

**APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

**HISTORICAL APPROACHES TO RURAL EDUCATION AND THE
AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL**

**APROXIMACIONES HISTÓRICAS A LA EDUCACIÓN RURAL Y LA
ESCUELA FAMILIAR AGRICOLA**

Ana Corolina dos Santos Silva,¹
Gilvanice Barbosa da Silva Musial²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a construção e consolidação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoínhas recuperando as experiências em expansão, desde a França, das *Maison Familiale Rurale* (MFRs) e, posteriormente, das EFAs brasileiras. Apresenta parte dos resultados da investigação que deu origem a dissertação, intitulada “Gestão Democrática e Participação na Escola Família Agrícola da Região de Alagoínhas”. A pesquisa apresenta inspirações do materialismo histórico dialético, que discutem o projeto hegemônico de sociedade, marcando frontalmente o campo da educação. Assim, observamos uma aproximação entre as trajetórias da Escola Família Agrícola e a Educação do Campo, bem como suas lutas e dilemas.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Escola Família Agrícola. Território.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the construction and consolidation of the Agricultural Family School in the Alagoínhas Region and its relations with the expanding experiences, from France, of the *Maison Familiale Rurale* (MFRs) and, later, of the Brazilian EFAs. It is the result of the investigation that gave rise to the dissertation, entitled “Democratic Management and Participation in the Agricultural Family School of the Alagoínhas Region”. The research presents inspirations from dialectical historical materialism, which discuss the hegemonic project of society, frontally marking the field of education. Thus, we observe an approximation between the trajectories of the Escola Família Agrícola and the Rural Education, as well as their struggles and dilemmas.

Keywords: Democratic Management. Agricultural Family School. Territory.

¹ Mestranda em Educação - PPGE/UFBA. Possui graduação em Química pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialização em Educação de Jovens e Adultos (2015). Atualmente trabalha na Assembléia Legislativa do Estado da Bahia. E-mail: acss8413@gmail.com.

² Doutorado em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação, Departamento de Educação I, da Universidade Feeral da Bahia e integra o PPGE/UFBA. E-mail: gilvanicemusial@gmail.com

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar la construcción y consolidación de la Escola Família Agrícola de la Región de Alagoinhas, recuperando las experiencias en expansión, desde Francia, de las Maison Familiale Rurale (MFRs) y, posteriormente, de las EFAs brasileñas. Presenta parte de los resultados de la investigación que dio origen a la disertación, titulada “Gestión Democrática y Participación en la Escuela Familiar Agrícola de la Región de Alagoinhas”. La investigación presenta inspiraciones del materialismo histórico dialéctico, que discuten el proyecto hegemónico de sociedad, marcando directamente el campo de la educación. Así, observamos una aproximación entre las trayectorias de Escola Família Agrícola y Educação do Campo, así como sus luchas y dilemas.

Palabras clave: Gestión Democrática. Escuela de Familia Agrícola. Territorio.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a construção e consolidação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas recuperando as experiências em expansão, desde a França, das Maison Familiale Rurale (MFRs) e, posteriormente, das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) brasileiras, apresentando em especial a experiência da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA). A pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, baseada em Creswell (2007), que se dá por meio de coleta de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas e da análise bibliográfica e documental. Apresenta inspirações do materialismo histórico-dialético com Gramsci (1975) e Saviani (2014), que discutem o projeto hegemônico de sociedade, marcando frontalmente o campo da educação.

Como contribuição história sobre a experiência educacional das Escolas Família Agrícola temos as pesquisas de Silva (2000 e 2003), Chartier (1986), Nosella (1988) e Queiroz (2004) ao passo que Nascimento (2009), Caldart (2012) e Arroyo, Caldart e Molina (2004) abordam a Educação do Campo. Já Cavalcante (2007), Costa (2018) e De Burghgrave (2011) apresentam a origem da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA).

O trabalho foi organizado inicialmente apresentando os elementos relacionados à história da MFR, desde a sua origem na França e, posteriormente, na Itália, caracterizando os dois modelos de organização, quanto à sua expansão em nível mundial. Ainda, foi descrito o histórico correspondente à implementação da Escola Família Agrícola no Brasil, assim como as diversas experiências vivenciadas no território nacional. Além disso, o texto segue com um enfoque no histórico da Pedagogia da Alternância na Bahia e a consolidação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, bem como uma contextualização da Educação do Campo e a importância da memória ativa das suas histórias de lutas e seus dilemas no âmbito da educação no Brasil num processo de resistência de um povo.

2. ORIGEM DA MAISON FAMILIALE RURALE E A TRAJETÓRIA DA EXPERIÊNCIA DAS EFAS

Na década de 1930, período de criação das *Maison Familiares*, a agricultura francesa sofria uma forte transformação em nível econômico, tecnológico e social por conta das guerras³. Silva (2003), embasada nos estudos dos pesquisadores Bourgeon (1979), Gimonet (2007) e Chartier (1986), analisando o histórico das *Maisons Familiales Rurales* francesas, identificou os princípios que fundamentaram as experiências brasileiras da formação em alternância.

Foi nesse contexto que se ampliou o êxodo rural na França. Por outro lado, se intensificaram o fomento e o fortalecimento de organizações e entidades (principalmente as ligadas à igreja, preocupadas com o desenvolvimento rural) que buscavam a organização dos agricultores em movimentos sindicais, associações e cooperativas geridas pelos próprios agricultores (CHARTIER, 1986; SILVA, 2003; NOSELLA, 1988; PESSOTI, 1978).

Esse movimento de setores organizados, em busca de estratégias de formação permanente, visando à formação inicial dos jovens agricultores, deu-se com a colaboração do catolicismo social. Denominado movimento *Sillon*⁴, que teve na Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR) a perpetuação do seu discurso e prática, cujo princípio era a defesa da democracia como condição do progresso social, inspirou o sindicalismo agrícola, o que gerou a Juventude Agrícola Cristã (SILVA, 2003). Portanto, é a partir desses movimentos e organizações que surge uma proposta formativa com alternância entre o trabalho prático na propriedade rural e a formação geral e técnica, conforme descreve Silva (2003).

Assim, nasce um modelo em experimentação, tendo como responsáveis pessoas com raízes ideológicas ligadas ao movimento de *Sillon*, com o esforço das famílias, que se caracterizava não apenas como um projeto educativo, mas também como um projeto de desenvolvimento da região, tendo estratégias dialogadas em conjunto e interesses mútuos. Este modelo é caracterizado por uma formação complementar que permitisse aos jovens uma compreensão crítica do seu cotidiano. Em regime de internato, onde o aluno passaria três semanas em aprendizado prático na sua propriedade e uma semana na escola em formação teórica (SILVA, 2003. p. 46).

Em 1937, este modelo ganha força por sua militância, influenciando outras famílias a se interessar pela condução e cooperação na gestão, no financeiro e na pedagogia, na aplicação de uma formação por alternância diferenciada. Assim, construíram a primeira experiência em Lauzan, que

³ Com um modelo pedagógico inspirado nas experiências das escolas francesas, enquanto os objetivos da formação, organização e funcionamento tinham base nas experiências das escolas italianas.

⁴ Comunidades Maria de Matos, Covas (Sátiro Dias), Chapada (Aporá), Rio Branco (Alagoinhas), Catuzinho (Alagoinhas), Limeira (Alagoinhas), Cajazeira (Alagoinhas), Oiteiro da Linha (Catu), Cacique, Comunidade Indígena – Kiriri, Mirandela.

viria a ser conhecida com *Maison Familiale Rurale*. Nesse momento de crise e lutas por superações e afirmação de direitos, nasce a MFR, que foi traduzida no Brasil como Casa Familiar Rural. O conceito Maison, ou seja, Casa, foi aplicado para que se diferenciasse da escola que existia e que não correspondia às necessidades e à realidade do campo.

Ainda segundo Silva (2003), a experiência bem-sucedida em Lauzan, segundo dados da MFR, impulsionou a criação de 17 *Maisons*, envolvendo mais de 500 jovens na formação de agricultores. Assim, com essa ampliação também se orientou a constituição da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFR), em 1942, para impulsionar uma maior coordenação, organização, engajamento das famílias e uma constante reflexão sobre teoria e prática, garantindo, desse modo, os princípios pactuados na experiência original. Nesse contexto, iniciaram-se os primeiros traçados sobre o formato da pedagogia que deveria ser aplicada, de forma a alternar a teoria e a prática, em que os saberes científicos são intercalados com os saberes e experiências locais. Tal entendimento gerou uma pactuação firmada em princípios orientadores, contribuindo para o desenvolvimento e a consolidação da Pedagogia da Alternância na França.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, o movimento das MFR se expandiu para além da França, sendo que o primeiro país a receber a experiência das MFRs foi a Itália. Segundo Silva (2003), em 1959 teve origem uma primeira *Maison Familiale* em Verona, que rapidamente foi seguida por muitas outras, ampliando também sua expansão para a Espanha em 1966, e Portugal em 1984. Na África, as primeiras ideias para a construção das MFRs chegaram em 1959, junto com os monitores franceses para auxiliar a condução do processo e facilitar o enraizamento naquele continente.

Na América Latina, tal experiência chegou em 1968, segundo Silva (2003, p. 61), “[...] sob a influência e tendo como referência direta a *Maison Familiale Italiana de Castelfranco-Vêneto*”. Posterior à criação da MFR no Brasil, foi criada também na Argentina. Já na América Central, seu início se deu em 1973, na Nicarágua; no continente Asiático essa experiência chegou em 1988, mais especificamente nas Filipinas, seguida posteriormente por outros países.

Com tamanha expansão, em 1975, durante o Congresso Internacional realizado no Senegal, foi criada a *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales*, ou seja, Associação Internacional de Casas Familiares Rurais (AIMFR), com o intuito de promover uma maior integração das *Maison* em todos os países, com trocas de convivências das múltiplas iniciativas (SILVA, 2003). Porém, cada país tem suas Associações Regionais e uma União Nacional. No nível internacional, todas se agrupam na AIMFR.

3. A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFAS) NO BRASIL

A história da Escola Família Agrícola é a base da construção da Pedagogia da Alternância no Brasil, com início nos anos 60, por meio da criação da primeira escola no Estado do Espírito Santo, sob a influência das MFRs italianas da região de Vêneto (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, ZAMBERLAN, 1995). Nesse período, na região sul do Espírito Santo, existia uma concentração muito grande de imigrantes italianos que saíram de suas terras forçados pela industrialização considerada lenta para a Europa da época (Silva, 2003).

Em 1962, o Espírito Santo ainda era um Estado altamente dependente da monocultura do café. Entretanto, foi nesse ano que se iniciou a política federal que criou o Grupo Exclusivo da Recuperação Econômica da Cafeicultura (GERCA), programa que tinha como missão a erradicação de cafezais antieconômicos, o que no estado do Espírito Santo representava grande parte das lavouras plantadas. Assim, deu-se início ao processo de transição de uma economia agrária, com foco na cafeicultura, para uma economia urbana e industrial. Algumas famílias que resolveram resistir em suas terras tinham um grande desafio: o de ressignificar o seu Território.

Foi nesse contexto que um padre jesuíta italiano, como apresenta Silva (2003), tornou-se o grande responsável pela organização das primeiras experiências de formação por alternância no Brasil. A partir da escuta, do contato e da compreensão dos dilemas daqueles imigrantes da Itália, oriundos da mesma região, o pároco Pietrogrande desenvolveu um trabalho orientando um outro modelo de escola, baseado na contribuição para o desenvolvimento da comunidade.

Assim, o objetivo proposto pelo padre seria a integração do Território Rural ao projeto de desenvolvimento da nação. Vale ressaltar que o Brasil passava por um período de golpe militar e a ala progressista da Igreja Católica, foi muito além de suas ações religiosas, adicionando a elas, atividades de formação social direcionadas para o rompimento do conservadorismo político e econômico da época. Iniciou-se um movimento em que o processo educativo contribui para algo maior, ou seja, um processo de transformação social na busca por uma sociedade democracia.

O esforço na materialização desse movimento em torno da educação era fortalecido a cada diálogo inspirado nas experiências da Itália, que resultaria na criação de uma entidade que possibilitou o intercâmbio Brasil-Itália e, a partir da articulação de técnicos e acadêmicos italianos e brasileiros, deu-se a criação da Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES). Concomitante a esse movimento, contando também com a cooperação italiana, foi criada uma entidade jurídica para a representação e defesa dos seus interesses e, assim, fundado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), possibilitando a construção de espaços e debates acerca das diversas questões relacionadas à vida dos agricultores e agricultoras do Espírito Santo, segundo Nosella (1988).

Dessa forma, em 1969, como apresenta Silva (2003), a partir das ações do MEPES, surgiram as primeiras experiências em alternância na Escola Família de Olivânia, no município de Anchieta, e na Escola Família de Alfredo Chaves no município de mesmo nome, no Estado do Espírito Santo. Nessa primeira fase, Pessoti (1978) observou a combinação entre a experiência francesa e a italiana,

no decurso de dois anos, em alternância, ou seja, 15 dias na escola e 15 dias na comunidade. O modelo pedagógico era inspirado na matriz francesa, enquanto a organização e funcionamento na italiana⁵.

Na década de 1970 e 1980, esse paradigma de escola foi amplamente difundido no Brasil, contando com a assessoria de pessoas ligadas ao MEPES, na perspectiva da ampliação e divulgação do modelo de Escola Família Agrícola. Com a acentuada expansão, houve a necessidade de uma entidade que coordenasse as atividades dessas unidades, para fortalecer e defender os seus princípios, além de possibilitar a união para a resolução de problemas, como descreve Silva (2003). Assim, foi criada na primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil, em março de 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB).

Recentemente, segundo informações da UNEFAB (2017), contava com Escolas em 17 Estados brasileiros, com 150 EFAs em funcionamento e outras em implantação, beneficiando cerca de 13 mil estudantes e 50 mil agricultores familiares e contando com mais de 850 monitores/professores trabalhando nas EFAs. Estas escolas já formaram mais de 70 mil jovens, dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários serviços profissionais e de lideranças.

São, ao todo, doze Associações Regionais constituídas legalmente, sendo a maioria criada na década de 1990. São EFAs dentro dos Estados, com exceção da macrorregião Centro Oeste e Tocantins, que formam a AEFACOT (Associação das Escolas Família Agrícola do Centro Oeste e Tocantins), e da EFA de Sergipe, que se associou à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). Esse formato regional surge como estratégia de fortalecimento institucional, político e pedagógico, consoante UNEFAB (2017). Dessa forma, é possível romper com o isolamento das EFAs, permitindo-lhes uma maior visibilidade na sociedade, proporcionando o seu fortalecimento pedagógico e político frente ao Estado e à sociedade.

Assim a UNEFAB apresenta que o grande objetivo das EFAs no Brasil é facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos, tendo em vista que estes se constituem como os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico e espiritual) e de todo o processo de formação. Nesse contexto, são ressaltadas as seguintes características, que compreendem os quatro pilares e fundamentos na formação por alternância, conforme descrição no site da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB, 2017): 1) Associação; 2) Pedagogia da Alternância; 3) Formação Integral e 4) Desenvolvimento Local.

⁵ O Padre Benoni chegou ao Brasil em 1974. Além de padre, era engenheiro agrônomo. Deixou o ministério sacerdotal em 1995 para casar-se com Maria Helena Bina Leys, com quem teve dois filhos: Belena e Emanuel. Foi prefeito da cidade de Inhambupe (2012 a 2016).

Revista Educação e Ciências Sociais, UNEB, Salvador.v.5, n.9, jul – dez. de 2022 - ISSN 2595-9980

DOI: <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v5.n9.6>

Esses quatro pilares, de forma articulada e integrada, assim, as EFAs se propõe a discutir as problemáticas do Território Rural e apontar soluções para as questões vivenciados pelas famílias no campo, buscando a permanência, principalmente, da juventude na terra e contribuindo, com base na construção de novos conhecimentos, para fortalecer o campo e a produção, com novas tecnologias adaptadas às suas realidades.

4. A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DAS EFAS NA BAHIA

A história das EFAs, contada pelos seus precursores em encontros, seminários, congressos, reuniões, rodas de conversas e na literatura, com sua base apoiada em uma perspectiva de formação global e cidadã e no desenvolvimento sustentável local, um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007).

A educação nas escolas é baseada em quatro princípios já evidenciado anteriormente, porém, cabe aqui destacar a Pedagogia da Alternância, que considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na Escola, na Família e na Comunidade. A Pedagogia da Alternância estabelece uma relação entre o meio em que vive o estudante e a EFA. Segundo a concepção de Ribeiro (2010), do meio é que vêm as indagações, as inquietações e os problemas. Tal princípio educativo, que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na EFA e no meio, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão.

A Pedagogia da Alternância está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), no artigo 23 e reforça a adequação na organização dos conteúdos curriculares, a partir da dinâmica dos territórios. Essa pedagogia é recomendada como uma metodologia a ser adotada nas escolas do campo pelo Parecer CEB/CNE nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

De acordo com Cavalcante (2007), o povo do campo, das águas e das florestas no estado da Bahia sempre reivindicou políticas públicas, com prioridade para a Educação, fortalecendo assim a construção e a autonomia das Escolas do Campo. Componentes dessa história podem ser observados nos depoimentos de Thierry De Burghgrave, a partir da pesquisa de Costa (2018) sobre a experiência pioneira de alternância na Bahia nos anos de 1970. Assim, com base na vontade daqueles e daquelas que participavam da paróquia do município de Brotas de Macaúbas, Bahia, de desenvolverem uma experiência pastoral pioneira, alguns elementos foram levados em consideração para a implementação da escola em 1974. (CAVALCANTE, 2007; DE BURGHGRAVE, 2011).

O primeiro elemento era que a implementação fosse em uma área em que houvesse pequenas e médias propriedades; outro elemento seria que, de alguma forma, existisse um trabalho de base comunitário, para que todos pudessem contribuir com o projeto e, assim, aquele município acabou se enquadrando perfeitamente em tais critérios.

Além desses dois elementos, um terceiro é considerado como um marco histórico fundamental, ocorrido durante a ditadura militar promovida pelos órgãos repressores do Estado nacional brasileiro e que merece destaque: a morte do Capitão Carlos Lamarca e de seu companheiro José Carlos Barreto, conhecido por Zequinha, filho da terra, de uma cidade pacata, que passa a ganhar as páginas dos principais jornais nacionais e também, em certa medida, repercute internacionalmente, o que torna Brotas de Macaúbas uma cidade conhecida no Brasil e no mundo (DE BURGHGRAVE, 2011).

Com o nascimento dessa primeira EFA, a Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas (ECR), a 617 km da capital do estado, no sertão da Bahia, na região do Médio São Francisco, outras são implantadas, como as de Cruz das Almas, Sapeaçu, Maragogipe, Itanhém e, logo depois, Ibotirama, sob a influência direta da Igreja Católica, por meio do trabalho de base comunitário junto aos agricultores familiares (DE BURGHGRAVE, 2011).

Como visto, dado o cenário de ampliação dessa experiência inovadora e diferenciada de educação para os filhos e filhas de agricultores familiares na Bahia, o movimento surgiu da necessidade de criação de uma associação regional que reunisse as associações locais mantenedoras das Escolas Família Agrícola existentes. Daí o nascimento da Associação Escolas Comunidade Família Agrícola da Bahia (AECOFABA) em 4 de setembro de 1979, por iniciativa do Padre Aldo, assim como de grupos de agricultores e de lideranças comunitárias das várias Escolas Família Agrícola existentes na Bahia (ARAÚJO, 2018). Sua sede está localizada na cidade de Riacho de Santana e é filiada à UNEFAB.

Como o estado da Bahia é territorialmente grande, algumas escolas estavam isoladas geograficamente, com pouco contato entre elas, não podendo se integrar, intercambiar e resolver conjuntamente seus problemas, fragmentando também o conhecimento e afetando as relações entre escolas. Diante dessa constatação feita por Thierry De Burghgrave (2011), ainda na década de 80, o líder religioso e estudioso da Pedagogia da Alternância buscou a construção da Escola Família Agrícola da região de Alagoinhas (EFARA), por apresentar divergências no modelo de gestão utilizados nas escolas e com a ideia de juntar novas experiências, nasceu a REFAISA (COSTA, 2018).

A REFAISA conta com assessoria permanente, indicada pela Diretoria Executiva e referendada pela Assembleia Geral. Atualmente, está espalhada em diferentes regiões e conta com 12 (doze) EFAs filiadas. Sendo 11 (onze) no estado da Bahia e 1 (uma) no estado de Sergipe, distribuídas da seguinte forma: no Estado da Bahia nos municípios de Valente, Monte Santo, Alagoinhas, Ribeira do Pombal, Correntina, Brotas de Macaúbas, Sobradinho, Antônio Gonçalves, Rio Real, Irará e Itiúba; no Estado de Sergipe no município de Japoatã.

Assim, tanto a AECOFABA quanto a REFAISA assessoram, técnica e pedagogicamente, as suas escolas, constituindo atualmente as regionais com o maior número de EFAs do Brasil, ou seja, 34 escolas nas diferentes regiões do interior baiano e uma no Estado de Sergipe, ligada à REFAISA.

5. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS (EFARA)

De acordo com os dados da AEFARA (1992, p. 19), foram semanas de muito trabalho com mais de 400 dias de mutirão, de serviços prestados gratuitamente por 8 (oito) comunidades rurais⁶, para trazer para a realidade o sonho de uma escola no território da região de Alagoinhas. Segundo Cavalcante (2007), Costa (2018), Guedes (2008) e Araújo (2018), foi extremamente importante o envolvimento das pastorais sociais da Igreja Católica Particular de Alagoinhas e das comunidades para a construção desse ambiente escolar. Uma tarefa que abrangia a todos e todas naquele Território e que fazia com que o compromisso dos alunos fosse com toda a sua comunidade e não somente com a sua família e a propriedade particular.

A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas é fruto de uma caminhada traçada por uma equipe formada por padres, freiras e leigos comprometidos com a formação do jovem rural, já que na época ocorria um grande êxodo deste para a cidade, como apresenta Araújo (2018) e Guedes (2008). Nasceu como um gesto concreto diocesano da Campanha da Fraternidade de 1982, que tinha como tema: “A Verdade vos libertará”, e como objetivo geral de criar condições para a prática de uma educação libertadora, a serviço da construção de uma sociedade fraterna, ligada diretamente à atuação dos padres Benony Eduard Leys⁷ e André de Witte⁸. A princípio, a escola abrangeu 08 (oito) comunidades de quatro municípios circunvizinhos.

Foi nesse contexto, conforme apresenta Araújo (2018), que nasceu a EFARA como um espaço de reflexão e formação de sujeitos críticos, engajados nas lutas sociais do campo e líderes das comunidades rurais daquela região do interior da Bahia. Pais e jovens colaboraram para a construção e manutenção da Escola.

Em sua história, a EFARA pôde registrar 4 fases: na primeira fase (1983-1992), oferecia um Ensino Informal para a formação de líderes comunitários; na segunda fase (1993- 1998), com o Ensino Fundamental (apenas de 5ª à 8ª série) já reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC); a terceira fase (1999-2001), com a instituição preparando-se para a implantação do Ensino Médio, e a quarta fase (2002 - dias atuais), com o Ensino Médio Técnico em Agropecuária.

A escola está situada na Fazenda Bebedouro, próxima ao povoado de Riacho da Guia, limite entre os municípios de Alagoinhas e Inhambupe, no Estado da Bahia. A EFARA está cerca de 148 km

⁶ O padre André foi ordenado bispo em 1974 e assumiu como 4º bispo da diocese de Rui Barbosa-BA, cujo exercício continua atualmente.

⁷ Tarefa é uma medida agrária constituída por terras destinadas à cana de açúcar e que no CE equivale a 3.630m², em AL e em SE a 3.025 m² e na Bahia a 4.356 m². A Tarefa Baiana corresponde a uma área de 30 x 30 braços. Portanto uma tarefa é igual a 4.356m². Existem outras medidas de tarefas em outros estados, essa é a usada na Bahia, como por exemplo. Já o hectare corresponde a uma região de 10.000 m², sendo a medida mais empregada em áreas de fazendas, chácaras, sítios, regiões de plantações e loteamentos rurais.

⁸

de Salvador e pertence ao município de Inhambupe, que dista 120 km da capital do Estado. O acesso à escola não é difícil, pois está servido de várias linhas de ônibus, além de transportes alternativos. Porém, a estrada de acesso ao local, que se apresentava sem asfalto, permanece assim até os dias atuais. A propriedade dessa instituição consta de 55 tarefas⁹ de terra, cedidas em regime de comodato por 100 anos pela Diocese de Alagoinhas, na pessoa do bispo da época, Dom José Florisberto Cornelis, segundo as informações da escola.

Segundo Araújo (2018), quando a escola foi fundada, existia na região apenas uma escola pertencente ao município de Inhambupe, na comunidade Boa Vista, com oferta de ensino da 1ª à 4ª série, e cinco do município de Alagoinhas: km 19, Quizambu, Baixão e Riacho da Guia (todas também de 1ª à 4ª série), e apenas um ginásio de 1ª à 8ª série em Baixa Grande, município de Inhambupe, cerca de 15 km da EFARA. Atualmente, essa realidade mudou muito. No Riacho da Guia existe, há mais de 15 anos, uma escola que oferece o Ensino Médio, como núcleo do Colégio Estadual Jairo Azi de Alagoinhas.

Porém pouca coisa mudou da estruturação da EFARA até os dias de hoje: a capacidade de comportar os/as jovens não alterou, a estrutura física permanece quase a mesma, com capacidade para acolher 120 alunos distribuídos em turmas alternantes. Essa instituição tem se revelado como uma das propostas alternativas de educação geral e profissional para os filhos e filhas de agricultores familiares, por sua estratégia de educação de forma alternada, envolvendo os alunos e suas famílias num processo de desenvolvimento local.

A EFARA tem sua própria orientação em tudo o que se refere ao ensino e à metodologia, porém, está vinculada à Entidade Mantenedora — AEFARA —, a qual responde jurídica e economicamente pela escola, assumindo sua gestão e manutenção desde 1983. Vincula-se ainda à regional REFAISA, sendo que ambas auxiliam na manutenção da fidelidade quanto à sua metodologia e a elas sempre será comunicado o seu andamento. É inspecionada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), devendo apresentar anualmente a Ata de Resultados Finais e a documentação, sempre que necessário, para renovação da autorização de seu funcionamento.

Para Costa (2018), a gestão compartilhada do processo educativo da EFARA é um dos principais pilares de sustentação. Participar, dividir responsabilidades, é condição necessária da Pedagogia da Alternância. A EFARA tem como linha, segundo seu Regimento Interno, favorecer em sua ação o fortalecimento dessa gestão coletiva, através da associação denominada de AEFARA, no sentido de que as famílias são verdadeiras parceiras educacionais, integrando-se em sua estrutura pedagógica, acompanhando os/as filhos/as no desempenho escolar.

9

Além da AEFARA, a EFARA tem também na sua estrutura a Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas (COOPERA). Trata-se de uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 1986, de livre adesão. A COOPERA nasceu da necessidade dos agricultores familiares, organizados em associações, de comercializar a produção agropecuária a preço e relações comerciais justos. A propulsora deste trabalho foi a EFARA, em virtude da ação nas comunidades relacionadas com a escola, segundo o site da COOPERA.

O trabalho técnico da COOPERA se desenvolveu em projetos que nasciam nas comunidades e também na EFARA, a partir da necessidade de aglutinar as associações rurais criadas por orientação da escola, na perspectiva da organização associativista e cooperativista. Desde sua fundação, o princípio básico da metodologia de ação da COOPERA é fazer do seu trabalho um processo educativo, estimulando e fortalecendo as iniciativas individuais e coletivas, entendendo seus limites e seus problemas. Araújo (2018) destaca que, se a COOPERA já existia desde 1986, e a sua fundação foi propulsionada pela EFARA, não pode ser corroborada a ideia de que essa escola também não se preocupa com a vida pós-egressa dos seus estudantes nas comunidades.

6. EDUCAÇÃO DO CAMPO (EDOC)

Compreender o percurso histórico que consolidou a Educação do Campo, de que forma contribui com as EFAs e como apresentam-se os atores e atrizes envolvidos\as na sua formulação é o desafio neste artigo. Assim, é importante estabelecer possíveis relações transformadoras entre a luta dos povos e comunidades do campo, das águas e das florestas e a escola comunitária como instrumento das possíveis conquistas e construções coletivas. As lutas sociais desses povos pelo direito ao seu território demandam um processo educativo emancipatório profundo, estabelecendo-se com base em sua identidade, sua cultura e seu modo de vida.

Constituem-se, primeiramente na década de 1990, muitas articulações dos movimentos sociais populares, organizações sindicais, partidos políticos e Organização Não Governamental (ONG), em uma mobilização em defesa do direito à educação pública para as populações camponesas, como concepção de educação elaborada a partir da crítica à educação fragmentada no Território Rural e da construção de experiências alternativas de educação, nos diversos contextos do campo, inspirada principalmente pela educação popular e pela luta por políticas públicas inauguradas através de conquistas e ganhos (GOHN, 2001).

A pesquisadora Caldart (2009) descreve o surgimento da EdoC tendo como objetivo principal, de articular diferentes lutas por sujeitos com interesses sociais comuns, que garantam o acesso e a qualidade social da educação para todos. Essa é uma articulação protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo afim de pensar a educação e a formação dos

trabalhadores. Tem um foco prioritário, não exclusivo, na luta por políticas de escolarização formal, pois, historicamente este direito foi negação aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo.

É importante aqui apresentar momentos relevantes para os avanços normativos e legais assentes no entendimento e na concepção da Educação do Campo no Brasil. Um deles é o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em 1997, que teve como foco discutir os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos e assentamentos, conforme apresenta Molina (2004), e impulsionou duas importantes ações, sendo a primeira a gestação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Compreendendo esse movimento de forma mais ampla, os diversos movimentos observaram que a Educação do Campo se imbrica e é complementar ao processo da Educação Popular. Para entender melhor esse contexto, deve-se voltar às discussões e às construções da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (I CNEC), que foi realizada entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, na cidade de Luziânia, estado de Goiás. Vale destacar que neste momento passa-se a utilizar oficialmente o termo “Educação do Campo” e não mais “educação rural”. Outra mudança importante foi a pactuação da expressão “rural” e “campo”, com uma mudança nas preposições “para”, “no” e “do” campo, profundamente entrelaçadas, que passaram a definir uma proposta de educação contra hegemônica e com caráter que se constituiu na educação camponesa como apresenta Molina (2004).

A Educação do Campo, nesse contexto, aparece estrategicamente como forma de resistência de um povo. Nessa discussão, fica constituída a necessidade de que todas as pessoas do Território Rural tenham direito ao acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do Território Rural, com uma proposta educativa que ali se desenvolva e vincule a essa educação uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo brasileiro, ou seja, um projeto de país. Um modelo de escola que tenha comprometimento com a intervenção social, através do reconhecimento de projetos de desenvolvimento regionais como instrumento de formação para o trabalho e o compromisso com a cultura dos povos do campo, por meio do respeito, reconhecimento e fortalecimento de processos que resgatem, preservem e fortaleçam os valores culturais dos povos do campo. (KOLLING; NERY; 1999).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que aconteceu em 2004, teve, assim como a primeira, um papel central, fortalecendo o entendimento de que é possível afirmar os avanços com relação às políticas e programas educacionais para o campo, conforme apresenta Caldart (2012).

Também nesse mesmo ano foi criada, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Como um caminho para o reconhecimento da identidade de um povo, em 2010 regulamentou-se a Educação do Campo na condição de política pública, dirigida aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos das águas e das florestas, conforme categorização da população do campo de acordo com o decreto 7.352 de 2010, instituída pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O Decreto torna nítida uma proximidade da esfera federal, naquele período, com as necessidades das populações do campo, das águas e das florestas, principalmente no que tange à oferta da educação básica e superior, a partir das exigências de uma educação com qualidade, para favorecer a permanência desses sujeitos no tempo educativo escolar no seu Território Rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contramão dos Governos progressistas de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, estabelece e prioriza diretrizes que enfraquecem a Política Educacional e os direitos dos trabalhadores, beneficiando o grande capital estrangeiro. Diante da difícil conjuntura atual do país, que apresenta uma agenda política de retrocessos aos direitos da população, em especial aquelas que mais necessitam de atenção, como os povos do campo, das águas e das florestas, nada mais adequado que reforçar a ideia de que não basta conquistar a terra, é necessário constituir um território camponês para permanecer na luta e garantir seus direitos.

O mesmo processo social agora necessitará de mais mobilização e organização das populações camponesas em sua diversidade, para intensificar as lutas por terra e colocar o direito à educação pública nas pautas de luta, para impulsionar um processo de retomadas de direitos em torno de projetos educativos que considerem a vida no campo e suas especificidades, construindo e fortalecendo as experiências alternativas de educação e elaborações teóricas que irão cunhar a Educação do Campo, como apresenta Caldart (2012).

Torna-se urgente e necessária a imersão sobre a concepção, a história, bem como a trajetória da educação elaborada pela pesquisadora Caldart (2012), ou seja, a partir de uma visão de campo que vem sendo construída nas lutas em defesa da terra e na resistência camponesa nos diversos contextos, diferenciando-se, na história da educação brasileira, pelos sujeitos que a estão concebendo: os próprios camponeses. Estes constroem assim projetos alternativos, como exemplo temos a experiência histórica das MFRs, das Casas Família Agrícola, das EFAs brasileiras, em especial a experiência da EFARA,

que orientam por estabelecer um vínculo com a realidade, os desafios e a vida no campo e com um projeto de educação que compreende o campo como lugar de viver.

Portanto, compreender esta história na busca de uma educação para os povos do campo, das águas e das florestas, na busca por escolaridade, do resgate da cultura e da identidade camponesa subjugada, é um instrumento importante para a conquista e permanência na terra, que, muitas vezes, são fatores invisíveis para a sociedade.

A escola pode servir como um importante instrumento na garantia de direitos e pode promover ações na defesa e garantia dos direitos dos povos e comunidades do seu Território. Para as comunidades do campo, das águas e das florestas, o espaço escolar não tem somente a função de servir para a educação formal, mas, é onde sua comunidade têm contato com as políticas públicas e a presença do estado. Sendo assim, num processo de resistência é necessário torná-lo vivo e ativo. Mostrando ser um instrumento de inclusão e promoção da identidade camponesa capazes de defender de forma radical seu legado, para a existência do futuro e presente de um povo no seu Território.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. **Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894. BRASIL.

BOURGEON, G. **Sócio-Pedagogie de l'alternance**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/junho de 2009.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, L. O. H. **A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoas e implicações ambientais**. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

CHARTIER, D. **A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1986.

COSTA, Tiago Pereira da. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância: Contribuição da REFAISA na Formação de Jovens do Campo.** 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Extensão Rural). Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

DE BURGHGRAVE, T. **Vagabundos, não senhor. Cidadãos brasileiros e planetários!** Uma experiência educativa pioneira do Campo. UNEFAB. Orizona-GO. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

GRAMSCI, A. **L'Ordine Nuovo** (1919-1920). Torino: Giulio Einaudi, 1975.

GUEDES, Alan. AEFARA: 25 anos. **Relatório de pesquisa sobre histórico e avaliação de impacto da EFARA: 25 anos.** 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. v. 5.

NASCIMENTO, C. G. Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância: a experiência da Escola Família Agrícola (Efa) de Goiás. **Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade**, v. 14, n. 15, 2009.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural. Sistematização e Problemática da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo.** São Paulo: PUC, 1988. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PESSOTI, Alda L. **Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

QUEIROZ, J. B.P. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. **Sociedade e Estado**, v. 19, n. 1, p. 253-254, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. **Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola.** Filosofia, política e educação: leituras de Antônio Gramsci. Curitiba: UTP, p. 137-164, 2014.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: Editora UFV/Universidade Federal de Viçosa, 2003.

SILVA, L.H. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.** São Paulo: PUC, 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Maria Socorro. A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 3, n.1, 2007.

UNEFAB – UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. Histórico das escolas família agrícola. 2017. Disponível em: <http://unefab.org.br/home/historico.htm>>

ZAMBERLAN, S. Pedagogia da alternância (S.I): Gráfica Mansur Ltda., 1995. Coleção Francisco Giusti.