

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA, CASA FAMILIAR RURAL E ESCOLA ITINERANTE

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN DEL CAMPO IN BRASIL: CASA FAMILIAR RURAL, LA ESCUELA DE FAMILIAS AGRÍCOLA Y LA ESCUELA ITINERANTE

Kênia Matos da Silva Chaves¹
keniamatos59@hotmail.com

Atamis Antonio Foschiera²
foschieraa@uft.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa refere-se à descrição de práticas educacionais condizentes com a proposta da Educação do Campo, no sentido de conhecer as ferramentas metodológicas aplicadas à transformação do meio rural. Trata-se de um estudo de ações educacionais que envolvem a Pedagogia da Alternância em Casas Familiares Rurais, Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Itinerantes em âmbito nacional, através de uma abordagem teórica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada em livros, revistas científicas, monografias de graduação, dissertações de mestrado, teses de doutorado, *sites* de instituições de ensino, dentre outros. Entre os resultados foi observado que há uma diferenciação entre os sistemas adotados por estas instituições, no entanto se assemelham ao propiciarem a articulação trabalho e escola. Isso permite que o indivíduo consiga conciliar a formação escolar com sua realidade de vida. Ao mesmo tempo, adquire conhecimentos significativos e os pratica na sua propriedade, comunidade ou movimento social que participa, promovendo a transformação do seu meio, podendo decidir criticamente entre permanecer ou não no campo.

PALAVRAS – CHAVES: Educação no Campo; Ensino; Movimentos Sociais; Políticas Públicas.

RESUMÉN

Esta investigación aborda la descripción de las prácticas de enseñanza en consonancia con la propuesta de Educación Rural, con el fin de cumplir con las herramientas metodológicas aplicadas para promover la transformación de las zonas rurales. Se trata de un estudio de

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins/Campus de Porto Nacional.

² Prof. Dr. dos Cursos de Graduação e Mestrado em Geografia da UFT/Campus de Porto Nacional; Integrante do NEMAD (UFT) e CEGeT (FCT/UNESP).

las actividades educativas que, a nivel nacional, involucran la Pedagogía de la Alternancia en la Casa Familiar Rural, las Escuelas de Familias Agrícolas y las Escuelas Itinerantes. Para su realización, y con el fin de discutir este asunto, adoptamos una perspectiva teórica resultado de búsquedas bibliográficas donde procuramos informaciones sobre la temática de la Educación del Campo en Brasil, las políticas públicas de desarrollo para la educación de las personas que viven en el medio rural y otros temas relacionados. Como resultado observamos que existe una diferenciación entre los sistemas adoptados por estas instituciones, a pesar que todos ellos se parecen ya que fomentan concomitantemente el trabajo y la escuela, lo que permite al individuo conciliar el acceso a la educación vinculada a la realidad que vive al mismo tiempo que adquiere conocimientos y los implementa en su propiedad, comunidad o movimiento del que participa, promoviendo la transformación de su entorno, pudiendo decidir, críticamente, entre la permanencia o la salida del campo.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo , Enseñanza , Movimientos Sociales , Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro historicamente privilegiou a uma elite social, sendo quase inacessível para grande parte da população rural, ou ainda, relegada a segundo plano. Na concepção desta elite, era desnecessária a escolarização das pessoas que vivem no campo, já que estas não utilizariam a leitura e a escrita no trabalho agrícola.

Propôs-se a implementação da Educação do Campo articulando a construção de valores humanizantes, como solidariedade, democracia, justiça e transformação social, considerando o modo de vida, os significados e saberes das pessoas que vivem nesta localidade, buscando valorizar suas relações culturais, econômicas de trabalho. A Educação do Campo contrapõe-se à Educação Rural, pensada a partir do urbano e utilizada para favorecer o agronegócio, como forma de superar a cultura do camponês, considerada ultrapassada e ancorada em técnicas arcaicas.

Para aprofundar o debate em questão, apresenta-se algumas organizações educacionais brasileiras que utilizam propostas de educação condizentes com a estabelecida pela Educação do Campo³: Escola Família Agrícola (EFA), Casa Familiar Rural (CFR) e Escola Itinerante.

³ Existe uma discussão que busca destacar a existência de dois paradigmas da educação do campo, o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Esta discussão não foi inserida neste artigo por ter um foco diferencial, porém, o tema pode ser encontrado na tese de doutorado de Rodrigo Simão Camacho, intitulada Paradigmas em Disputa na Educação do Campo, defendida na UNESP/Presidente Prudente, no ano de 2013.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (1991), o objetivo da pesquisa bibliográfica é aproximar o autor da pesquisa com os conhecimentos que foram escritos sobre um assunto específico. Neste sentido, foram consultados livros, dissertações, monografias, artigos de revistas científicas e sites de instituições que têm atividades relacionadas à temática. Na sequência realizou-se uma análise do material bibliográfico coletado, dando-se ênfase às práticas educacionais presentes no campo brasileiro atualmente.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICOS E REFLEXIVOS

Para fundamentação teórica da pesquisa, é imprescindível a abordagem de alguns aspectos relevantes, entre estes estão a Legislação da Educação do Campo no Brasil, Pedagogia da Alternância, Instrumentos da Pedagogia da Alternância e Instituições de ensino que atuam na Educação do Campo no Brasil, descritos a seguir:

Legislação da Educação do Campo no Brasil

Ao discutir educação no campo é pertinente abordar, a princípio, a diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo. De acordo com Camacho (2011) e Ribeiro (2013) a **Educação Rural** é uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e da subordinação do mesmo ao capital. Esta modalidade favorece ao agronegócio, buscando estabelecer a cultura urbana no meio rural. A mesma foi proposta pelas elites agrárias como forma de superação da cultura camponesa, vista como atrasada e os sujeitos do campo como ignorantes, exaltando o modo de vida urbano e desvalorizando a vida no campo. Já a **Educação do Campo** é alicerçada no Movimento Camponês, na perspectiva da construção de uma educação humana e emancipatória, articulada à vida, ao trabalho, à cultura, e aos saberes das práticas sociais dos camponeses. Ela promove a formação integral do indivíduo, de forma que valorize o local e as vivências ali desenvolvidas, considerando seus saberes como conhecimento adquirido historicamente.

Para compreender o percurso e a temática Educação do/no Campo, diante do posicionamento do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e

residem no meio rural brasileiro, inicialmente, recorre-se à legislação, no que concerne ao direito à educação como um todo.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 205, estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Com a função de reorganizar a estrutura da educação brasileira foi criada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996.

A LDB de 1996, em seu artigo 1º, institui que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996, na sua formulação, contou com a participação da sociedade civil, ocorrendo várias discussões nas universidades, entre educadores, movimentos sociais e outros segmentos da sociedade, onde foram pautadas as demandas e problemas da educação brasileira. Estes acontecimentos possibilitaram ampliar a relação entre escola e comunidade, o que trouxe “avanços”, já que apontou um direcionamento específico no que concerne à escolarização das pessoas que vivem no meio rural. Em seu artigo 28 são estabelecidas as seguintes normas para a Educação do Campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Outra conquista importante, segundo Haudt e Rivatto (2011) foi a aprovação do Parecer nº 36 de 2001 e da Resolução nº 01 de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, reconhecendo o papel estratégico da educação para o desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios; reafirmando, assim, a prioridade que a Educação do Campo deve ocupar para promover, efetivamente, o desenvolvimento do meio rural. Os referidos Parecer e Resolução contribuíram para

adequar os direitos definidos pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no que se diz respeito à universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

Para Schneider (2013) a aprovação dos referidos parecer e resolução ocorreu pela intensa atuação de diversos movimentos sociais do campo e instituições com perspectivas próximas a estes, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, o Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB e os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs.

Mesmo após estes acontecimentos, para Wizniewsky (2013, p.159), “a escola das comunidades rurais não sofreu transformações significativas, estando esta no campo, sem pertencer a ele”.

Cabe destacar que a Educação do Campo, por muito tempo, foi relegada a segundo plano. Leite (1999) chama atenção para esta situação:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. “Isso é coisa de gente da cidade”.

Historicamente, não houve empenho do poder público para implantar um sistema de educação adequado às necessidades do campo. A educação rural sempre procurou suprimir a cultura desta população, tanto que os jovens que conseguem freqüentar a escola acabam saindo da área rural, com o agravante de que a maioria não tem o desejo de retornar (LEITE, 2002).

Segundo Blaka (2010), a partir da década de 1990 são iniciados debates pelos movimentos sociais organizados sobre Educação do Campo⁴, enfatizando a importância e a função da escola do campo para a sociedade. Esse debate foi importante para a busca da implantação de um modelo de escola que atendesse aos anseios dos que vivem no campo.

Com a ação dos movimentos organizados passou-se a reivindicar novas políticas públicas que garantissem o acesso à educação e a construção de uma identidade própria das escolas do campo, que estabelecessem uma proposta educacional que tenha como princípios norteadores ações condizentes com a luta emancipatória dos movimentos

⁴ O I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – “I ENERA”, realizado em 1997 e a I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, ambos realizados em Luziânia - Goiás representam um marco para essa questão.

sociais camponeses.

Dentro desta perspectiva não basta criar uma escola no campo a partir da concepção urbana, pensada para os cidadãos que habitam esta localidade, a escola precisa ser pensada pelos sujeitos que ali vivem, para que efetivamente sintam-se pertencentes a este ambiente, protagonistas da construção desta instituição. A educação a ser ofertada precisa ter a capacidade de compreender as especificidades do homem da cidade e do homem do campo, as diferenças entre os modos de vida, os espaços e a vivência destes sujeitos. Caldart (2002) ao discutir Educação do Campo, considera que:

A educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2002, p. 26).

Tendo como referência o debate que envolve a Educação do Campo, apresenta-se a seguir, duas práticas que envolvem esse tema, uma que utiliza a Pedagogia da Alternância, representadas pelos CEFFAs, e outra, representada pelas Escolas Itinerantes, com um arcabouço pedagógico-metodológico variado.

Pedagogia da Alternância

Conforme o relato de Zimmermann; Vendruscolo e Dorneles (2013), a proposta da Pedagogia da Alternância surgiu na França, na década de 1930, motivada, por um lado, pelas transformações econômicas e sociais de um modo geral, sobretudo na agricultura, e por outro, pelo fato de que, para continuar seus estudos, os jovens precisavam abandonar suas famílias e o campo e seguir sua formação em meio urbano. Diante disso um pequeno grupo de agricultores franceses começou a discutir a possibilidade de uma nova educação que estivesse em consonância com suas necessidades e aspirações. Assim, a partir de uma conversa com o pároco da comunidade, decidiram que os jovens continuariam seus estudos, depois da escola primária, sem ter que abandonar sua família e o campo.

Como as distâncias eram grandes e as famílias precisavam da força dos filhos em seus trabalhos cotidianos, chegaram, coletivamente, à conclusão de que os jovens

permaneceriam juntos na casa do sacerdote durante alguns dias do mês, estudando em tempo integral, e nos demais, estariam em suas casas, dando continuidade à sua formação. Surgiu assim a primeira escola da Pedagogia da Alternância, intitulada *Maison Familiale Rurale* (MFR [Casa Familiar Rural]). Desde então, foi se estruturando didaticamente e se expandindo pela França, Itália e outros países da Europa, bem como para a África, América, Ásia e Oceania (NASCIMENTO, 2005).

Esta proposta pedagógica e metodológica propõe atender as necessidades de articular educação e trabalho, para que os indivíduos tenham acesso à escola sem ter que parar de trabalhar nas propriedades familiares. A educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. O objetivo primordial é atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (PESSOTTI, 1978).

Na Pedagogia da Alternância o primeiro ambiente é o familiar e a realidade onde vive. Interagindo com a escola, o educando compartilha os múltiplos saberes que possui com os demais atores, de maneira reflexiva e, finalmente, aplica o conhecimento e a prática na comunidade agrícola ou faz uso delas em movimentos sociais.

A Pedagogia da Alternância está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases, em seu Título V, denominado “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, mais especificamente no Capítulo II, denominado “Da Educação Básica”, em sua Seção I, denominada “Das Disposições Gerais”, no artigo 23:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 1996).

Cordeiro; Reis e Hage (2011) relatam que a Pedagogia da Alternância foi implantada no Brasil recebendo diferentes denominações. Em um evento realizado em Foz do Iguaçu, em 2001, envolvendo as escolas que utilizam esta pedagogia, decidiu-se que fossem denominadas de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Atualmente, conforme a UNEFAB (2014), existem 263 CEFFAs, com 23.254 pessoas em formação e envolvendo 74.000 famílias (Figura 1).

Figura 1- Informação Geral dos CEFFAs no Brasil



Fonte: FAO (2010)

Conforme Queiroz (2007), as três primeiras instituições de ensino seguindo a proposta da Pedagogia da Alternância, criadas no Brasil, no estado do Espírito Santo, tiveram a denominação de Escola Família Agrícola (EFAs), baseadas no modelo italiano de educação. Posteriormente surgiram as demais experiências em outros estados.

Ribeiro (2008) destaca que o movimento de origem francesa, no Brasil, tem início no Nordeste, com a criação de uma Casa Familiar Rural (CFR), no estado do Alagoas, em 1981. A experiência, porém, durou pouco. Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, e em 1991 em Santa Catarina, expandindo-se posteriormente para outros estados.

De acordo com Begnami (2005), citado por Lima (2012) a Pedagogia da Alternância é sustentada por quatro pilares: Associação, Formação Integral, Desenvolvimento do Meio e Alternância. Desses, dois são objetivos e dois são meios para se atingir estes objetivos. Ou seja, a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio, são objetivos do projeto político pedagógico dos CEFFAs. A Associação e a Pedagogia da Alternância são as ferramentas utilizadas para buscar estes objetivos.

Os Instrumentos da Pedagogia da Alternância

Todo o ciclo de formação por Alternância obedece a uma rotina que começa na propriedade, segue para o centro de formação e volta à propriedade, para permitir o melhor engajamento das famílias neste processo de aprendizagem. Segundo Begnami (2010), o ciclo de formação é orientado por instrumentos pedagógicos, abaixo descritos:

- a) Tema Gerador: definido entre os estudantes, famílias, educadores/monitores de acordo com a realidade local para estudo durante o ano letivo.
- b) Plano de Estudo (PE): elaborado previamente e orienta a pesquisa sobre o Tema Gerador proposto.
- c) Folha de Observação (FO): utilizada para complementação do Plano de Estudo, quando este apresenta falhas ou fraquezas em alguns aspectos da pesquisa.
- d) Caderno da Realidade ou da Propriedade: é um instrumento de registro, monitoramento e acompanhamento da formação, um diário.
- e) Caderno Didático: é um tipo de “livro didático”, uma fundamentação teórica para o desenvolvimento do Plano de Estudo.
- f) Acompanhamento das Atividades Práticas de Campo: atividade que complementa as visitas às famílias.
- g) Projeto Profissional do Jovem (PPJ) ou Projeto de Vida: plano de trabalho formalizado pelo jovem sobre a experiência produtiva que pretende desenvolver a partir de sua formação ou para onde ela será direcionada.
- h) Tutoria: ação desenvolvida por monitores contratados.
- i) Colocação em Comum: socialização do Plano de Estudo conforme a descoberta e a linguagem de cada jovem.
- j) Visitas e viagens de estudo: visitas feitas pelos educandos para promover intercâmbio de informações.
- k) Serões de estudo: etapas complementares de esclarecimento ou aprofundamento do tema gerador.
- l) Intervenções externas: atividade que busca estimular o envolvimento de especialistas a compartilharem suas experiências com os jovens do Centro de Formação.
- m) Atividades retorno: cumprem a finalidade de trazer elementos técnicos ou informações necessárias para a família ou para a comunidade.
- n) Visitas às famílias e comunidades: técnica de avaliação do desempenho do jovem e do envolvimento dos familiares no processo de formação.

- o) Estágio: tem a finalidade técnica de aperfeiçoamento da formação dos jovens, de forma individualizada ou compartilhada, onde os mesmos possam aprimorar conhecimentos ou praticar aquilo que aprenderam no Centro de Formação.
- p) Avaliação: acontece por meio de experimentações, produções textuais, exposição e argumentação, debates e soluções de questões propostas em esquemas ou formulários.

Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)

Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) abrangem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e as Casas Familiares do Mar (CFM). (FAO, 2010).

Os dois grupos mais representativos que se utilizam da Pedagogia da Alternâncias são as EFAs e as CFRs, as quais apresenta-se algumas características abaixo.

Escola Família Agrícola no Brasil

Em consonância com dados do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES, 2014), em 1966 foi criada em Pádova, na Itália, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), com o objetivo de promover o intercâmbio cultural recíproco entre pessoas da Itália e do estado do Espírito Santo para o desenvolvimento deste último. Inicialmente, algumas iniciativas foram promovidas por essa Associação: a preparação na Itália de um grupo de brasileiros para o trabalho (sete jovens agricultores, duas assistentes sociais, duas extensionistas rurais e um agrônomo) e o envio de três técnicos italianos ao Espírito Santo, em 1967, para a criação, no Brasil, de Comitês Locais. Em 26 de abril de 1968, foi fundado oficialmente o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) com o apoio desta associação italiana.

Silva (2013) destaca que, por iniciativa do MEPES, em 1969, foram criadas as três primeiras experiências de formação por alternância no Brasil, com o nome de Escolas Famílias Agrícola (EFAs).

Da aproximação das EFAs no Brasil, foi criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), buscando ser uma instituição de representação e assessoria à estas escolas, auxiliando no fortalecimento e divulgação da proposta pedagógica da Alternância. Além das EFAs, a UNEFAB congrega também as

Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) e outras instituições que adotam práticas educativas com os mesmos princípios pedagógicos (UNEFAB, 2014).

Casa Familiar Rural

Segundo a Associação Regional de Casas Familiares Rurais da região Sul (ARCAFAR Sul, 2014), a primeira Casa Familiar Rural surgiu em Pernambuco, em 1968. Outra experiência ocorreu pela relação entre o Estado brasileiro, por intermédio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a União Nacional das *Maisons Familiales Rurais* (UNMFR), representada por um assessor pedagógico francês (FANCK, 2007). Teve-se a instalação de uma CFR no estado de Alagoas, no ano de 1981, porém não perdurou por muito tempo (RIBEIRO, 2008).

O enfraquecimento da CFR no Nordeste levou o assessor da UNMFR a entrar em contato com representantes do governo do Paraná, em 1985, para propor a criação destas naquele estado. Após palestras e discussões foram implantadas, em 1987, as primeiras experiências de CFRs na região Sudoeste do Paraná (BORGES, 2011).

A Secretaria de Educação do Paraná informa que, Conforme dados da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2010), a ARCAFAR está organizada em uma rede, envolvendo duas regionais: ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil, envolvendo os estados do Maranhão, Pará e Amazonas; ARCAFAR Sul, envolvendo o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

DIFERENÇAS ENTRE EFAs E CFRs

O sistema pedagógico-metodológico adotado por EFAs e CFRs, apresenta diferenças e semelhanças. Neste sentido, busca-se elucidar as ações desenvolvidas em cada uma destas instituições⁵.

As *Maisons Familiales Rurales* (MFR) ou Casas Familiares Rurais (CFRs), como são denominadas no Brasil, surgiram na França, em 1935, e trabalham com a Pedagogia da Alternância. Em contrapartida as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), consistem numa adaptação da metodologia francesa, utilizada na Itália, que também trabalha com a Pedagogia da Alternância.

⁵ As diferenciações apresentadas são de forma ampla, podendo, em alguns casos, individualmente, algumas das instituições não se adequarem à mesma.

Conforme Fanck (2007) e Nascimento (2005), a CFR procura desenvolver e direcionar a sua formação mais para o trabalho agrícola, não perdendo e se distanciando de sua proposta inicial, de trabalhar e preparar os filhos de trabalhadores rurais para a permanência no campo, porém não deixa de atender suas necessidades quanto à formação escolar. Já a EFA surgiu em outro contexto e foi pensada a partir de outra realidade. Esta direciona sua prática educativa para a formação escolar, sem deixar de praticar o trabalho agrícola, porém, dando menos ênfase à mesma, o que atende a uma formação mais escolar que agrícola.

Em relação às diferenças existentes entre EFAs e CFRs, Queiroz (1997) também faz apontamentos: Casas Familiares Rurais: a) tem origem francesa; b) trabalha em parceria com o poder público e demais órgãos da comunidade; c) a duração das atividades é de três anos em regime de internato: duas semanas na propriedade, no meio profissional rural e uma semana na CFR; d) o público alvo são jovens a partir de 14 anos de ambos os sexos; e) a maioria destas instituições está no sul do Brasil e não estão, necessariamente, ligadas aos movimentos sociais; f) recebem suporte financeiro das prefeituras locais e, no caso do Paraná, a CFR está regulamentada junto à Secretaria de Estado da Educação, enquanto as CFR que estão na região Nordeste do país estão ligadas diretamente aos movimentos sociais; g) a segunda fase do Ensino Fundamental é ofertada em regime de suplência, com duração de três anos; h) o período de alternância é de uma semana na escola e duas semanas na família. Concordando com os demais autores, Queiroz (1997) reforça que a CFR acentua a formação técnica do agricultor.

Já no caso da EFA, Queiroz (1997) destaca que esta: a) se originou no Brasil a partir das escolas italianas; b) tem forte ligação com a Igreja Católica, em alguns casos, como no Espírito Santo, também com a Igreja Luterana; com sindicatos e movimentos sociais; c) o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é ofertado em período seriado, com duração de quatro anos; d) o período de alternância é de quinze dias na propriedade, “tempo família” e quinze dias na escola, “tempo escola”; e) a EFA acentua a formação intelectual, apesar de existir a formação técnica.

ESCOLA ITINERANTE

A preocupação com a educação das crianças acampadas sempre esteve presente no Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que reivindicavam, além da conquista da terra, o direito à educação. Ao estruturarem os acampamentos as

famílias se mobilizaram no sentido de implantar uma escola que atendesse as crianças em período escolar, já que as mesmas estavam sem estudar ou tinham que percorrer longas distâncias para chegar à escola na cidade mais próxima, pois geralmente os acampamentos estavam longe das sedes dos municípios. Também, tinham, ainda, que enfrentar o preconceito por parte de professores e demais alunos em função de suas ideologias voltadas à luta pela terra.

Dessa necessidade houve a mobilização de famílias e das próprias crianças em encontrar uma solução para esse problema. Houve reuniões em que o assunto foi discutido, as congregações se expandiram até formarem os encontros estaduais de crianças sem-terra no Rio Grande do Sul, nos anos de 1994 e 1996. Desses encontros estaduais, o debate se tornou amplo. A proposta chegou ao estado de São Paulo, em 1997, estendendo-se para outros estados, alcançando proporções nacionais, passando a chamar-se, Encontro dos Sem Terrinha (MST, 2014).

Fruto destas ações foi apresentada a proposta da Escola Itinerante para a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, que segundo Scalabrin e Piaia (2013), foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS), pelo Parecer n.1.313/1996. A mesma foi implementada como projeto piloto, por um período de dois anos (novembro de 1996 a outubro de 1998), nos acampamentos de trabalhadores Sem-Terra do Rio Grande do Sul, tendo como Escola-Base (escola que responde por todo o processo organizativo e institucional da Escola Itinerante) a Escola Estadual de 1º Grau Nova Sociedade, do assentamento Itapuú, no município de Nova Santa Rita/RS.

Scalabrin e Piaia (2013), ressaltam que, anterior a esta conquista já haviam as “Escolas do Acampamento”, que foram instaladas no Acampamento da Encruzilhada Natalino, na Fazenda Annoni, em Sarandi-RS, na década de 1980, dando origem ao primeiro período das escolas do MST. Ao ocuparem uma área, uma das primeiras providências tomadas pelas famílias era improvisar uma escola, sob lona preta, ou ainda sob árvores, e assim eram ministradas as aulas.

Quanto à estrutura destas escolas, muitas funcionam com materiais doados pelas prefeituras, como carteiras, quadros brancos, entre outros. Onde as escolas são regulamentadas, os salários dos professores também são pagos pelas prefeituras dos municípios.

Segundo Ribeiro (2012), a denominação “Itinerante” não é um termo novo, pois em 1890, no Brasil, já havia esta modalidade de ensino, destinada às populações

suburbanas, ou moradoras de locais onde não funcionavam escolas.

A Escola Itinerante acompanha o deslocamento das famílias sem terra e garante às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação. De acordo com a definição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2003), a escola tem como princípios a democratização da gestão escolar, que se concretiza na participação da comunidade na gestão administrativo-financeira e na direção coletiva dos processos pedagógicos, de forma dinâmica e organizada.

A principal tarefa dessa escola é resgatar a dignidade e o direito à educação, tantas vezes negada historicamente ao trabalhador rural. Ela tem de estar vinculada, legalmente, a uma escola base que é a responsável por sua vida funcional: matrículas, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico, etc. Geralmente, a escola base se localiza em um assentamento do MST, referenciando-se no projeto educativo do Movimento.

No Brasil, algumas destas escolas foram regulamentadas, tornando-se escolas públicas, assegurada por lei. Mas isso depende das reivindicações dos grupos sociais das diferentes localidades, pois a regulamentação é fruto de anos de luta.

De acordo com dados do MST (2014), a Escola Itinerante foi aprovada em seis estados brasileiros - Rio Grande do Sul (1996), Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008), mas hoje só estão em funcionamento nove escolas no Paraná e três no Piauí.

No entanto, há divergências no sentido de entendimento desta escola por parte da sociedade. Neste sentido, Scalabrin e Piaia (2013), ressaltam que a Escola Itinerante é definida por alguns como uma política de ação afirmativa para a Educação do Campo e, por outros, como instrumento de disseminação da ideologia do MST.

Proposta Pedagógica da Escola Itinerante

A escola Itinerante ganhou força a partir da atuação do MST, não criando uma pedagogia específica, mas utilizando-se de diversas delas, que se enquadram na lógica de entendimento deste movimento.

Segundo Scalabrin e Piaia (2013), a proposta pedagógica da Escola Itinerante considera a complexidade da formação humana e é desenvolvida por meio de princípios denominados pedagogias, a saber: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização

coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da Alternância.

Apresenta-se, abaixo, algumas descrições sobre as mesmas, conforme Scalabrin e Piaia (2013).

Pedagogia da luta social: realiza-se no próprio movimento da luta como vivenciar a luta social pela reforma agrária.

Pedagogia da organização coletiva: pensa a escola como uma cooperativa de aprendizagem.

Pedagogia da terra: a terra é concebida como a grande mãe e os alunos devem sentir-se filhos da terra.

Pedagogia do trabalho e da produção: busca atribuir ao trabalho um valor fundamental, através do qual se buscam novas relações de produção e de apropriação do que por ele é produzido.

Pedagogia da cultura: valoriza o modo de vida do trabalhador camponês na sua interação com o modo de vida produzido no movimento.

Pedagogia da escolha: considera os desafios ao se realizar as escolhas. Cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores que são uma construção coletiva.

Pedagogia da história: busca o cultivo da memória de luta social dos pequenos agricultores e o conhecimento da história da humanidade.

Pedagogia da Alternância: busca a integração da escola com a família. Prevê, para isso, os tempos de aprendizagem definidos como “tempo escola”, com aulas práticas e teóricas, e o “tempo comunidade”, com atividades de pesquisa da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista da Educação do Campo em si representa um avanço, no entanto, caminha a passos lentos. Mesmo após a promulgação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo e a implantação dos CEFFAs, ainda presencia-se escolas desvinculadas da realidade local, implantadas no campo como meras reprodutoras do modelo de vida e de ensino praticados no meio urbano.

São muitos desafios que precisam ser superados, para isso, os educadores têm papel importante, para resgatar a cultura e o significado de viver no campo com dignidade e, ainda, instrumentalizar seus alunos para que possam ver o lugar a partir de sua realidade.

É essencial proporcionar um ensino que leve os sujeitos sociais do campo a refletir sobre seu contexto e os motive a transformar a realidade, superando os estereótipos historicamente constituídos de que são ignorantes e que sua cultura é inferior.

A Pedagogia da Alternância consiste numa ferramenta metodológica que possibilita estas aspirações, e as EFAs, CRFs e Escolas Itinerantes representam este tipo de escola, onde existe interação com o lugar e os seus sujeitos, construída pela comunidade, no intuito de manter sua cultura, seus saberes e modos de produção, repassados de geração a geração. O trabalho e as relações de produção nas comunidades rurais formam valores e estruturam uma organização social diferenciada do contexto urbano, quando levam em conta o contexto dos sujeitos.

Como contribuição à esta lógica de ensino é pertinente a formação de professores aptos a compreender a escola do campo e que estejam inseridos na comunidade onde está localizada a escola.

As Escolas Famílias Agrícolas, as Casas Familiares Rurais e as Escolas Itinerantes constituem em exemplos de instituições alternativas situadas no campo brasileiro, em contraposição a escola tradicional. Observa-se que há uma diferenciação entre os sistemas adotados por estas instituições, no entanto estas se assemelham ao propiciarem a articulação trabalho e escola, o que permite que o indivíduo consiga conciliar o acesso à formação escolar vinculada à realidade, ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos significativos e os pratica na sua propriedade, comunidade ou movimento de que participe, promovendo a transformação do seu meio, podendo decidir criticamente entre permanecer ou sair do campo.

REFERÊNCIAS

ARCAFAR SUL, - Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul, Disponível em: www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/1/quem-samos.html. Acesso em: 23/02/2014.

BEGNAMI, M. J. F. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Belo Horizonte, MG, 2010.

- BLAKA R. F. C. **Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas, SC.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado/UnC. Canoinhas, SC, 2010.
- BORGES. S. B. *et al.* **Casas Familiares Rurais:** histórico de implantação no Sudoeste do Paraná. Pato Branco: Synergismus Scyentifica.v. 06 (1), 2011.
- BRANDÃO, C. R. **Casa de escola:** cultura camponesa e educação rural. Campinas, São Paulo: Papirus, 1983.
- BRASIL.** Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2010.
- BRASIL.** Ministério Da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/02. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992 Acesso em: 27/02/2014.
- BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 27/02/2014.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMACHO, R. S. A Geografia no contexto da educação do campo. In: **Revista Percorso - NEMO** Maringá, v. 3, n. 2 , p. 25- 40, 2011 ISSN: 2177-3300 (on-line).
- FAO.** IX Congresso Mundial da AIMFR. Lima (Peru), 2010. Disponível em: www.fao.org/uploads/media/BRASIL_01.pdf . Acesso em 27/02/2014
- Cordeiro, G.N. K. *et al.* Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.
- FANCK, C. **Entre a enxada e o lápis:** a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR. Porto Alegre: 2007. 153 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

HAUDT; F. M; RIVATTO L. B. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e as Políticas Públicas para a Educação.** 2011.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2ª Edição. São Paulo: CORTEZ, 2002.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, A. V. Educação do campo e Pedagogia da Alternância: algumas considerações metodológicas. Universidade Federal do Recôncavo Baiano Entrelaçando. IN: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação** N. 6, V.2, p. 46-60, Ano III (2012), Set.-Dez.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

MEPES. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.mepes.org.br/index.php/quem-somos/mainmenu-historico>. Acesso em: 20/03/2014.

MST. Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. Cadernos da Escola Itinerante do MST, Curitiba, v. 8, n.2, 2008.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura:** um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás- EFAGO. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

PESSOTI, A. L. **Ensino médio rural:** as contradições da formação em alternância. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural, Universidade Federal do Espírito Santo, 1995. 146p.

QUEIROZ, J. B. **O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2007.

RIBEIRO, M. Desafios postos à educação do campo. In: **Revista HISTEDBR-On Line.** Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai2013 - ISSN: 1676-258 123 disponível em

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação.** Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1ºed. São Paulo: Expressão Popular,

2010.

RICCI, R. **Esboços de uma nova concepção de educação no meio rural brasileiro.** Texto produzido para as equipes de educação e agricultura da Fundação SEADE.117.

SCALABRIN, I. S; PIAIA, C. A Pedagogia da escola itinerante. In: **XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SCHNEIDER, S. Educação do campo e sustentabilidade: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul – RS. In: **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau: v. 8, n. 3, set./dez. 2013. p.964-985.

SCHWENDLER, S. F. Principais problemas da educação do campo no Brasil e no Paraná. In: **Cadernos Temáticos: educação do campo.** Secretaria de Estado da Educação- SEED/PR. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, PR, 2005. p. 35-46.

UNEFAB União Nacional das Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em: www.unefab.org.br,

Acesso em: 22/02/2014

WIZNIEWSKY, C. R. F. O professor de Geografia na construção da educação do campo a partir da significação do lugar. In: **Expressões da re-territorialização do campo brasileiro.** (Org.) Rosa Maria Vieira Medeiros, Ivanira Falcade.- Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.159-170.

ZIMMERMANN, A; VENDRUSCOLO R; DORNELES S. B. Educação do campo: o processo de implementação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFR/VJ). In: **Geografia Ensino & Pesquisa.** v. 17, n.3 p. 79 -90, set./dez. 2013.