAB, JTI Kannenberg Comércio de tabacos do Brasil, JTI Processadora de tabaco do Brasil, Phillip Morris, Premium, Souza Cruz, Sul América, Marasca, Universal.

¹³ A 6ª CRE- Coordenadoria Regional de Educação atua em 18 municípios, a grande maioria do Vale do Rio Pardo.

2 EFASC e a Educação do Campo

A possibilidade de estudos foi acompanhando a complexidade do processo social que veio acontecendo no campo brasileiro, permitindo a categorização de dois elementos que, até então, eram um só: o camponês e o agricultor familiar. Essa diferenciação vai definir mais tarde outras questões trazidas à luz no debate pelos movimentos sociais organizados. Portanto, carrega consigo um debate ideológico, de posições históricas a respeito desse tema, configurando debates que chegam à área da educação, tendo os movimentos sociais como protagonistas.

O camponês e o agricultor familiar se diferenciam porque o camponês tem uma escassa mercantilização e utiliza técnicas rudimentares enquanto que a agricultora familiar responde aos mecanismos de mercado. (...) está completamente submetido às oscilações de preços e subordinado ao sistema financeiro. A agricultura familiar tende a especialização produtiva, usando técnicas modernas e insumos industrializados. (...) o conceito de campesinato permitiu aos cientistas sociais entender e explicar a diversidade das relações sociais existentes no campo como, por exemplo: a parceria, a pequena propriedade, a moradia, o arrendamento (SOTO, 2002, p. 56).

Esse delineamento é de extrema importância, sobretudo nos anos 1990 e nos anos 2000, pois possibilita aos movimentos sociais estabelecer uma linha divisória nas possibilidades de pensar o meio rural. Essa pressão resultou em dois momentos importantes para a educação do campo, de reconhecimento legal de suas demandas. Primeiramente, na construção da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que define e regulariza todo o sistema da educação brasileira, de acordo com a constituição federal, expressa na Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê entre outras questões:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.¹⁴

Assim, mais de uma década depois, os movimentos sociais envolvidos com a educação do campo garantiram a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo, partindo agora da caracterização dessa população rural a ser beneficiada pela educação. Esse grupo social sai da esfera tão somente agrícola como sempre foi pensada, atingindo as populações ribeirinhas, pescadores artesanais, extrativistas, indígenas, enfim, a constituição de campo de fato e agora de direito, conforme o texto da Resolução:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.¹⁵

A rede CEFFAs, juntamente com os demais movimentos que militam na causa da educação do campo, contribui na construção de oportunidades para os jovens moradores do campo e suas famílias. Tem por legado mais de 40 anos de atividade da Pedagogia da Alternância no

¹⁴ LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.

¹⁵ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Sr. Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2011.

Brasil, com milhares de jovens já tendo passado pelas EFAs e pelas Casas Familiares Rurais em dezenas de estados do país. “Portanto, as Escolas famílias Agrícolas, constituem um projeto de educação que valoriza o campo, que empreende junto aos alunos projetos profissionais voltados para essa realidade e que desenvolve suas ações na busca pela dignidade da vida do homem do campo”.¹⁶

Ao término de cada ano letivo, o jovem em fase final da formação, apresenta seu projeto profissional, preparado durante os anos de formação na EFA, com envolvimento da família e da comunidade onde vive. Esse projeto profissional torna-se uma contribuição concreta do jovem para o seu meio, provocado e instigado pela Pedagogia da Alternância, que tem sua trajetória com mais de 70 anos de práticas e seus pressupostos teóricos e metodológicos formulados em mais de quatro décadas de pesquisas científicas. Ela vem construindo seu caminho próprio, mas possui contornos e componentes que se aproximam de diversas tendências do pensamento pedagógico moderno, baseado nos paradigmas emancipadores. Isso porque, segundo Begnami, (2011), o CEFFA e a Educação do Campo não se limitam à escola. Assumem uma dimensão de educação popular, de educação formal, mas também informal ao envolver a família e a comunidade em contextos de participação e processos de formação formalizados e fomentados pelo movimento. Ambas nascem como uma crítica e, ao mesmo tempo, uma proposta concreta de educação apropriada à realidade do campo.

Considerações Finais

A EFASC no Vale do Rio Pardo constitui-se numa alternativa para os jovens e famílias de agricultores e moradores do campo, sobretudo aos descrentes na escola formal, normalmente de currículo descontextualizado, raras vezes levando em conta o contexto em que estão inseridas. Muitas escolas do meio rural, reproduzindo essa lógica educacional, não compreendem que “o desenvolvimento do campo passa também pela construção e consolidação de um projeto de

¹⁶ FOERSTE, Erineu. JESUS, Janinha Gerke de. Escolas Famílias Agrícolas: Um projeto de Educação específico do Campo. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

educação como instrumento possibilitador de conscientização” (JESUS, 2006, p. 63).

É necessário levar em conta o papel histórico da rede CEFFA no Brasil, as contribuições práticas/teóricas dessas décadas de trabalho com os jovens e suas famílias do meio rural. Isso implica compreender a Pedagogia da Alternância para além de uma simples “formação em regime de tempos/espacos alternados”, uma vez que esta concepção acaba ignorando todos os instrumentos pedagógicos que garantem esse processo de alternância, que envolve jovem – família – comunidade. Instrumentos esses que foram surgindo na prática dos CEFFAs para ajudarem os estudantes a darem sentidos às suas experiências, portanto, são meios e não fins em si mesmos. Apontam para uma relação mais complexa que envolve a realidade do aluno, os sujeitos envolvidos na formação, as instituições do meio, os métodos, as relações dos saberes (BEGNAMI, 2011, p. 29). Portanto, não se trata de substituir o Estado, e sim exercer um papel que o Estado não cumpre, qual seja, o de viabilizar uma formação de qualidade para os jovens do meio rural.

É necessário compreender que na base dos pilares dos CEFFAs está a associação local, formada por pais, egressos e tantas outras pessoas ligadas às causas do campo. Essa gestão é a mais legítima que pode haver, pois permite uma participação direta, sem intermediários, que inclusive pressiona o Estado para que cumpra o seu papel, historicamente negligenciado para com a população o campo. Por isso, os CEFFAs caracterizam-se como um serviço público não estatal, ou seja, uma escola pública de gestão comunitária.

Colocar a EFASC como uma experiência de educação rural, diante do contexto discutido, pode ser uma desconsideração pela história e constituição da Pedagogia da Alternância no Brasil, bem como da sua prática pedagógica – social. Equívoco talvez resultado da carência de experiência vivencial num CEFFA e toda a realidade que o cerca. Muitas pessoas são levadas ao equívoco quando se discute a finalidade da formação dos jovens. Se ele vai seguir na propriedade e/ou no meio rural, se vai ser agricultor familiar ou camponês, se vai embora para a cidade, enfim. É dúvida comum a quem não vivencia o processo de formação desses jovens e suas famílias. Até mesmo porque a base dessa formação precisa ser a liberdade e a democracia plena, conforme

garantem os pilares dos CEFFAs. Ou seja, durante a formação na EFA, o jovem vai construir uma série de possibilidades para poder decidir da forma mais autônoma possível o seu futuro no campo, ou não.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. CEDES*, vol.27 n° 72 Campinas May/Aug, 2007.

A Sucessão na Agricultura Familiar. In: *Anuário Brasileiro da Agricultura Familiar* 2012. Erechim: Ed. Bota Amarela. 2012.

BEGNAMI, João Batista. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: *Documentos Pedagógicos – UNEFAB*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2004.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. Os CEFFAs e a educação do campo. In: *Revista da Formação por Alternância*. Educação do Campo. Brasília: UNEFAB, 2011.

BONAMIGO, Carlos Antônio. *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*. 2007. 220f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do estado no meio Rural (Traços de uma trajetória). IN: THERRIEN, Jacques. DAMASCENO, Maria Nobre (coordenadores). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

ETGES, Virgínia Elisabeta Etges. O Espaço Rural no Contexto da Acumulação Flexível. In: ETGES, Virgínia Elisabeta (org). *Desenvolvimento Rural: Potencialidades em questão*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

FOERSTE, Erineu. JESUS, Janinha Gerke de. *Escolas Famílias Agrícolas: Um projeto de Educação específico do Campo*. Disponível em:

<<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

GARCÍA – MARIRRODRIGA. Roberto. CALVÓ, Pedro Puig. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Trad. PEIXOTO, Luiz da Silva, BEGNAMI, João Baptista. BURGHGRAVE, Thierry De. TREVISAN, Francisco. TREVISAN, Laine Fátima Ulegon. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de orientação. In: *I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*, Salvador – 03 a 05 de novembro de 1999. 2ª Ed. Brasília: Cidade Gráfica e Editora.

GOULART, Mailza Maria Rosa. *A trilha da construção das políticas públicas da educação do campo na Serra catarinense – A Casa Familiar Rural do município de São José do Cerrito – Comunidade de santo Antônio dos Pinhos/SC*. p. 03. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/trilha-politicas-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2011.

GRANEREAU, Abbé. Le livre de Lauzun. Ed. Gerbert à Aurillac. Paris, 1969. Apud. NOSELLA, Paolo. Militância e Profissionalismo na Educação do Homem do Campo. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB. Ano 2 – N° 04. Julho de 2007.

JESUS, José Novais. Escola Família Agrícola: Uma proposta de educação em desenvolvimento no campo e do campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHCO, Zuleika. (orgs). *Pedagogia da Alternância – Construindo a Educação do Campo*. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. Ed. Revisada. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

LOPEZ, Luiz Robert. *Cultura brasileira: de 1808 ao pré-modernismo*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1995.

LUCCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a(N)ação*. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1999.

UNEFAM – *Revista da Formação por Alternância – Meio Ambiente e Agroecologia*. Brasília: UNEFAB. Ano 05 – Nº 09. Dezembro de 2009.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho, movimentos sociais e educação. Reflexões sobre a produção em educação rural/do campo. *Escola de inverno – FAGED / UFRGS*. Julho de 2008. *Educação e políticas públicas: encontros e desencontros*. p. 08–10. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/marlene_ribeiro.pdf>

SANTORI, Raquel. A Juventude Rural e Suas Perspectivas. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB. Ano 4 – Nº 07. Dezembro de 2008.

SANTOS, Franciele Soares dos. Educação do Campo e Educação Urbana: Aproximações e rupturas. Educere ET Educare – *Revista de Educação*. UNIOESTE – Campus Cascavel / PR. Vol. 01, Nº01. Jan/jun.2006. p. 69–72. Disponível em <<http://www.red-ler.org/educacao-campo-educacao-urbana.pdf>>

SANTOS, Milton. *Economia Espacial: Críticas e Alternativas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SOTO, William Héctor Gómez. *A produção do conhecimento sobre o “mundo rural” no Brasil – As contribuições de José de Souza Martins e José Graziano da Silva*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

TANTON, Christian. Alternância e parceria: Família e meio sócio-profissional. In: *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. I Seminário Internacional – Salvador / 1999.

VOGT, Olgário Paulo. Imperialismo – A face oculta do Germanismo. In: *Centro De Estudos Marxistas. As Portas de Tebas: ensaios de interpretação marxista / CEM – Passo Fundo: UPF, 2002.*

IX Congresso Mundial da AIMFR – EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL – 22, 23 e 24 de Setembro de 2010. Lima – Peru. *Os CEFFA no Brasil*. Disponível em:
<http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL_01.pdf>

LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>.

Submetido em 29/05/2016

Aprovado em 20/08/2016

Sobre os autores

João Paulo Reis Costa

Historiador, Especialista em História do Brasil e Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Regional – UNISC.

E-mail: joapauloreiscosta@gmail.com

Virginia Elisabeta Etges

Doutora em Geografia, docente do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – UNISC.

E-mail: etges@unisc.br