

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
- MESTRADO -
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Selma Schneider

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE: O CASO DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA EM SANTA CRUZ DO SUL – RS

Santa Cruz do Sul
2012

Selma Schneider

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE: O CASO DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA EM SANTA CRUZ DO SUL – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Regional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Elisabeta Etges

Santa Cruz do Sul

2012

S359e Schneider, Selma
Educação do campo e sustentabilidade: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul - RS / Selma Schneider. – 2012.

105 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Virginia Elisabeta Etges.

1. Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. 2. Desenvolvimento rural – Santa Cruz do Sul (RS). 3. Educação rural. 4. Sustentabilidade. I. Etges, Virginia Elisabeta. II. Título.

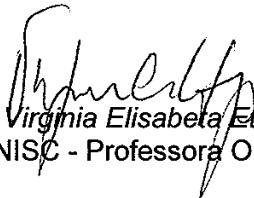
CDD: 338.1098165

Bibliotecária responsável: Luciana Mota Abrão - CRB 10/2053

Selma Schneider

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA EM SANTA CRUZ DO SUL-RS**

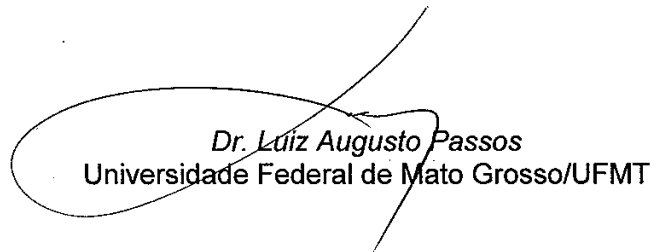
Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.



Dra. Virginia Elisabeta Etges
PPGDR/UNISC - Professora Orientadora



Dra. Erica Karnopp
PPGDR/UNISC



Dr. Luiz Augusto Passos
Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT

Santa Cruz do Sul

2012

Dedico este trabalho em memória a:

Eudson de Castro Ferreira, meu companheiro de vida conjugal e companheiro de luta. Na sua batalha incansável em defesa dos povos do Campo, obrigada por ter feito parte dos melhores anos de minha vida.

Antonio Rudolfo Schneider, meu pai, que em seu cotidiano, enquanto camponês, mostrou com sua sabedoria a prática da verdadeira humildade. Tenho muito orgulho de ter sido sua filha.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, por ter proporcionando o tempo para minha qualificação profissional.

Profa. Dra. Virginia Elisabeta Etges, pelas críticas contundentes e pelo convívio fraterno durante a orientação.

À Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) que sempre esteve de portas abertas.

Aos estudantes formandos de 2011. Foram grandes companheiros nesta trajetória da pesquisa, tanto, na EFASC, quanto, em suas residências, sem eles não teria as informações necessárias para realização desta pesquisa.

Aos pais dos estudantes que me acolheram em suas residências com muito carinho.

Ao Reinaldo Rodrigues com o seu conhecimento e vivência de homem do campo.

Aos professores (as) e técnicos (as) administrativos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional em especial Adriana Brito.

Em fim agradeço o apoio da minha família que depois de muitos anos ausente me acolheram com carinho e todo o amor que precisei.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre a Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - RS (EFASC). Para tanto, preocupou-se em descrever experiências e contribuições da Pedagogia da Alternância no processo de desenvolvimento sustentável. O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa desenvolvida pelo método dialético e qualitativo, com bases nas diretrizes da pesquisa participativa, buscando entender o processo de Educação do Campo e Sustentabilidade. Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa participante que visou verificar o papel dos educandos, das famílias e dos professores no contexto escolar e no processo de sustentabilidade, verificando as transformações ocorridas nas comunidades onde os estudantes estão inseridos. À medida do envolvimento dos atores, verificou-se mudanças significativas que apontam para a realização de um projeto de desenvolvimento rural sustentável, baseado na diversificação da produção. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2011 e no primeiro semestre do ano de 2012, na EFASC e nas propriedades das famílias dos estudantes. Ao se concluir a pesquisa, foi possível constatar que a Pedagogia da Alternância contribui para o processo de desenvolvimento sustentável e promoção de qualidade de vida dos jovens e suas comunidades rurais, bem como da região do Vale do Rio Pardo como um todo.

Palavras chave: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e sustentabilidade.

ABSTRACT

EDUCATION OF THE FIELD AND SUSTAINABILITY: THE CASE OF ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA IN SANTA CRUZ DO SUL - RS

This paper presents a study about the Pedagogy of Alternation in the Escola Família Agrícola in Santa Cruz do Sul - RS (EFASC). To do this, there were described experiences and contributions of the Pedagogy of Alternation in the process of sustainable development. The study is characterized as a research developed through the dialectic and qualitative method, based on the guidelines of the participative research, trying to understand the process of Education of the Field and sustainability. In this sense, there was developed a participative research that aimed to verify the role of the students, families and teachers in the school context and in the sustainability process, verifying the changes that occurred in the communities where the students are inserted. As the actors engaged themselves, there were significant changes that point to the realization of a project of rural sustainable development, based on the diversification of production. The research was developed in 2011 and in the first half of 2012, in the EFASC and in the properties of the students' families. When the survey was concluded, it was verified that the Pedagogy of Alternation contributes to the process of sustainable development and to the promotion of life quality among young people and their rural communities, as well as in the Vale do Rio Pardo as a whole.

Keywords: Education of the Field, Pedagogy of Alternation and sustainability

LISTA DE ABREVIATURAS

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas Bahia
UAEFAMA	União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
AGEFA	Associação Gaúcha Pró-Escolas Agrícolas Famílias
AMEFA	
AIMFR	Associação Internacional das <i>Maison Familiales Rurales</i>
ARCAFAR-SUL	Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ARCAFAR-NORTE	Associação das Casas Familiares Rurais do Norte do Brasil
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CFRs	Casas Familiares Rurais
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócioeconômicos
EFACOT	Escolas Família Agrícola do Centro-Oeste e Tocantins
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
FEE	Fundação de Economia e Estatística
EFAPI	Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí
FAO	Organização de Alimento e Agricultura das Nações Unidas
FETAGRI	Federação de Trabalhadores na Agricultura
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MFR	Maisons Familiales Rurales
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organizações não Governamental
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
REFAISA	Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integrada do Semi-árido
Sicredi	Sistema de Crédito Cooperativo
RAEFAP	Rede das Associações das Escolas Família Agrícolas do Amapá
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SINDITABACO	Sindicato Interestadual das Indústrias de Tabaco
UNEFAB	União Nacional de Escolas famílias
SEIF/MEC	Secretária de Educação Infantil e fundamental do Ministério da Educação
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UDR	União Democrática Ruralista
UNESCO	Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Criança

LISTA DE FIGURAS

1	Dos CEFFAs do Mundo	36
2	Dos CEFFAs do Brasil	40
3	Mapa de Localização de Santa Cruz do Sul – RS	53
4	Estudantes do 3º ano do ensino médio da EFASC	60
5	Mapa do Vale do Rio Pardo – municípios de origem dos estudantes da EFASC- RS	63
6	Alto Paredão, Município de Santa Cruz do Sul, estudante da EFASC na propriedade 2011	64
7	Alto Paredão, Município de Santa Cruz do Sul, estudante da EFASC na Escola Municipal de Alto Paredão 2011	65
8	Município de Passo do Sobrado - Capela dos Cunhas - aluno EFASC nos cuidados de sua horta	66
9	Passo do Sobrado - Reinaldo Rodrigues e aluno da EFASC	67
10	Estudante da EFASC com a família.....	68
11	Comunidade de Formosa - família e estudante da EFASC.....	69
12	Estudante da EFASC	70
13	Município de Vale do Sol – horta em sistema de mandalla	71
14	Município de Venâncio Aires – Grão Pará – horta cultivada pelo estudante da EFASC	72
15	Município de Venâncio Aires - estudante da EFASC com sua família no aviário	73
16	Município de Venâncio Aires - estudante da EFASC na lavoura de mandioca	74
17	Município de Venâncio Aires – Linha Santana - estudante da EFASC na propriedade.....	75
18	Município de Venâncio Aires - Feira ecológica	76
19	Município de Herveiras- plantação de morango	77
20	Município de Sinimbu - comunidade de Linha Branca	78
21	Participação das famílias em reunião da EFASC	81
22	Estudante no trabalho da olericultura	90

LISTA DE QUADROS

1	Abrangência das CFRs no Brasil	38
2	Abrangência das EFAs no Brasil	41
3	Dimensão das propriedades rurais pesquisadas	62
4	Projeto Profissional dos estudantes da EFASC – 2011	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	19
2.1	Educação do campo e no Campo	24
2.2	Educação do Campo e Desenvolvimento Regional Sustentável ..	29
3	AS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	34
3.1	Os Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil ..	37
3.1.1	Casa Familiar Rural	37
3.1.2	Escola Família Agrícola no Brasil	39
3.2	Metodologia da Pedagogia da Alternância	42
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL – RS ...	50
4.1	Caracterização da região de Santa Cruz do Sul	51
4.2	O Processo da implantação da EFASC	58
4.2.1	A realidade nas propriedades das Famílias dos Estudantes	61
4.2.2	A relação entre EFASC e famílias dos Estudantes	80
4.3	Escolas Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e o desenvolvimento sustentável	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

O tema proposto Educação do Campo e sustentabilidade foi desenvolvido em um estudo de caso na Escola Família Agrícola no Município de Santa Cruz do Sul, Estado do Rio Grande do Sul - RS (EFASC). A pesquisa abrange o período da implantação da Escola em 02 de março de 2009 até os dias atuais.

O tema objetiva situar os problemas relativos à educação e ao modelo de desenvolvimento praticado no campo. De forma mais abrangente, evidencia a necessidade de investigar as práticas da sociedade e da educação “rural”, historicamente conhecida como excludente, considerando um contexto marcado por desigualdades e exclusão social.

Por outro lado, busca identificar os avanços da legislação brasileira, conquistados através de lutas dos movimentos sociais do campo, por uma educação voltada para a realidade dos camponeses¹.

A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, que defendem a superação da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural.

Sposito (2006), em *Cidade e Campo*, afirma que o meio rural abriga uma série de contradições que expressam os conflitos da sociedade dentro da racionalidade econômica, como por exemplo, a relação com os recursos naturais, e a questão fundiária, esta com maior visibilidade através das intensas lutas sociais travadas no campo brasileiro nestas últimas décadas.

Com a crescente urbanização e a disseminação da lógica urbana, das tecnologias modernas e do modo de vida cosmopolita, o abismo entre esses dois ambientes distintos se acentuou, ocorrendo uma redefinição destas relações, e

¹ “Camponeses são produtores que desenvolvem suas atividades com força de trabalho predominantemente familiar; que têm a terra como local de produção e reprodução social; que lutam permanência na terra e contra a desigualdade social gerada pelo desenvolvimento do capitalismo. Possuindo diversos graus de tecnificação, integração ao mercado, conhecimento e qualidade de vida, os camponeses podem ser pobres, médios ou ricos.” GIRARDI, Eduardo Paulo. *Atlas da questão Agrária brasileira*. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/downloads.htm>> Acesso em: abr. 2012.

resultando numa subordinação do mundo rural ao mundo urbano, não só sob o aspecto econômico, mas também cultural social e político.²

Essa situação se agrava em razão da dimensão hegemônica dos empreendimentos, firmados e expressos no modelo agrícola da monocultura que impõe a concentração de terra e capital, com conseqüente exclusão do trabalho por força de novas tecnologias.

Mais recentemente, o movimento popular, social e sindical investe na fuga das periferias urbanas, na fuga do desemprego em massa, investindo na retomada da terra, por entender que esta é a alternativa capaz de resgatar a dívida social da população excluída e dos benefícios sociais, políticos, econômicos e culturais que lhe é de direito.

A construção desse modelo de desenvolvimento do campo, capaz de acolher o camponês, se contrapõe à Revolução Verde³ e ao seu desdobramento histórico e prático, com o agravamento da sustentabilidade dos ecossistemas, colocando em risco as condições de vida no planeta.

Nesse sentido, o trabalho proposto nesta dissertação aponta a construção social da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e sua origem num contexto histórico, a partir dos atores envolvidos e a inserção destes na construção de um processo educativo e sustentabilidade⁴ em uma região onde a economia é baseada na monocultura do tabaco.

Pretende-se, com esta investigação, verificar a contribuição que a EFASC vem trazendo para as comunidades do campo, voltada ao desenvolvimento sustentável e à diversificação de culturas.

Para isso se fez necessário entender o processo de formação por alternância no contexto nacional e sua prática pedagógica na EFASC. Também investigar a relação com o meio ambiente na promoção da sustentabilidade, através das práticas desenvolvidas pelas famílias envolvidas na EFASC.

² SPOSITO, Maria Encarnação B. (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 111-130.

³ SANTOS; Durvalina M. M. *Revolução Verde*. p. 09-10. Disponível em: <<http://www.fcav.unesp.br/download/deptos/biologia/durvalina/TEXT0-86.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

⁴ Segundo Trigo *et al.* (1994), o conceito de sustentabilidade, tem uma perspectiva, um critério geral no que se refere às relações básicas da organização social, sendo mais do que um conjunto concreto e específico de ações a serem empreendidas por indivíduos ou organizações públicas e privadas da sociedade. Logo, viver de forma sustentável depende da consciência cidadã. Parafraseando Gadotti (2000), a forma mais adequada de promover a sustentabilidade é investir na Educação Ambiental.

A importância da pesquisa está em compilar a trajetória dos camponeses, dos jovens agricultores e das entidades envolvidas diante das dificuldades encontradas para atender reivindicações provenientes dos camponeses, em prol de uma Educação do Campo que promova a inclusão social.

Nesse sentido, foi possível verificar a contribuição que a Escola Família Agrícola vem aportando para a sociedade que surge nas comunidades envolvidas, e verificar sua disseminação e contribuição para a promoção de melhor qualidade de vida no campo e para a realidade global.

O debate da Educação do Campo, que agora se instala na sociedade, tem analisado os descaminhos da Escola Rural Brasileira, com o objetivo de compreender, analisar e propor a superação dos equívocos e erros que lhe foram impostos e que ela assumiu, compulsoriamente, a partir de sua criação no final do Século XIX. O debate tem procurado redefinir o lugar e o papel da educação e da escola do campo no novo cenário do meio rural brasileiro.

A origem e as condições dadas à “escola rural brasileira”, no passado e no presente, pontuam possibilidades de se pensar e construir uma escola que interesse à população e ao trabalhador do campo, a escola que se constrói no interior do movimento social e que se compromete com as condições de vida, trabalho, história, êxito e cultura da população do campo.

As lutas de classes são entendidas como relações conflitantes de interesses entre as classes sociais, processo dialético que atua como motor da história, criando o movimento permanente em razão das contradições, da exploração das classes dominantes. Para Marx (1986), toda história transcorrida até então tinha sido uma história de lutas de classes.

Assim, para desenvolver uma análise crítica das relações de exploração no campo, no tocante à Educação, é fundamental fazê-lo à luz do materialismo histórico e do método dialético.

“Pensar dialeticamente é, portanto, pensar a natureza contraditória da subjetividade humana (transcendência é materialidade) e seu movimento de superação das mediações históricas e sociais em busca de totalidade [...]” (HAGUETTE, 1990, p. 32). A dialética, uma Teoria Crítica, consiste na denúncia e negação de toda e qualquer forma de alienação do homem.

Por método de investigação entende-se um conjunto de procedimentos que, visando atender aos objetivos teóricos da pesquisa, coordena a ação das técnicas de coleta da informação.

Segundo Thiollent (1994), a aceitação do pesquisador no campo de investigação é fundamental para viabilizar o desenvolvimento do estudo, pois se torna partícipe desse espaço social, passa a conhecer seus conflitos e opera de forma objetiva nas questões já conhecidas.

O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa desenvolvida pelo método dialético e qualitativo, partindo das diretrizes da pesquisa participativa, buscando entender o processo de Educação do Campo e sustentabilidade.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. (MINAYO, 2003, p. 21- 22).

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa busca explorar o conjunto de opiniões e representações sociais, não sendo necessário abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, mas buscar os pontos em comum da dimensão sociocultural das opiniões, apesar das singularidades próprias da biografia de cada interlocutor.

Como categoria de análise para a elucidação do presente estudo, buscou-se o conhecimento que aparece ou se manifesta à consciência, considerando a descrição da realidade a partir do mundo vivido e sentido, ou seja, da experiência tal como ela é percebida pela consciência.

As representações sociais das comunidades e da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul foram levantadas mediante a realização de entrevistas e depoimentos orais com os diversos segmentos sociais envolvidos.

Os fatores adotados como critérios de escolha foram os seguintes: o tempo de existência da Escola Família Agrícola; o envolvimento dos camponeses, que permitiu avaliar possíveis mudanças decorrentes da criação da Escola, englobando os diferentes interlocutores; a sua localização geográfica, permitindo contemplar diversas realidades e possibilitar a análise do contexto regional que envolve as famílias dos discentes.

Além disso, foi realizada pesquisa exploratória, através da busca de documentos, relatos e artigos que tratam especificamente da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

As entrevistas semi-estruturadas de cunho qualitativo foram realizadas com os pais dos estudantes, com os educandos, com coordenadores e educadores da EFASC, lideranças e técnicos da Extensão Rural, que atuam com os estudantes e com as famílias dos diferentes Municípios, e fazem parte da comunidade escolar.

As entrevistas contemplaram as famílias envolvidas nas diferentes formas de organização, sobretudo no que tange à polarização entre grupos coletivos e famílias individuais, também as diferenciações entre as famílias no que diz respeito a origem e trajetória nas atividades do campo.

Foram considerados diferentes atores que atuam nas comunidades e que contribuem para a caracterização da EFASC, atendendo aos objetivos dessa pesquisa, de servir de fonte de informações para a análise dos impactos da EFASC e em seu entorno.

O presente trabalho buscou a compreensão da realidade imbricada no contexto das relações sociais e nas interações entre os diversos atores que caminham em direção à construção de uma Educação do Campo baseada na sustentabilidade. Nesse sentido, dividiu-se em três capítulos como se pode verificar a seguir:

O primeiro capítulo aborda sinteticamente o processo histórico da educação do campo no Brasil, ressaltando as problemáticas próprias da área, diferenciando o uso do termo educação do campo e no campo, além de relacionar a educação do campo com desenvolvimento regional sustentável.

No segundo capítulo, realizou-se uma abordagem sobre as Escolas Famílias Agrícola - EFAs do Brasil e a metodologia da Pedagogia da Alternância. Foi considerada a existência de estudos anteriores ou mesmo informações que apontem para a importância histórica das EFAs, com estudos já realizados sobre as mesmas em outras regiões do Brasil, principalmente no Estado do Espírito Santo, que foram as pioneiras do país.

No terceiro capítulo, verifica-se como se dá o desenvolvimento sustentável e a educação do campo – o caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, desde o processo da sua implantação, a relação entre Escola e

camponeses e o desenvolvimento sustentável na comunidade, na região e a contribuição da EFASC.

2 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O processo histórico da Escola Rural Brasileira, desde a sua fase inicial, foi desprovido de políticas públicas que lhe indicassem os eixos básicos de atuação. Faltaram-lhe dotações orçamentárias que lhe assegurassem os recursos físicos e humanos, indispensáveis a um projeto educacional rural consistente.

Assim como a necessidade de uma formação crítica que mostrasse as raízes culturais alicerçadas no processo de apropriação das terras se fez à custa das terras indígenas e o direito à terra foi muito restrito para os negros e brancos pobres.

A ocupação da terra foi um processo voltado para o favorecimento das classes dominantes, desde as capitânicas hereditárias, portanto, nos primórdios da história brasileira, e que não mudou na primeira república conhecida como República oligárquica, República dos coronéis ou República do café-com-leite.

Na atualidade a bancada ruralista ganha espaço no cenário político brasileiro a partir da Assembléia Constituinte de 1988. Segundo Bruno (1997), naquele momento, ainda sem a característica de uma bancada, os grandes proprietários rurais eram conduzidos pela União Democrática Ruralista - UDR, fundada e comandada pelo pecuarista goiano Ronaldo Caiado e pelo cafeicultor paulista Plínio Junqueira Junior.

No entanto a história de concentração de terra é também a restrição de um processo educativo voltado para o campesinato.

Essas foram e continuam sendo algumas das razões que ajudam a compreender os graves desvios de função da Escola Rural que, no decurso de sua história, não contemplou de um modo eficaz as demandas dos alunos, das famílias, da cultura e da natureza.

Os estudos de cunho histórico, social, político, econômico, jurídico, cultural, pedagógico e ambiental têm procurado revelar as consequências perversas decorrentes do quadro acima pontuado.⁵

A ausência de uma política pública para uma Educação do Campo de qualidade, por um lado, abriu o espaço à atuação de outros sujeitos sociais na instituição escolar, o que é bom e desejável ao processo educacional, por outro lado,

5 BRASIL (1988); BRASIL (1996); KOLLING et. al. (1999); ARROYO e FERNANDES (1999); CNE/CEB 36/2001; KOLLING, CERIOLI e CALDART (2002), CNE/CEB (2002); MEC (2004); MONILA e AZEVEDO de JESUS (2004); LOPES e FERREIRA (2004)

expôs a escola à apropriação de fazendeiros, latifundiários, empresários, igrejas e crenças, sindicatos, associações e grupos de interesses restritos.

Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação.

[...] no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subseqüentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio [...]. Em seguida, na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em conseqüência, as relações de exploração. (SAVIANI, 2005, p.19).

A educação pública, quase sempre, voltou-se para o serviço e consecução de metas e objetivos econômicos privados, distanciando-se de seus fins constitucionais, dos valores e objetivos educacionais que possibilitam o crescimento do educando e a conquista e exercício da cidadania.

A escola se distanciou dos apelos populares, dos anseios das famílias e comunidades, furtando-se, principalmente, às exigências da sociedade e, especificamente, da demanda ambiental diferenciada e da natureza enquanto um todo.

Essas situações permitem entender porque o rancho escolar encontrava-se e, não raro, ainda se encontra, no “terreiro” – propriedades – das fazendas, como extensão do abrigo de empregados, do paiol e do “curral” ou, então, como anexo às igrejas, às associações e aos clubes e sindicatos.

Os agentes coletivos da luta pela educação do campo ao reivindicarem a educação como direito de cidadania e como dever do Estado acabaram trilhando por caminhos da legitimação do *savoir-faire* sem nenhuma criticidade e compreensão de que a cidadania que temos é a cidadania liberal-burguesa que tem sua essência no iluminismo dos contratualistas do século XVII e XVIII e que, por sua vez, em sua face neoliberal perpetua a lógica perversa da cultura do capital. Esta legitimação pode levar a uma conseqüência drástica e que, aparentemente não se encontra nos discursos e ações dos movimentos sociais do campo, a saber, a manutenção de uma moral liberal, burguesa e capitalista que apresenta também a educação

como direito para a conquista da cidadania de forma superficial e mascarada. (NASCIMENTO, 2009, p.19-20).

Nessa condição de apropriação privada, a escola rural assumiu a função de um instrumento social voltado aos interesses particulares para a retenção e preparo da força de trabalho do campo, para o atendimento exclusivo dos empreendimentos da fazenda e do empresário rural. Por isso mesmo, o trabalho escolar restringiu-se à leitura, à escrita e ao exercício da aritmética elementar, domínios de comunicação e de operações básicas, empregados como ferramentas para o trabalho alheio, distanciando-se das aspirações de ascensão, de valorização da cultura e dos sonhos de vida do campesinato.

Dessa escola, pouco se podia esperar de envolvimento e de compromisso com as questões que afligiam as comunidades rurais, bem como as múltiplas demandas que se impunham às questões do desenvolvimento sustentável, pois a natureza foi vista como fonte inesgotável que não exigia preservação e, menos ainda, reposição.

Nas diversas regiões do Brasil, é extremamente preocupante o estágio dos impactos negativos impostos à comunidade humana e ao meio ambiente. Até mesmo determinadas formas de plantio do campesinato se tornam perversos aos produtores e às suas famílias, principalmente quando se utiliza a tecnologia industrial difundida pela “revolução verde”.⁶

Nos latifúndios e nas grandes propriedades são também preocupantes os dados relativos à extração, ao uso e ao manejo dos recursos naturais, a utilização dos produtos químicos (fertilizantes, herbicidas, fungicidas, inseticidas).

Os desmatamentos, as queimadas, a destruição das matas ciliares, a formação das pastagens sem limites, o assoreamento dos rios e riachos, a redução e extinção das nascentes, a contaminação das águas, do ar e dos solos, do lençol freático e a desertificação colocam em risco a vida em toda sua extensão, comprometendo, assim, as famílias, as comunidades e as regiões.

Nesse sentido, o planeta tem sofrido os impactos climáticos que são visíveis nos noticiários, como as secas prolongadas e, simultaneamente, as enchentes causando danos para toda a sociedade, sendo visível o desequilíbrio ambiental causado pelo homem.

⁶ SANTOS, op. cit., 2007.

Segundo Martins (1994), a propriedade da terra é o centro histórico de um sistema político persistente. Associada ao capital moderno deu a esse sistema político uma força renovada, que bloqueia tanto a constituição da verdadeira sociedade civil quanto da cidadania de seus membros. A partir das capitâneas hereditárias, portanto, nos primórdios da história brasileira, a ocupação da terra foi um processo voltado para o favorecimento das classes dominantes.

Terra e poder formaram um bloco forte e inabalável, no que diz respeito à concentração regional da terra aos latifundiários ou coronéis. Os senhores da terra se tornaram, igualmente, senhores do poder, atrelados às elites políticas regionais e nacionais. O processo de apropriação das terras se fez à custa das terras indígenas, e o direito a terra foi, na maioria das vezes, negado aos negros e aos brancos pobres.

A ocupação elitista foi, assim, predominante no país. As grandes plantações exigiam trabalho exercido pelos escravos e, posteriormente, mesmo antes do advento da Lei Áurea, pelos imigrantes italianos com o trabalho assalariado nas grandes fazendas de café.

A Lei de Terras de 1850⁷, portanto, antes da Lei Áurea em 1888, ao determinar que a terra tivesse um preço, como uma mercadoria a ser comprada, manteve o privilégio dos ricos e garantiu as propriedades dos coronéis.

Desde os primórdios da história do país, os negros e os brancos pobres somente conseguiam acessar a terra através da luta, que sempre lhes custaram ameaças, perseguições, expropriações, banimentos, sangue, torturas e morte.

Nas décadas de 1960 e 1970, época do auge da ditadura militar, o Brasil foi palco de inúmeros conflitos por terra, de um lado a luta pela terra pelos trabalhadores, de outro, a concentração de terra pelas oligarquias rurais (MARTINS, 1994). Pouco mudou no decorrer dos tempos. O campo continua sendo notícias no cenário brasileiro e palco de violência, principalmente no Norte e Centro-Oeste do país.

A Secretária de Direitos Humanos, Maria do Rosário, disse que os recentes assassinatos no Pará e em Rondônia indicam que o governo precisa de um projeto de desenvolvimento nesses estados, com programas de reforma agrária e ações de defesa dos direitos humanos. A ministra afirmou que a maior parte das denúncias de crimes no campo não são formalizadas ou não geram processos judiciais. Segundo Maria do Rosário, dos 219 homicídios no campo ocorridos no Pará, de 2010 a 2011, somente quatro

⁷ BRASIL. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Decreto n. 1318, de 30 de janeiro de 1854.

geraram condenações. Ela criticou também a demora na tramitação dos processos. A maioria dos casos tem andamento tão lento que não chegam a uma análise final.⁸

A história comprova que as lutas coletivas e individuais por terra custaram muito sangue e muitas vidas. Mesmo assim, existe uma tendência de reduzir a história do Brasil à história urbana, história das classes dominantes, história dos senhores e generais, jamais história de trabalhadores e rebeldes do campo.

Se considerarmos os primeiros quatro séculos da formação social brasileira, temos uma educação do campo situada no contexto da colonização em que prevalece o regime de escravidão, a predominância de latifúndios, com produção fundamentalmente voltada para o extrativismo agrícola orientada para a exportação.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia - GO, nos dias 27 a 30 de julho de 1998, promovida pela CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, foi o marco inicial de mobilização social desencadeada no sentido de busca e revitalização da Educação do Campo. O desdobramento da I Conferência em outros encontros, debates e ciclos de estudos se deve à relevância do tema e, principalmente, ao reconhecimento do volume da dívida social do Estado e da sociedade para com o campesinato, para com as nações indígenas, para com o espaço social, econômico e cultural do meio rural como um todo.

Caldart (2002) afirma que a Educação do Campo não se restringe à educação formal e à escola, embora esta tenha sido um elemento marcante na luta, mas os movimentos sociais superam a educação formal, pois estes exigem a construção de um projeto educativo que dialogue com a realidade mais ampla onde está inserida.

Os movimentos sociais de luta pela terra idealizaram um Projeto Político Pedagógico de desenvolvimento sustentável, um projeto de sociedade. Esses movimentos ganharam novas expressões a partir da década de 1950. Eles deixam claro que a ocupação elitista da terra só encontra impacto, inclusive barreiras, através da organização dos movimentos, como ficou mais evidenciado no decorrer das décadas de 1960, 1970 e 1980, com a luta dos posseiros, dos colonos, dos assentados e, mais recentemente, com a luta das organizações por terra.

Contudo, vislumbra-se também um percurso histórico e uma Escola do Campo que vai sendo configurada noutra perspectiva de aprendizado, em que os

⁸ Diário do Para. Matéria escrita em 2011-06-07. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia>>. Acesso em: 07 jun. 2011

trabalhadores, percebendo-se diferentes, reconhecem a importância da luta para a formação. Nesse aspecto, a escola passa a ser vista como espaço que se configura enquanto direito social a ser perseguido, num claro entendimento que este espaço precisa ser conquistado.

2.1 Educação do campo e no campo

A I Conferência de Educação do Campo é um marco histórico para analisar a educação do campo brasileiro, tanto do ponto de vista político quanto conceitual. E o conteúdo desse conceito Educação do Campo foi dado pelos sujeitos coletivos que, historicamente excluídos dos direitos fundamentais da pessoa humana, colocando em prática a teoria de Paulo Freire, tomaram para si a luta pela sua emancipação.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção do campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (CALDART, 2004, p.15).

A expressão Educação do Campo ao invés de Educação no Campo foi discutida na I Conferência a como direito de acesso à educação de qualidade e vinculada às problemáticas sociais vividas pelos sujeitos do campo. Essa temática entra em pauta nos debates educacionais com mais ênfase e força “Por uma Educação do Campo”. O delineamento de propostas que venham ao encontro de uma política educacional direcionada ao atendimento da especificidade do campo é uma decorrência das reivindicações de movimentos sociais do campo.

O nome Povos do Campo, firmado na Conferência Nacional de 1998, foi importante para um melhor entendimento sobre a diversidade histórica, cultural e étnica dos grupos e sujeitos sociais que vivem no e do campo.

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que a história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de um projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do

campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART, 2002, p. 27-28)

A Educação do Campo, defendida pela I Conferência, tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo, reforçando o direito das pessoas de estudarem no lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico.

Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo. (CALDART, 2004, p.13).

O meio rural abriga uma série de contradições que expressam os conflitos da sociedade dentro da racionalidade econômica, como por exemplo, a relação com os recursos naturais e a questão fundiária, esta com maior visibilidade através das intensas lutas sociais travadas no campo brasileiro nestas últimas décadas.

O processo de industrialização e de modernização da agricultura no Estado Brasileiro revelou o modelo urbano-industrial, a partir da década de 1950, que se sobrepôs ao agrário, promovendo expressivas modificações nos espaços, repercutindo nas relações entre a cidade e o campo.

Segundo Sposito (2006), não existem mais dois mundos que se opõem, e sim uma crescente aproximação entre o campo e a cidade, onde não há ruptura, e sim “continuidade”.

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (MEC, 2004, p. 33).

Nesse sentido, percebe-se a importância de respeitar os valores culturais, lutar para que a população do campo tenha acesso à educação. Para isso se faz necessária uma proposta consistente de educação do campo em defesa dos valores, da cultura, da vida e trabalho dos camponeses e indígenas, inserindo na discussão pedagógica as questões do desenvolvimento sustentável e as tecnologias adequadas à cultura popular, para melhorar a qualidade de vida, envolvendo a comunidade e os movimentos sociais e populares ligados a terra.

As experiências das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, das Escolas Famílias Agrícolas e algumas escolas públicas, principalmente da esfera municipal têm tido avanços no que diz respeito ao trabalho da realidade e ao respeito as culturas dos camponeses.

Apesar disso, há muito ainda o que fazer, principalmente na esfera pública, onde, que muitas vezes, há desconhecimento por parte de algumas secretarias de educação, tanto das esferas estaduais quanto municipais, como também da comunidade escolar para que se faça cumprir a LDB e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

A Educação do Campo tem recebido, nos últimos anos, um tratamento importante do poder público, principalmente, no Ministério da Educação - MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, tendo absorvido e intensificado os debates vindos da sociedade brasileira e dos movimentos sociais ligados ao campo.

A concepção de Educação do Campo foi incorporada ao documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, vindas dos debates travados historicamente pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo e pelas Organizações não Governamentais - ONGs, entre outros grupos organizados que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Desse modo, verifica-se a relevância de um movimento para um projeto político pedagógico que consiste na implementação de iniciativas como: a Escola Ativa (Fundescola-SEIF/MEC), as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais (UNEFAB E ARCAFAR). Assim como aquelas promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG e outras experiências tanto governamentais

quanto da sociedade civil organizada. Em parceria com o poder público, demonstram a existência de um acúmulo e uma diversidade de experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo.

Inúmeros aliados, parceiros e cooperadores estão aderindo à luta pela revitalização e pelo re-significado da Escola do Campo. Atendendo de forma muito concreta às propostas de abertura, de princípios, de fins e valores propostos na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, no âmbito das Políticas Públicas, observa-se a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 1996, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB 36/2001 e, especificamente, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que traça as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. É importante constatar que enquanto o movimento operário e os movimentos sociais mais diversos apontaram nestas décadas essa matriz pedagógica, um setor do pensamento pedagógico progressista nos levava para relações mais ideológicas: o movimento cívico, a consciência crítica, os conteúdos críticos como matriz formadora do cidadão participativo.

Outra direção e outras ênfases bastante distantes das ênfases que setores, também na fronteira do pensamento pedagógico progressista, davam aos vínculos entre trabalho e educação, e entre movimentos sociais e educação. Matrizes mais coladas a materialidade da produção das existências na fábrica, no campo, no trabalho, nas lutas e mobilizações sociais.

Diante da opressão e exclusão que avançam, terá de ser retomada com mais radicalidade e não abandonada a produção da existência enquanto matriz e princípio educativo, formador-deformador. E os movimentos sociais que não saíram de cena e que situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência terão de ser percebidos como educador por excelência das camadas populares.

Retomar esses vínculos nestes tempos não perdeu atualidade inclusive para o pensar e o fazer pedagógicos escolares, quando sabemos que a infância e a adolescência que frequentam as escolas públicas, estão entre aquelas que sofrem de maneira brutal a exclusão e as formas precaríssimas

de viver. Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos? (ARROYO, 2003 p. 32 -33).

Da mesma forma que a democracia não está dada, também a educação e a Escola do Campo precisam ser conquistadas e trabalhadas na direção da preservação e avanço das culturas camponesas, repensando criticamente as tecnologias de uso e manuseio ambiental, objetivando superar os desacertos e colocando em prática os procedimentos e ações concretas nas relações que envolvem a cultura e a natureza.

As diferenciações das regiões e dos estudantes somam-se aos esforços das áreas de saber (comunicação, ciências humanas e ciências da natureza), para ler, interpretar, propor mudanças e transformar os diferentes espaços sociopolíticos, econômicos e ambientais.

A relação harmoniosa e construtiva “cultura-natureza” é imperativa à vida, por isso, constitui-se em tarefa exigida às pessoas, aos grupos, às instituições, aos estados e nações.

No Brasil, o compromisso da educação e da escola com o contrato social “sociedade-natureza”, capaz de assegurar o “desenvolvimento sustentável”, é estabelecido e regulamentado pela Carta Magna, pela LDB da Educação, Lei nº 9.394, por leis, decretos-leis, resoluções, pareceres, portarias e consultas.

Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos.

Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. (MEC, 2003, p. 33).

Na Educação do Campo como direito de acesso, entende-se que a existência da escola deve estar inserida dentro do espaço do campo onde os sujeitos vivem o cotidiano. Uma escola situada junto à comunidade do campo onde atua no processo produtivo do conhecimento, no sentido mais amplo das relações sociais, é uma escola que respeita a identidade e a cultura da comunidade campesina.

2.2 Educação do Campo e o Desenvolvimento Regional Sustentável

O Plano Nacional de Desenvolvimento Regional oferece à sociedade um caminho para proporcionar um engajamento na elaboração e condução de projetos regionais de desenvolvimento. Este plano organiza e regula, a partir de um referencial comum a implementação de programas que podem reduzir as desigualdades regionais. São iniciativas pioneiras de desenvolvimento integrado e sustentável.

Para Rorato (2009), os objetivos específicos do plano são dotar as regiões das condições necessárias de infra-estrutura, crédito, tecnologia e aproveitamento de oportunidades econômicas produtivas, também promover a inserção social produtiva da população, a capacitação de recursos humanos e melhoria de qualidade de vida nas regiões.

O plano, em seus objetivos específicos, proporciona o fortalecimento das organizações sócio produtivas regionais com ampliação da participação social e estímulo de práticas políticas à construção de programas de desenvolvimento. Além de estimular as potencialidades que se originam da diversidade socioeconômica, ambiental e cultural do país.

Ramos (2001) ressalta que o rural como sinônimo de rústico ou de atraso não é exclusividade de economistas, mas tem enraizamento cultural, visto que, na virada do século XIX para o XX, a cidade era vista como uma criação cultural e motor do desenvolvimento. Assim, o habitante da cidade era o civilizado enquanto o habitante do campo era atrasado e a ele não cabia o conceito de cidadania.

Na perspectiva do projeto de desenvolvimento brasileiro, a maioria da população rural sempre foi considerada atrasada e entrave ao progresso da nação.

O estímulo à migração em massa da população rural para os centros urbanos, que somente no decurso das décadas de 1960 a 1980, por força da territorialização do capital, expulsou mais de trinta milhões de brasileiros para as cidades. Na lógica da “modernização do país”⁹, resultou no êxodo rural e, algumas vezes, segundo Martins (1980), os caminhos percorridos pelo capital para conseguir os objetivos foi a expropriação e a violência ao homem do campo.

⁹MARTINE, J. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? *Lua Nova*. n. 23, março de 1991, p. 7-37.

O “discurso da industrialização” e de inserção do “excedente populacional do campo” no mercado de trabalho urbano, sempre se justificou na mística de melhores condições de vida, trabalho e distribuição de renda da população excluída.

Oliveira (2007) revela vários rastros desse caminho contraditório que centenas de milhares de camponeses no mundo trilham há séculos, perpassando, principalmente, pelo feudalismo, pelo período de transição e pelo modo de produção capitalista.

Tendo como linha de pensamento as contradições do modo capitalista de produção na agricultura, Oliveira fala da existência, da permanência e do crescimento incômodo, de um lado, da concentração de terra e por outro, da reprodução de relações não capitalistas de produção.

Na Agenda 21 da cultura, o envolvimento dessas duas dimensões é reconhecido como vital, considerando a cultura e o meio ambiente bens comuns da humanidade, aproximando, por meio de analogias políticas, os objetivos da sustentabilidade ambiental e cultural.

[...] a lógica da economia de mercado foi instituída apenas para assegurar o paradigma de dominação, por parte das elites econômicas dos países capitalistas, garantindo a sua manutenção no poder. As consequências desse modelo são de acentuação da desigualdade e recorrência nos equívocos provocados pelo modelo, o conceito de desenvolvimento tem passado por revisões no atual contexto de globalização econômica por que passa o mundo.

Desenvolvimento era considerado um processo de aumento de riqueza independente do que acontecesse em termos de consequências sociais. O mercado acabaria por “acomodar as coisas”. Com base nisso, alguns críticos procuram reelaborar esse conceito, num primeiro momento, buscando uma reestruturação. Ou seja, acreditando que as imperfeições do mercado acontecem e a correção de aspectos estruturais acabará por eliminá-las. (BECKER, 2008, p. 38-39).

Conforme a Agenda 21 da cultura, a apropriação da informação e sua transformação em conhecimento é um ato cultural. A cultura e as demais dimensões do desenvolvimento sustentável tornam-se o documento da Agenda 21 da cultura e referencial de um conjunto de medidas que devem ser adotadas para a promoção do desenvolvimento sustentável (BECKER, 2006, p.40).

Os direitos fundamentais da vida, os direitos fundamentais da pessoa humana, os sistemas de valores e as crenças remetem a uma perspectiva mais sociológica e antropológica da cultura. A diversidade cultural encontra abrigo nos

processos educacionais dos diferentes povos, possibilitando a divulgação, a acumulação e a transformação das tradições culturais.

Desde a I Conferência Nacional, segundo Kolling (1999), foi discutido que somente é possível trabalhar por uma educação básica do campo se estiver identificada ao processo de construção de um projeto que garanta que os povos do campo tenham acesso à educação em um projeto de desenvolvimento para os povos do campo.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas. (CALDART, 2004, p.13).

São inúmeras as contribuições que a Educação do Campo coloca nas formulações e de práticas para a construção de um Projeto Popular para o Brasil. Há a necessidade de organização dos povos do meio rural na agenda política do país para garantir um espaço aos povos do campo onde possa existir desenvolvimento com dignidade incluído em um projeto nacional¹⁰.

Segundo Martins (2005), a educação do campo, em via de regra, desvaloriza o mundo rural e o trabalho do campo, com uma visão equivocada, muitas vezes, do próprio educador do campo. A escola que é formada no modelo urbano de educação, que não leva em conta a cultura e o saber da população do campo, trata a forma de viver do camponês como ignorante e inferior.

Para Martins, tanto a escola do campo quanto a escola urbana deveria ser uma instituição do diálogo cultural com toda a comunidade escolar. Também se faz necessário voltar ao professor de tempo integral na mesma escola, que inclua entre os seus deveres conhecer os saberes daqueles que procura ensinar.

¹⁰Mencionada na conclusão KOLLING, E. J. et al. (Orgs.) *Por uma educação básica do campo*. MST, Brasília, DF. 1999. p. 77. Sobre o Projeto Popular para o Brasil, César Benjamin e Roseli Salet Caldart. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3. *Por uma educação básica do Campo*.

As políticas atuais da Educação do Campo, de acordo com as Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas Escolas do Campo resolução cne/ceb nº 1 – 03 de abril de 2002 devem estar vinculadas à realidade, à contextualização, à temporalidade e saberes dos estudantes, resgatando a memória coletiva.

Os princípios da Escola do Campo, voltados ao exercício da cidadania plena, à justiça social, à solidariedade e ao diálogo, expressam a consciência dos povos para que o espaço público seja um espaço de investigação, estudos do mundo, do trabalho e desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

O compromisso da educação foi amplamente defendido por Paulo Freire em seu mergulho abissal na dimensão “cultura-natureza” (FREIRE, 2000). A internalidade, a cultura, que é própria do sujeito, interagem com a externalidade, com a natureza, para criar e recriar um novo ser, ou dar-lhe sentido novo. Por isso mesmo, sua tese é integradora, dinâmica e dialética: cultura e natureza interagem reciprocamente, criando e recriando pelo trabalho.

Esta produção continuada não tem limites, tampouco restrições históricas. Isso ocorre em todo processo educativo, fundamentalmente na Escola do Campo que cria e recria, a cada instante, a vida na terra. Essa criação contínua gera novos movimentos, vida nova e continuada. Isto se dá na e pela intervenção inteligente da pessoa humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Campo estabelecem que a educação do campo deve se consolidar através das parcerias entre os sistemas educacionais e as demandas provenientes dos movimentos sociais. As Escolas do Campo devem garantir a participação dos estudantes, da comunidade escolar e dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e nos Conselhos Deliberativos, estabelecendo relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos e a sociedade.

Através da organização, da participação e da educação de qualidade no campo será possível uma sociedade mais justa, solidária e que promova o desenvolvimento sustentável na comunidade e na região.

Entende-se que a educação não se restringe à educação formal, mas também à experiência de vida e luta junto aos movimentos sociais do campo, garantindo o exercício da plena cidadania. Na Constituição Federal, no art. 1º, dentre seus

princípios fundamentais estão a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho.

Além do espaço de lutas pelos direitos constitucionais, pode-se dizer que simultaneamente o espaço mental tem a liberdade de criar diversos outros espaços ilimitados e infinitos, mas conflitantes, pois um saber é também um espaço, no qual o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos dos quais ele faz o discurso.

Nesse sentido, a Educação do Campo no Brasil é um desafio a ser conquistado, pois, apesar das Leis e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ainda se faz necessário buscar soluções a partir da realidade numa interação entre escola e família.

A Pedagogia da Alternância é uma técnica didática e revolucionária que possibilita ao jovem camponês situar-se como sujeito do ensino–aprendizagem. Também é um instrumento diferenciado utilizado pelas Escolas Famílias Agrícolas-EFAs, que vêm propor novas alternativas para que se possa efetivar a relação da educação do campo com a participação efetiva do educando, das famílias e comunidade, respeitando o espaço e tempo dos estudantes na medida que o jovem alterna períodos entre a EFA em regime de internato e período com a família e comunidade. No capítulo a seguir abordar-se-á mais detalhadamente as EFAs no Brasil e a metodologia da Pedagogia da Alternância.

3 AS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância originou-se na França com a denominação *Maisons Familiales Rurales* – MFR (Casas Familiares Rurais), sendo que seu reconhecimento oficial se deu no início da década de 1960.

Segundo Monteiro (1997), a Casa Familiar Rural originou-se no ano de 1935, com seu idealizador, padre Abbé Granereau, na cidade de Sérignac-Péboudou, no interior da França. Criada com o objetivo principal de propiciar aos jovens agricultores a formação geral, técnica e humana, utiliza a Pedagogia da Alternância como um de seus pressupostos fundamentais para o processo educativo, que possibilita aos jovens agricultores alternarem entre a instituição de ensino e a propriedade de seus familiares no decorrer do curso.

As Casas Familiares Rurais - CFRs surgiram como resposta à problemática questão do êxodo rural e da educação rural francesa em 1935. Para Gimonet (2007), os fundadores das CFRs tinham como objetivo um caminho sustentado de fixação do homem rural na agricultura. Após a implantação da CFR em Sérignac-Péboudou, interior da França, o padre Granereau estende o projeto à comunidade de Lauzun, também na França, porém, mais estruturada e delineada, onde as aulas eram ministradas pelo próprio padre através de lições vindas do Curso de Estudos Agrícolas por correspondência da Escola Superior de Agricultura de Purpan-França.

Após um ano de desenvolvimento do projeto, os quatro jovens que estudavam na Casa Paroquial foram submetidos a uma avaliação de caráter individual e coletivo, realizada pelo representante da Escola Superior de Agricultura de Purpan-França que, por sua vez, ficou impressionado com o desempenho dos alunos nas áreas técnicas e intelectuais.

Com a conclusão da primeira turma do curso de estudos agrícolas, a comunidade contratou um técnico agrícola para executar as aulas da parte técnica, permanecendo, por outro lado, o mesmo curso por correspondência. Somente em 1942 as Casas Familiares Rurais passam a ter um currículo próprio.

Segundo Souza (2008), um pequeno grupo de agricultores franceses queria uma escola que seus filhos não rejeitassem, pois via nela a possibilidade de atender às suas reais necessidades, na qual a formação seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais. Os conhecimentos adquiridos estavam relacionados entre a escola e a realidade da vida cotidiana na família e na comunidade.

A partir de 1945, em virtude da Segunda Guerra Mundial, ocorre a expansão das Casas Familiares Rurais no território francês, pois, devido aos danos causados pela guerra, o país precisava recuperar-se e a melhor forma para solucionar a crise era avivar os sentimentos nacionalistas e comunitários.

Diante disso, foram implantadas diversas CFRs por toda a região da França. Todavia, com esse crescimento, o planejamento, a organização e o controle das atividades ficaram abalados, comprometendo a unidade e os princípios que fundamentam a CFR.

Para superar este problema, a União Nacional das Casas Familiares Rurais da França passou por uma reestruturação de funcionamento, cabendo a esta reunir-se em assembléia geral¹¹ uma vez por ano, com a função de eleger o Conselho Administrativo que, por sua vez, reunia-se de dois em dois meses. Convém ressaltar que foi criado o Conselho Executivo¹², com reuniões semanais. Todos esses órgãos foram criados com o intuito de coordenar, controlar e traçar diretrizes para o funcionamento das Casas Famílias, através de planejamentos e ações.

Criada com o objetivo principal de propiciar aos jovens agricultores a formação geral, técnica e humana, utiliza a Pedagogia da Alternância como um de seus pressupostos fundamentais para o processo educativo, que possibilita aos jovens agricultores alternarem entre a instituição de ensino e a propriedade de seus familiares no decorrer do curso.

Após a Segunda Guerra Mundial a experiência foi divulgada pela França, constituindo-se os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que foram reconhecidos pelo governo francês no início da década de 1960.

Segundo Souza (2008), os CEFFAs se estabeleceram em outros países europeus (Itália, Espanha, Portugal), no continente Africano, na América do Sul, no Caribe, na Polinésia, na Ásia e, em seguida, na Província de Quebec, no Canadá. Em cada localidade para onde a experiência foi levada foram feitas adaptações em decorrência das circunstâncias locais.

A história das Escolas-Família é antes de mais nada a história de uma idéia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiça,

¹¹ Composta por representantes de todas as Casas Famílias Francesas.

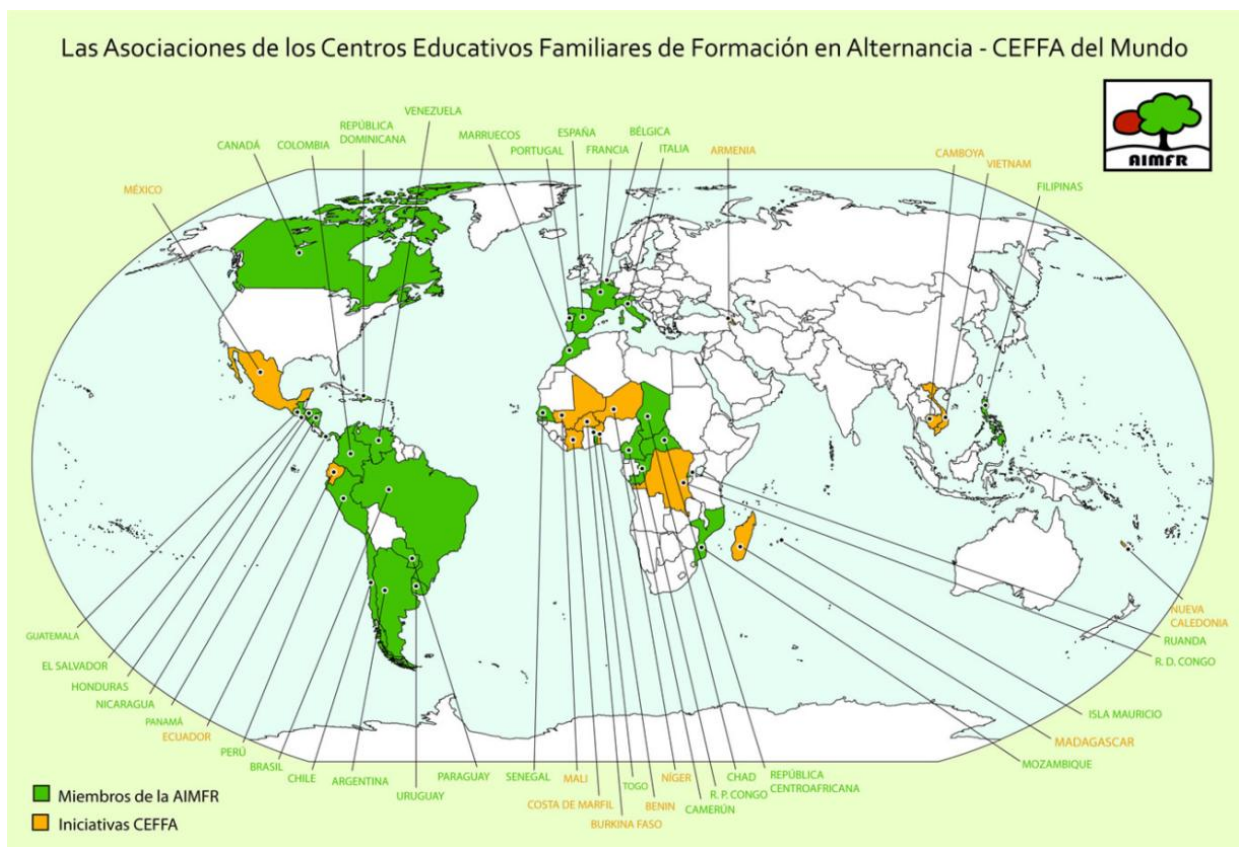
¹² Composta por presidente, tesoureiro e secretário.

sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico. (NOSELLA, 2007, p. 17).

Nesse sentido, o respeito com a identidade e a cultura de cada região se faz presente, pois as comunidades têm suas características próprias, como os seus saberes acumulados em seu cotidiano. Atualmente, a formação por alternância encontra-se espalhada por vários países do mundo.

Os CEFFAs existentes em diversas regiões no mundo podem ser observadas na figura 1, com destaque para a localização dos membros da Associação Internacional das *Maison Familiares Rurales* – AIMFR e os integrantes dos CEFFAs.

Figura 1 – Dos CEFFAs do Mundo



Fonte: EPN/CEFFAs – Outubro de 2009

A partir da experiência francesa, a pedagogia de alternância se expandiu globalmente, constituindo-se em uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem nos espaços rurais.

Mundialmente, as EFAs e as CFRs são entidades não governamentais sem fins lucrativos. Constituem-se em uma gestão de formação associativa local, de

caráter coletivo, e internacionalmente estão organizadas em torno da Associação Internacional das *Maison Familiares Rurales* – AIMFR, que tem por objetivo representar as EFAs junto aos organismos supranacionais como a FAO e a ONU, assim como incentivar a Pedagogia da Alternância, a partir das pesquisas junto às universidades do mundo inteiro.

3.1 Os Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil

No Brasil, as primeiras experiências de formação por alternância foram criadas no final dos anos 1960, no Estado do Espírito Santo, com a denominação de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Posteriormente, nos anos 1980, no Estado de Alagoas, na região nordeste, sem vinculação com o movimento das EFAs, foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs).

As Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), juntamente, com as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) surgiram como resposta à problemática da educação rural francesa em 1935¹³.

Segundo Rodrigues (2008), as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais têm a alternância como princípio orientador dos seus projetos educativos. Tal princípio repousa sobre a combinação, no processo educativo, de períodos de vivência no meio escolar e no meio sociofamiliar e produtivo.

3.1.1 Casa Familiar Rural

As Casas Familiares Rurais são escolas de alternância no campo, inspiradas nas MFRs francesas articuladas a elas. Começaram suas atividades nos três Estados da região sul do Brasil, no final dos anos 1980, e tiveram uma importante expansão de seu modelo, tanto para o interior quanto para o exterior da região sul. Essa nova rede de Centros Familiares de Formação por Alternância - situa-se, majoritariamente, nos três Estados da região sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

¹³ Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo Br. Disponível em: <<http://www.mepes.org.br/index-6.html>> Acesso em: 20 dez. 2011.

A sede situa-se hoje em Curitiba, capital do Paraná. A expansão motivou a criação da ARCAFAR do sul e a ARCAFAR do norte e nordeste do Brasil.

O quadro a seguir mostra a distribuição atual das Casas Famílias Rurais.

Quadro 1 – Abrangência das CFRs no Brasil

Rede Regional					
ARCAFAR Sul do Brasil			ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil		
Região Sul			Região Nordeste e Norte		
	ARCAFAR SC	ARCAFAR RS			
PR	SC	RS	MA	AM	PA
43	22	08	18	03	26
73			47		
Total geral: 120					

Fonte: Equipe pedagógica Arcafar Ne-No, com base em dados disponível em: <www.arcafarsul@arcafarsul.org.br>

As Casas Familiares Rurais do Brasil são coordenadas pela ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais. Em 1987 inicia-se o funcionamento da primeira CFR e em 1991 cria-se a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil-ARCAFAR SUL.

São 73 CFRs em funcionamento na região Sul, sendo 43 unidades somente no Estado do Paraná. Foi nos anos de 1990 que a ARCAFAR Nordeste e Norte constituiu a rede que representa os Estados da Região Nordeste e Norte do Brasil.

Com o modelo consolidado, a experiência educacional francesa foi sendo instalada em outros países como na Itália, onde sofreu adaptações relacionadas ao seu contexto agrícola e sociocultural. Com efeito, há aqueles que desenvolvem o modelo francês com um ensino de caráter apenas informal, e os solidários à experiência italiana que promovem a educação informal e formal. Não obstante, os adeptos ao modelo francês e ao italiano comungam de um ensino destinado à formação intelectual e preparação para o trabalho agrícola.

Na Espanha, a CFR utilizou-se do modelo francês, porém, direcionado à qualificação profissional nas cidades. Na África, também foi seguido o mesmo modelo francês. Mas, no que diz respeito ao Brasil, as implantações das CFR's

sofreram influências tanto francesas quanto italianas, sendo destinadas à formação de jovens da zona rural.

3.1.2 Escola Família Agrícola no Brasil

As EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) surgem no Brasil a partir de 1964, em uma visita do Padre Humberto Pietrogrande à região sudeste do Estado do Espírito Santo, na década de 1960, para conhecer diretamente as condições de vida de inúmeros descendentes de imigrantes italianos, os problemas e o abandono em que vivia a população interiorana.

Segundo Rodrigues (2008) a primeira Escola Família Agrícola no Brasil foi criada em 1968, no distrito de Olivânia, Município de Anchieta, no Estado do Espírito Santo. A formação em alternância, em Olivânia, ocorria com intervalos de uma semana de formação, em regime de internato na escola, e duas semanas no meio externo, com trabalho e estudos no seio familiar.

O surgimento do MEPES no Brasil, em 1969, é o marco inicial de uma experiência pedagógica que se apresenta como alternativa ao processo educacional implantado no meio rural brasileiro, mas alguns pontos se fazem necessária a reflexão. Assim como na França, com Abbé Greneareu, o surgimento em território brasileiro é marcado pela presença da Igreja, especificamente, com a missão jesuítica no Espírito Santo, bem como em toda a região Nordeste. Estes dados de dialogia entre EFAs e Igreja não param por aí. Em quase todas as EFAs do Brasil, as origens remontam à participação de membros da Igreja no processo de implantação da proposta educacional, o que caracteriza uma vontade política por parte do clero e nem tanto por parte dos agricultores. Desde seu início em território francês, essa relação entre EFAs e Igreja causou enormes conflitos e concepções que se divergiam entre os atores políticos do processo. (NASCIMENTO, 2008, p.3).

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária.

A partir desse ambiente, foi construindo um “projeto-ação”, que antes de tudo contestava a situação existente e propunha uma ampla ação, de promoção social. O MEPES, com inspiração no modelo italiano, denominava as Escolas Famílias

Agrícolas do Espírito Santo, sendo este o berço das primeiras experiências concretas da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Nacionalmente as EFAs estão organizadas em torno da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil - UNEFAB, com sede em Brasília. Mundialmente estão ligadas a União Internacional das Escolas Famílias - AIMFIR, que representa as Escolas Famílias Agrícolas do mundo.

Cada EFA é gerenciada por uma associação de pais e alunos e, em alguns casos, monitores, ou uma fundação, onde democraticamente se discute as de funcionalidade e administração. As EFAs estão ligadas a uma organização regional. Essas organizações regionais, por sua vez, estão ligadas à UNEFAB que, por conseguinte é ligada à AIMFIR. A figura 2 a seguir demonstrando os CEFFAs do Brasil.

Figura 2 – Dos CEFFAs do Brasil



Fonte: EPN/CEFFAs – Outubro de 2009

Cada EFA possui uma Associação que é a mantenedora do Centro Educativo. Regionalmente as EFAs estão organizadas da seguinte forma: MEPES – Movimento de Educação promocional do Espírito Santo; RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo; REFAISA – Rede de Escolas Famílias Agrícola Integrada do Semiárido; AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas Bahia; UAEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão; AMEFA – RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Família do Amapá; AEFARO – Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia; EFACOT – Escolas Família Agrícola do Centro-oeste e Tocantins; AGEFA – Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas; EFAPI – Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí. Portanto há 12 associações regionais vinculadas à UNEFAB, e dois Estados do Brasil: o Acre e o Ceará não possuem uma Associação Regional e por isso as EFAs desses Estados estão diretamente ligada à UNEFAB.

O quadro a seguir mostra, de forma sintetizada, a distribuição da organização das EFAs por Estado e regiões no país.

Quadro 2 – Abrangência das EFAs no Brasil

Rede Nacional																
UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil																
Associações Regionais vinculadas à UNEFAB																
RACEFFAES	MEPES	AMEFA	IBELGA	AECOFABA	REFAISA	AEFAPI	UAEFAMA		AEFACOT	AEFARO	RAEFAP					AGEFA
Sudeste			Nordeste					Centro Oeste			Norte				Sul	
ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS
30	18	04	32	01	17	20	1	4	3	1	3	5	5	2	1	1
52			71					08			16				1	
Total: 148																

Fonte: EPN/CEFFAs, UNEFAB, 2011

Segundo Begnami (2011), atualmente há 148 EFAs em 16 Estados do Brasil, sendo que o nordeste tem 71 EFAs e o Sudeste, 52, compondo as regiões de maior concentração de EFAs.

A partir de 1996, com a Inclusão da Alternância na LDB (artigo 23), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 01/2006 do CNE/CEB/MEC), reconhecem o calendário escolar diversificado. Sendo que somente foi viável através das lutas travadas pelos movimentos sociais e sindicais, para pressionar a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, da vida do homem do campo.

A aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação) foi mais um instrumento de luta dos diversos movimentos sociais do campo, como: Movimento dos Trabalhadores Sem- Terra - MST; Comissão Pastoral da Terra - CPT; Movimento dos Atingidos por Barragem -MAB e Centro de Formação das Famílias Agrícolas- CEFFAS.

3.2 Metodologia da Pedagogia da Alternância

A pedagogia da Alternância surge como uma proposta educacional alternativa para os agricultores familiares. Para isso, se faz necessária a participação dos pais, filhos, lideranças e educadores que discutem sobre os temas a serem abordados na escola, baseados na realidade local e da região, e distribuídos de acordo com o Calendário Agrícola.

A pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2002), nasceu do cotidiano da simplicidade e, ao mesmo tempo, da complexidade. Para os agricultores na França de 1935, tratava-se de criar uma escola da terra pelas pessoas da terra.

Segundo Morin (1996), a pedagogia da complexidade implica em pensar a pedagogia nas suas inter-relações, ter em mente de que tudo se relaciona. Não se pode pensar numa teoria dissociada das relações que envolvem a sociedade onde se vive.

Aprender é um processo complexo e o que se encontra, às vezes, demasiadamente simplificado, ao ponto de confundir o ensino e a aprendizagem. E é um lugar comum afirmar que tudo o que for ensinado

está longe de ser aprendido, já que os fatores que intervêm no ato de aprender são tão numerosos. (GIMONET, 2007, p.131).

Para Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância não foi elaborada através de uma teoria, mas sim, através da experiência, na lógica explicada por Piaget, na forma de praticar e compreender. Somente uma teorização não é o processo de compreensão. O processo de compreensão se dá em ação-reflexão-ação. Ação significa experiência que temos das coisas e a reflexão significa a explicação e/ou a teorização da conceitualização e da abstração, que se pode extrair da prática ou resultar dela. O processo educativo não é um processo isolado, mas “[...] um projeto global que existe e traz uma visão do homem, da ruralidade, do desenvolvimento. O sentido da responsabilidade, do poder. Vive-se num universo cheio de sentido”. (GIMONET, 2007, p.24).

As finalidades dos CEFFAs eram e ainda são “[...] de um lado a formação integral da Pessoa, a educação de maneira concomitante, a orientação sócio profissional, de outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território onde está implantado o CEFFA”. (GIMONET, 2007, p. 28 - 29).

Pedagogia da alternância dos CEFFAs significa um encontro contínuo dos estudantes entre a vida e a escola, o saber teórico, e o encontro da volta ao cotidiano prático ou da experiência vivida, assim sucessivamente. Portanto, um processo formativo contínuo que acontece na descontinuidade das atividades.

Para Gimonet, a Pedagogia da Alternância extrapola os muros da escola. É a mediação entre o pedagógico e o diálogo com o meio, através das atividades reais, que se desenvolve a expressão.

Uma preparação permanente. Trata-se mais com certeza, de um efeito a longo prazo, com resultado de aprendizagem deste caminho- método que representa o ‘ver – julgar – agir’ engendrado pelo processo do Plano de estudo. (GIMONET, 2007, p. 39).

A metodologia da Alternância apresenta instrumentos pedagógicos específicos que contribuem para o processo de formação. As atividades são organizadas em: plano de estudo, colocação em comum¹⁴, caderno da realidade¹⁵,

¹⁴ Momento de socialização do Plano de Estudo. Neste processo busca-se construir um texto comum, uma espécie de síntese do conhecimento de cada um. Os monitores acompanham e facilitam o processo para que haja participação efetiva e ativa dos jovens.

¹⁵ Constitui n o registro de conhecimentos sobre a realidade, onde se desenvolve o espaço-tempo da formação No plano de estudo antes de sair do CEFFA; durante a estadia na família e ao retornar para no CEFFA onde ocorre a colocação e comum.

caderno didático, visitas e viagens de estudo, intervenções externas; atividades retorno experiências; visitas de acompanhamento às famílias e comunidades; estágio; projeto profissional do jovem.

Criada com o objetivo principal de propiciar aos jovens agricultores a formação geral, técnica e humana, utiliza a Pedagogia da Alternância como um de seus pressupostos fundamentais para o processo educativo, que possibilita aos jovens agricultores alternarem entre a instituição de ensino e a propriedade de seus familiares no decorrer do curso.

O campo desperta a atenção do homem contemporâneo, não apenas pelo fenômeno regional do fracasso do ensino rural, e sim, talvez, por ele perceber que sua própria crise fundamental é consequência de sua ruptura com a terra. O homem das metrópoles parece reviver o significado do antigo mito grego: enquanto o herói permanecia em contato com a terra-mãe, ele era invencível; logo que perdeu esse contato, sua vulnerabilidade tornou-se fatal. É uma crise que, em sua manifestação mais aguda se expressa no desamor que o próprio homem do campo, pressionado pela conjuntura de interesses econômicos particulares e imediatos, tem para com sua terra, odiando-a e fugindo dela. (NOSELLA, 2007, p. 10-11).

Para Nosella (2007, p. 17), a história das Escolas Famílias Agrícolas é a história de uma ideia. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida. Foi a visão da necessidade de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural, uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

A Escola supera a teoria pedagógica. É antes de tudo, uma alternativa formada a partir da práxis, pela opressão, pelas lutas travadas e principalmente pela tomada de consciência dos camponeses. Uma escola do campo para o campo.

Segundo Caldart (2004), percebe-se a importância da valorização dos diferentes saberes, respeitando a realidade e o conhecimento de mundo, levando em conta a identidade, a cultura, os sonhos das mulheres, dos homens, dos jovens e das crianças do campo, respeitando suas especificidades.

Nesse sentido, a educação do campo deve ser um processo de construção e desenvolvimento dos trabalhadores do campo, feito a partir do ponto de vista da comunidade camponesa e da luta de suas organizações sociais. A proposta de pensar uma Educação do Campo como um processo universal implica em respeitar

as particularidades dos sujeitos concretos inseridos em determinadas condições sociais de existência em um determinado tempo histórico.

No bojo das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras no campo a educação de qualidade como um direito de cidadania aparece como um dos componentes de reivindicação e em muitos lugares como experiência alternativa, gerida pelos próprios trabalhadores. Neste contexto encontram-se a Escola Família Agrícola – EFA e a Casa Familiar Rural - CFR. Elas foram implantadas no Brasil na década de 1960, a partir de uma experiência iniciada na França e espalhadas pela Itália, Espanha e diversos países da África. No Brasil, ao conjunto de EFAs e CFRs convencionou-se chamar CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Entre outros objetivos os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação conscientizadora dos alunos e suas famílias junto às comunidades¹⁶.

Nesse sentido, a Escola Família Agrícola está vinculada à cultura que se dá através das relações sociais, do trabalho na terra, tratando o camponês como sujeito social e histórico, promovendo desenvolvimento com solidariedade e economicamente sustentável.

Segundo Nosella (2006), o processo educativo pela alternância tem como objetivo mostrar aos homens e mulheres do campo as possibilidades socioeconômicas e tecnológicas, sua riqueza e suas limitações. Objetiva, assim, evidenciar o movimento dialético campo-cidade e a necessidade de nele interferir. A ideia central da pedagogia da alternância é oferecer-lhe uma liberdade concreta, historicamente contextualizada, dentro das possibilidades e das limitações científico-tecnológicas da contemporaneidade.

A Pedagogia da Alternância está fundamentada em quatro pilares que são: Associação local, Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento do Meio. Cada um dos pilares se complementa entre si.

O primeiro pilar, Associação local (famílias, instituições profissionais), é a Educação do Campo vinculada aos diversos movimentos e organizações como a luta e permanência na terra, tendo uma interação com um grupo familiar ou da comunidade, desenvolvendo assim o associativismo solidário.

O segundo pilar a Alternância, através do qual as EFAS buscam o ensinamento que trazem em seu interior a troca alternada um período com a família

¹⁶ FSM. Fórum Social Mundial. UNEFAB, 2003. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=of_unefab_educa_por> Acesso em: 08 jan. 2012.

e com a comunidade e outro, na escola. Os estudantes estão envolvidos com a totalidade dos projetos.

O terceiro pilar, que dá sustentação a uma EFA e a caracteriza como tal, é a Formação Integral da pessoa. A educação deve ter uma visão global, com sentimentos e emoções, tornando relevante o estudo das dimensões da totalidade, na construção de seu "ser-no-mundo-com-os-outros" (FREIRE 2000). A tarefa educativa não se limita ao caso particular do sistema formal de educação, mas inclui também a família, os grupos sociais, as associações de classe, os partidos políticos e qualquer outro tipo de organização social que são chamadas a desempenhar uma tarefa educativa.

O quarto pilar, o Desenvolvimento do Meio, é o que sustenta uma Escola Família Agrícola na preocupação com questões voltadas para o desenvolvimento sustentável, com uma constante busca das EFAs em promover o desenvolvimento nas comunidades.

A sustentabilidade e a diversidade complementam a educação do campo, buscando novas relações entre os seres humanos e o meio ambiente, contribuindo para a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como das especificidades e diversidades de gênero, étnico-racial. (SECAD/MEC, 2007, p. 13).

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos e do meio ambiente. O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz. é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. (MEC, 2004, p. 37).

Segundo Silva (2003), alterna-se a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Na articulação entre os dois tempos e espaços da formação, são utilizadas diversas estratégias pedagógicas, denominadas instrumentos pedagógicos da alternância.

A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de

desenvolvimento do meio são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFAs, principalmente no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais.

Pensar uma proposta educacional em oposição à educação convencional foi uma necessidade frente à realidade rural brasileira. Os fatores que contribuíram para o surgimento dos CEFFAs no Brasil tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência, a falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo inadequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica do campo.(UNEFAB, 2003).

O mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto são insuficientemente interpenetrados. Nesse sentido, a Pedagogia da alternância coloca essa relação como parceira.

De um lado tem-se a escola e a lógica da transmissão de saberes de forma contextualizada, e de outro, a realidade vivida no cotidiano da família e a lógica da agricultura familiar e suas potencialidades produtivas na formação da consciência ambiental e sustentável.

A despeito das suas especificidades, diferenças e divergências, os CEFFAs têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e estimulador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar.

Desde o nascimento, as primeiras orientações que as pessoas recebem vêm da família. Por meio dessas orientações, que correspondem a um saber acumulado historicamente, os pais direcionam seus filhos no sentido de uma sociedade melhor e as pessoas se situam, na própria família, no ambiente local, regional e mundial. É todo um processo de aprendizagem, que começa no seio familiar e vai se ampliando e enriquecendo em diferentes ambientes e situações. (ZAMBERLAN, 2003, p. 68).

Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do processo educativo, a formação em alternância traz em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar, buscando resolver as questões de fragmentação do conhecimento.

O método da pedagogia da alternância visa desenvolver na formação integral dos jovens, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que os rodeia, tendo como objetivo transformar, e/ou recriar a realidade,

através da integração da equipe no processo de troca dos saberes obtidos, aplicando nas mais diversas situações.

Na Pedagogia da Alternância os momentos no ambiente familiar/comunitário e profissional, se complementam com os momentos no ambiente escolar. É um processo de ensino/aprendizagem que ocorre em tempos e ambientes diferentes. É trabalhando no meio rural que o agricultor e outros profissionais passam a maior parte de sua vida. Por meio de seu trabalho transmitem valores a seus filhos e reconstróem suas energias, assegurando as condições de existência de sua família. O fazer e estar em diferentes ambientes, ajuda a pessoa a tomar distância de seu cotidiano. Assim o jovem: a) Permanecendo um tempo no meio sócio-profissional tem a oportunidade de observar, pesquisar e descrever a realidade que vive; b) Na escola, socializa, analisa, reflete, tenta sistematizar, conceitua e interpreta tudo isso a partir do que pesquisou em sua realidade vivencial, conjugando com outros conhecimentos historicamente construídos; c) Retornando ao seu ambiente sócio-profissional, busca aplicar, experimentar e, dentro do possível, transformar sua realidade. (ZAMBERLAN, 2003, p. 69).

A formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola, além das áreas dos conhecimentos teóricos, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Com base nisso, os conhecimentos adquiridos com a Pedagogia da Alternância, apresentam uma dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo (estudante, família, monitores e comunidade) e a formação em alternância, entendendo o processo na totalidade.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos [...] (FREIRE, 1996, p.15).

Nesse sentido, o conhecimento não é exclusividade da escola, é também da família e da comunidade. O educando resgata os saberes acumulados que, muitas vezes, nas escolas tradicionais ou “escolinhas rurais” lhe foi negado.

Historicamente as populações rurais não foram atendidas pelas políticas públicas de educação. A história do campo no Brasil é uma história de conflitos, de concentração de terra e de exploração injusta do trabalho humano. Também é a história das lutas do fortalecimento da consciência, dos movimentos sociais organizados, num movimento sindical de trabalhadores rurais combativo, da exigência de direitos de cidadania.

Foi através das lutas dos trabalhadores do campo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e as atuais Diretrizes adquiriram um caráter inovador para o atendimento às peculiaridades da vida rural e de cada região, em relação aos conteúdos, organização escolar e adequação à natureza do trabalho rural. A grande novidade é a ruptura com o urbanocentrismo. É pensar o campo como espaço promotor de desenvolvimento sustentável, desenvolvimento para o campo, para cada região, para o país e para o mundo.

É nesse contexto, que lideranças e Movimentos Sociais da região do Vale do Rio Pardo, preocupados com o desenvolvimento sustentável da região, se mobilizaram em prol da implantação da primeira EFA da região Sul do Brasil no Município de Santa Cruz do Sul. Este será o assunto do próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL – RS

O presente capítulo é resultado da pesquisa de campo realizada na EFASC (Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul) e nas comunidades rurais onde estão inseridas as famílias dos estudantes.

Para tanto, o método utilizado foi a pesquisa de campo a partir da observação participante, que, segundo Minayo:

A técnica da observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto... Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas [...] transmitem o que há de mais ponderável e evasivo na vida real. (MINAYO 2004, p. 59 e 60).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como base um estudo de caso que, utilizando o método pesquisa participante, privilegiou a abordagem qualitativa na análise dos dados, descrevendo e interpretando a realidade.

A contextualização da pesquisa se deu a partir do campo de relações (escola, família, comunidade) dos estudantes da turma do 3º ano do ensino médio, tendo em vista a experiência que estes jovens já possuem com o método da alternância e na participação destes na construção da EFASC, o que possibilitou a observação da trajetória dos mesmos nesse processo.

No final do ano de 2011, os estudantes do 3º ano concluíram o ensino médio sendo que em, 2012 estão, realizando o estágio para obter o título de Técnico em Agricultura. Os locais escolhidos para a realização do estágio são as Secretarias de Agricultura dos municípios da região do Vale do Rio Pardo, o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural-EMATER, a Associação dos Fumicultores do Brasil – AFUBRA e cooperativas.

Quanto à análise dos dados, estes foram analisados em categorias que visam identificar os resultados da Pedagogia da Alternância no processo de desenvolvimento sustentável.

Segundo Gadotti (2002), a sustentabilidade tornou-se um tema gerador preeminente neste milênio, fazendo-se necessário um projeto social e global, reeducando o olhar para que seja possível um mundo mais solidário, de mais

esperança e dignidade. Para que a educação tenha sentido, no atual contexto da problemática ambiental que assombra o planeta, torna-se indispensável uma pedagogia apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz.

Nesse processo buscou-se investigar a contribuição da Pedagogia da Alternância na interação entre a EFASC e a comunidade, nas concepções do meio ambiente e da sustentabilidade.

4.1 Caracterização da região de Santa Cruz do Sul

Um projeto de Educação do Campo, voltado ao desenvolvimento regional, implica em conhecer as particularidades da região em foco, suas características econômicas, políticas, sociais e culturais.

Nesse aspecto, pode-se observar que os diversos recortes espaciais produzidos pelas diferentes formas de regionalização variam conforme o aspecto enfatizado na análise da diversidade territorial, desde os aspectos naturais como o clima (regiões climáticas) até os aspectos culturais (regiões culturais) ou econômicos.

Castro (1994) explica que a região pode ser vista como um acumulador espacial de causalidades sucessivas, perenizadas numa porção do espaço geográfico sujeito na relação histórica do homem com seu território.

Afirma, ainda, que a região possui uma dimensão territorial (espaço físico sobre o qual o Estado exerce seu poder soberano) e uma dimensão social que interage e configura uma escala particular do espaço. Em outras palavras, a região é o espaço vivido, ou seja, o espaço das relações sociais mais imediatas e da identidade cultural.

Markusen (1981) definiu região como uma sociedade territorial contígua, historicamente produzida, que possui um ambiente físico, um meio socioeconômico, político e cultural, que a distingue de outras regiões.

Nesse sentido, a regionalização adotada neste trabalho é a dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES¹⁷) no Estado do Rio Grande do Sul, que

¹⁷ Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDEs, criados oficialmente pela Lei 10.283 de 17 de outubro de 1994, são fóruns de discussão e decisão a respeito de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional. Seus principais objetivos são a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a integração dos recursos e das ações do governo na região; a melhoria da qualidade de vida da população; a distribuição equitativa da riqueza produzida; o estímulo à

regionaliza o Estado em 28 Conselhos Regionais, sendo um deles o Conselho Regional do Vale do Rio Pardo - COREDE VRP.

O COREDE VRP compõe-se, atualmente, de 25 municípios dos quais 11 são parceiros da EFASC (Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul).

Segundo Karnopp (1999), o Vale do Rio Pardo tem uma localização privilegiada, que permite um acesso viário importante aos mercados nacionais e internacionais, com uma estrutura fundiária baseada no minifúndio.

A formação da Região do Vale do Rio Pardo em suas características socioculturais, políticas e econômicas, pode ser dividida em três sub-regiões dentro da região.

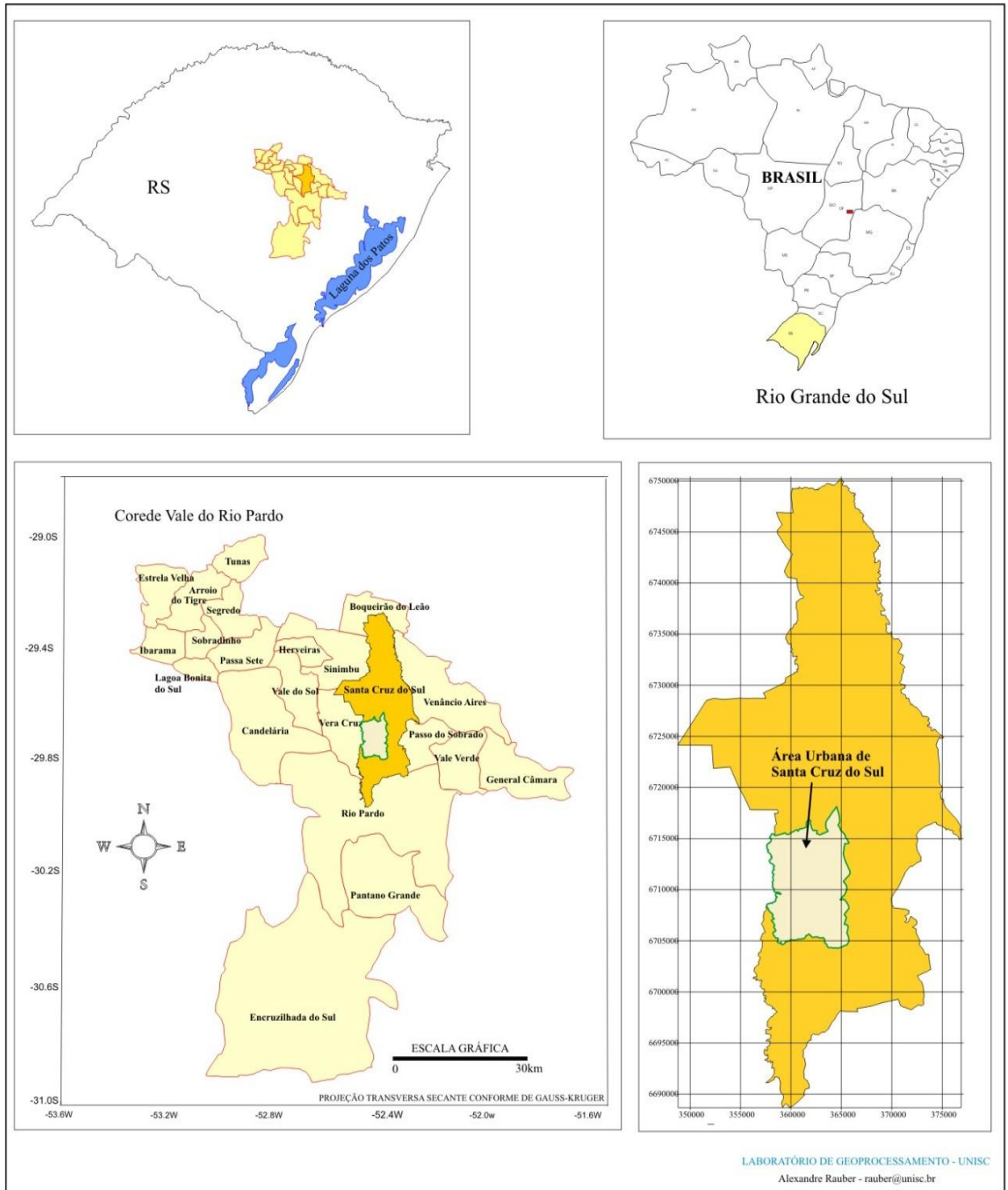
O município de Santa Cruz do Sul e seu entorno próximo formam uma espécie de *core* industrial que polariza grande parte dos fluxos regionais, tanto na produção propriamente dita, como na circulação de mercadorias e pessoas, haja vista que grande parte do pessoal ocupado nas atividades urbanas (seja na indústria ou no comércio e serviços) encontra-se nessa porção central. Essa polarização vem trazer novamente à tona a existência, tanto do ponto de vista de ocupação espacial, como do ponto de vista econômico, de três diferentes regiões dentro do Vale do Rio Pardo: o norte (representado pela área colonial de pequena propriedade, com problemas de evasão populacional e estagnação econômica), o centro (área industrial por excelência, representada pelos municípios de Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires e Vera Cruz, entre outros), e o sul (representado pela área das médias e grandes propriedades, com identificação nítida com a economia característica da chamada Metade Sul). As características microrregionais denotam uma urgente necessidade de se pensar em desenvolvimento regional mais harmônico e equilibrado, integrando áreas que apresentam atualmente indicadores não muito positivos. Estratégias como o Plano Estratégico de Desenvolvimento da região, trabalhado pelo COREDE – VRP estimulam este debate e mobilizam as comunidades em prol da luta por um desenvolvimento regional articulado. (KLARMANN, 2001, p.278- 279).

Segundo Etges (2001), a característica principal que imprime identidade à região do Vale do Rio Pardo e a particulariza frente às demais regiões do Estado é a produção de tabaco.

Para entender o processo socioeconômico e cultural de Santa Cruz do Sul, é necessário compreender a importância que a produção do tabaco tem na região.

O Município de Santa Cruz do Sul está localizado na região do Vale do Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente na Encosta Inferior do Nordeste do Estado, a 155 km da capital, Porto Alegre. (figura nº 3).

Figura 3 – Mapa de Localização de Santa Cruz do Sul – RS



Fonte: RAUBER, 2012

No Município de Santa Cruz do Sul e entorno encontra-se uma expressiva industrialização, concentrando grandes empresas transnacionais beneficiadoras de tabaco.

Segundo dados da FEE¹⁸ de 2010, o Município de Santa Cruz do Sul tem uma área de 733,5 km², com uma população de 118.374 habitantes, sendo que 105.190 habitantes vivem na área urbana e 13.184, na área rural. A densidade demográfica é de 161,4 hab/km². A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é de 3,37 %. O coeficiente de Mortalidade Infantil é de 3,46 por mil nascidos vivos. O PIB (Produto interno Bruto) de 2009 foi de R\$ 4.378.957 com uma renda per capita de R\$ 35.761,00.

A imigração alemã iniciou no ano de 1824 com a fundação da colônia de São Leopoldo. Em meados do século XIX, na Província do Rio Grande, foram fundadas várias colônias ao longo das encostas. Uma das colônias importantes foi Santa Cruz, em 1849, sendo que dois anos após foi aberta a estrada de Rio Pardo a Cruz Alta. Segundo Etges (1991, p.64), pode-se verificar que:

[...] foi criada a colônia de Santa Cruz nas terras cedidas em virtude da lei de 1848. Instalada em 1849, desenvolveu-se, sobretudo depois de 1854. Nela encontramos colonos, como os primeiros que chegaram, gozando de regalias especiais que não valeram para os demais; em seguida chegaram aqueles com autorização do Agente de Colonização, amparado pela lei nº 229; depois de acordo com a lei nº 304 e finalmente, os que vieram por iniciativa própria [...] (ETGES, 1991, p. 64).

O Município de Santa Cruz do Sul foi criado em 31/03/1877 - (Lei nº.1079) sendo que antes da emancipação pertencia ao Município de Rio Pardo. Santa Cruz do Sul tornou-se um dos principais núcleos da colonização alemã do Rio Grande do Sul.

O início da industrialização em Santa Cruz do Sul deve-se à agricultura destinada à exportação. A partir da acumulação de capital por comerciantes locais, surgiram as primeiras indústrias de beneficiamento de tabaco, pertencentes a tradicionais famílias da região.

No início do século XX, com a instalação da primeira multinacional na região, a Companhia Souza Cruz, foram introduzidas novas variedades de tabaco,

¹⁸ FEE. Fundação de Economia e Estatística. Disponível em: <www.fee.tche.br> Acesso em: 18 jun. 2012.

conhecidos como Amarelinho e Virginia que, por serem fumos de estufa, passaram a exigir novas técnicas de cultivo e secagem das folhas.

Gradativamente, ao longo do período, as indústrias de fumo vão intervindo no processo produtivo, interessadas na melhora da qualidade do produto. Introduce-se então o uso de fertilizantes, prática esta desde o início financiada pela indústria, ao mesmo tempo que passam a distribuir sementes, assegurando desta forma o controle sobre a qualidade do produto, na medida em que ofereciam sementes das qualidades que mais lhes interessavam. (ETGES, 1991, p. 77).

Dessa forma, instala-se a dependência do pacote tecnológico disponibilizado por estas empresas para o cultivo do tabaco e, principalmente, no consumo indiscriminado de agrotóxicos.

Com a crise da indústria fumageirana metade da década de 1960 em Santa Cruz do Sul.

Assiste-se à gradual desnacionalização das indústrias do fumo locais. Como decorrência deste fato houve uma significativa dinamização na atividade fumageira, tanto na atividade industrial, com no aperfeiçoamento do processo produtivo, com a comercialização e exportação que a partir de então passa a ser feita pela indústria eliminando o 'posteiro' como intermediário na comercialização do produto, bem como na produção agrícola onde o produtor passa a ser estimulado a plantar sempre mais, passando a receber assistência técnica mais qualificada, ao mesmo tempo em que sua dependência, em relação à empresa, se acentua. As maiores indústrias de fumo existentes na época eram: Companhia de Fumos Santa Cruz, Tabacos Tatsch, Companhias de Cigarros Sinimbu e Companhia Souza Cruz. (ETGES, 1991, p. 78 - 79).

Entre as várias empresas fumageiras, a que teve maior importância econômica na região foi a *British American Tobacco*, instalada em 1917 na cidade de Santa Cruz do Sul – RS, o passo inicial para a transformação da cidade em um pólo nacional da indústria fumageira. Em 1920, a empresa passa a se chamar Companhia Brasileira de Fumo em Folha e em 1955 é adquirida pela Souza Cruz.

A empresa Souza Cruz foi fundada em 1903, no Rio de Janeiro, como indústria de pequeno porte. Em 1916 a empresa instala duas filiais: uma em São Paulo e outra em Recife. No ano seguinte, outras duas filiais: uma em Curitiba e outra em Belo Horizonte.

Esta expansão exige fluxo de matéria prima constante e regular e ao mesmo tempo é necessário buscar qualidades de fumos capazes de satisfazer a crescente modificação do gosto dos consumidores. (ETGES, 1991, p.81).

A expansão da Souza Cruz durante o século XX foi considerável no que diz respeito ao complexo transnacional fumageiro. Além do tabaco, a Souza Cruz se associou com outras empresas do agronegócio como a Aracruz Celulose, entre outras, inclusive de alimentos. Na virada do século, entretanto, a empresa voltou a concentrar os seus negócios no segmento do tabaco.

As indústrias fumageiras, ao se consolidarem, tiveram o controle da produção, da organização e do trabalho do produtor familiar de Santa Cruz do Sul e região, no qual este, desde o principio estava vinculado ao mercado de forma desigual, na compra e na venda dos seus produtos.

Nesse sentido, percebe-se, tanto na literatura como também *in loco* na lavoura do tabaco no Vale do Rio Pardo, que o trabalho é manual e os trabalhadores têm contato direto com os agrotóxicos. Em relato de pesquisadores e nos telejornais em rede nacional, verifica-se o alto índice de suicídio entre os trabalhadores rurais, usuários de agrotóxicos na região, predominantemente na produção de tabaco. São exemplos que configuram manifestações visíveis de um modelo fundado na lógica da economia de mercado, onde os interesses das empresas transnacionais do tabaco somam-se aos interesses de grandes grupos transnacionais da indústria química, originando o assim chamado “pacote agrícola”, absorvido anualmente pelos produtores de tabaco.¹⁹

Para atender aos padrões de qualidade e exigência dos importadores do tabaco, a preocupação com a saúde dos produtores é quase inexistente, assim como não há preocupação com impactos ambientais decorrentes da monocultura, poluição das nascentes por agrotóxicos, desmatamento, entre outros.

Nas visitas realizadas aos municípios e comunidades das famílias dos estudantes da EFASC (Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul), foi possível

¹⁹ “No final de fevereiro de 1996 a divulgação de um estudo científico pelo deputado Marcos Rolim, presidente da Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, afirmava que o grande número de suicídios no município de Venâncio Aires, em 1995, era causado pelo uso de agrotóxicos organofosforados na cultura do fumo, o que teve grande repercussão na imprensa e caiu como uma bomba no setor fumageiro. *O índice de 37,22 suicídios em cada 100 mil habitantes constatado em Venâncio Aires, em 1995, é considerado um dos mais altos do mundo. Destas mortes, quase 60% ocorreram na área rural. As denúncias foram feitas com base num estudo realizado pelos pesquisadores João Werner Falk, médico e professor da Faculdade de Medicina da UFRGS, Lenine Alves de Carvalho, bioquímico, Mestre em Epidemiologia, Letícia Rodrigues da Silva, advogada do Movimento de Justiça e Direitos Humanos de Venâncio Aires e Sebastião Pinheiro, engenheiro agrônomo, técnico do IBAMA, que vasculharam o obituário dos últimos 17 anos da região. O Estudo chegou a ser divulgado no Globo Repórter da Rede Globo, de 6 de setembro de 1996, e outros veículos de cobertura nacional.* Disponível em: <<http://www.agirazul.com/eds/ed12/agrotsuic.htm>> Acesso em: 30 jun.2011.

perceber que das 15 propriedades estudadas 60% tem o tabaco como principal produto de cultivo, sendo que, na visão de 80%, o tabaco é a base da economia para a região.

Um dos principais problemas do campo é o êxodo rural, provocado pela precariedade da oferta de serviços para a população e também pela falta de oportunidades. Associado a isso tem a degradação do solo [...] Com relação aos municípios que mais se planta fumo, há necessidade também de estimular a diversificação da produção agrícola a fim de reduzir a dependência do cultivo de tabaco. (EFASC, Relatório de prestação de contas do ano de 2009, p.3).

O cultivo do tabaco é a principal fonte de renda dos camponeses da região. Por falta de alternativas concretas como lazer, oportunidade de trabalho, vergonha de pertencer ao meio rural, entre tantos outros motivos, muitos jovens decidem pelo abandono do campo em busca de melhor qualidade de vida na área urbana.

No entanto, os jovens que migram, na maioria, encontram dificuldades pela falta de profissionalização, indo engrossar as fileiras nas periferias dos grandes centros urbanos.

Segundo Frantz (2006), o Município de Santa Cruz do Sul teve sua evolução econômica fortemente ligada ao cultivo e à industrialização do tabaco, gerando uma expressiva dependência do setor e uma enorme vulnerabilidade econômica local.

No que diz respeito à diversificação agrícola ou industrial, no sentido de suportar eventuais crises do setor fumageiro, observa-se iniciativas frágeis, de baixo impacto, que não chegam a interferir na matriz produtiva hegemônica.

Santa Cruz do Sul é o município que concentra os principais estabelecimentos de serviços e comércio na região, sendo a cidade-pólo para a região do Vale do Rio Pardo. Santa Cruz do Sul está dentre as mais prósperas cidades do Rio Grande do Sul e assumiu a liderança regional, exercendo influência sobre os demais municípios da região do Vale do Rio Pardo.

Segundo o relatório da EFASC (2009), houve a necessidade da construção de um potencial de desenvolvimento sustentável e agrícola que pudesse auxiliar na autonomia do camponês, no sentido do resgate dos saberes acumulados na perspectiva de respeito às culturas que tendem a ser esquecidas ou negadas e acima de tudo, buscar a autonomia do camponês.

Nesse contexto, foi criada a EFASC, com o objetivo de responder aos anseios das famílias camponesas e, principalmente dos jovens camponeses, para que estes sejam protagonistas da sua formação, junto com suas famílias.

4.2 O Processo da implantação da EFASC

A ideia de construir uma escola agrícola no Vale do Rio Pardo, segundo Antonio Carlos Gomes²⁰ iniciou pelo Sistema de Crédito Cooperativo do Vale do Rio Pardo - SICREDI-VRP e, em seguida, outras entidades foram agregando-se, e avaliaram a necessidade de uma Escola Técnica Agrícola na região.

O SICREDI, por sua vez, contratou professores para poder discutir o processo de implantação de uma Escola Técnica Agrícola, juntamente com as famílias e lideranças locais, nos municípios onde o SICREDI atua.

Ao invés de uma Escola Técnica Agrícola os professores contratados pelo SICREDI trouxeram a ideia da Escola Família Agrícola, com a metodologia da pedagogia da Alternância, e apresentaram a proposta a algumas lideranças, especialmente ao SICREDI.

Os municípios selecionados para a discussão do projeto da EFASC foram os que estavam na área de abrangência do SICREDI, no Vale do Rio Pardo. O SICREDI proporcionou as condições financeiras e logísticas para que os professores pudessem participar das reuniões com os agricultores e explicar a implantação do projeto da EFASC na região.

A partir dessa necessidade de discussão com lideranças da região, começou a desencadear-se o processo de implantação da EFASC. Dentre as instituições participantes destacam-se: Associação dos Fumicultores do Brasil - AFUBRA, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, as prefeituras que foram fundamentais e mais tarde o Sindicato Interestadual das Indústrias de Tabaco-SINDITABACO.

Antonio Carlos Gomes relata que foi realizado um trabalho político de contato com as entidades e com as prefeituras para viabilizar o processo e, paralelo ao trabalho político, realizou-se o processo legal e o cadastro junto ao Conselho Estadual de Educação para conseguir autorização de funcionamento da Escola.

²⁰ Professor e Coordenador Institucional da EFASC, um dos idealizadores da Escola, contratado pelo SICREDI, para executar o processo de comunicação com a comunidade, e participou da concretização da parte burocrática da elaboração do plano de curso e do cadastro no Conselho de Estadual de Educação.

No processo também houve a formação dos professores que teriam de obter qualificação no método da Pedagogia da Alternância, pois este era, até então, um processo novo para a região, com uma metodologia diferenciada da tradicional.

Segundo informação de Adair Pazzebon²¹ e da comunidade escolar, a EFASC surgiu da mobilização regional através fundação da AGEFA – (Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas), no dia 25 de julho de 2008, composta por camponeses, educadores e entidades.

Em 29 de janeiro de 2009 foi realizado o credenciamento do Ensino Médio no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul CEE/RS, sendo que a inauguração da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul ocorreu em 01 de março de 2009.

De acordo com as informações de Adair Pazzebon e Antonio Carlos Gomes, o processo ocorreu em um período curto. Normalmente são dois anos o tempo necessário, mas, devido à importância e à necessidade de uma escola voltada aos interesses rurais, o tempo de implementação foi reduzido em nove meses.

Para a implantação de uma EFA se fazem necessários quatro pilares que são: Associação local, Pedagogia da Alternância, Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio. Quando a EFASC começou, ainda não havia a Associação local, sendo este papel exercido pela associação regional (AGEFA).

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia que valoriza a realidade do jovem e traz esta realidade para o interior da escola. Nesse processo, o educando alterna períodos. Fica uma semana na escola e outra, na comunidade, com a sua família. A Formação Integral não é só formar técnicos, mas sim formar pessoas capazes de observar sua realidade e intervir nela, de forma crítica, com qualidades, com, promovendo o Desenvolvimento do Meio, que implica o espaço onde a Escola (estrutura física) e comunidade escolar estão inseridas.

Até o presente momento a EFASC usa a estrutura do prédio do Seminário São João Batista, em Linha Santa Cruz. Em 2011, a prefeitura de Santa Cruz do Sul cedeu uma área, situada no distrito de Linha Santa Cruz, onde será construído o prédio próprio, com uma estrutura independente, para a realidade e necessidades da EFASC.

²¹ Secretário executivo da AGEFA (Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas). Foi diretor de EFASC em 2010 e em 2011 assumiu como Coordenador Institucional.

As aulas são ministradas na UNISC, pela manhã, no bloco 51 (Engenharia Agrícola), tendo à disposição: salas de aula, laboratórios, tanto na área agrícola como para o ensino médio, com acesso à biblioteca e ao complexo esportivo. À tarde e à noite a Escola dispõe da infraestrutura do Seminário São João Batista, para internato, refeitório, salas de aula e realização das práticas agrícolas experimentais.

Figura 4 – Estudantes do 3º ano do ensino médio da EFASC



Fonte: SCHNEIDER, 2011.

Dentre os parceiros da EFASC observam-se as famílias dos alunos, SICREDI – VRP, UNISC, AFUBRA, Mitra Diocesana de SCS, 6ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), Prefeituras Municipais do Vale do Rio Pardo, CPT (Comissão Pastoral da Terra).

A EFASC se mantém com a parceria das instituições acima citadas, mas, principalmente, com a contribuição das prefeituras de origem dos estudantes, via Secretaria da Agricultura, que disponibiliza uma bolsa mensal de R\$ 500,00 por aluno, sendo que cada família contribui com R\$ 200,00 mensais, totalizando R\$ 700,00 o custo do aluno mês.

Além destes valores a EFASC tem ajuda financeira anual de R\$ 150.000,00 do SICREDI, de R\$ 60.000,00 da AFUBRA e de R\$ 60.000,00 do SINDITABACO. Ressalta-se que o ônibus que leva os estudantes todos os dias para as aulas, na

parte da manhã, na UNISC, é cedido pela Secretaria Municipal da Educação de Santa Cruz do Sul.

Atualmente (2012), a EFASC tem 102 jovens em formação no Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, distribuídos em 4 turmas, e mais 4 egressos que estão fazendo estágio para obtenção do título de Técnico Agrícola. Os alunos são provenientes de 11 municípios do Vale do Rio Pardo, que são: Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Vera Cruz, Boqueirão do Leão, Sinimbu, Vale do Sol, Rio Pardo, Passo do Sobrado, General Câmara, Herveiras e Gramado Xavier.

Segundo relatório de 2011 da EFASC, a escola tem equipe multidisciplinar com 17 profissionais, tanto das áreas do ensino médio como técnico agrícola e administrativo, possibilitando, assim, aplicar todos os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. As aulas são ministradas por área de conhecimento que são: Áreas do ensino médio- área linguagens; área ciências humanas e sociais; área ciências biológicas e físicas e área de matemática.

As áreas do ensino técnico são: área produção vegetal, área engenharias e construções, área gestão e projetos, área produção animal.

Em 2011, foram realizadas visitas de estudo, pelos educadores e estudantes da EFASC, a propriedades de Agricultores Familiares da região, com o objetivo de conhecer as experiências. Foram também realizadas visitas às famílias nos 11 municípios que compõem a EFASC.

4.2.1 A realidade nas propriedades das Famílias dos Estudantes

As visitas de campo, na residência das famílias dos estudantes, evidenciam que as propriedades são relativamente pequenas, de 3 a 29 ha. Das famílias visitadas 60% são produtores de tabaco. O quadro 3 demonstra a dimensão das propriedades com atividade rural.

Quadro 3 – Dimensão das propriedades rurais pesquisadas

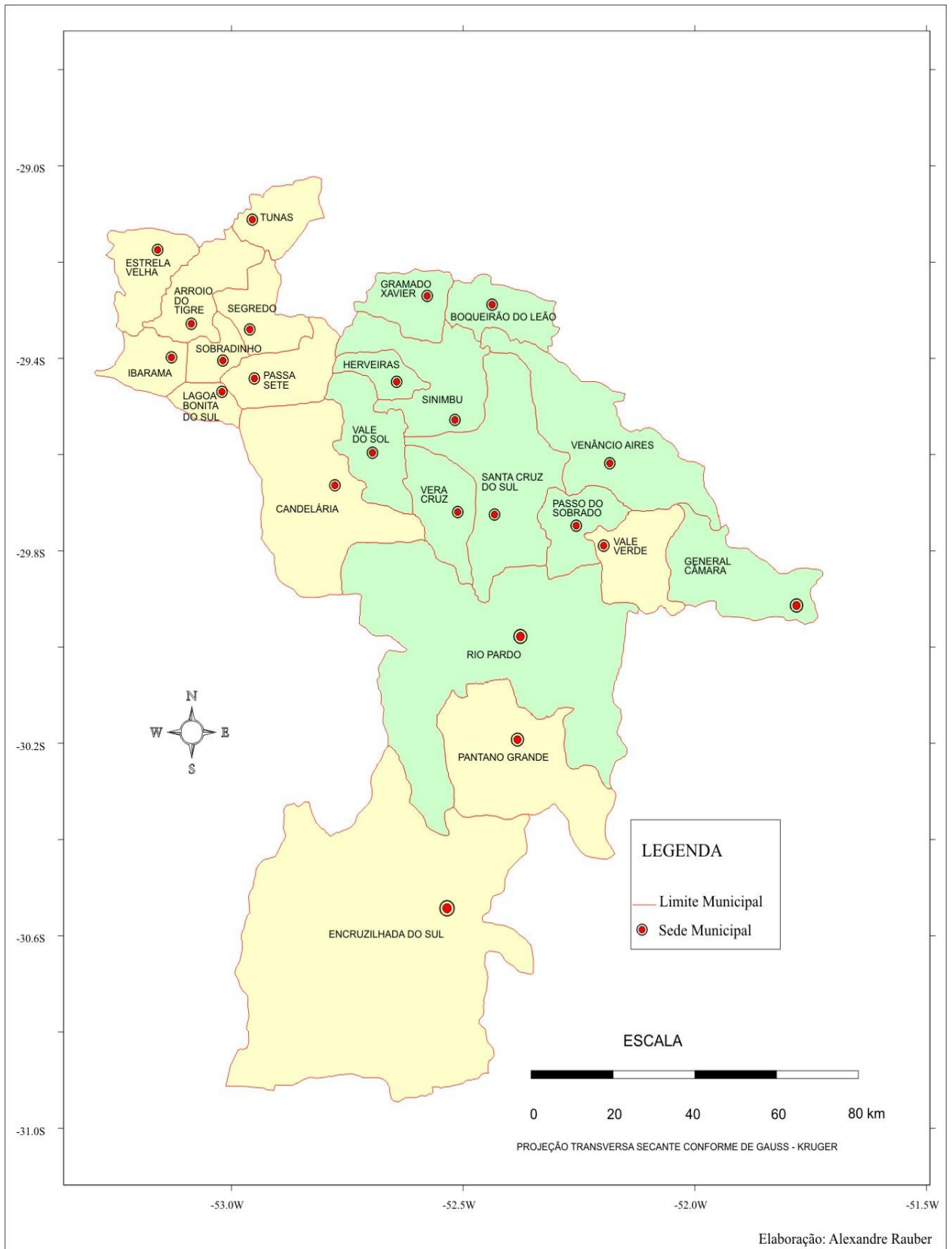
Propriedade	Própria	Arrendamento	Meeiro	Total
Propriedade A	39 ha			39 ha
Propriedade B	06 ha	07 ha		13 ha
Propriedade C	04 ha			04 ha
Propriedade D			03 ha	03 ha
Propriedade E	12.2 ha			12,2 ha
Propriedade F	20 ha			20 ha
Propriedade G	10.3 ha	08 ha		18, 3 ha
Propriedade H	17 ha			17 ha
Propriedade I	09 ha			09 ha
Propriedade J	18 ha			18 ha
Propriedade L	7,2 ha			7,2 ha
Propriedade M	22 ha			22 ha
Propriedade N	05 ha			05 ha

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Foram realizadas 15 (quinze) visitas em 05 (cinco) municípios: (Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Sinimbu, Vale do Sol, Passo do Sobrado e Herveiras). Das famílias visitadas, 13 (treze) desenvolvem atividade agrícola, 01 (uma) das famílias, apesar de residir no Campo, não trabalham em atividade agrícola e 01 (uma) família mora em área urbana.

Os estudantes da EFASC são originários de 11 municípios da região do Vale do Rio Pardo, como se pode verificar na figura a seguir:

Figura 5 – Mapa do Vale do Rio Pardo – municípios de origem dos estudantes da EFASC- RS



Fonte: RAUBER, 2012

Em Santa Cruz do Sul a visita foi ao distrito de Alto Paredão, local de serra, com terrenos bastante irregulares, a 50 km da sede do município. Entre as duas famílias entrevistadas, houve diferenças que se estendem em termos econômicos, culturais e sociais.

Na primeira família, segundo informações obtidas pelos seus integrantes, tem-se uma propriedade de 39 ha, com uma renda bruta anual aproximada de R\$ 40.000,00 (renda bruta do tabaco). Percebe-se que a família tem uma estrutura econômica sólida, sendo que, além do fumo, cultivam milho, pastagem, reflorestamento, árvores frutíferas e hortaliças orgânicas. Criam também gado, suínos e aves.

Agrotóxicos são utilizados somente para o cultivo do tabaco, sendo que as demais culturas ficam uma distância de aproximadamente 1 km desta cultura. e é separada pela mata e montanhas da produção de tabaco. Apesar de o tabaco ser a base econômica da família, utiliza somente 3 ha para este cultivo. Entre a plantação do tabaco e as demais culturas há mata nativa e montanhas.

A horta orgânica da propriedade é atividade do educando. Além da horta, o jovem realiza atividades teóricas e atividades técnicas agrícolas e, ainda, trabalha na lavoura, junto com os pais e irmãos.

Figura 6 – Alto Paredão, Município de Santa Cruz do Sul, estudante da EFASC na propriedade 2011



Fonte: SCHNEIDER, 2011

Um fato interessante é que nessa família composta pelo casal e 04 filhos e todos ajudam a mãe com as atividades domésticas. O pai tem participação em movimentos sociais (Sindicato de Trabalhadores Rurais e Associação dos Moradores), e contribui com todas as atividades da casa.

A segunda família visitada tem uma propriedade de 6 ha e mais 7 ha de terra arrendada, sendo que mais da metade é para o cultivo de tabaco com uma renda bruta anual de R\$ 30.000,00. Na horta cultivada pelo estudante não é usado produtos químicos, mas, está próxima da lavoura de tabaco. O jovem é filho único e filho único desta família.

Figura 7 – Alto Paredão, Município de Santa Cruz do Sul, estudante da EFASC na Escola Municipal de Alto Paredão 2011



Fonte: SCHNEIDER, 2011

A atividade do estudante na casa compreende somente o trabalho na horta e na plantação de árvores frutíferas. O aluno tem um contrato temporário de auxiliar de serviços gerais na Escola Municipal de Alto Paredão, do Município de Santa Cruz do Sul – RS. A seguir, depoimento do jovem sobre suas funções, tanto como trabalhador quanto estudante.

Sou um jovem que não trabalho somente na propriedade, trabalho também na comunidade, hoje eu trabalho em uma escola pública do interior do município como auxiliar de serviço geral como contratado. Até então sou o

único jovem que está exercendo este trabalho, além de trabalhar na propriedade desenvolvendo as atividades com pomar, horta em sistema de mandalla²², tanto é que o meu projeto de final de ano PPJ(Projeto Profissional do jovem) vai ser em horta em de mandalla. Na escola a gente também tem uma horta em mandalla então é aqui que eu trabalho... Com o conhecimento que o jovem adquire durante as suas aulas na escola, tanto técnicas como teóricas, ao chegar em casa o jovem acaba transmitindo este conhecimento para a família, também para comunidade porque o jovem não vai ficar com o conhecimento só para ele, vai estar passando o conhecimento para os vizinhos, para parentes e para a comunidade em geral e este conhecimento vai acabar se espalhando, e isto é muito válido (Evandro Pena aluno EFASC Alto Paredão).

Esse jovem desenvolve, além do trabalho para o qual é contratado, atividades técnicas agrícolas, como hortas orgânicas, árvores frutíferas e plantas ornamentais na Escola Municipal de Alto Paredão.

Outro município visitado foi Passo do Sobrado – RS, onde foram visitadas duas propriedades em localidades distintas.

Figura 8 – Município de Passo do Sobrado - Capela dos Cunhas - aluno EFASC nos cuidados de sua horta



Fonte: SCHNEIDER, 2011

Uma das famílias reside no Distrito de Capela dos Cunha, numa propriedade de aproximadamente 1/4ha. Nesta os pais não trabalham com atividade agrícola, o

²²Desenvolvido para viabilizar a produção de alimentos de maneira sustentável, palavra de origem indiana, é um desenho composto na forma circular. Destinam-se ao cultivo de hortaliças e plantas medicinais, atendendo às necessidades de subsistência da família.

pai trabalha como promotor técnico e a mãe é proprietária de um comércio. A família tem uma base econômica sólida.

O jovem estudante cultiva uma horta orgânica, cria aves, tem uma plantação de árvores frutíferas e ornamentais. Também, participa da CPT (Comissão Pastoral da Terra). Tem a contribuição e ajuda de Reinaldo Rodrigues, um camponês que mora nas proximidades de sua residência e que é uma liderança política na comunidade e faz parte da CPT.

Figura 9 – Passo do Sobrado - Reinaldo Rodrigues e aluno da EFASC



Fonte: LOPES, 2011

Rodrigues tem uma visão aprofundada do papel da agricultura, voltada para a produção sustentável. Observamos seu depoimento a seguir:

Não planto fumo e sobrevivo. Noventa por cento dos que plantam fumo estão endividados. O fumo não deu vantagem para os trabalhadores. Se o fumo fosse um produto de tanta renda o pessoal não estava devendo.

Se o pessoal plantasse a metade da suas terras com fumo e outra metade com alimentos, daí poderia dar uma renda.

Na minha visão o fumo não dá mais, já deu alguma coisa, mas daqui para frente está decaindo cada vez mais.

A diversificação é muito importante, porque se você plantar feijão e o feijão não deu naquela safra, o milho deu, então, alguma coisa a gente vai colher, mas se plantar só fumo, só milho ou só soja não dá.

A diversificação é muito interessante. Não adianta plantar só fumo, só arroz ou só milho.

Vi dentro do movimento da CPT e com este trabalho que o sistema que implantaram para os agricultores, principalmente as multinacionais, este sistema do governo da época de 50 anos atrás, este sistema é criminoso, porque este sistema com a revolução verde só trouxe problemas, não trouxe solução para o povo. A gente liga um radio ou a televisão ou lemos um jornal na primeira pagina se vê a violência declarada e podemos dizer em todos os setores. Nós da CPT sempre combatemos este sistema de produção agrícola.

Rodrigues ocupa um cargo de liderança local em sua luta constante contra o uso de agrotóxicos, o que o torna convicto da importância da diversificação e com isso, a autonomia dos camponeses.

Os saberes acumulados de Rodrigues, somados ao conhecimento que o jovem traz da EFASC, resultam numa parceria em que se juntam a técnica da EFASC e o conhecimento de produção orgânica que o camponês já pratica há muitos anos.

A Comissão Pastoral da Terra é também um vínculo importante entre Rodrigues e o estudante. Além do fato da família do jovem não ter propriedade rural na localidade e a renda da família do estudante, como já foi mencionado, ser baseada em outras atividades.

A outra propriedade visitada no Município de Passo do Sobrado localiza-se no distrito de João Moura, a 23 km da sede do município.

Figura 10 – Estudante da EFASC com a família



Fonte: SCHNEIDER, 2011

O estudante é filho único, ajuda na lavoura, além de cuidar da horta e das atividades relacionadas aos estudos na EFASC. A propriedade da família é de 4 ha e que tem no tabaco o principal produto para a renda familiar, produzindo também culturas de subsistência, com uma renda anual bruta aproximada de R\$ 40.000,00. As mudanças na propriedade ocorreram com a introdução da adubação verde na horta e da suinocultura.

O pai participa das associações da comunidade que, segundo informações dos integrantes da família, foram criadas para que a comunidade pudesse receber máquinas e implementos agrícolas da prefeitura. Hoje são duas associações que contam com dois tratores, vários implementos para o manejo do solo, colheita de milho e dois secadores de grãos.

No Município de Vale do Sol – RS foram realizadas visitas em três comunidades. Uma família na Comunidade Formosa que é meeira²³ é composta por 04 integrantes o casal e 02 filhos homens, cultivam 3 ha de terra.

Figura 11 – Comunidade de Formosa - família e estudante da EFASC



Fonte: SCHNEIDER, 2011

²³ Meeiro é o produtor que produz “à meia”, ou seja, metade da produção obtida com o cultivo é entregue ao proprietário da terra.

A principal atividade agrícola dessa família é o cultivo do tabaco, além de uma agricultura de subsistência, criam suínos, aves e bovinos, também para subsistência. A renda bruta anual da família é de R\$ 10.000,00.

O estudante cultiva uma horta onde não utiliza produtos químicos, porém, está próxima da lavoura de tabaco onde é usado agrotóxico. O jovem além de realizar os estudos teóricos e práticos da EFASC, ajuda na lavoura.

Outra família visitada mora na área urbana do Município de Vale do Sol. A mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma loja e o pai é guarda noturno.

Figura 12 – Estudante da EFASC



Fonte: SCHNEIDER, 2011

A estudante, por sua vez, além de realizar trabalhos domésticos e trabalhos teóricos referentes à EFASC, cultiva hortaliças em vasos e materiais recicláveis, como garrafas pets, potes plásticos. Para a implantação da horta a jovem contou com apoio da família. A avó que mora ao lado e é conhecedora de ervas medicinal, contribui com a jovem neste saber.

Segundo a estudante a partir do cultivo da horta a propriedade se tornou mais do que um lugar para residir, tornou-se um local de produção em pequena escala, possibilitando uma alimentação mais saudável à família.

A terceira família visitada em Vale do Sol reside na comunidade de Linha Bernardino, onde tem uma propriedade de 22 ha, sendo 3 ha cultivados com tabaco. Além do tabaco, comercializam milho e hortaliças, sendo que esta última foi implantada após o conhecimento técnico do estudante na EFASC. Com a renda das hortaliças orgânicas, a plantação de tabaco foi reduzida quase à metade, e o objetivo da família é, em curto prazo, não produzir mais tabaco.

Figura 13 – Município de Vale do Sol – horta em sistema de mandalla



Fonte: SCHNEIDER, 2011

Atualmente o estudante está produzindo a terceira horta, em sistema de mandalla, sendo a hortaliça o terceiro produto da renda familiar. Também produzem agricultura de subsistência e criam bovinos, suínos e aves para o consumo da família.

A família é composta pelo casal, pela avó materna e pelo estudante que é filho único. O pai é membro do conselho fiscal do Movimento dos Pequenos Agricultores. Segundo informação dos integrantes da família, a renda anual bruta é de aproximadamente R\$ 25.000,00, sendo que a avó, que mora com a família, tem uma renda de dois salários mínimos por mês, que corresponde à aposentadoria rural e a pensão do marido, já falecido.

O quarto município foi Venâncio Aires, onde foram visitadas seis famílias: uma em Linha Grão Pará, três em Linha Herval, uma em Linha Duvidosa e uma em Linha Santana

A comunidade de Linha Grão Pará localiza-se próximo à sede do município. A propriedade visitada tem uma área de 20 ha, sendo que as principais fontes de renda da família são leite e tabaco. O tabaco é cultivado em 2 ha, 4 ha são de campo nativo, 7 ha de mata nativa e em torno de 5,5 ha para produção, principalmente de milho e outras culturas como aipim, batata-doce e feijão. Conta com uma infraestrutura sólida e uma renda anual bruta de aproximadamente R\$ 58.000,00. O pai é suplente do conselho escolar da EFASC, também participa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Venâncio Aires.

Figura 14 – Município de Venâncio Aires – Grão Pará – horta cultivada pelo estudante da EFASC



Fonte: SCHNEIDER, 2011

O estudante ajuda na lavoura, cuida da horta e das atividades na EFASC. A partir do conhecimento técnico do jovem, foram introduzidas novas práticas, como o uso de compostagem, uso da urina de vaca como fertilizante e a diminuição de agrotóxico.

Em Linha Herval, comunidade localizada a 17km do da sede do Município de Venâncio Aires e que faz divisa com o Município de Cruzeiro do Sul, foram realizadas três visitas.

A primeira propriedade, com uma área de 10.3 hectares, tem como atividade mais importante a criação de aves de corte, possuindo dois aviários com capacidade para 60 mil aves. Também cultivam tabaco numa área de 3.7 ha e milho em 4 ha. Essas culturas são para comercialização. Cultivam feijão, hortaliças e criam suínos para subsistência. A renda anual bruta da família é de R\$ 40.000,00 aproximadamente. O pai é vice-presidente da AGEFA, representante do conselho escolar, membro Sindicato dos Trabalhadores Rurais e participa da associação comunitária local.

Figura 15 – Município de Venâncio Aires - estudante da EFASC com sua família no aviário



Fonte: SCHNEIDER, 2011

O estudante participa de todas as atividades agrícolas na propriedade, além de realizar as atividades teóricas e práticas da EFASC.

Outra família de Linha Herval, com uma área de 10.3ha terra própria e 08 ha arrendado, tem como atividade agrícola principal a produção de mandioca, seguida

por amendoim, erva mate, milho piscicultura e culturas de subsistência, como feijão, além de criação de suínos e aves. O pai participa da associação comunitária ligada à igreja católica.

A mãe é agente de saúde comunitária. A renda bruta da família e de aproximadamente R\$ 15.000,00 anuais, acrescida de mais R\$ 700,00 mensais, do salário da mãe como agente de saúde.

O estudante ajuda o pai na propriedade, faz as atividades teóricas e técnicas da EFASC e faz orientações técnicas na comunidade, quando solicitado. O jovem participa, junto com o colega da EFASC, do cultivo da horta da Escola Municipal da comunidade.

Na terceira família visitada em Linha Herval, o contato foi realizado somente com o estudante da EFASC. O pai é caminhoneiro e a mãe trabalha no comércio do Município de Venâncio Aires. A família tem residência no local, porém a propriedade agrícola é da família dos avós, e o jovem aprendeu o manejo da terra com o seu avô.

Figura 16 – Município de Venâncio Aires - estudante da EFASC na lavoura de mandioca



Fonte: SCHNEIDER, 2011

Segundo o jovem, a separação civil dos avós, por volta dos anos 2000, provocou grande abalo na vivência e no processo produtivo da propriedade, uma vez que era o avô quem administrava a propriedade.

Devido aos acontecimentos, a produção de hortaliças foi cada vez decaindo mais, pois não havia mais mão de obra suficiente na propriedade, tornando inviável a produção.

Atualmente o estudante está resgatando a produção na propriedade. O jovem planta mandioca e milho, sendo que a mandioca tem gerado mais renda, pois é cultivada e beneficiada na propriedade para posterior comercialização.

Além dos trabalhos teóricos e técnicos da EFASC, participa junto com o colega já mencionado, do cultivo da horta da Escola Municipal da comunidade.

A outra propriedade visitada localiza-se na comunidade de Linha Santana, também no Município de Venâncio Aires. A propriedade, com uma área de 7,2 ha, tem como base econômica a produção integrada de leite e suínos, com uma renda anual bruta de aproximadamente R\$ 36, 000,00.

Figura 17 – Município de Venâncio Aires – Linha Santana - estudante da EFASC na propriedade



Fonte: SCHNEIDER, 2011

Há mudanças de atitudes a partir de discussões propostas pelo estudante da EFASC, principalmente quando levantam questões sobre sustentabilidade com suas

famílias. Produz hortaliças orgânicas para vender na feira ecológica do Município de Venâncio Aires. Também houve influência da família de outro aluno da EFASC, que reside em uma comunidade próxima, Linha Duvidosa que será mencionada mais adiante. O jovem realiza suas atividades teóricas e práticas relacionadas à EFASC, ajuda nas atividades agrícolas em geral, trabalha na horta, que é atividade do estudante, além de participar da comercialização de produtos na feira.

Segundo o estudante, a feira é um método de comercialização que um grupo ecológico da localidade utiliza para comercializar seus produtos orgânicos. Para realizar a comercialização da produção orgânica na feira é exigida a produção de forma orgânica.

Figura 18 – Município de Venâncio Aires - Feira ecológica



Fonte: SCHNEIDER, 2011

No mesmo município também encontramos uma propriedade que produz de forma totalmente orgânica. Trata-se de uma propriedade na comunidade de Linha Duvidosa, que produz hortaliças, frutas e cana de açúcar e faz o beneficiamento (açúcar mascavo).

Todos os produtos também são comercializados na feira Ecológica de Venâncio Aires. A renda bruta anual da família é de R\$ 17.000,00 e mais R\$ 2.500,00 mensais provenientes do salário da mãe que é professora da rede estadual na localidade.

O estudante realiza os trabalhos teóricos e práticos da EFASC e ajuda nas atividades agrícolas em geral. As características desta família influenciaram a família de Linha Santana, mencionada acima.

No Município de Herveiras visitou-se a comunidade de Linha Herval São João. A propriedade visitada tem uma renda baseada na cultura do tabaco, apesar de já ter diminuído a produção do tabaco em decorrência da diversificação com outras culturas.

Praticam outras culturas, voltadas para a subsistência da família como: feijão, batata inglesa. Criam suínos e comercializam a produção excedente. A renda bruta anual é de aproximadamente R\$ 32.000,00.

A comercialização do morango, que é cultivado pelo estudante, resultou em uma renda de R\$ 2.000,00 até novembro de 2011, renda esta que ainda poderia aumentar, tendo em vista que ainda havia morangos a serem colhidos na lavoura. O jovem também cultiva hortaliças.

Segundo informação dos integrantes da família, foi através dos conhecimentos que o jovem adquiriu na EFASC e para diversificar a propriedade e aumentar a renda familiar que o estudante buscou a alternativa da cultura do morango.

Figura 19 – Município de Herveiras- plantação de morango



Fonte: SCHNEIDER, 2011

O jovem, além de participar de todos os trabalhos na lavoura, também realiza os estudos teóricos e práticos que fazem parte do período em que o mesmo encontra-se na comunidade junto com a família.

No Município de Sinimbu, visitou-se a comunidade de Linha Branca, localizada a 30 km da sede do município. A propriedade visitada tem uma renda baseada na monocultura do tabaco, mas também pratica outras culturas, voltadas para a subsistência da família.

Figura 20 – Município de Sinimbu - comunidade de Linha Branca



Fonte: SCHNEIDER, 2011

A renda bruta anual da família é de R\$ 7.000,00, com uma área de 22 ha eram 32 ha, foram vendidos 10 ha. para pagar os estudos da jovem na EFASC.

Segundo informações da estudante, o relevo predominante na área não é favorável às práticas agrícolas, por ser muito inclinado, limitando ao proprietário o aproveitamento da terra disponível. Na maioria desses casos, as propriedades são pequenas e só se consegue aproveitar uma mínima parte da mesma. Percebeu-se que a propriedade tem um potencial turístico pela beleza da paisagem.

Nas comunidades visitadas, verificou-se a predominância da produção da monocultura do tabaco e que, neste cultivo, sempre são usados agrotóxicos. Também foi possível perceber que algumas famílias substituíram parte da produção integrada do tabaco com a integração de outras empresas, como as empresas de frango, gado leiteiro e suíno.

Percebe-se no depoimento de Jair Staub²⁴ que o fumo ainda tem importância nas propriedades, pois gerou renda significativa ao longo dos anos, uma vez que contou com incentivo, levando as propriedades a se estruturarem para a produção do tabaco. Mas a consequência disso é que muitas propriedades têm dificuldades para fazer a conversão para outras atividades e a causa disto é a falta de “capital”. O agricultor não se capitalizou ao longo desses anos e, além disso, perdeu conhecimentos que as gerações anteriores dominavam e que poderiam habilitá-los a se dedicarem a outras atividades. Enfim, a produção integrada cria uma dependência que tira a autonomia do agricultor.

Para Staub, a saída para a agricultura é a organização do camponês, através de grupos, do associativismo e/ou cooperativismo. Se as empresas saírem da região, os problemas ficam para os técnicos e o poder público resolver. As empresas ficam na região enquanto tiver interesse econômico, por isto a importância de buscar a autonomia do agricultor.

Por outro lado, muitos jovens fizeram experiências em suas propriedades na produção orgânica, e hoje estão comercializando em feiras, abastecendo antes sua comunidade com alimentos de qualidade. Verificou-se que alguns jovens estão beneficiando os seus produtos para comercialização.

Atualmente (2012) estes jovens, que são estudantes egressos, estão organizando grupos em suas comunidades com o objetivo de diversificar a produção nas propriedades para inserção nos mercados locais.

O processo de mudança é lento para alguns e mais rápido para outros, porém as mudanças foram significativas, como: comercialização de hortaliças na feira, aumento da produção de hortaliças, uso da urina de vaca para substituir o salitre²⁵ e a compostagem orgânica que todos os estudantes usam em suas propriedades. Ainda houve outras opiniões como:

- Meu filho era tímido, hoje é mais sociável;

²⁴ Engenheiro Agrônomo, professor da EFASC na área de Produção Vegetal Horticultura; Produção de Alimentos; Agroecologia, Tecnologia alternativa adaptada para da pequena propriedade; Extensão Rural (estágios).

²⁵ O nome salitre é aplicado a fertilizantes compostos de nitrato de sódio.

- A partir da época que meu filho foi estudar na EFASC, foi feita proteção do manancial, horta orgânica e cultivo de árvores frutíferas, uso da urina de vaca para substituir o salitre e a compostagem²⁶ orgânica;

- A propriedade começou a produzir novamente, estava sem produção alguma;

- Começamos a fazer a horta orgânica e comercialização de hortaliças e hoje já é o terceiro produto comercializado para renda familiar, por isto estamos aumentando a produção e vimos que com a produção de hortaliças conseguimos diminuir substancialmente a produção de fumo. Hoje também usamos a adubação verde;

- Hoje temos planejamento na produção, introdução do milho crioulo e o reflorestamento.

Nos depoimentos, identificaram-se avanços, sobretudo na autonomia dos jovens e seus familiares a partir da criação da EFA. Através da participação no processo de formação, percebeu-se que a proposta da EFASC está cumprindo a expectativa, uma vez que está conseguindo ampliar o interesse dos jovens em participar do processo educativo e, também, produtivo rural.

4.2.2 A relação entre EFASC e famílias dos Estudantes

Pensar a educação do campo é pensar em um processo de resgate da dignidade do homem, da mulher, do jovem e da criança.

A Educação do Campo se constrói e se desenvolve no bojo dos movimentos sociais e populares. Trata-se de um componente estruturante e de transformação social, política, econômica, cultural, ambiental, histórica e tecnológica, em benefício do homem e da natureza, para a realização do desenvolvimento sustentável, capaz de assegurar condições de permanência, de vida e trabalho digno aos camponeses, com geração de trabalho e distribuição de renda.

Nesse sentido, podemos perceber-se o quanto a EFASC está contribuindo para uma mudança de atitudes e comportamento das famílias dos estudantes,

²⁶ Compostagem é o conjunto de técnicas aplicadas para controlar a decomposição de materiais orgânicos, com a finalidade de obter, no menor tempo possível, um material estável, rico em húmus e nutrientes minerais.

através da participação no processo educativo, caminhando junto, fazendo que os jovens possam refletir sobre seu papel nas propriedades e seu próprio futuro.

A relação entre as famílias e a escola evidencia-se nos depoimentos obtidos, Vejamos alguns:

- *Buscamos por muito tempo uma educação como esta;*
- *Gostei muito, a EFA criou uma nova perspectiva de futuro para o meu filho já que não tenho a minha própria terra;*
- *Muito boa, uma integração maior entre a Escola e a família;*
- *[...] Se não fosse a EFA não teria expectativa para continuar na lavoura. A alternância favoreceu para o preparo de nosso filho. Por ser nosso filho único, aprendeu a conviver e a compartilhar com outras pessoas;*
- *Muito bom! Meu filho mudou muito, não gostava de estudar, agora gosta.*

Procurou-se identificar a expectativa dos pais com relação à EFASC e o que eles achavam da proposta da Pedagogia da Alternância. As respostas com relação à expectativa quanto ao seu funcionamento foram expressivas e unânimes no reconhecimento de sua importância para o processo de desenvolvimento da região e para o futuro de seus filhos.

Percebeu-se, também, que as famílias depositam muita confiança e esperança na EFASC, enquanto instituição de ensino, e acreditam que ela possa fazer a diferença para região.

Figura 21 – Participação das famílias em reunião da EFASC



Fonte: SCHNEIDER, 2011

A participação da família na EFASC se deu juntamente com o processo de entendimento do instrumento pedagógico, quando os alunos iam para casa e faziam perguntas aos pais sobre a realidade, sobre a história da família, motivando, dessa forma, a participação da família no preenchimento do caderno de acompanhamento.

As etapas foram sendo superadas. Nas visitas dos monitores às famílias, foram realizadas formações com a participação das mesmas, o que fez com que elas se inserissem cada vez mais no processo.

Nesse contexto, a associação local como pilar importante na Pedagogia da Alternância foi concretizada somente agora (02/06/2012), fruto do processo de compreensão e conscientização por parte das famílias, que cada vez mais estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Escolas Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e o desenvolvimento sustentável

No Vale do Rio Pardo os impactos negativos impostos à comunidade humana e ao meio ambiente estão relacionados ao uso de agrotóxicos na produção do tabaco, bem como ao uso da tecnologia industrial difundida pela “revolução verde”.

A importância que a educação e a escola adentram na luta pela vida é uma tarefa de toda a sociedade, que, sem dúvida, deve ser difundida através da Escola, no sentido de conhecer, debater, refletir, difundir as consequências e estimular formas alternativas à qualidade de vida dos camponeses.

A EFASC, que resultou de cooperação mútua entre entidades e famílias preocupadas com o futuro dos jovens agricultores, tem dentre os seus objetivos a promoção do processo de desenvolvimento sustentável e a justiça ambiental de modo sistêmico e integrado, motivando, capacitando e proporcionando o engajamento das comunidades na busca de melhoria da qualidade ambiental e, conseqüentemente, da qualidade de vida.

O trabalho na EFASC é realizado de modo constante, com crescente inserção nas questões sociais, econômicas, culturais e ecológicas. Dessa forma, a Escola vem construindo a sua identidade e compromisso com as lutas sociais e populares. As demandas diagnosticadas no planejamento escolar assumem distintas linhas de atuação frente às questões sociais e ambientais. Dimensões estas que, na maioria

das vezes, são desconsideradas pelas escolas tradicionais que trabalham em uma educação de concepção bancária.

Segundo Freire (2005), a educação bancária é uma transferência de conteúdos, “a educação é o ato de depositar [...] transmitir valores e conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 67), negando a participação do educando na produção do conhecimento.

Ao contrário da educação bancária, a educação libertadora é problematizadora e dialética, cria as condições reais de autonomia. O educador se coloca ao lado do educando, sua postura é de estar em convívio com o estudante na tarefa de desvendar de forma coerente a realidade vivida enquanto construção e reconstrução da realidade.

A Educação é um processo permanente, que não se esgota aos muros da escola, porque não acontece exclusivamente na escola. Não há reflexão sem ação, não se pode teorizar desconhecendo a realidade vivida.

Freire afirma que a "libertação", através da educação, só é válida se for um esforço coletivo: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58).

Dessa forma, a alternância, além de um método diferenciado de ensino e aprendizagem, constitui-se num sistema educativo desenvolvido pelas Escolas Famílias Agrícolas que têm a sustentação nos quatro pilares mencionado acima, que fundamentam a sua prática escolar.

Um sistema educativo em que a Pedagogia da Alternância é a base metodológica específica e a Associação constitui um dos princípios fundamentais da participação das famílias na gestão escolar. A Pedagogia da Alternância, voltada para atender os jovens do meio rural, tem um currículo flexível, recriando a educação a partir da vida. Sua organização didático-pedagógica exige um tempo alternado entre o período escolar e familiar. As experiências sociais na comunidade se integram ao currículo escolar, constituindo os conteúdos da realidade.

Os instrumentos pedagógicos da alternância que fazem parte da metodologia utilizada na EFASC são:

- Plano de Estudo implica trazer para a EFA os conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo, onde a potencialidade da alternância é valorizada, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão, problematização e interferência na realidade;

- Colocação em comum ao retomar da família o jovem traz a pesquisa do Plano de Estudo numa síntese pessoal. A equipe discute o trabalho de cada um, individualmente;

- Caderno da Realidade é o registro do jovem sobre a realidade, de todas as suas reflexões e estudos realizados, elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação, provocadas pelo Plano de Estudo;

- Caderno de Acompanhamento é um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele as famílias se envolvem no processo, acompanhando e orientando seus filhos sobre o que fazer durante a estadia em casa;

- Caderno didático é um instrumento elaborado a partir do Plano de Estudo para o aprofundamento das disciplinas afins, depois de cada colocação em comum;

- Intervenções externas ou palestras acontecem como meios de aprofundamento dos temas do Plano de Estudo, após a colocação em comum;

- Visita à Família é mais um instrumento para integrar os espaços e os tempos da alternância, devidamente planejada pela equipe de educadores com seus respectivos objetivos, e realizados de forma sistematizada;

- Avaliação contínua considera-se nesta todo o sistema de formação. Avalia-se os atores da formação e o processo de participação no desenvolvimento dos instrumentos. Nas assembléias é avaliado o projeto e a participação dos pais no rendimento do aluno.

No período que o educando está com a família, realiza a descrição da realidade socioprofissional do contexto familiar, por isso a importância do caderno da realidade.

Na semana seguinte, na escola, é realizada a “colocação em comum”, que implica na socialização, análise, reflexão, sistematização, conceitualização e interpretação dos conteúdos identificados na etapa anterior.

Em um terceiro momento, o estudante volta para a propriedade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma que possa aplicar, experimentar e transformar a realidade socioprofissional, de modo que novos conteúdos surgem, novas questões são colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar.

No final do terceiro ano, para conclusão do ensino médio, os estudantes fazem o PPJ (Projeto Profissional do Jovem), que é um resultado da formação que

os jovens tiveram na EFASC durante três anos, analisando o modelo de agricultura atual, partindo da própria realidade vivida na propriedade até o modelo regional.

Os estudantes da EFASC, através do método da Pedagogia da Alternância, demonstram, com os conhecimentos adquiridos e em sua aplicação na propriedade rural, a possibilidade da permanência no campo, trabalhando junto à família e comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.

No presente estudo foi possível verificar as mudanças ocorridas a partir da atuação dos estudantes egressos da EFASC, como discorre, em depoimento, um dos alunos:

A Escola Família Agrícola para mim possibilitou a cada alternância de tempo e espaço que eu passava naqueles anos de EFASC, a alternância também dos meus conceitos e concepções. Eram frequentes as mudanças de pensamento e de ideais, não só sobre a agricultura, mas também sobre a sociedade. Acho que foi isto que fez, faz e fará diferença para mim, tanto como profissional, bem como cidadão. Percebo que o jovem que cursa uma EFA não vai apenas ser um técnico em agricultura, mas sim um cidadão consciente de seus direitos e deveres. E se forma um técnico que não vai trazer um 'pacote tecnológico' para o agricultor, mas sim um profissional que sabe ouvir e atender de forma justa e ética os anseios do povo do campo. Forma um profissional que é técnico, mas antes disto é um camponês, com embasamentos na prática, afinal como dizia Paulo Freire: 'Teoria sem prática é apenas teoria'. Entretanto este método de ensino só tem êxito porque a Escola Família Agrícola tem uma grande diferença perante as demais Escolas Técnicas tanto no nome como no processo educativo: A FAMÍLIA. Esta escola possibilita uma formação de caráter onde o estudante tem o acesso ao conhecimento baseado em sua realidade familiar, alicerçado no contexto do seu meio de convívio. Onde o estudante não recebe conhecimento da escola, a escola somente contribui, motiva e proporciona os meios de buscar aquele conhecimento cotidiano que já está na família, na propriedade e na comunidade, só que antes o jovem não percebia. Hoje eu em período de término do estágio, já formado em ensino médio e logo como técnico em agricultura tenho a plena certeza que esta escola foi tão fundamental para mim como é o solo para a planta. Com toda vivência que tive, com toda a troca de experiências e com a metodologia de ensino-aprendizagem, tenho ensinamentos que levo para vida toda. Atualmente com minha horta, pomar e criação de aves não garanto apenas uma segurança alimentar para mim e a minha família, mas também tenho disponíveis espaços didáticos em que posso experimentar e contribuir com os conhecimentos que tive na EFASC e agora com as visitas aos agricultores de meu município. Tenho na mesa alimentos saudáveis de uma produção agroecológica²⁷ e que trabalha em harmonia com o meio ambiente. E no futuro pretendo continuar a trabalhar como técnico-agricultor

²⁷ Quando o estudante menciona agroecologia se refere ao sistema de produção orgânica e também à busca da interrelação da agricultura com os fatores culturais e sociais da sociedade e do seu meio de convívio. De acordo com Caporal, Costabeber e Paulus (2006 p.3) "No enfoque agroecológico o potencial endógeno constitui um elemento fundamental e ponto de partida de qualquer projeto de transição agroecológica, na medida em que auxilia na aprendizagem sobre os fatores socioculturais e agroecossistêmicos que constituem as bases estratégicas de qualquer iniciativa de desenvolvimento rural ou de desenho de agroecossistemas que visem alcançar patamares crescentes de sustentabilidade". Disponível em: <<http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/AgroecologiaNovoParadigma02052006-ltimaVerso1.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2012.

tenho a prática na essência e a humildade na ação, buscando sempre fazer minha parte para o reconhecimento e melhor qualidade de vida dos nossos agricultores familiares. (Patrick Thiago Lopes).

A percepção de mudanças de atitude dos jovens e das famílias principalmente no que se refere ao êxodo rural, e a outro olhar cultural, em que muitos jovens tinham vergonha de dizer que eram agricultores, mudou consideravelmente. Como se percebe no depoimento da jovem egressa.

A EFA mudou a forma de nós jovens olharmos nossa própria realidade e saber ver diante de um problema, uma solução para nosso futuro. Mostrou que mesmo sendo colonos, nós temos muito que ensinar, pois não somente com faculdade e ensino uma pessoa pode ensinar outro ser, mas com o conhecimento da prática do dia a dia [...]. Se eu não tivesse estudado na EFA, eu seria mais uma vítima do Êxodo Rural que está ameaçando e atacando cada dia mais nosso campo e nossos jovens.

Eu jamais pensei em passar por uma experiência tão gratificante para mim e minha família, mudou nossa forma de pensar e agir com a natureza, novas formas de trabalhar e aproveitar os próprios recursos existentes na propriedade. Antes de iniciar jamais pensava em ficar na roça, não queria saber do meio rural, somente da cidade, onde tudo é mais fácil com recursos sempre à mão, mas com o passar do tempo na EFASC, percebi que 'nem tudo que reluz é ouro' e nem sempre o moderno vai ser o melhor.

Além de ser uma Escola que mudou minha forma de vida, me ensinou a viver em grupo com pessoas que nunca tinha visto, mas que se tornaram grandes amigos, que hoje fazem parte da minha vida, hoje somos verdadeiros irmãos e companheiros. Somos ligados afetivamente com outras pessoas desconhecidas inicialmente por nós.

Agradeço por ter conhecido essa forma de ensino diferenciado que mostra muitos conhecimentos que nós sabemos da nossa própria história, nossos antepassados e origens dos vocábulos da nossa família, significado dos objetos históricos. Tudo passou a ter valor e uma história emocionante para reviver e com um sentido importante para nossa vida futura. (Clarice Luana da Rosa).

Verifica-se no depoimento da estudante a concepção da inclusão social, do resgate da cidadania, de uma vida digna no campo e que possa dar continuidade através do projeto profissional do jovem à permanência no campo. Num movimento em direção a uma atitude protagonista, não mais de mera espectadora, e com orgulho das raízes culturais do campo.

O Projeto Profissional do Jovem é um meio de o jovem realizar as pesquisas dos Planos de Estudo, objetivando conhecer a realidade, partindo do seu próprio contexto histórico para um contexto mais amplo da realidade regional e global. O estudo é de cunho socioeconômico, ambiental, cultural, político e profissional. O Projeto é uma forma de o jovem buscar a inserção no mundo do trabalho, ou seja, e implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem e sua família.

Quadro 4 – Projeto Profissional dos estudantes da EFASC - 2011

Tema	Resgate de saberes	Ênfase no tabaco ou na diversificação	Sustentabilidade
Avicultura Colonial e Olericultura	Sim	Diversificação	Sim
A produção de vassouras de palha	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação da propriedade com ênfase na produção de morango	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação da produção agrícola da UPF: Ênfase no Cultivo do alho.	Sim	Diversificação	Sim
Soberania Alimentar da Família Através da Olericultura em Sistema de Mandalla.	Sim	Diversificação	Sim
Construindo a diversificação da propriedade começando através do Aipim.	Sim	Diversificação	Sim
Produção Leiteira: sala de ordenha		Diversificação	Sim
Potencializar a produção de leite		Diversificação	Sim
Produção de Pepinos para agroindústria		Diversificação	Sim
Horticultura	Sim	Diversificação	Sim
Plantas de hortaliças e chás em vasos	Sim	Diversificação	Sim
Cultura do Amendoim	Sim	Diversificação	Sim
Produção de hortaliças e frutíferas para a diversificação da alimentação familiar	Sim	Diversificação	Sim
Aperfeiçoamento de suínos/ matrizes na UPF	Sim	Diversificação	Sim
Tratamento de esterco com lagoas de estabilização	Sim	Diversificação	Sim
Produção de tomate em local protegido	Sim	Diversificação	Sim
Bovinos de corte em pastagem	Sim	Diversificação	Sim
Produção de tomate em estufa		Diversificação	Sim
Melhoria da Produção Leiteira na Propriedade	Sim	Diversificação	Sim
Produção de pepino e feijão de vagem para diversificação da renda	Sim	Diversificação	Sim
Estabilização do esterco de bovinos leiteiros para uso como fertilizante	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação de produtos alimentícios na UPF	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação da produção hortifrutigranjeira e melhoramento da alimentação de bovino leiteiro	Sim	Diversificação	Sim
Autossuficiência na produção de produtos ecológicos tais como biofertilizantes como: caldas, compostos, e outros	Sim	Diversificação	Sim
Melhoramento e gestão da atividade leiteira		Diversificação	Sim
Melhoramento da Produção Leiteira da UPF através da Construção de uma Sala de Ordenha		Diversificação	Sim
Incremento de renda com a produção de hortaliças baseada nos princípios da Agroecologia	Sim	Diversificação	Sim
Desenvolvimento e ampliação da cultura do amendoim, como alternativa ao tabaco	Sim	Diversificação	Sim
Avicultura Colonial	Sim	Diversificação	Sim
Soberania Alimentar e Renda	Sim	Diversificação	Sim
Piscicultura	Sim	Diversificação	Sim
Bovinos de corte em pastagem	Sim	Diversificação	Sim
Produção de Pêssegos	Sim	Diversificação	Sim
Soberania Alimentar e renda	Sim	Diversificação	Sim
Diferentes cultivos e espécies de Milho		Diversificação	Sim
Redução de Custos na UPF	Sim	Diversificação	Sim
Produção e beneficiamento da Mandioca	Sim	Diversificação	Sim

Fonte: PPJ formandos 2011

De acordo com os temas do PPJ, mostrados na tabela acima, todos os estudantes têm uma preocupação com a sustentabilidade, na sua maioria buscam um resgate dos saberes acumulados. Nos três anos da EFASC já há um anúncio de mudanças significativas. A seguir serão destacados dois projetos que foram apresentados na última Assembleia Geral da EFASC de 2011.

Um deles resgatou um saber dos avós – a produção de vassouras de palha; o outro mostrou a viabilidade econômica através da Olericultura e Avicultura Colonial.

Na justificativa do primeiro projeto destacado, lê-se que:

Planejar o futuro de nossa propriedade, é a missão de minha família, sendo, no entanto necessário averiguar as possibilidades existentes, para que possam ocorrer tamanhas mudanças e aperfeiçoamentos.

Toda a unidade de produção familiar necessita de renda para se estruturar, com a nossa não é diferente. Atualmente vivemos em um cenário onde predomina o cultivo do tabaco, produção esta que traz enormes malefícios, tanto de insalubridade, insegurança, impactos ambientais e econômicos para as pessoas que neste ramo primário atuam.

Analisando as condições da unidade familiar identificou-se, pouca mão de obra disponível, terras em sua maioria ocupadas, valiosas sabedorias que meus avós acumularam durante sua caminhada que acabaram se perdendo, da necessidade de encontrar uma nova alternativa de renda que possa contribuir economicamente sem deixar de praticar as diversas atividades que são executadas em nossa UPF.

Portanto a produção de vassouras de palha foi vista como uma alternativa integradora, que visou englobar todos os fatos acima descritos, uma atividade artesanal e de cunho histórico.

É uma atividade que pode ser concomitantemente cultivada com as que já prevalecem na propriedade, sendo considerado agregante de mais uma fonte de renda, onde a produção dispense de poucos recursos econômicos, porém de muita habilidade no manejo.

O vegetal apresenta inúmeras utilidades, sendo explorado se forma correta, a semente pode servir de nutriente na ração de aves, o colmo é incorporado no solo, fornecendo assim matéria orgânica para o mesmo.

Em meus objetivos pessoais e profissionais sempre prevaleceu o respeito as atividades de cunho histórico, nada melhor do que trabalhar com o que desperta em nos segurança e carinho. Ressaltando que o sorgo vassoura é uma planta que pode ser produzida de forma orgânica, sem adiconamentos de agroquímicos, valorizando assim o futuro consumidor que estará adquirindo um produto de qualidade, sem deixar de mencionar a proteção as propriedades do solo. (Daiane Andresa Schubert, PPJ, 2011).

No projeto destacado, da estudante Daiane Andresa Schubert, da localidade de Travessa Rio Pardinho, Município de Vera Cruz, o seu PPJ defendido em 2011, tratou tanto de um resgate do conhecimento dos antepassados como de sustentabilidade, como é possível verificar em sua justificativa.

Neste sentido verifica-se que o PPJ da estudante relaciona-se aos princípios defendidos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme se verifica no parágrafo único do art. 2º da resolução.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002).

O segundo projeto destacado, do estudante Emerson Luís Rech, de Vale do Sol, evidencia o conhecimento das práticas agrícolas ao propor mudanças no sistema de produção:

Viabilidade Técnica: Este projeto tem suas tecnologias adequadas à realidade tendo em vista a produção orgânica, com uso de esterco da propriedade, adubação verde, conservação de solo, biofertilizantes, repelentes naturais. Todavia esta adequação se dá pelo fato de não ter nenhuma lavoura próxima que esteja utilizado algum tipo de agrotóxico

Viabilidade Econômica – Financeira: Fazendo análise a partir dos estudos e pesquisas realizadas anteriormente no projeto é possível afirmar que é viável, haja vista que os valores investidos inicialmente são rapidamente recuperados no primeiro ano de implantação, já tendo um saldo positivo de R\$ 6.290,60.

Tendo em vista estes cálculos podemos verificar que o ponto de vista financeiro é muito bom para o pleno desenvolvimento do projeto, isto significa que em segundos planos poderá se fazer mais investimentos nesta atividade.

Viabilidade Ambiental: Devido ao projeto ter o objetivo de ser de produção orgânica, todas as atividades de implantação do mesmo têm uma preocupação com o meio onde está inserido, com técnicas e tecnologias voltadas para a preservação do meio ambiente (solo, recursos hídricos, matas, [...])

A viabilidade ambiental está sendo vista com bons olhos, pois a implantação não tem nenhum problema com o uso de agrotóxicos, conseguindo-se assim completar de forma bem tranquila o ciclo do ecossistema, sendo que essa área já foi aprovada pelos técnicos e engenheiros que trabalham no MPA [Movimento dos Pequenos Agricultores], entidade que está visando a produção orgânica.

Redes e parcerias: A Escola Família Agrícola e o MPA são hoje as entidades que fazem o meu projeto ser uma realidade, as potencialidades de contribuição para o desenvolvimento local e social são bastante positivas, isso quer dizer que, a partir do momento em que se tem algo concreto e que ocorre a participação em reuniões e alguns eventos constata-se o reconhecimento do poder público, comunidade, cooperativas, entre outros que virão.

O apoio da família está bastante intenso pelo qual se observa que já ocorreu o reconhecimento dessa atividade, mostrando suas vantagens e suas possibilidades de trazer mudanças bem significativas para a região e podendo até diminuir significativamente a cultura do tabaco. (Emerson Luís Rech)

Figura 22 – Estudante no trabalho da olericultura



Fonte: SCHNEIDER, 2011

No caso do estudante Emerson, com o tema Olericultura e Avicultura Colonial, não foi somente em seu PPJ, no qual ele descreve a viabilidade técnica, econômica e ambiental de forma clara, que se pode observar avanços, mas, sobretudo, na propriedade, onde reduziu-se consideravelmente o tabaco, fazendo da olericultura o terceiro produto mais comercializado pela família.

O Projeto Profissional do Jovem é educativo, tem o acompanhamento da escola, e se baseia numa profissão real. Envolve sustentabilidade com desenvolvimento da propriedade e da comunidade local, partindo de uma realidade concreta.

Nesse sentido, percebe-se que há concordância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento rural sustentável.

Tanto na visão teórica quanto na prática, a experiência da EFASC remete a refletir sobre o processo educativo e verifica-se que é possível ter uma proposta pedagógica engajada na realidade, com intervenções na vida da coletividade, sem perder de vista a importância de conhecer e valorizar as relações globais do processo educativo.

A juventude rural representa uma categoria chave para o futuro da agricultura familiar no Brasil. Uma educação contextualizada, articulada com

as políticas públicas e as estratégias de desenvolvimento rural sustentável podem constituir-se numa das possibilidades de dinamizar a agricultura familiar, com a permanência de jovens empreendedores no meio rural. Por outro lado, mesmo que os jovens não permaneçam no campo, que eles possam, por meio da educação, opinar para onde ir e o que fazer fora, quebrando o ciclo perverso da saída pela expulsão ou daqueles que ficam pelo fatalismo. Neste contexto, os CEFFAs representam uma das melhores alternativas para a formação dos jovens agricultores familiares no meio rural brasileiro. (BEGNAMI, 2011, p. 9).

Uma educação que torna o estudante um protagonista, com responsabilidade pelas informações e o desenvolvimento do projeto, o que o leva a aprender a tomar decisões, relacionar-se com outras pessoas e perceber que o processo ensino e aprendizagem não se pratica somente na escola. Na EFA toda a comunidade escolar tem responsabilidade pelo seu progresso educativo.

Durante a pesquisa de campo foi possível verificar a preocupação com as questões de sustentabilidade por parte da comunidade escolar da EFASC. Através dos educadores e técnicos agrícolas, os jovens expressavam sua preocupação com a preservação ambiental.

Toda a complexidade que se encerra nas questões ambientais, econômicas e sociais inerentes ao ser humano, é verificada na necessidade de preservação das condições ambientais propícias à existência das gerações presentes e futuras. Isso não é tarefa fácil, principalmente se for levado em consideração o contexto regional da monocultura do tabaco.

Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; o princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento rural sustentável, o princípio da interdisciplinaridade a partir do contexto local/regional enquanto condutores da ação da EFASC, estão pautadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde se lê que:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (art. 4º CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002).

A homologação de leis das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo foi concretizada através de lutas coletivas dos movimentos sociais do campo.

A partir da Escola do Campo, em um trabalho coletivo com a comunidade escolar, que participa efetivamente para a construção do projeto social, político, econômico, cultural e ambiental, que garanta a qualidade de vida e trabalho no campo, tem sido o grande projeto dos CEFFAs espalhados pelo país.

A EFASC, através do trabalho de forma crítica, defende uma visão ecológica para que se tenha o entendimento de que a terra é um espaço do qual se tira o alimento e a sobrevivência, mas, também é preciso entender que a terra tem um ciclo que precisa ser respeitado, aproveitando os recursos que tem na propriedade. Nesse sentido, percebe-se uma gradativa diminuição de produção do tabaco nas propriedades das famílias visitadas durante o trabalho de campo.

A Pedagogia da Alternância visa buscar os conteúdos com base na realidade dos estudantes, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças, conciliando o trabalho na propriedade rural com a educação, valorizando o conhecimento do estudante numa inserção entre escola-família-comunidade, utilizando os instrumentos pedagógicos e temas geradores no processo ensino-aprendizagem.

Uma Educação do Campo de qualidade é um desafio que pressupõe e exige luta, exercício, trabalho, pensar e repensar dos protagonistas, mas é fundamentalmente, o coletivo comprometido no processo educacional.

Segundo Freire (1999), a luta se justifica na liberdade, que a sociedade seja capaz de projetar os seus caminhos e que esta luta implique na tomada de consciência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a educação do campo é compreender o significado das práticas pedagógicas adotadas, que remetem a uma educação necessária à promoção da autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

As lutas dos movimentos sociais por uma educação do Campo foram criadas e pensadas com a população e para a população do campo. Segundo Caldart (2004), a Pedagogia do Movimento é resultante das experiências educativas dos movimentos sociais do campo.

A construção de uma proposta pedagógica que respeite a realidade do camponês, em oposição à educação convencional, foi uma necessidade frente à realidade da região do Vale do Rio Pardo, tendo em vista a urgente necessidade de criação de um novo espaço para a formação dos jovens do campo, numa perspectiva sustentável. Esta proposta pautou-se na discussão pedagógica realizada a partir das questões do desenvolvimento sustentável e das tecnologias adequadas ao Campo, visando melhorar a qualidade de vida, envolvendo as famílias e a comunidade.

Neste sentido, os fatores que contribuíram para o surgimento do EFASC tiveram relação com a busca de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, buscando dar respostas para as reais necessidades dos jovens camponeses da região do Vale do Rio Pardo.

A concepção metodológica da Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, e hoje se encontra disseminada em vários países do mundo, orientando a formação de jovens a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos mesmos, requalificando o papel da família e da Escola na formação de jovens rurais.

Trata-se de um processo, que implica opções e responsabilidades, que exige um trabalho coletivo dos atores, de maneira que o resultado seja um projeto comum. Nele, as definições, as problematizações e as respostas são construídas no confronto das lógicas, saberes e interesses diferentes e divergentes que embasam o projeto comum.

Nas entrevistas realizadas com os camponeses foi possível identificar as ações realizadas pelos jovens alternantes no período que estes estão com suas famílias.

Neste sentido, percebe-se que muitos estudantes participam das organizações locais, ampliando o espaço de sociabilidade, identificando fragilidades encontradas nas propriedades familiares, onde contribuem para as mudanças necessárias para a promoção de uma melhor qualidade de vida.

Percebeu-se a preocupação dos jovens com a diversificação da produção agrícola, principalmente nas propriedades que há muito tempo têm sua economia baseada na monocultura do tabaco.

A EFASC tem em sua metodologia uma proposta de educação que possibilita uma formação do resgate dos saberes acumulados, baseados nas experiências das famílias e dos estudantes, que visa estimular os educandos na busca de suas potencialidades.

Nesse sentido, percebem-se mudanças nas propriedades a partir da prática dos jovens e dos professores da EFASC, tanto no que diz respeito à diversificação e sustentabilidade, quanto no resgate dos saberes das famílias envolvidas no processo de formação.

As etapas e os principais instrumentos da Pedagogia da Alternância nas EFAs são pautadas basicamente na participação efetiva dos jovens, das famílias e dos educadores. A EFASC não é uma escola que apenas forma o jovem, mas participa efetivamente no desenvolvimento econômico, social e cultural de toda a comunidade envolvida.

Um dos instrumentos pedagógicos do Plano de Formação, o Projeto Profissional do Jovem, apresentado pelos jovens formandos da EFASC, evidencia a preocupação dos jovens com o planejamento das atividades na propriedade, com a infra-estrutura disponível, com as condições ambientais, as políticas públicas e a realidade do comércio e do mercado consumidor.

O projeto tem o objetivo de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante, organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento da sua realidade sócio profissional.

O espaço profissional é animado por uma lógica de produção-realização de bens e serviços com dimensões econômicas, organizacionais estatutárias e de resultados a serem alcançados. (GIMONET, 2007 p.138).

Nos aspectos culturais, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica da EFASC, percebeu-se o preparo e a motivação dos jovens, aptos a assumirem o seu papel social como profissionais da agricultura.

A EFASC é um exemplo de uma educação do campo comprometida com o desenvolvimento sustentável que, para realizar seu projeto, se une à comunidade, realiza parcerias múltiplas, descobre e re-descobre formas e gestos pedagógicos novos.

O estudo conclui que a EFASC inaugurou na região uma escola de formação dos jovens em alternância, de maneira integrada e unitária, contando com uma crescente participação e responsabilidade das famílias e contribuindo para o fortalecimento e o desenvolvimento sustentável das comunidades nas quais os jovens estão inseridos.

Entende-se que a Pedagogia da Alternância é um processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, pois, “quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso” (FREIRE, 1996, p.69).

O processo não é apenas racional, nele estão afetos e valores, percepções e intuições, que embora sejam fruto das experiências, estão no âmbito das emoções. E, desta perspectiva, o ato de conhecer é profundamente significativo enquanto experiência humana. A educação como possibilidade de formação humana não só para a resistência, mas principalmente para a transformação das estruturas causadoras da exclusão, onde a produção e seus resultados estejam a serviço da vida com dignidade e com qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Por um tratamento público da educação do campo*. In.: MOLINA & JESUS. São Paulo, 2004.

_____. Universidade Federal de Minas Gerais. *Brasil Currículo sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/arroyo.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2012.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Brasília, DF, 1999.

BECKER, A. *Concepção de Educação de Paulo Freire e o Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2008.

BECKER, A. et al. A Dimensão Cultural do Desenvolvimento Sustentável. In.: SILVA, Christian Luiz da (org.). *Desenvolvimento analítico integrado e adaptativo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEGNAMI, João Batista. *Os CEFFAS e a Educação Média e Profissional Integrada (ARCAFAR NE/NO, UNEFAB) (Orizona/GO. Setembro de 2011, (Texto de circulação interna).*

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Por uma Educação Básica do Campo: projeto popular e escolas do campo*. v.3. Brasília: MST, 1999.

BORGES, Vavy Pachego. *O que é História*. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. (Coleção primeiros passos).

BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO República Federativa do Brasil. Brasília, 1888. *LDB da Educação Brasileira*. Lei Nº 9.394, de 20/12/1996.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB Nº 1. 03 de abril de 2002.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96. Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA, 1998.

_____. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Decreto n. 1318, de 30 de janeiro de 1854.

_____. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Brasília. Caderno de Subsídios. MEC, 2004.

_____. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Brasília. Caderno de Subsídios. MEC, 2003.

BRUNO, R. A. L. *Senhores da Terra, Senhores da Guerra: A nova face política das elites agroindustriais*. Rio de Janeiro: Forense Universitária: UFRRJ, 1997.

CALDART, Rosely Salete. *Sobre Educação do Campo*. Educação do Campo: campo políticas públicas educação. In.: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (orgs.), Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, v. 5. 2004.

CALVO, P. P; MARRADRIGA. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFAS no mundo*. Tradução de Luiz da Silva Peixoto, et. al. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (AIDEFA).

CAPORAL, F. R – COSTABEBER, J. A. e PAULUS, G A. *Matriz Disciplinar ou novo Paradigma para o Desenvolvimento Rural Sustentável*. Brasília (DF). Abr. 2006. Disponível em: <<http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Agroecologia%20%20Novo%20Paradigma%2002052006-Itima%20Verso1.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012

CASTRO, I. E. Problemas e alternativas metodológicas para a região e para o lugar. In: SOUZA, M. A. A. de. *Natureza e Sociedade de hoje: uma leitura geográfica*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

CERRI, Cláudio. Nômades do espeto e A pedagogia do enraizamento. *Revista Globo Rural*, n. 168, outubro de 1999.

CÉSAR, Benjamin e CALDART, Roselí Salete. *Projeto Popular para o Brasil, Por uma educação básica do campo*. v. 3 Brasília: MST, 2000.

CORRÊA, R. L. *Região e organização espacial*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Trajetórias Geográficas*. Prefácio Milton Santos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

Diário do Pará. Matéria escrita em 2011-06-07. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia>>. Acesso em: 07 jun. 2011

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

EFASC, Relatório de Atividades, 2009, documento interno, acesso na Escola Família Agrícola Santa Cruz do Sul.

_____. Relatório de Atividades, 2010, documento interno, acesso na Escola Família Agrícola Santa Cruz do Sul.

_____. Relatório de Atividades, 2011 documento interno, acesso na Escola Família Agrícola Santa Cruz do Sul.

ETGES, Virgínia Elisabeta. A Região no Contexto da Globalização: O Caso do Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgario e SILVERA, Rogério. *Vale do Rio Pardo (re) conhecendo a região*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

_____. Desenvolvimento Regional Sustentável: o território como paradigma. *Redes*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, v.10, n. 5. p. 47-55, 2005.

_____. *Sujeição e Resistência*. Os Camponeses Gaúchos e a Indústria do Fumo. Santa Cruz do Sul: FISC, 1991.

FEE. Fundação de Economia e Estatística. Disponível em: <www.fee.tche.br>
Acesso em: 18 jun. 2012.

FRANTZ, V. L. *A Escola Formal e a Escola Não-Formal no Processo do Desenvolvimento Rural, Santa Cruz do Sul*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FSM. Fórum Social Mundial. UNEFAB, 2003. Disponível em:
<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=of_undefab_educa_por>
Acesso em: 08 jan. 2012.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade*. In: UNEFAB. *Coletânea de textos Pedagogia Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Alternância e Desenvolvimento. II Seminário das Escolas Família da Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, 2002.

_____. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000 (Série Brasil Cidadão).

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

_____. *Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação*. Salvador: Dupligráfica, 1999.

GIRARDI, Eduardo Paulo. *Atlas da questão Agrária brasileira*. Disponível em:
<<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/downloads.htm>> Acesso em: abr. 2012.

HAGUETTE, A. A dialética hoje: ciência, consciência de classe ou crítica social? In: Tereza Maria Frota Raguette (Org). *Dialética Hoje*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JORNAL. *Territórios da Cidadania*. Disponível em:
<<http://www.mda.gov.br/portal/publicacoes>> Acesso em: 03 set. 2011.

KARNOPP, Erica. *A pequena produção familiar rural: reserva para o capitalismo em expansão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

_____. *Desenvolvimento Rural Sustentável: reflexão e ações em âmbito regional*. REDES. Santa Cruz do Sul, v. 5. *Desenvolvimento Rural Sustentável: reflexões e ações em âmbito regional*, 1999.

KESSELRING T. O Conceito de Natureza na História do Pensamento Ocidental. *Episteme*, n. 11, 2000.

KLARMANN, Herbert. A industrialização e o comércio regional no Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgário Paulo e SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da (Org.) *Vale do Rio Pardo: (re) conhecendo a região*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

KOLLING, E. J. et al. (Orgs.) *Por uma educação básica do campo*. MST, Brasília, DF. 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs). *Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo v. 4. Brasília, 2002.

KOLLING, E; NERY, I; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo* Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. v.1. Brasília, 1999.

LOPES, M.; FERREIRA, E. C. T. *Educação do Campo e Visibilidade Social: uma experiência no sertão do Araguaia*. Brasília: Idea, 2004.

MARKUSEN, A. Regionalismo: um enfoque marxista. *Espaço e Debates* 1(2). São Paulo: Cortez, 1981.

MARTINE, J. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? *Lua Nova*. n. 23, março de 1991, p. 7-37.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência*. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1981.

_____. Educação rural e o desenraizamento do educador. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 49, Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. *O poder do atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta*. v. 1. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Prefácio. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. In: MARX, K. e ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

_____. *As Lutas de Classes*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1986.

MEC - CADERNO DE SUBSÍDIOS, Brasília – DF. 2004, p. 33.

MEC - CNE/CEB 36/2001. *Parecer “Educação Básica do Campo”*. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

MEC - CNE/CEB nº 1. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, Brasília, 2002.

MEC. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Brasília, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Ed. UNB v. 5. 2004.

MOLINA, M. C., *A contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável*. MST Brasília, 2003.

MONTEIRO, Marcos Antonio (coord.). *Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação*. São Paulo: CEETEPS, 1997.

Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo Br. Disponível em: <<http://www.mepes.org.br/index-6.html>> Acesso em: 20 dez. 2011.

MORIN, E. 1996 a. Epistemologia da complexidade. In: D. F. SCHNITMAN (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 274-286.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. *Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do capital: Hegemonia em Disputa*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília UNB, 2009.

_____. Escola Família Agrícola: uma Resposta Alternativa à Educação Do Meio Rural. *Revista da UFG*. Tema BRASIL RURAL Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás. Ano VII, n. 1, junho de 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/agro/Q02_escola.html> Acesso em: 06 mai. 2012.

NOSELLA, Paulo. *Uma nova educação para o meio rural*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

_____. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. *Revista de Formação por Alternância*.v. 4. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2007.

_____. *Origens da Pedagogia da Alternância*. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Brasília: UNEFAB, 2007.

OLIVEIRA, A. U. *Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labor Edições, 2007.

QUEIROZ, J. B. A Participação dos agricultores na construção da CEFAs. *Revista Formação por Alternância CEFAs* (Centros Familiares por Alternância). V.01, 2005.

QUEIROZ, J. B. P. de. *A construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2004.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, L. H. da. Formação em Alternância e Desenvolvimento Rural no Brasil: as Contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. In: *Actas do III Congresso de Estudos Rurais* (III CER), Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UAIG, 2008, CD-ROM. Disponível em: <http://www.sper.pt/IIICER/Comunicacoes/JBQueirozLHelena_com.pdf> Acesso em: 30 nov. 2011.

RAMOS, P. Propriedade, estrutura fundiária e desenvolvimento (rural). *Estudos Avançados* 43. São Paulo. USP/Instituto de Estudos Avançados, 2001.

RODRIGUES, J. A. *Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância*. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2008.

RORATO, G. Z. *Descentralização e Planejamento: O caso dos Conselhos Regionais do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós Graduação Urbano e Regional, Porto Alegre/RS, 2009.

SANTOS, M. A. *Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, M.; Durvalina M. M. *Revolução Verde*. p. 09-10. Disponível em: <<http://www.fcav.unesp.br/download/deptos/biologia/durvalina/TEXT0-86.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *Globalização e geografia: a compartimentação do espaço*. Associação dos geógrafos brasileiros - AGB. Presidente Prudente/SP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em: 06 mai. 2012.

SILVA, Lourdes Helena da. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

_____. *As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras em formação em alternância*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. 283p.

SILVEIRA, R. L. L. da; CAMPOS, Heleniza Ávila. *Processos Participativos em Experiências Recentes de Planejamento Regional: o Caso do Vale do Rio Pardo (RS)*. REDES. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 203-216, jan/abr 2012.

SOUZA, João Valdir Alves de. UFMG/GT-14: *Sociologia da Educação Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?* In: *Anais da 31ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*.

Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2012.

SPOSITO, Maria Encarnação B. (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STOREY, Christine. Gênero e Educação Ambiental Na Amazônia. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 11-25.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1982.

_____. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIGO, E.; KAIMOWITZ, D; FLORES, R. *Bases para uma agenda de trabalho visando o desenvolvimento agropecuário sustentável*. São Paulo: Estudos Econômicos, 1994.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. *Pedagogia da Alternância*. Alternância e Desenvolvimento. Coletânea de textos do Primeiro Seminário Internacional. Salvador, 1999.

_____. *Revista da Formação por Alternância*. Ano I. n. 1 (Setembro. 2005).

_____. *Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Relatório (Anais) do Segundo Seminário Internacional. UNEFAB. Brasília 12 a 14 de novembro de 2002.

_____. *Detalhamento da Proposta*. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/>> Acesso em: 05 abr. 2011.

VOGT, Olgario Paulo. *A produção de fumo em Santa Cruz do Sul, RS: 1849-1993*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1994.

ZAMBERLAN, S. *A pequena grande história das Escolas da Família Agrícola (EFA) do Brasil*. Piúma: Centro de Formação/MEPES, 1991.

_____. *Formação e Desenvolvimento Sustentável – O lugar da família na vida institucional da Escola-Família – Participação e relação de poder*. Dissertação de

Mestrado na faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação da Universidade Nova de Lisboa, 2003.

_____. Desafio da participação das famílias na associação CEFFA. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Ano 2, n.3, dezembro 2006, p.34-52.

_____. *O lugar da família na vida institucional da escola-família*. Participação e relação do poder. Brasília, UNL: 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa, Brasília.

_____. *Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola*. Anchieta: Vila Velha (S.N.T.) (Francisco Giust), 1995.