

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESENVOLVIMENTO RURAL
PLAGEDER**

DIEGO TEIXEIRA DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NA
PERMANENCIA DO JOVEM NO CAMPO**

Porto Alegre

2013

DIEGO TEIXEIRA DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NA
PERMANENCIA DO JOVEM NO CAMPO**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento Rural - PLAGEDER, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Tecnólogo em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Fábio de Lima Beck

Tutor(a): Sarita Mercedes Fernandez

Porto Alegre

2013

DIEGO TEIXEIRA DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NA
PERMANENCIA DO JOVEM NO CAMPO**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento Rural - PLAGEDER, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Tecnólogo em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 31 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Drº Fábio de Lima Beck (Orientador) – PGDR/UFRGS

Profª. Drª Fernanda Bastos de Mello - UFCSPA

Profª. Drª Susana Cardoso – FAVET/UFRGS

Dedico essas escritas...

*À minha família que cada dia que passa acredita mais em mim e no que eu carrego
como princípios.*

*Aos povos do campo que ainda me fazem acreditar em uma sociedade que
reconheça a importância destes para a manutenção social, em especial aos
moradores do Bosque, lugar de onde tenho o imenso orgulho de vir.*

AGRADECIMENTOS

Pelo prazer de levantar todos os dias e ir ao um espaço de trabalho onde posso conviver com os estudantes da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, que me fazem acreditar em uma Educação do Campo contextualizada. Obrigado gurizada!

Por me deixar apaixonado, e me fazer acreditar na Pedagogia da Alternância como propulsora da Educação do Campo contextualizada. Muito Obrigado: Deise, Anderson, Adroaldo, Adair, Antônio, João, Jair, Samuel, Evandro, Júlia, Gilmar, Débora, Cássio, Yara, Cristina, Maira e Alexandro.

Pelo apoio de sempre, valorizando e incentivando cada ação minha e por me inspirar na ação de educador, agradeço a minha mãe Janice Teixeira de Oliveira.

Por ser um exemplo de dignidade, seriedade e respeito agradeço ao meu pai, a quem eu me inspiro quando penso em agricultor e tudo o que este “ser” representa. Obrigado Vilnei Loreto de Oliveira.

Às minhas irmãs, Luana (e meu cunhado Uilian) por me apoiarem e me suportarem nas noites em que precisava de uma cama depois da aula. E à Alice, hoje vítima de uma educação descontextualizada, e que sempre me recepciona com um abraço e um beijo bem gostoso.

Pela Importante contribuição na pesquisa realizada, agradeço aos formandos 2012 da EFASC que deram sentido a esta pesquisa.

Pela dedicação e crença na possibilidade de uma Educação do Campo agradeço ao meu orientador Fabio de Lima Beck e em especial à tutora Sarita Mercedes Fernandez pelo apoio, dedicação e amizade construída nesta caminhada.

Pelos grandes debates proporcionados agradeço aos colegas e professores do Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER/UFRGS e assim juntos construímos os conhecimentos.

Pelas inúmeras contribuições que muitas vezes iam além da função, agradeço a todos os Tutores à Distância, em especial à Alessandra, que pelo seu envolvimento pedagógico, se tornou uma grande amiga.

Pela possibilidade de conhecer e construir uma amizade, e claro, pelos inúmeros e-mails cobrando as atividades agradeço a Tutora Presencial Diviane.

Por, talvez sem perceber, proporcionar muitas conquistas em minha vida pela grande amizade/irmandade e pelos inúmeros debates aprofundados em mesas de bar, agradeço de coração aos grandes amigos Nando e Diego.

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

GILVAN SANTOS

RESUMO

O PAPEL DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NA PERMANENCIA DO JOVEM NO CAMPO

Este trabalho busca fazer uma análise da educação rural e do campo. A observação da educação rural buscou responder como eram e são as atividades educativas formais oferecidas pelo Estado. Esta educação rural se construiu a partir da busca pelo desenvolvimento econômico, este ditou o rumo da educação rural. Nesta pesquisa se observou que a Educação do Campo vem como alternativa ao modelo hegemônico do campo, uma educação que está contextualizada com a realidade de cada território. Essa educação foi e está sendo construída pelos movimentos sociais do campo que carregam experiências exitosas, e que tentam pressionar o Estado para que este também contribua com este modelo alternativo de educação. Além disso, foi realizado uma pesquisa com um grupo focal de jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul que utiliza a pedagogia da alternância, apoiada por seus quatro pilares, para a redução da saída de jovens do campo. A abordagem para o alcance dos objetivos foi qualitativa utilizando-se a pesquisa-ação com este grupo focal de jovens que já concluíram seu ensino médio e que estão em período de estágio para a conclusão do ensino técnico. A pesquisa levou à percepção de que a educação construída junto à realidade do território e com a participação do meio, família e comunidade, contribui para esse jovem se sentir pertencente ao espaço campo e a tudo o que ele pode significar, reduzindo assim o êxodo rural de jovens.

Palavras-chave: Educação do Campo. Jovem do Campo. EFASC. Pedagogia da Alternância. Vale do Rio Pardo.

RESUMEM

Este trabajo busca analizar la educación rural y del campo. La observación de la educación rural trató de responder como fueron y son las actividades de educación formal que ofrece el Estado. Esta educación rural se construye a partir de la búsqueda del desarrollo económico, el dictado de la dirección de la educación rural. En este estudio se observó que el campo de la educación se presenta como una alternativa al modelo hegemónico del campo, una educación que está contextualizada a la realidad de cada país. Esta educación ha sido y está siendo construida por los movimientos sociales rurales que llevan a experiencias exitosas y tratan de presionar al Estado para que esto también contribuya a este modelo alternativo de educación. Además, se realizó una encuesta a un grupo de discusión de jóvenes egresados de la Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul que utiliza la pedagogía de la alternancia, con el apoyo de sus cuatro pilares, para reducir la salida de la juventud rural. El enfoque para el logro de los objetivos era cualitativo mediante la investigación-acción con este grupo de enfoque de los jóvenes que han completado su educación secundaria y que están en período de prueba para la conclusión de la educación técnica. La investigación condujo a la percepción de que la educación construida adyacente a la realidad del territorio, con la participación del medio, la familia y la comunidad, contribuye a este joven que siente pertenecer al ámbito del espacio y todo lo que ello puede significar, reduciendo así el éxodo rural de los jóvenes.

Palabras clave: Educación Rural. Juventud rural. EFASC. Pedagogía de la Alternancia. Vale do Rio Pardo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa Político do Vale do Rio Pardo.....	32
Figura 2: Os Quatro Pilares dos CEFFAs	35
Figura 3: Roda de Estudantes.....	40
Figura 4: Início da atividade com o Grupo Focal	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEFA	– Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola
AIMFR	– Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
ARCAFAR SUL	– Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.
ARCAFAR RS	– Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul.
CEDEJOR	– Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFA	– Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	– Casa Familiar Rural
CONTAG	– Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EETA	– Escola Estadual de Técnica Agrícola – Viamão/ RS
EFA	– Escola Família Agrícola
EFASC	– Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EMATER/RS	– Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul
FEE	– Fundação de Economia e Estatística
FONEC	– Fórum Nacional da Educação do Campo
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEPES	– Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONACAMPO	– Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SINDITABACO	– Sindicato da Indústria do Tabaco
UNEFAB	– União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNISC	– Universidade de Santa Cruz do Sul
UPF	– Unidade de Produção Familiar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NO BRASIL	17
2.1 Educação Brasileira	17
2.2 A Educação Rural no Último Século	19
2.3 Os Movimentos Sociais e Concepções de Educação do Campo	22
3 UM BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	28
3.1 A Pedagogia da Alternância da Europa para o Brasil	28
3.2 A Pedagogia da Alternância no Rio Grande do Sul	30
4 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL E SUA RELEVÂNCIA NO VALE DO RIO PARDO	32
4.1 Vale do Rio Pardo e seu Contexto Socioeconômico	32
4.2 Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul	33
4.3 Metodologia	37
4.3.1 Abordagens	37
4.3.2 Técnica	39
4.3.3 Sujeitos	41
4.3.4 Relato do resultado do grupo focal	42
5 PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO REALIZADA PELA EFASC NA REDUÇÃO DO ÊXODO DE JOVENS DO CAMPO	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
7 REFERÊNCIAS	53
8 APÊNDICE A: ROTEIRO PARA A PESQUISA	56

1 INTRODUÇÃO

A educação é um tema de muita importância, pois faz parte do cotidiano, sendo nas atividades escolares, desde o ensino fundamental e médio até uma especialização em engenharia, medicina ou qualquer outra área. Ela pode ser vista sendo utilizada nos complexos cálculos de um engenheiro civil, e também na simplicidade do “sentar” tijolos de um pedreiro.

São realidades e ações diferentes e todas de grande importância, e para isso precisamos de formação a partir de cada realidade, ou seja, uma formação contextualizada ao meio onde cada indivíduo está inserido.

Trazendo essa reflexão para o foco da pesquisa, a realidade do campo, encontram-se graduações e pós-graduações na área da agropecuária, seja Agronomia, Veterinária e afins, encontramos também cursos profissionalizantes que formam técnicos em agropecuária. Sim, todas reconhecidas pela sua importância, mas é importante reconhecer que tem-se poucas experiências de educação formal (reconhecida) para a atividade agrícola (agricultor), mesmo consciente que é uma importante profissão e que deve ser cada vez mais valorizada.

Normalmente os ensinamentos de vivência do campo são repassados de geração em geração, mas e a escola, qual o papel da educação formal na formação do agricultor, possibilitando a permanência deste no campo? Esta questão foi a que se tentou responder ao longo do texto, reconhecendo que a família e a comunidade têm grande papel na formação do estudante e que a escola deve ser construída por esses sujeitos, é necessário que seja uma escola “do” campo, a partir do contexto do campo.

A pesquisa procurou fazer relação entre a educação rural e a Educação do Campo, e qual a ligação destas com os números do êxodo de jovens rurais. Para uma melhor compreensão sobre a educação rural, se realizou uma revisão bibliográfica a cerca do tema, percebendo historicamente como a educação está posta no país.

Para o contraponto a está educação descontextualizada, com o foco no mercado de trabalho, foi realizada pesquisa com jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, percebendo como estes reconhecem o campo após

sua formação do ensino médio/técnico, tendo esta experiência como uma ação de Educação do Campo.

Pode-se reconhecer que esta escola deve de ir além de ensinar práticas agrícolas, visto que o campo é um espaço muito mais complexo. Onde há atividades espirituais, relações de trabalho, grupos de pessoas que buscam lazer e conhecimento, relação direta com o meio ambiente, produção agrícola, relações de trabalho, entre outros.

A educação deve respeitar toda essa diversidade do território onde está inserida e assim trazer a “matéria” para dentro deste meio, dando sentido às atividades e à escola. Retirando o professor da situação de “dono” do conhecimento.

2 EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NO BRASIL

É importante reconhecermos a educação que foi construída historicamente no Brasil, educação esta voltada ao mercado de trabalho e desenvolvimento econômico que o país passou e vem passando desde o período de colônia, percebendo assim os reflexos causados no campo por essa forma de educação.

Como um projeto alternativo, encontramos a Educação do Campo, que carrega em sua concepção o espaço campo não apenas produtivo/econômico, mas reconhece todas as características do território onde a escola está inserida. É baseada em um modelo de desenvolvimento social e não apenas econômico.

2.1 Educação Brasileira

“Todos os seres são alvo de um processo educativo. Os pássaros, por exemplo, desde cedo expulsam seus filhotes do ninho, fazendo com que experimentem o processo de aprendizagem do voo, e este exercício é fundamental para a continuidade da vida” (BRANDÃO, 1995, p. 11).

A educação perpassa por todos os seres, pois desde criança passamos por espaços, como família, escola, grupos comunitários e religiosos que contribuem para a formação do ser humano, no sentido literal do conceito de humanidade.

Todos os momentos e locais são de aprendizagem, o simples ouvir uma música pode fazer refletir sobre a letra ou até mesmo melodia, assim pode-se perceber a educação como um processo de reflexão o que permite ser e fazer escolhas que parecem adequadas. Pode-se ainda observar a educação como vivência, pois as decisões são a partir do que se conhece e vive.

“[...] a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formação e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar” (MORIN, 2000, p. 39).

A escola tem importante papel na formação dos estudantes, é um período crucial, pois muitas vezes esse é o local onde existe a maior interação social. Podendo assim contribuir para a construção de um conhecimento que venha auxiliar a este ser na vivencia que lhe aguarda, como refere Edgar Morin, que estimule a

curiosidade. Essa educação não pode ser de formação estanque, que deixe este estudante bitolado e sem perceber os demais espaços de vivência/aprendizagem.

No campo, a educação pode ser observada na família, pois além da vivência e convívio com as demais famílias, o agricultor forma seus filhos em uma profissão. Os jovens desde cedo constroem o conhecimento a partir da prática agrícola, uma atividade com técnicas específicas e que exige diálogo e troca de experiências.

É necessário observar a realidade desta educação no Brasil, pois o Estado, entidades privadas, movimentos sociais, entre outros, interferem neste contexto. Esta interferência é formativa e baseada no que cada um busca para o futuro, seja do ponto de vista social ou econômico.

A educação perpassa por todas as ações realizadas, talvez assim explique sua importância. No Brasil talvez não seja alocada a devida importância para esse tema, pois ainda carregamos números preocupantes.

Analisando os dados do IBGE (2009, p. 50) a média de anos de estudos para pessoas com 25 anos ou mais era, em 2009, de 7,1 anos, demonstrando que a média das pessoas com essa faixa etária não estudou tempo suficiente para a conclusão do ensino fundamental. Observando os dados sobre o analfabetismo em 2009, pode-se encontrar 14,1 milhões de analfabetos absolutos¹ com idade superior a 15 anos, isso correspondia a 9,7% da população. Estes números de analfabetos absolutos correspondem à população do Estado da Bahia, o quarto mais populoso do país.

Segundo Costa (2012, p. 21), se observar os analfabetos absolutos e funcionais² são cerca de 40 milhões, o que equivale à população do país vizinho, a Argentina.

A partir de outra análise destes números, agora econômica, pode-se perceber fortes desigualdades na educação brasileira.

A taxa de escolarização líquida, analisada pelos quintos do rendimento mensal familiar *per capita*, revela fortes desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos: no primeiro quinto (os 20% mais pobres), somente 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade estavam no ensino médio, enquanto no último quinto (20% mais ricos), essa oportunidade atingia quase 78% deste grupo, revelando que a renda familiar

¹ Analfabetos absolutos são aqueles que não sabem ler nem escrever.

² Analfabetos funcionais são compreendidos como pessoas que mesmo tendo um conhecimento mínimo das letras não conseguem interpretar textos nem frases longas e/ou estudante que com mais de 15 anos tenha frequentado menos de quatro anos a escola.

exerce grande influência na adequação idade/série frequentada. (IBGE, 2010, p.47).

Esses números contribuem ainda mais para a desigualdade econômica do país, pois a educação “tem como objetivo de contribuir, direta ou intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas” (SILVA, 2006, p.62) e também de emancipação do sujeito, onde este possa buscar formas de sair da situação de opressão socioeconômica imposta pelo mercado.

Na busca de perceber a realidade da educação da zona rural Brasileira pode-se analisar os dados do IBGE (2009, p. 50) de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Em 2009 encontrávamos 40,7% da população rural analfabeta funcional. No meio urbano o número, é proporcionalmente menor, são 16,7% da população nesta condição. No campo são cerca de 12 milhões de pessoas analfabetos, o que equivale a mais que a população do Rio Grande do Sul que, em 2012, era estimada em 10,7 milhões.

Para compreender melhor como o país chegou a estes números é importante fazer um resgate da educação para o campo no último século.

2.2 A Educação Rural no Último Século

Para desenvolver este tema, inicialmente se utilizará a citação de Costa (2012, p. 22) que demonstra como a educação no país era ofertada até meados do século XX:

“A educação era um privilégio de poucos, atendendo aos interesses de uma elite que historicamente se impunha no país, tanto que seus filhos faziam a formação inicial nas fazendas e o ensino superior na Europa. Imaginemos então a situação da educação para a população do campo, compreendida apenas como simples mão-de-obra barata do latifúndio brasileiro [...]”.

A partir da referência de Costa percebe-se que parte significativa da população do campo, não tinha acesso à educação de qualidade, apenas a igreja tinha o papel de contribuir para a educação das crianças que residiam no meio rural.

No Rio Grande do Sul as imigrações, germânica e italiana, a partir da experiência europeia trouxeram a necessidade de educação. Para isso se organizaram comunitariamente para que existissem escolas para os jovens, uma

escola privada organizada pelas famílias e entes da comunidade. Essas escolas passaram de pequenas, organizadas nas casas da população, para maiores, conforme a demanda (COSTA 2012, p 24).

O Estado começa a ter uma participação na formação de jovens no meio rural a partir da criação da Escola Estadual Técnica Agrícola (EETA), fundada em 1910. Segundo Costa (2012, p. 25) escola esta que vem desde sua criação formando Técnicos Rurais, Capatazes Rurais e Operários Rurais. Reconhecida nacionalmente, abriga estudantes de todo o RS e de outros Estados Brasileiros.

A educação sob responsabilidade do Estado começa a ter o foco na informação/capacitação, na busca de suprir uma necessidade de mão de obra, não agregando humanização ao homem (NASCIMENTO, 2009, p. 36). A educação tem a função de agregar informações para reproduzir em ações, como máquinas que são configuradas para desempenharem funções, sem a real noção de educabilidade (JOHANN, 2008).

Ao refletir sobre as referencias citadas pode-se comparar a educação rural do país ao modelo de difusão de Rogers³, pois em sua essência, o paradigma de Rogers baseava-se na teoria pedagógica de que, para alcançarem o desenvolvimento econômico e social, os povos rurais de áreas tradicionais ou, subdesenvolvidas, deveriam modificar seu comportamento adotando novas tecnologias, cientificamente válidas, pois somente assim conseguiriam resolver seus problemas.

Os jovens brasileiros, foco desta educação, deveriam estar preparados para o mercado de trabalho, que muitas vezes não era no campo, mas sim no meio urbano, o qual necessitava de mão-de-obra qualificada para alavancar a economia do país. Esta política de educação estava mais próxima de uma política econômica, ou de desenvolvimento econômico.

Segundo Costa (2012, p. 22) os latifundiários não viam a Educação do Campo como necessidade, pois tinham um pensamento, ainda enraizado, de que para ficar na “roça” não se precisa estudar. E é possível que não estivessem errados, pois a educação que era e, muitas vezes, ainda é posta, não tem vínculo com a realidade dos estudantes do meio rural.

³ Everett Mitchell Rogers é reconhecido por ser o grande mentor do modelo clássico de difusão de tecnologia.

Continuando com a reflexão histórica podemos perceber a ligação entre a educação e a extensão rural, pois “[...] Os processos de transferência de tecnologia foram levados a cabo com a ideia de convencer os agricultores, mediante técnicas de persuasão, a adotarem determinadas tecnologias que promovessem o aumento da produção agrícola [...]” (WAGNER, 2011, p. 18), assim ambas se constroem sobre uma demanda econômica externa e, não, a partir do contexto dos agricultores.

Os “pacotes tecnológicos” implantados no país, principalmente após a Revolução Verde⁴, trouxeram grandes reflexos no campo.

“Essa modernização aconteceu sem que a estrutura da propriedade rural fosse alterada, ocasionando concentração maior da propriedade rural, maior disparidade na concentração de renda, aumento do êxodo rural, maior exploração da força de trabalho empregada na agricultura e a consequente piora das condições de vida dos trabalhadores. [...] tendo “efeitos perversos”. Ela não mudou a estrutura de produção no sentido de promover relações menos exploratórias; ao contrário, agravou tais problemas.” (MIELITZ, 2010, p. 35)

Percebesse o êxodo rural como consequência da modernização agrícola, acarretando no “inchaço” populacional nas grandes cidades, sem a estrutura necessária. Ainda segundo o autor com o foco na industrialização e redução da população do campo, os olhares do Estado ficaram ainda mais voltados ao meio urbano, com poucas ações voltadas para as reais necessidades do povo camponês. “[...] há um objetivo central na política agrícola do Estado no Brasil: o de modernizar a agricultura. Apesar disso, a agricultura assume um papel secundário, [...] gerar divisas, abastecer os centros urbanos e absorver a mão de obra excedente.” (2010, p. 34), o campo se tornou secundário para os incentivos governamentais.

Na educação se percebe esse reflexo até os dias atuais, Brandão (1983) aponta que tem-se uma educação convencional⁵ estatal construída a partir das necessidades urbanas e descontextualizada da vida no campo. “a própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo” (BRANDÃO, 1983, p. 243). E as escolas técnicas, ainda em sua grande maioria, formam técnicos para atuar na

⁴ Revolução Verde se baseia em um modelo que intensificava a utilização de sementes geneticamente melhoradas, insumos industriais e mecanização agrícola, teve sua ação no Brasil principalmente durante as décadas de 60 e 70. Este modelo trouxe grande aumento produtivo, acompanhado de forte êxodo rural e do descuido com o ambiente.

⁵ Quando for utilizado o termo “educação convencional” estará se referindo a educação realizada pelo estado em qualquer uma das esferas.

difusão dos pacotes tecnológicos que foram e são importados para qualificar a produção agrícola.

A educação que deveria emancipar o sujeito tornando-o crítico em relação ao seu meio, apenas o “capacita” para o mercado de trabalho, normalmente externo ao campo e, em poucos casos para o vestibular. Infelizmente a maioria dos cursos de graduação prepararam o estudante para o mesmo fim.

As escolas que possuíam a educação rural como princípio, vêm o campo como um “fábrica de produção primária”, onde sua função é alimentar o meio urbano. Desconsideram totalmente a cultura, as relações sociais, de trabalho, ambientais, entre outras, do campo.

É possível que a forma de expor o texto até então, ponha a população urbana como culpada dessa situação de desvalorização, mas não é esta a intenção, pois estas pessoas são, da mesma forma que a população do campo, vítimas de ações e políticas que historicamente foram adotadas pelo governo e incentivadas por uma minoria interessada apenas no desenvolvimento econômico. Além disto, não se defende uma educação que esteja descontextualizada do restante do mundo, mas sim que valorize além do meio urbano, as pessoas e o local onde os estudantes estão inseridos, com as suas peculiaridades e possibilidades.

Sem entrarmos na veracidade da informação, a mídia costuma expor que os estudantes já entram no ensino técnico ou na universidade, com empregos garantidos. Claro que é importante e necessário, mas o foco da educação talvez não seja este, isto deve ser uma consequência de uma educação de qualidade e reflexiva. Esta educação deve proporcionar que o estudante possa escolher seu futuro, não apenas seguir o ritmo ditado pela economia.

É importante reconhecer uma educação contextualizada que mesmo lentamente vem criando seus espaços e contribuindo para uma Educação do Campo contextualizada. A Educação do Campo começa a tomar uma forma mais clara no final do século XX, impulsionada principalmente pelos movimentos sociais do campo.

2.3 Os Movimentos Sociais e Concepções de Educação do Campo

“A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda

categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]. A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.” (CALDART, 2008, p.67-86, in: MUNARIM, 2010, p 11-12).

Na percepção de Roseli Caldart é claro que a Educação do Campo vem como alternativa ao modelo educacional que despreza o contexto do campo, não focando mais apenas em um processo produtivo hegemônico.

A Educação do Campo já existe há algum tempo no país, em algumas experiências de movimentos sociais, porém é necessário entender o conceito de Educação do Campo e como foi e está sendo construído desde meados da década de noventa.

Segundo Munarim (2010, p. 10) “o principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem terra, que, desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária”. Surgindo assim as primeiras demandas do Estado por uma educação contextualizada ao campo.

Segundo Fernandes (2010, p. 27) essa demanda de Educação do Campo começou a forçar uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Nascendo assim o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Segundo Fernandes (2010, p. 28) mesmo surgindo simultaneamente é importante salientar que o conceito de Educação do Campo é distinta da educação na reforma agrária, assim “a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.”

Conforme as fontes, para compreendermos a Educação do Campo e assim diferenciá-la da percepção de educação rural tratada anteriormente tem-se que entender o “campo” e o que ele representa para os movimentos sociais, que assim criaram esse conceito de Educação do Campo.

O campo tem que ser compreendido como um território⁶, ou seja, espaço de vida, com função multidimensional relacionada à educação, à cultura, ao trabalho, ao mercado e às relações sociais voltadas a organização da sua existência e não apenas como uma “fábrica” de produção primária.

Compreende-se que a educação contextualizada ao campo, deve ser além de “no” campo, mas também “do” campo, ou seja, quem protagoniza esta educação é quem vive este território, podendo assim propor alternativas, temas e ações que quebrem com a concepção de campo como local de, apenas, produção (VERGUTZ, 2013, p. 140).

Ainda segundo a autora, sem essa compreensão, o Estado em todas suas esferas, mas principalmente a nível estadual e municipal, responsáveis pelo ensino médio e fundamental respectivamente, produzem a partir da década de 1990 a transferência de estudantes do campo para o meio urbano. Isso a partir do fechamento de escolinhas⁷ situadas no meio rural forçando estudantes a irem rumo à cidade ou a escolas polos.

Essa mudança faz com que as crianças e adolescentes percam o sentido de território, pois além da educação já ter seu foco no meio urbano ainda precisam sair do espaço comunitário para “buscar” pela formação. Nas palavras de Arroyo:

“Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado (ARROYO, 2011, p.263. in: VERGUTZ, 2013, p. 47).”

É importante pensar que a Educação do Campo não deve ser levada ao campo, mas sim construída pelos sujeitos que vivem, estes tem condições de propor políticas públicas a partir dos problemas sentidos e vividos em seu território.

É importante que os movimentos sociais sejam notados como contribuintes para a construção na formação dos sujeitos do campo e que fazendo parte deste complexo espaço do campo, são legítimos e tem condições de trazer as demandas

⁶ Segundo Fernandes 2010, território é parte de um espaço geográfico permeado por diferentes relações sociais e políticas, um espaço imaterial e abstrato.

⁷ Escolinhas se refere às pequenas escolas multisseriadas, onde há normalmente só um professor para desempenhar todas as atividades da escola.

dos sujeitos do campo, os quais representam. Como este espaço é composto por diversos territórios e diversos sujeitos, (quilombolas, assentados, agricultores familiares, ribeirinhos, faxinalenses, entre outros), conseqüentemente há a necessidade do maior número de movimentos sociais na construção de alternativas ao atual modelo de Educação do Campo do país.

Segundo Munarin (2010, p. 10), nos últimos anos do século passado os movimentos organizados, tendo início pelo Movimento Sem Terras (MST) e em seguida com organizações ligadas à a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e outros movimentos (os quais não citados), mas sabe-se que a Rede de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) também começaram a fazer parte deste movimento pela Educação do Campo e deram início a proposições de políticas de Educação do Campo.

Ainda segundo Munarin (2010), outra importante organização que entrou nesta construção foram as universidades, setores de universidades públicas que ao participar fomentaram “ainda mais os debates acadêmicos, pesquisas e publicações, embates jurídicos e políticos, gerando assim o Movimento Nacional de Educação do Campo”.

Este movimento pela Educação do Campo se caracteriza pela tentativa de lutar contra a hegemonia⁸ encontrada no campo. Assim, segundo Frigoto esse movimento contra-hegemônico busca:

“[...] por uma educação emancipatória é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico, social, político, cultural, científico, educacional e artístico”.(FRIGOTO, 2010, p. 20).

O posicionamento deste movimento de Educação do Campo é claro referente à concepção de campo, e se posicionam contra a educação rural que sempre menosprezou o conhecimento dos sujeitos do campo. Um movimento que conseguiu propor ações governamentais, mas que se opõem claramente ao Programa Nacional

⁸ Segundo Frigoto (2010, p. 19-27) baseado em Gramsci, Coutinho e Furtado pode-se observar que quando se fala em hegemonia é baseado em uma disputa de classe que se construiu historicamente, visto que foram mais de quatro séculos de escravidão. Assim há uma disputa de espaço e poder da classe trabalhadora contra o Agronegócio. É importante salientar que o agronegócio tentar levar essa situação de forma passiva, cooptando o camponês. Alguns movimentos como, por exemplo, o MST acreditam que a mudança só irá acontecer quando a classe trabalhadora se por contra esse modelo. Por isso o projeto “contra hegemônico” é para a toda a classe trabalhadora e a Educação do Campo é uma das frentes de luta contra a dominação.

de Educação do Campo (PRONACAMPO) lançado em 2012 pelo governo federal. Vejamos como os movimentos colocaram seu posicionamento sobre o PRONACAMPO após o Seminário de Educação do Campo⁹ promovido pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo [...]. A fidelidade à concepção de Educação do Campo que construímos ao longo desta década e meia e ao referencial teórico de análise que nos orienta, exige um esforço prioritário de buscar as *conexões* dos fatos do momento atual que nos motivam com a *materialidade* que os determina, identificando as *contradições* que movem a situação existente e as *tendências* de sua transformação [...]. Partimos do entendimento de que a forma assumida até aqui pelo Pronacampo não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”) [...]. Este ciclo integra um circuito mais amplo, que se refere a uma nova fase do capitalismo brasileiro e as opções que estão sendo feitas em relação ao tipo de inserção do país na economia mundial e o lugar específico que o agronegócio passou a ter nessa estratégia. (FONEC, 2012, p. 1-2)

Percebe-se que as instituições e os movimentos sociais¹⁰, que fizeram parte desta construção, compreendem o Programa como uma nova ferramenta do capital, atualizada a realidade e as necessidades que se instalam no campo brasileiro.

Cabe agora manter-se na luta contra a hegemonia no campo, visto que o espaço rural carrega historicamente a opressão pelo latifúndio e agronegócio sobre o campesinato e a agricultura familiar, iniciando com as capitâneas hereditárias e se mantendo até os dias atuais no reconhecimento do campo apenas como produtivo pelo agronegócio. Assim não há como manter estes dois modelos conciliados de desenvolvimento para o campo, pois é isso exatamente que tem impedido o avanço da luta e da formulação de um projeto alternativo para o campo.

⁹ Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”, Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012. Sistematização realizada pelos membros do Fonec: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart.

¹⁰ Entidades participantes do Seminário: MST – MPA – MAB – CPT – PJR – MLT – CONTAG – CEFFAS – RESAB – MOC – Fórum Paraense de EdoC – Fórum Catarinense de EdoC – FBES – SERTA – ASSESOAR – SINTEPE – AESA-CESA – IFGoiano – UFG – IFPA-Campus Rural Marabá – UFPA – IFRN – IFPB – UEA – UEFS – UEMG – UFMG – UFL – UERJ – UFC – UFFS – UFRRJ – UFRN – UFSC – UFPEL – UFV – UFVJM – UnB – UNEMAT – UNEB – UNIMONTES – UNIOESTE – UNIPLAC – UNIVILLE – UTPPB – UFPB – UFPE – UFRPE – UFRB – UFPI – UFT.

Conforme o FONEC (2012) os movimentos sociais do campo se mantêm na luta por políticas públicas de Educação do Campo que possam de maneira significativa contribuir para um projeto alternativo. Além desta luta os movimentos sociais se mantêm frente a experiências de educação contextualizada aos territórios rurais. As Escolas Famílias Agrícolas ligadas a Rede CEFFA utilizando da Pedagogia da Alternância propõem e realizam ações que contribuem para a Educação do Campo contextualizada.

3 UM BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

É importante conhecer a pedagogia da alternância desde seu nascimento na Europa, sua chegada no litoral brasileiro e disseminação pelo restante do País. E conseqüentemente sua contribuição para uma educação contextualizada que possibilita que a família e a comunidade tenham papel importante na formação de jovens do campo.

3.1 A Pedagogia da Alternância da Europa para o Brasil

Para compreendermos um pouco do surgimento da pedagogia da alternância é importante conhecer o seguinte diálogo:

Um agricultor e o padre conversavam uma tarde de junho de 1935. Pelas testas enrugadas e pelo tom geral das vozes, podia perceber-se que uma preocupação profunda dominava a conversa. De fato, a conversa estava centrada sobre o futuro de um belo adolescente que havia ingressado há um ano no certificado de estudos. – Ele tem nojo da escola superior, dizia seu pai. Cada vez que ele deve ir à escola aparecem novas lamentações. Entretanto parar de estudar aos 13 anos é lamentável!... – Sim, é sempre isso: o agricultor, não vale grande coisa na sociedade francesa, respondeu o padre. Para as crianças, a escola primária é até os 13 anos. – E daí o que vale esta escola? Nós temos excelentes professores – quando não se metem a fazer política – mas programas detestáveis!... Mesmo o certificado de estudos não significa mais nada... Um ano depois, aqueles que obtiveram, não sabem nada mais que os outros! – E depois, colocar nossos filhos num pensionato custa caro! Pouco dinheiro não resolve não! E para chegar a que? Ver nossos filhos nos olharem do alto quando eles retornam após três meses de pensionato na cidade. A terra, eles começam rápido a achar que ela está muito baixa, estes jovens agricultores transformados em urbanos “sábios”... – Sábios! Se pelo menos ficassem sábios. Mas lá também, os programas não são feitos para a agricultura! Aliás, as turmas são grandes demais; o professor dá seu curso, compreenda quem puder. Ele não pode se ocupar de cada um em particular. – E as escolas de agricultura? Ah! Sim... Quantos verdadeiros agricultores o senhor já viu sair de uma escola de agricultura? – Não, realmente, nada é feito oficialmente para garantir a formação intelectual de jovens agricultores em uma época onde, mais do que nunca, os agricultores precisam ser verdadeiros sábios; numa época em que a agricultura precisa de chefes que sejam verdadeiros líderes. A conversa continua cada vez mais pessimista quando, de repente, como um relâmpago, surge uma nova ideia: Diante dessa deficiência, porque não criar alguma coisa nova que se adapte realmente ao meio agrícola? Um tipo de escola que nós possamos criar aqui mesmo? Desta vez, a conversa passou a ser mais otimista, animadora, reconfortante. Quando o agricultor se despede do padre, com alegria no seu olhar, um projeto de formação intelectual-profissional dos jovens agricultores, dos futuros líderes agricultores, já estava elaborado em grandes linhas. (TANTON, 1999, p. 98-99, in COSTA, 2012, p. 40)

Nesta conversa surge a primeira ideia desta educação que se firmaria como uma possibilidade de oportunizar a permanência do jovem no campo. É importante

percebermos que a primeira experiência da Pedagogia da alternância que surge na França, segundo Gimonet (1999), mais precisamente no vilarejo de Lauzun no ano de 1935 vem a partir da demanda dos agricultores que ali moravam. Com a possibilidade de suprir uma necessidade que a escola “convencional” não conseguia, pois a formação deveria ser a partir da realidade local.

“Em 1935, eram quatro jovens, (...) no ano seguinte dezesseis jovens, (...) dois anos mais tarde eram quarenta estudantes. Os agricultores, pais desses jovens agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento para comprarem uma casa (...) a Casa Familiar de Lauzun e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937” (Gimonet, 1999, p. 40-41, IN COSTA p. 41).

O elemento estrutural, que diferencia esta forma de escola das demais que buscam formar jovens do meio rural é poder unir a realidade da prática agrícola que as famílias desenvolvem, com a teoria científica. Para isso são utilizados instrumentos pedagógicos que possibilitem essa junção.

Cabe abrir um parêntese e observar que essa conversa é da década 30 e hoje, cerca de 80 anos após, com toda a mudança e modernização ocorrida nesse período, ainda encontramos esta realidade nas comunidades rurais.

Conforme Begnami (2004) na década de 60, cerca de 30 anos depois, essa alternativa de educação atravessa o Atlântico e chega no Brasil, é criada primeiro uma EFA no sul do Espírito Santo. Importante salientar que o país estava em plena Ditadura Militar (1964-1985). Como a experiência bem sucedida pela Pedagogia da Alternância já tinha ocupados outros espaços na Europa, quem a trouxe para o Brasil foram imigrantes Italianos, entre eles o Pe. Humberto Pietrogrande, da região de Vêneto. Após articulações entre a igreja e, com apoio dos agricultores, cria-se o MEPES.

“[...] o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, que é fundado em abril de 1968 como entidade civil mantenedora, filantrópica e sem fins lucrativos [...] Uma organização de inspiração cristã [...] inicia, tendo como referência inspiradora as escolas de alternância da Itália e como apoiadores financeiros, entre outros, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – AES – uma ONG criada na Itália para ajudar no processo de implantação e manutenção[...].(BEGNAMI, 2004, p. 04)

Segundo Begnami (2004) o modelo da Pedagogia da Alternância surge no Brasil a partir da mesma demanda que havia na França 30 anos antes. Proporcionar

aos jovens agricultores uma formação que lhes permitisse a permanência no campo, que a partir da educação voltada à realidade destes, pudessem ter uma vida de qualidade. Mas que não lhe deixassem apenas presos à questão produtivista, pois a pedagogia da alternância percebe o campo como espaço de vida.

Segundo Costa (2012, p. 45) na década de 1970 as EFAs buscam outros espaços como: Amazonas, Bahia, depois o Amapá, Minas Gerais e Maranhão. Tendo como principal influenciador dessa expansão a Igreja Católica.

Em março de 2009 a primeira EFA chega ao Sul do Brasil, após a fundação em julho de 2008 da Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA).

3.2 A Pedagogia da Alternância no Rio Grande do Sul

A Pedagogia da Alternância tem início no Rio Grande do Sul a partir das Casas Familiares Rurais (CFRs). Conforme Vergutz (2013, p. 39) as CFRs começaram suas atividades a partir de 2002, desde o início ligadas à Associação Regional das Casas Familiares do Rio Grande do Sul (ARCAFAR-RS). Que é filiada à Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil (ARCAFAR-SUL).

A primeira experiência foi a da Casa Familiar Santo Isidoro, localizada em Frederico Westphalen, situada no norte do Estado, a única CFRs que oferece ensino médio no RS (VERGUTZ, 2013, p. 39).

Outras CFRs surgiram, principalmente no norte e noroeste do Estado, mas também no litoral, com denominação de Casa Familiar do Mar, a qual tinha foco na realidade produtiva litorânea, e também na pesca. Como há pouco apoio, hoje tem-se sete CFRs no Estado, situadas apenas nas regiões norte e noroeste. Conforme coloca Costa (2012), as sete Casas estão em busca do credenciamento.

“Atualmente estão em processo de credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação mais seis CFRs nos municípios de Santo Antônio das Missões, Santo Cristo, Três Passos, Ijuí, Alpestre e Barão do Cotegipe, todas ligadas institucionalmente com a ARCAFAR-RS, filiada a ARCAFAR-SUL (COSTA, 2012, p. 48)”.

Em 2009, no Vale do Rio Pardo, região central do Estado, foi criada a primeira Escola Família Agrícola (EFA) do sul do país. Ligada à Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas – AGEFA, a qual é ligada à União Nacional das Escolas

Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

Surgindo esse novo modelo da Pedagogia da Alternância no Estado é importante destacarmos qual a diferença entre as CFRs e EFAs. Conforme Zamberlan (2003) essa diferença é histórica, visto que o surgimento na França foi de “Casas” como espaços de formação não formais e ao ir a pedagogia da alternância para a Itália teve a necessidade de formalizar essa formação, criando em 1962 as “Escolas formais”. No Brasil chegou primeiro o modelo de EFA tendo início no Espírito Santo e em posterior com início em Alagoas o formato de CFR.

É importante salientar que com a necessidade do ensino formal as CFRs estão buscando certificação, como é exemplo a de Frederico Westphalen que já tem aqui no RS. Em outros estados sul-brasileiros, fortemente no Paraná, além da certificação do ensino médio os CFRs estão buscando a certificação técnica.

Voltando ao Vale do Rio Pardo é importante salientar que de acordo com Vergutz (2013) na região já havia uma experiência, o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, que também utilizava da Pedagogia da Alternância, mas não pertence à rede CEFFA e utilizava da Pedagogia da Alternância apenas como metodologia de ensino. Assim cita a autora.

Cabe ressaltar a presença, desde 2001, do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural - CEDEJOR/ Vale do Rio Pardo, localizado em Albardão no município de Rio Pardo, centro-sul do Estado e vinculado ao Instituto Souza Cruz, que também trabalha com a metodologia da Pedagogia da Alternância porém não pertence a Rede CEFFAs pois seus objetivos e finalidades não se coadunam com os da rede e, dessa forma, percebo que buscam a Pedagogia da Alternância apenas como referencial metodológico de ensino sem posicionamentos sociais e políticos caracterizados nos pilares da rede (VERGUTZ, 2013, p. 39).

Para compreender melhor o campo empírico pesquisado é preciso reconhecer o local onde a EFASC está inserida, contextualizando o Vale do Rio Pardo e assim as demandas que esta região tem e que levou a criação da primeira EFA do sul do Brasil e também conhecer um pouco sobre a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e sua forma de inserção neste contexto.

4 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL E SUA RELEVÂNCIA NO VALE DO RIO PARDO

4.1 Vale do Rio Pardo e seu Contexto Socioeconômico

A região do Vale do Rio Pardo está localizada na região central do Rio Grande do Sul, é composta por 23 municípios (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) e fortemente caracterizada pela agricultura Familiar, na qual é predominante, em grande parte dos estabelecimentos, a fomicultura, através de um sistema integrado com os agricultores.

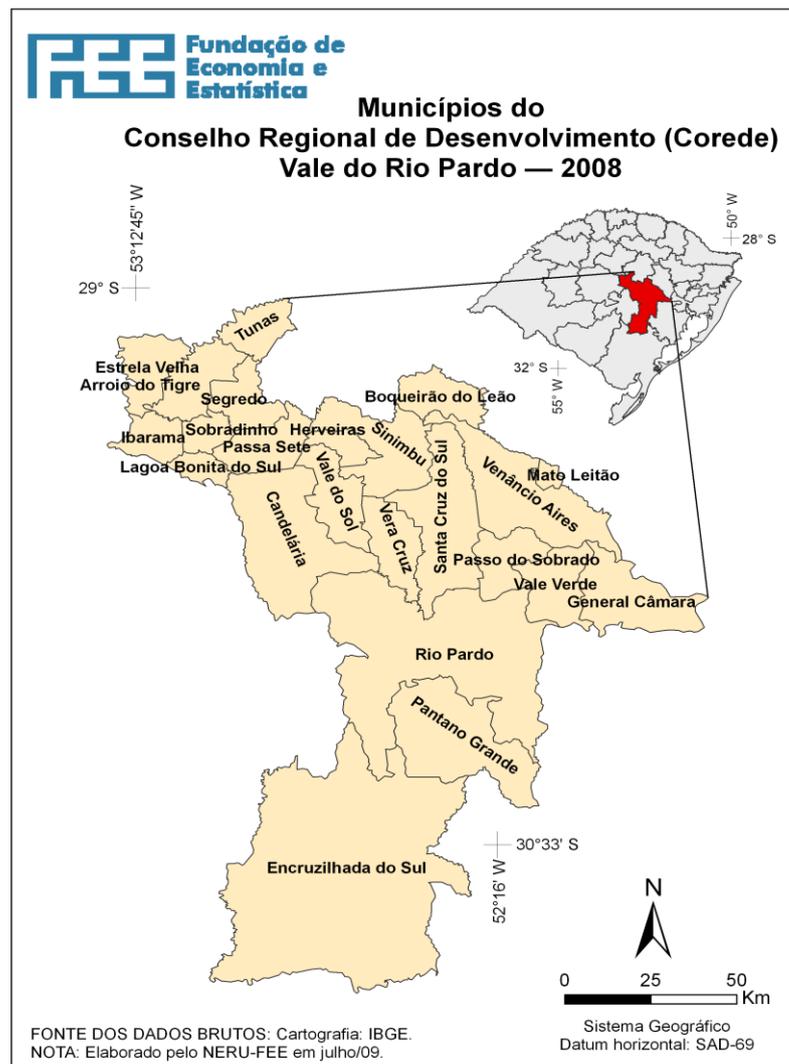


Figura 1: Mapa Político do Vale do Rio Pardo
Fonte: FEE, 2008.

A agricultura familiar é o modo agrícola pelo qual mais se produz alimento no Brasil, já que possui produção diversificada, destinada ao abastecimento da propriedade, onde o excedente é vendido com vistas à obtenção de renda (CHIMELLO, 2010, p.165).

Segundo SILVA (2011), é predominante na região do Vale do Rio Pardo a produção de fumo, incentivada e consolidada junto aos agricultores familiares através da estrutura física e operacional estabelecidas pelas indústrias fumageiras.

Esta situação gera uma forte relação de dependência e submissão dos agricultores em relação às empresas processadoras da matéria-prima (KARNOPP, 2003, p. 136)

Atualmente, o pacote tecnológico disponibilizado por estas empresas, através do sistema de crédito, assistência técnica e garantia de compra, gera facilidades e atratividades para o agricultor. Além de simplificar o acesso a novas tecnologias, garante a distribuição e comercialização de seu produto, gerando por parte dos produtores forte dependência em relação às empresas (SILVA, 2011).

Conforme Karnopp (2003) este é o caso da região do Vale do Rio Pardo - RS, a qual está historicamente vinculada à produção de fumo, sendo as demais culturas direcionadas exclusivamente para a subsistência, com eventuais vendas de excedentes.

Dentro deste contexto encontra-se a questão de compreender como a EFASC se enquadra nesta região, pois seus princípios (pilares) não estão em sintonia com a atual situação agrícola da região, onde o agronegócio com a forte produção para exportação predomina e não valoriza a diversificação.

4.2 Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul deu início as suas atividades em 1º de março de 2009, atendendo jovens oriundos do campo, filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares, de 12 municípios do Vale do Rio Pardo¹¹.

¹¹ A região de abrangência da EFASC é formada pelos seguintes municípios: Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Rio Pardo, Herveiras, Sinimbu, Passo do Sobrado, Candelária, Vale do Sol, Gramado Xavier, Boqueirão do Leão e Vera Cruz.

“[...] mais de 90 comunidades [...]. Hoje conta com uma equipe de 15 profissionais, atuando em diversas áreas. A escola utiliza um trabalho que integra ensino médio e técnico nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais, Linguagens, Ciências da Matemática, Produção Vegetal, Produção Animal, Gestão e Projetos e Engenharias.” (SILVEIRA, 2012, p. 10)

Desde seu início em 2009 até o momento (2013) já ingressaram cinco turmas de estudantes, dos quais 35 já concluíram o ensino técnico, 32 estão fazendo ou concluindo o estágio e 100 estão em formação.

A formação escolar da EFASC compreendendo o ensino médio e técnico, está dividida em quatro turmas, uma de 1º ano com 30 estudantes, duas de 2º ano somando 43 estudantes e uma de 3º ano com 27 estudantes.

Utilizando a pedagogia da alternância a EFASC busca debater junto aos estudantes e comunidade oportunizando, com isso, a construção de possibilidades concretas de diversificação da produção, podendo assim gerar novas fontes de renda e garantir a subsistência familiar. Essa produção deve evitar o uso de produtos sintéticos que prejudiquem o meio, e deve haver uma administração real da UPF¹² reduzindo a dependência que a monocultura e o sistema integrado possam causar.

A EFASC, seguindo os objetivos dos CEFFA já surge com o objetivo de “conseguir a promoção e o desenvolvimento das pessoas e de seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, através de atividades de formação integral” (CALVÓ, 2010, p.65).

Para essa construção os CEFFA se baseiam em quatro pilares, esses pilares são subdivididos em meios e finalidades.

¹² Unidade de Produção Familiar.

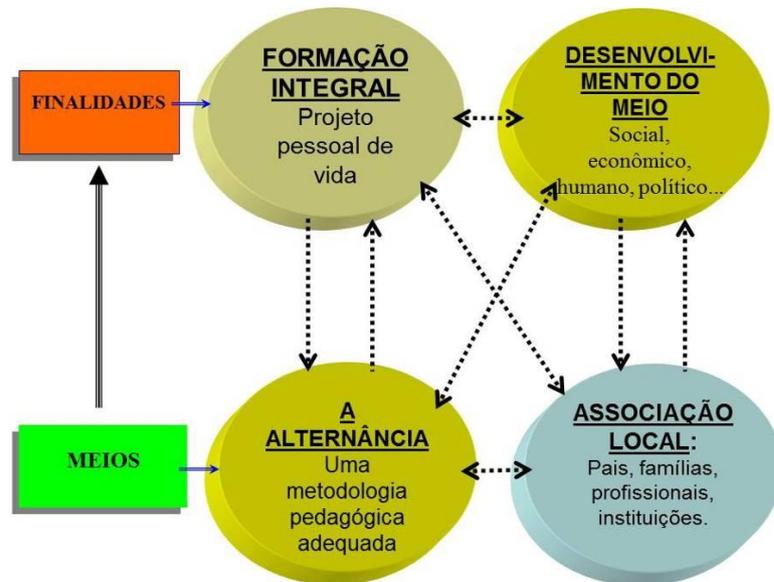


Figura 2: Os Quatro Pilares dos CEFFAs

Fonte: Elaboração da Equipe Pedagógica nacional – 2009 e Material pedagógico interno EFASC – 2013.

O primeiro pilar considerado como um dos meios que a EFASC utiliza é a alternância, onde o estudante alterna tempo e espaço entre escola e família/comunidade, utilizando de instrumentos pedagógicos para a ligação entre os espaços.

“A alternância deve acontecer entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos contextos, tendo por primazia a experiência e, por compromisso, o envolvimento de todos os atores da formação: a família, os educadores, os estudantes e profissionais do meio.” (CALVÓ, 2010, p.65).

Outro meio é a Associação Local que é composta basicamente por famílias e outros simpatizantes aos princípios. É esse pilar que gesta e protagoniza o seu próprio desenvolvimento.

As finalidades, são duas, completando assim os quatro pilares/princípios dos CEFFA. O primeiro é a Formação Integral, pois entende-se que a formação deve ir além da questão profissional, o ser necessita de mais para conviver com outros.

“[...] não se trata simplesmente de dar cursos de formação profissional com metodologias adequadas, se trata de uma visão integral onde a pessoa se forma em todos os âmbitos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual... – de suas capacidades como pessoa, como ser humano.” (CALVÓ, 2010, p.68)

A segunda finalidade e quarto pilar é o Desenvolvimento do meio, uma necessidade e consequência, pois se os atores mudam há a necessidade que o meio também mude, caso isso não aconteça, quem se forma acaba por partir deste meio. “Os CEFFA fazem com que, os jovens e adultos em formação convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos.” (CALVÓ, 2010, p.68).

Com isso a formação construída pela Pedagogia da Alternância é uma possibilidade para que os atores do campo tornem-se protagonistas da mudança que cada território demanda.

Os jovens buscam na escola a formação técnica, mas percebem que manter a aproximação com o meio é muito importante, e ao ingressarem compreendem a importância da Pedagogia da Alternância para os laços familiares. É perceptível que as famílias são encantadas pelo processo formativo da EFASC e começam a fazerem parte da construção do conhecimento, com isto se sentem bem em participar de atividades da associação local, propondo ações para manutenção e melhoria da Escola.

Essa participação torna o envolvimento entre pais e filhos mais próximo, principalmente ao reconhecer a família como formadora, propiciando um diálogo entre os membros destas. Acontece da mesma forma com a comunidade, onde um instrumento pedagógico chamado Plano de Estudo faz o jovem ir até seu meio (família/comunidade) pesquisar sobre diversos temas, todos ligados à sua realidade.

“A Pedagogia da Alternância parte do pressuposto de que o jovem deve permanecer um período em casa e outro na EFA, alternando momentos de sua formação, que se complementam, proporcionando a possibilidade de uma formação integral: Família/Comunidade e Escola ...” (COSTA, 2012, p 41).

O retorno destes Planos de Estudos é socializado com colegas e monitores¹³, subsidiando as atividades escolares da sessão¹⁴. Cabe ao monitor buscar vinculação da realidade trazida pelo estudante ao conteúdo escolar. Pois como diz

¹³ Entende-se que o profissional que atua em EFA não é apenas professor, pois suas atividades vão além da sala de aula. Como visita as famílias, acompanhamento individual do estudante (tutoria), convivência em momentos de descontração e durante a noite (plantão), entre outras atividades desempenhadas por esses profissionais.

¹⁴ Sessão é o espaço de tempo em que o estudante fica em cada local, na EFASC há uma sessão de cinco dias úteis (semana) no meio sociocultural e outra sessão, com o mesmo tempo, no espaço escolar. Estas duas sessões formam uma alternância. Cada sessão é ininterrupta.

Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabla e a prática, ativismo”. (2002, p. 12)

A partir da reflexão da prática, relacionando com a teoria a escola pode construir junto aos estudantes o real sentido dos conteúdos escolares, em consequência, a escola como um todo passa a ter significado.

Para poder explicar como que é aprender nesta escola e como que ela contribui para a permanência do jovem no campo, não há melhor contribuição do que a dos protagonistas desta história, os estudantes.

4.3 Metodologia

Na pesquisa buscou-se analisar as ações de Educação do Campo a fim de verificar a eficiência de aplicação destas na permanência dos jovens no campo, tendo como subsídio a contribuição do grupo pesquisado.

É importante reconhecer em que contexto esse jovem está inserido, podendo assim entendê-lo. E talvez compreender porque busca sair do campo e buscar colocação no meio urbano.

4.3.1 Abordagens

“A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”(Freire, 1997, p. 25).

Partindo da ótica em que a prática ajuíza o discurso, a atividade de pesquisa seguiu a coerência da pesquisa-ação onde a prática e a teoria são articuladas no pesquisar coletivo. Desta forma, o pesquisador se posiciona da forma que Vergütz (2013) expressa:

“[...] colocando-me como pesquisador numa visão sistêmica. Nesta perspectiva trabalhei com estratégias de pesquisa de ordem qualitativa e participante, considerando-me, como pesquisadora, uma observadora implicada nas ações imanentes [...]”.(2013, p. 22)

Conforme Engel (2000, p. 182) essa abordagem, denominada pesquisa-ação se torna distinta da tradicional considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. É uma pesquisa que busca unir a pesquisa à ação ou prática, ou seja, é uma maneira de pesquisar em ambientes que também se fazem parte da prática, melhorando assim a compreensão desta.

É importante compreender que segundo Engel (2000, p. 182) que a pesquisa ganhou espaço na década de 1960, na área de Sociologia, pois se percebia que o cientista social deveria se aproximar do ambiente pesquisado e colocar suas pesquisas em práticas, podendo assim interferir no curso dos acontecimentos. Nos dias atuais a pesquisa-ação é amplamente aplicada em locais formativos, assim esta prática auxiliou a suprir uma necessidade de inserir a teoria educacional à prática de ensino.

Este método de pesquisa possibilitou que os professores pudessem pesquisar dentro de suas atividades, ajudando na solução de problemas em sala de aula, e unindo a teoria à prática. Conforme a fala de Brandão¹⁵, é uma forma da academia se aproximar da prática, pois não há a necessidade e nem deve, mas é normal que os educadores parem com suas atividades para pesquisar, e só assim se considerando pesquisadores. O escritor ainda completa que todos somos pesquisadores, em diversos momentos, apenas tem-se que criar ferramentas para as pesquisas.

“[...] este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional. Na abordagem contrária e tradicional, que é a abordagem de “fora para dentro”, um perito de fora traz as novidades ao homem da prática [...]”¹⁶

Partindo do ponto de vista de que não há verdades científicas absolutas, pois todo o conhecimento é dinâmico e depende do contexto onde ocorre. A pesquisa-ação desta atividade buscou criar mecanismo para que mesmo inserido na realidade escolar, se permita pesquisar e aprender com esta pesquisa, pois além da atividade acadêmica a vivência profissional do pesquisador pode contribuir na pesquisa.

¹⁵ Palestra realizada em 25 de abril de 2013 na abertura do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

¹⁶ NUMAN a partir da visão de ENGEL 2000.

Para completar as ferramentas de pesquisa, outra forma que se encontrou para buscar informações junto aos atores foi utilizando a técnica de grupo focal, onde se percebeu uma melhor interação entre o pesquisador e os pesquisados.

4.3.2 Técnica

A partir das possibilidades de metodologias para pesquisas, optou-se por utilizar a técnica de grupo focal, pois percebeu-se que esta seria a que melhor se adapta a abordagem do tema, pois os estudantes pesquisados passaram pela mesma formação escolar. Pois os grupos focais são “[...] pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas” (CAPLAN 1990, in DIAS, 2000, p. 03). Neste caso o grupo focal se tornou uma ferramenta para pesquisar a contribuição da Educação do Campo para os jovens que concluíram o ensino médio na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

Foi utilizado o grupo focal para identificar atitudes, ideias, sentimentos e percepções dos estudantes a respeito de sua formação escolar, e a partir destas percepções, quais as contribuições que a escola teve na possível permanência destes jovens no campo.

Segundo Dias “o grupo focal se inicia com a reunião de seis a 10 pessoas” (2000, p.03), mas no grupo em questão eram 23 jovens, um exercício que necessitou de uma moderação para a participação de todos. Para manter o foco da pesquisa o moderador precisou organizar as falas, visto que todos tinham vontade de falar o que estava acontecendo no seu cotidiano.

É importante compreender que como já era um grupo que se conhecia a participação foi maciça e diversificada, visto que não tinham medo de expor suas ideias e forma de pensar.

Na pesquisa utilizando o grupo focal pode-se perceber que os estudantes, por estarem em um grupo, conseguiram criar um debate aprofundado e rico em detalhes, visto que uma fala vinha completando a anterior, pois assim entende-se que a soma de entrevistas individuais carrega menos conteúdo do que a entrevista de um grupo focal.

Para a realização desta pesquisa foram utilizados cerca de 90 minutos, onde se explicou o objeto de pesquisa, na sequência, se começou a atividade a partir de um roteiro de questões já pré-elaboradas (ver Apêndice A), que nortearam a

pesquisa. É importante salientar que o grupo focal tem a tendência de perder o foco, cabendo ao moderador mantê-lo. É importante aproveitar depoimentos que mesmo não sendo objeto de pesquisa, podem contribuir com o tema em questão.

Neste caso o moderador teve que previamente elaborar questões que pudessem direcioná-lo para alcançar os objetivos da pesquisa. Durante a atividade buscou formas para instigar a participação de todos, pois se entende que com essa participação a pesquisa refletiria melhor a realidade.

Referente ao espaço buscou-se por um local agradável, utilizando de uma sala da EFASC onde em sua formação escolar utilizaram em outros momentos, assim a reconheciam como familiar, pois assim percebeu-se que os estudantes se sentiam à vontade para participar. Dentro deste espaço os 23 entrevistados e o mediador sentaram em círculo, ou “roda”, (Figura 3), como é conhecido na EFASC. Puderam assim expor suas percepções sobre a contribuição da educação contextualizada para a permanência do jovem no campo na forma de debate, uma conversa entre os entrevistados, não apenas respondendo o questionado pelo mediador.



Figura 3: Roda de Estudantes

Fonte: Arquivo pessoal.

4.3.3 Sujeitos

Para a compreensão das entrevistas é importante uma rápida caracterização dos entrevistados. Após o conhecimento desta caracterização, pode-se perceber detalhadamente o contexto onde estão inseridos.

Os atores desta entrevista são 23 estudantes que concluíram o ensino médio na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e, no ano de 2013, estão realizando os estágios para concluírem o ensino técnico. Esses são de oito municípios do Vale do Rio Pardo, a saber, Herveiras, Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Vale do Sol, Rio Pardo, Passo do Sobrado, Boqueirão do Leão, General Câmara.

Os jovens possuem idade média de 17 anos, onde desses sete são do sexo feminino e os outros 16 do sexo masculino. Todos têm ligação direta ao campo, vivenciando a realidade deste meio.

Buscando uma compreensão da realidade produtiva destes estudantes podemos começar caracterizando que estão inseridos no maior polo tabagista do Brasil¹⁷. Dos estudantes que estão participando, apenas quatro famílias não estão inseridas diretamente na produção do tabaco, sendo que estas têm como principal fonte de renda a atividade não agrícola.

Além da produção integrada¹⁸ do tabaco, estes jovens e suas famílias têm outras atividades produtivas, como: feijão, Milho, goiaba, uva, soja, gado de corte e de leite, mel, frango integrado e ovo colonial para a comercialização. Além destes, uma gama de produtos para subsistência como: olerícolas, mandioca, melancia, moranga, suínos e aves, entre outros.

Mesmo com a produção em grande escala do tabaco, estes estudantes, impulsionados pela formação escolar, conseguem uma boa produção para a manutenção familiar, reduzindo assim a compra de alimentos. Segundo a Emater-RS¹⁹ os agricultores familiares chegam a produzir alimentos para a subsistência

¹⁷ Segundo o SINDITABACO o Vale do Rio Pardo é o maior polo Tabagista do País.

¹⁸ O sistema integrado é um espaço de troca, onde a empresa financia os investimentos e o custeio necessário para a produção, e assim condiciona o agricultor a lhe vender sua produção.

¹⁹ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul.

equivalentes a um salário mínimo, e ainda sem a utilização de produtos sintéticos, aumentando a qualidade deste alimento.

Sobre o relato das entrevistas que segue, buscou-se a aproximação da realidade e um texto objetivo, podendo assim refletir com qualidade as percepções dos estudantes.

4.3.4 Relato do resultado do grupo focal

Após explicar aos estudantes o motivo da entrevista, que mais parecia uma roda de prosa, pois nos encontrávamos em círculo, onde cada um podia olhar e se posicionar frente ao outro sem ter alguém como referencia, mas sim, todos estavam de forma horizontal, começamos a entrevista.



Figura 4: Início da atividade com o Grupo Focal

Fonte: Arquivo pessoal

No início da pesquisa com o grupo, perguntou-se como os estudantes viam o meio rural antes de ingressarem na escola do campo. Surgiu lá no fundo uma frase que parece ser comum no meio onde vivem, “Fim de mundo” respondeu o estudante “B2”²⁰. É importante salientar que este jovem mora à beira da BR 153, ou seja, tem fácil acesso.

²⁰ Cada letra maiúscula representa um estudante. O número 1 demonstra se este é do sexo feminino e o número 2 se é do sexo masculino.

Com “o fim do mundo” este estudante se refere a um local abandonado, em que não há nenhuma opção de atividade, seja lazer, necessidades básicas - educação, saúde, segurança e saneamento - ou até mesmo de produção. Para reafirmar esta visão a estudante “A1” percebe o campo como um local “sem oportunidade, sem ter o que fazer”. Quando não se tem o que fazer, não há pertencimento ao local, os jovens até se percebiam como moradores, mas não viam o campo como local para trabalhar, não viam uma perspectiva, seja com a produção agrícola ou com atividades não agrícolas.

A inquietação que fica ao ouvir estas afirmações é sobre como chegaram a esta visão do campo. Buscou-se saber então, quais eram as perspectivas de permanência no campo antes de ingressar na EFASC. A resposta foi praticamente unânime: não tinham nenhuma vontade de permanecer no campo.

Neste momento se destacou uma fala, do jovem “C2” que disse o seguinte “Não tínhamos e nem éramos incentivados por nossos pais”, percebe-se que as próprias famílias viam o campo como um local abandonado, sem perspectiva, esta visão da família tem se impregnado ao campo, uma autodesvalorização, justificando as falas dos jovens e sua percepção do espaço onde vivem.

Durante a pesquisa o grupo demonstra que próximo a 50% dos estudantes e suas famílias não estão satisfeitas com o lugar onde moram, trabalham e mantem sua interação social, seja com a ineficiência do poder público ao não proporcionar estradas de qualidade, água encanada e outras necessidades básicas. E também com a falta de investimentos privados, como: lojas, mercados, atividades de lazer e outras ações necessárias também no campo. Os estudantes relatam que esta forma de perceber o campo era anterior à escola do campo.

Quando se questionou se a escola de ensino fundamental de onde vieram estes jovens, contribuía para desvalorizar o homem do campo e qual a diferença entre as formações, os jovens trouxeram algumas conversações relevantes que possibilita compreender a contribuição da escola para a redução do êxodo de jovens rurais. Antes de responderem, aconteceu uma risada coletiva, que deixou claro que essa pergunta não tem sentido, pois a resposta é óbvia, foram risos de que não há como comparar as escolas.

Na colocação das diferenças entre as escolas, a estudante “D1” disse: “a escola do campo nos faz enxergar coisas novas que não víamos no dia-a-dia”. Ao refletir sobre esta fala nos questionamos qual o papel da escola que não seja

proporcionar uma reflexão, pois a educação não deve apenas repetir o que já existe, o que já é senso comum, deve possibilitar aos estudantes que percebam o mundo sempre com uma visão diferenciada, que vá além de apenas reproduzir o existente.

Os jovens não se percebiam como agricultores, *“Eu não tinha conhecimento agrícola, começamos a ver uma nova agricultura com possibilidades”* falou com a cabeça baixa o jovem “E2”. Viviam em um espaço, com interação social, estudando e convivendo com a família, diretamente ligada à realidade rural, e não tinham conhecimentos, então a família e a escola não dialogavam sobre esta realidade com os jovens. Estavam em um local sem pertencimento, apenas visto como um espaço geográfico.

A família tem papel importantíssimo na educação destes jovens no momento em que repassam conhecimentos práticos e de vivências, caso queiram mais que apenas aprender para realizar um vestibular.

Assim a estudante “F1” coloca que uma das grandes diferenças é que a escola do campo possibilitou o “aumento do diálogo com a família, temos mais comunicação hoje”. Então, em uma educação contextualizada a família tem o papel tão importante quanto o da escola, pois o jovem necessita conhecer o espaço e sua família é uma fonte de informação, mas para isto é necessário que o diálogo entre estes seja facilitado. Para reforçar esta colocação ouve-se da jovem “D1” “esta educação força com que a família mude sua forma de ver a UPF”, o diálogo proporcionado pela formação faz com que a família também reflita sobre sua prática no espaço onde vive, criando um círculo vicioso de trocas e de reflexões sobre sua realidade.

Os estudantes colocaram que em uma escola convencional não tem motivo para chegar e explicar sobre alguma fórmula desconectada da realidade, mas com esta escola conseguem mostrar a mesma fórmula com sua utilização prática na UPF, e assim se constrói o conhecimento com a alternância trocando entre meio e escola.

Questiona-se como que a escola proporciona esta reflexão e mudanças, quais instrumentos que são utilizados. A jovem “A1” responde esta dúvida dizendo que é “com o modo em que os professores levam a aula, é um lugar de troca de experiência”. Percebe-se que na EFASC o professor não mantém a figura autoritária de único detentor do conhecimento, mas sim, ele media um debate em sala de aula, trazendo o conhecimento acadêmico e de vivência com o conhecimento empírico

que os jovens trazem de suas casas. O estudante expressa um interesse maior, visualizando que seu conhecimento é valorizado, e que assim pode aprender e contribuir com o aprendizado dos colegas.

Na escola eles convivem e, como diz a jovem “G1”, “mudamos de ótica convivendo com gente diferente”. Esta troca de conhecimentos não ocorre apenas em sala de aula, pois toda convivência é formativa e contribui para o aprendizado dos jovens que levam práticas de colegas para experimentar em sua realidade.

A estudante “H1” reforça a percepção de que a troca de experiências é importante dizendo que “aprendemos com a realidade de cada um” que “aprendemos trazendo de casa” completa “D1” para reforçar a importância de cada um e de sua realidade na Educação do Campo. Acontece que, ao buscar informações e conhecimentos em casa/comunidade, os estudantes os trazem para este outro espaço de convivência que é a escola e trocam nas aulas e convivências diversas, fazendo assim a alternância.

“C2” diz que aprender nesta escola significa “propiciar uma maior observação, pois conhecemos outras realidades”, não apenas as dos colegas e professores, “nas visitas de estudos aprendemos bastante” diz “I2” se referindo a locais aonde os estudantes vão para conhecer práticas diferenciadas, na busca de novas oportunidades, sempre na busca por ações que saem da lógica do sistema integrado tabagista, muito presente na região.

Além disso, a estudante “J1” coloca que outro ponto importante de aprendizado eram os experimentos “quando tinha dúvidas ia lá e fazia”, estes experimentos são atividades que os jovens realizavam junto às suas famílias para colocar em prática os aprendizados e buscar por novas formas de produzir, mais adequadas à sua realidade, pois é experimentando que se aprende como fazer.

Só que para buscarem por estas novas oportunidades eles precisam ser curiosos, e “K2” relata que aprender nesta escola é aguçar a curiosidade “agora eu tenho curiosidade, pois corremos atrás de informações”. Com essa busca os estudantes tornam-se inquietos em relação ao local em que vivem, e o que está posto negativamente sobre o campo não lhes agrada mais, o pensamento de desvalorização não se faz mais presente.

Após estes apontamentos sobre as mudanças na forma de formação é importante compreender quais as mudanças que esta escola diferenciada trouxe à vida destes estudantes. Segundo estes, mudou a relação com a família, pois a

construção de ações em conjunto trouxe um maior diálogo, assim os jovens perceberam quem eram, de onde se originaram e onde vivem, um conhecimento mais aprofundado do seu contexto de vida.

Este conhecimento acarretou uma mudança significativa, pois se envolveram mais com o meio. “D1” deixa claro ao dizer “nos envolvemos mais com a propriedade e comunidade”, estão participando mais, estão pertencendo ao local. Como estes jovens fizeram frente a vários questionamentos e reflexões sobre o meio, atualmente a comunidade espera uma contribuição destes jovens para a melhoria de pontos críticos. “F1” afirma isto ao dizer “a comunidade pergunta o que você vai fazer agora, no que pode contribuir com nós”. Esta fala é ao mesmo tempo gratificante, pois o meio percebe a mudança que os jovens construíram na alternância entre a escola e a família/comunidade, mas é preocupante no sentido que a sociedade não pode apenas esperar por algo trazido de fora por um “iluminado”, precisa ser uma construção conjunta onde, com certeza, os estudantes/técnicos podem e devem contribuir.

Essa interação com o meio mudou, pois percebem o campo como lugar para viver com qualidade, onde conforme “C2” “conseguem prever o futuro, saber o que queremos” o jovem percebe que pode planejar um futuro no campo, tendo renda, mas além disso, tendo qualidade de vida e uma interação social de qualidade junto aos que ali residem.

Se os jovens construíram uma nova forma de perceber o campo, que não é mais a que vivenciavam - um lugar desvalorizado e sem expectativas, como eles se projetam na perspectiva de permanecer no campo?

Questionados se após a formação na EFASC tinham a perspectiva de permanecer no campo, a resposta coletiva foi sim, tinham vontade de permanecer em suas UPFs, pois “a escola mostrou as oportunidades, agora tem um milhão de outras coisas que podemos fazer” relata “D1”. Com esse novo olhar sobre o campo percebem outras alternativas de produção, de lazer e de convivências, “agora podemos fazer diferente” diz “L2”, pois hoje vêm várias formas de como fazer, antes não viam o que fazer, “me falta espaço para o que eu quero, para o que eu posso fazer” completa “F1”.

Os jovens percebem que tinham duas opções antes de sair da UPF, ou de continuar na atividade tabagista, mas sempre optavam em sair do campo, mas agora mudou, vêm outras oportunidades, podem realmente escolher. E eles percebem que

o que mudou não foi a UPF, mas o nosso olhar sobre, e conseqüentemente mudaram o meio, é um ciclo vicioso, pois vem diferente e fazem ações diferentes.

Para quantificar, dos 23 estudantes que participaram desta pesquisa apenas dois não estão mais no campo, e os demais colocam a escola como principal contribuição para sua permanência e conseqüentemente redução do êxodo.

Os estudantes que já estão fora de suas UPFs passaram por situações distintas, um com problemas familiares, onde com a necessidade de um retorno financeiro imediato precisou ir em direção ao meio urbano para buscar por emprego.

O segundo estudante percebeu que mesmo reconhecendo e valorizando o campo, percebeu que não é naquele espaço que quer permanecer, que tem vocação para outras atividades na cidade.

É importante salientar que os jovens ainda não concluíram seus estágios curriculares para a conclusão do ensino técnico, e este novo espaço de interação propicia novas atividades e pode contribuir para que eles encontrem outras atividades fora da agricultura.

Neste momento percebe-se que a valorização do meio onde vivem contribui para a redução do êxodo rural, sendo assim os jovens encontram no campo um espaço de produção e de interação social.

Além disto, mesmo com a não permanência na atividade agrícola, a ligação com o campo sempre vai existir, sempre com uma visão de valorização e de buscar por alternativas neste espaço rico em cultura e qualidade de vida.

5 PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO REALIZADA PELA EFASC NA REDUÇÃO DO ÊXODO DE JOVENS DO CAMPO

A educação no Brasil sempre teve foco no desenvolvimento econômico, o que se compreende a partir do contexto em que se vivia a pressão para se tornar um país de primeiro mundo e com uma economia forte. Como era visto em países da Europa e no continente Norte americano.

O modelo educacional talvez tenha se aproximado das metas, mas como reflexo deixou muitos jovens e adultos à margem deste desenvolvimento. Pessoas que talvez não vissem sentido nesta forma de educação ou, quando que lhes foi negado o direito a educação.

Esta forma educacional chegou e se fixou, afinal é um século com a mesma forma de ensinar, com a certeza de nivelar todos os educandos para o mercado de trabalho, desvalorizando o contexto onde estão inseridos.

A partir da análise de Frigoto (2010), onde este cita que há uma disputa de espaço e poder da classe trabalhadora rural contra o Agronegócio. É importante salientar que o agronegócio tentar levar essa situação de forma passiva, cooptando o camponês. Alguns movimentos como, por exemplo, o MST acreditam que a mudança só irá acontecer quando a classe trabalhadora se posiciona contra esse modelo. Por isso o projeto “contra hegemônico” é para a toda a classe trabalhadora e a Educação do Campo é uma destas frentes de luta contra a dominação. Assim se necessita de uma educação que valorize a realidade do camponês e que, em consequência, vá contra esse modelo hegemônico.

A educação rural reproduzida no ultimo século não criou possibilidades de reais permanências dos jovens no campo, tinha e em muitos casos ainda tem a imagem de que, quem fica no campo é porque não conseguiu outras oportunidades.

A partir disto compreende-se o objeto de pesquisa, pois buscou-se responder se a Educação do Campo consegue contribuir para a permanência do jovem no campo e de que forma isso acontece.

Ainda segundo Frigoto (2010), os movimentos do campo começaram a buscar por ações que pudessem contribuir para a formulação de um sistema educacional contextualizado rompendo com o atual modelo educacional e consequente de desenvolvimento.

Essa mobilização dos movimentos sociais do campo se deu/dá muito na construção de políticas públicas de Educação do Campo. Pois se compreende que o Estado tem o dever de oferecer educação para estes povos.

Além das demandas por políticas, os próprios movimentos sociais construíram formas de educação que suprissem suas necessidades, uma delas é a tentativa de redução do êxodo de jovens do campo, comprovando a contribuição de Munarin (2010) que nos expõe que a educação necessita ser contextualizada para ter sentido.

A vivência com a realidade, segundo Silva (2006) tem que ser uma construção história, e para que isso ocorra a pedagogia da alternância tem grande contribuição, pois permite o reconhecimento histórico local. Possibilitando uma valorização e pertencimento ao meio.

Os jovens ao saírem do campo estão em busca de um espaço valorizado, pois o campo lhes é dado como lugar de atraso social e tecnológico. Local onde as tecnologias não chegam e que só fica quem não tem condições de encontrar algo melhor.

A Educação do Campo deve ser construída junto a família, pois esta carrega traços históricos de desvalorização do campo, se a formação for integral junto a família as expectativas de permanência aumentam, pois mesmo inconsciente a família tem grande contribuição para o êxodo.

Assim, a escola não faz Educação do Campo sozinha, deve sempre ser construída junto ao meio onde o estudante está inserido.

Uma das formas desenvolvida pelos CEFFA é com a formação, utilizando da pedagogia da alternância e seguindo os quatro pilares inegociáveis (Figura 2) para esse movimento. Quase 30 anos depois de chegar ao Brasil, o Rio Grande do Sul constrói sua primeira Escola Família Agrícola, e seguindo a pedagogia da alternância e os quatro pilares constrói, junto aos jovens e suas famílias, um novo modelo educacional para o Vale do Rio Pardo.

Com a contribuição dos jovens pesquisados pode-se perceber que quem faz a formação não é apenas a escola. A EFASC une o conhecimento acadêmico dos professores com o conhecimento da comunidade e da família onde o jovem está, ou seja, parte-se do ponto de valorizar o que há no campo. Perdendo a autodesvalorização cultivada após a política de educação rural da era Vargas e dando ênfase a partir da década de sessenta na revolução verde.

Assim o jovem se torna inquieto com o modelo hegemônico que está posto, buscando alternativas de produção e de interação social. Consegue difundir novas práticas agrícolas envolvendo as famílias nesta mudança, pois o que aprendem na escola levam para a família e comunidade.

A convivência entre colegas contribui para a construção do conhecimento, pois não é apenas em sala de aula que há trocas. Em momentos de conversas e descontração também se constrói conhecimentos diversos que contribuem para a aprendizagem, pois cada indivíduo tem seu jeito e, ao interagir com outros, conseguem passar um pouco e receber outro tanto, tornando a aprendizagem uma construção de muitas mãos.

A convivência contribui também no sentido que ao conhecer outras realidades, os jovens percebem que em outros espaços também se encontra problemas, além disso, pode-se ao olhar o outro reconhecer as potencialidades em sua comunidade.

No final da formação em uma escola do campo os jovens conseguem perceber que não foi o meio que mudou, mas a forma como eles percebiam este local. É uma nova ótica sobre o mesmo espaço, mas com essa nova visão eles conseguem interferir e mudar o meio, formando assim um ciclo de mudanças.

Quem pode contribuir para as mudanças é a própria comunidade, pois se no momento em que considerarmos que o conhecimento está fora do território se estará repetindo a desvalorização e contribuindo para uma falsa dependência do campo em relação à cidade.

A EFASC contribuiu ao seguir os quatro pilares, utilizando (ou sendo utilizada) da alternância e associação local (famílias) para chegar à formação integral e ao desenvolvimento do meio.

“[...] acerca de aprendizagem, falando de um reconhecer-se como homem e mulher do campo. Um campo de relações, de vivências e de convivências e não apenas de produção, mas de significações em que o vínculo entre a produção e o viver são inseparáveis e precisam, portanto, apresentar-se com qualidade e sustentabilidade” (VERGUTZ, 2013, p. 140).

Com isso os jovens puderam reconhecer o quão importante e abastado é o campo. Como a EFASC não tem visão de “fixar” o jovem no campo mesmo que eles não estejam na atividade agrícola, e que sigam a profissão de técnicos, podem contribuir para um modelo alternativo, estando assim no campo, pois este é muito mais que apenas a produção.

A Educação do Campo, para que possa contribuir na redução do êxodo de jovens, deve passar pela valorização do espaço campo, possibilitando que os jovens vejam sentido no campo, e não apenas um local produtivo, mas também não com aquela visão apenas romântica de espaço com qualidade de vida.

Este território campo deve ser construído a partir de uma realidade onde se compreenda as necessidades de seus ocupantes, os quais poderão assim, interagir de forma paritária com outros espaços rurais e urbanos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo faz parte de uma caminhada profissional e de militância. Essa caminhada possibilitava perceber alguns caminhos a serem percorridos a fim de contribuir para uma mudança no atual modelo com foco apenas mercantil que há no campo. A formação acadêmica, neste caso o PLAGEDER, contribuiu com uma formação baseada em autores que claramente sistematizam o pensar de que um modelo alternativo é possível.

Ao iniciar esse trabalho, já com algum conhecimento construído, não podia perceber o quanto se pode desconstruir e construir convicções sobre o tema tão gratificante e envolvente quanto a Educação do Campo.

A EFASC está conseguindo junto às famílias construir esse novo modelo, e os reflexos estão lentamente aparecendo pois os jovens, sem a intenção, estão se tornando protagonistas do desenvolvimento de suas comunidades.

Neste texto se reafirmou que o jovem não deve ser fixado no campo, deve-se sim criar possibilidades para que este possa permanecer ou, não. E mais além, percebe-se que o campo não é apenas um espaço de produção, mas sim com diversas relações sejam elas de cunho social, espiritual, de trabalho, com o meio ambiente, entre outras.

Com isso, mesmo que o jovem não permaneça na produção agrícola, ele pode contribuir e viver o campo de outras formas, como por exemplo, a profissão de técnico agrícola. Estes jovens, com uma formação de valorização dos conhecimentos que os agricultores têm, podem contribuir em muito junto ao povo do campo.

7 REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **A Pesquisa-ação como Alternativa para Análise da Prática Docente** – UniSantos. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t047.pdf>>. Acesso em: 10 Mai. 2013.
- ADALBERTO MIELITZ NETTO, Carlos Guilherme; MANOEL DE MELO, Lenivaldo; MACHADO MAIA, Cláudio. **Políticas Públicas e Desenvolvimento Rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. 82 p. (Série Educação a Distância).
- BEGNAMI, João Batista. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: Documentos Pedagógicos – UNEFAB. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2004.
- BELTRAME, Sôni; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Isabel (orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papyrus, 1983.
- DE BURGHGRAVE. Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência educativa pioneira do Campo**. Orizona / GO: UNEFAB, 2011.
- CHIMELLO R. Fatores determinantes da produção para autoconsumo na agricultura familiar. **Unoesc & Ciência** – ACET, Joaçaba, v. 1, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2010.
- COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância**. Dissertação Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012.
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação: conceito e finalidade**. Educar, Curitiba Editora da UFPR, n. 16, 2000. p. 181-191. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso: 10 Mai. 2013.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica. Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.
- FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Fórum Nacional de Educação do Campo e Seminário Nacional de Educação do Campo. Brasília/DF: agosto de 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25^o, 2002.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Projeto Societário Contra-hegemônico e Educação do Campo**: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio;

Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul – FEE. **Municípios do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDES). Vale do Rio Pardo**. 2008. Disponível em: <http://mapas.fee.tche.br/wp-content/uploads/2009/08/corede_vale_do_rio_pardo_2008_municipios.png>. Acesso: 30 mai. 2013.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto. CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo os CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. 2010.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética**: em busca de uma aproximação. Doutorado em Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

KARNOPP, E. **Desafios e perspectivas para o desenvolvimento de uma agricultura familiar sustentável**: o caso da região do vale do Rio Pardo (Brasil). A C T A S , L.de V., 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000, 177 p.

MUNARIN, Antônio. Educação do Campo, Desafios Teóricos e Práticos. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sôni; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Isabel (orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 9-18.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoi do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital**: Hegemonias em Disputa, Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília – UNB, 2009.

SILVA, Magnólia. A. S. **Segurança alimentar no meio rural**: a experiência de formação de jovens rurais no Vale Rio Pardo, RS. CCNExt, Santa Maria, v. 2, n. 1, jan–jun. 2011.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor**: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 61-93.

SILVEIRA, Evandro da Rosa - **Cultivando saúde-** unindo a agroecologia na prática de ensino de jovens rurais da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. – Santa Cruz do Sul, UERGS. 2012.

SINDITABACO. **Estatísticas e infográficos.** Disponível em: <<http://sinditabaco.com.br/sobre-o-setor/estatisticas-e-infograficos/>>. Acesso em 21 Mai. 2013.

TANTON, Christian. **Alternância e parceria:** Família e meio sócio-profissional. IN: Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. I Seminário Internacional – Salvador / 1999. 2. ed. p.98-99.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2013.

WAGNER, Saionara Araujo. **A Extensão Rural no Brasil:** Raízes históricas e modelos clássicos de intervenção. IN: FRÖHLICH, Egon Roque e DORNELES, Simone Bochi (Org.). **Elaboração de Monografia na Área de Desenvolvimento Rural.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. (Série Educação a Distância).

ZAMBERLAN, Sérgio. **Formação e Desenvolvimento Sustentável:** o lugar da família – na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder, 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

8 APÊNDICE A: ROTEIRO PARA A PESQUISA

Idade: _____

1. Município/Localidade: _____

2. Principais culturas produzidas na UPF:

3. Visão do meio rural antes da formação na escola:

4. Perspectivas de permanência no campo antes do ingresso na escola:

5. Há diferença na formação entre a escola onde cursou o ensino fundamental e a que cursou o ensino médio? Cite-as:

6. As diferenças entre as escolas possibilitaram uma visão diferenciada do meio onde você vive? Descreva sobre essa diferença:

7. Depois do término da sua formação como você avalia a sua interação com o meio rural:

8. Tem perspectiva de permanência no meio rural? Qual a contribuição da escola para essa decisão?

9. A educação do campo pode contribuir para o desenvolvimento rural?
