

# **Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola**

*Lourdes Helena da Silva\**

*Rural Education in Minas Gerais: origins, concepts and history of the Pedagogy of Alternation and Agricultural Family Schools*

---

\* Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales/ Paris (PDEE/CAPES). É professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

**RESUMO:** Apesar de sua presença há mais de 40 anos no Brasil e da popularidade alcançada nas últimas décadas, a produção teórica nacional sobre a Pedagogia da Alternância ainda é escassa em nossa sociedade. São poucos os estudos que aprofundam as características dos processos pedagógicos e das práticas educativas construídas no interior dessas experiências educativas; menor ainda os trabalhos que analisam suas trajetórias, seus processos históricos e sua identidade nacional. Neste artigo, buscamos revisitar as raízes e a trajetória histórica das Escolas Família Agrícola, visando estimular novas pesquisas e estudos sobre a Pedagogia da Alternância em nossa sociedade. Inicialmente analisamos as raízes francesas da Pedagogia da Alternância, descrevendo os princípios, os processos e as práticas educativas que orientaram a construção de sua dinâmica de formação. Na seqüência, no contexto de expansão da Pedagogia da Alternância pelo mundo, descrevemos suas origens no Brasil e em Minas Gerais. Finalizando, apresentamos algumas questões para potenciais estudos sobre a Pedagogia da Alternância no campo da História da Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação rural; pedagogia da alternância; escola família agrícola.

**ABSTRACT:** *There are few studies aimed at deepening knowledge on the characteristics of the processes of teaching and the educational practices built within these educational experiences; even smaller studies focus on the analysis of their trajectories, historical processes and national identity. In this article, we revisited the roots and historical background of the Agricultural Family Schools, aiming to stimulate the development of new research and studies on the Pedagogy of Alternation in our society. First, we analyzed the roots of French Pedagogy of Alternation, describing the principles, procedures and educational practices that guided its formation dynamics. Next, in the context of the expansion of the Pedagogy of Alternation in the world, we described its origins in Brazil and in Minas Gerais. Finally, we presented some questions for potential studies on the Pedagogy of Alternation in the field of History of Education.*

**KEYWORDS:** *Rural education; pedagogy of alternation; family farm school.*

## 1. INTRODUÇÃO

**N**os últimos tempos, o movimento da educação do campo tem conquistado um amplo espaço no meio acadêmico e na agenda política nacional. São diversas articulações e mobilizações da população rural que, por meio de suas organizações e movimentos sociais, têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, à escola, mas fundamentalmente à construção de uma educação do campo. A expressão educação do campo – mais que uma simples mudança de nomenclatura – de rural para campo – constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional. Este, mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades políticas e sociais. É, portanto, uma perspectiva de educação como direito, que assume como desafio pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar os sujeitos do campo, de modo a construir uma educação de qualidade e numa dinâmica de formação dessas pessoas como sujeitos de direito (CALDART, 2004).

É no âmbito deste movimento que, nas diversas regiões brasileiras, têm emergido e consolidado um conjunto de experiências educativas que buscam afirmar os princípios, as concepções e as práticas de uma educação do campo. Exemplos são, entre outros, as Escolas de Assentamento, Escolas de Acampamento e Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra; as Escolas dos Reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens; as experiências educativas do Serviço de Tecnologias Alternativas e do Movimento de Organização Comunitária. É também neste contexto que tem ocorrido uma multiplicação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

A denominação CEFFAs é relativamente recente em nossa sociedade. Surgiu em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, quando teve início uma articulação política do conjunto de experiências brasileiras de formação por alternância. São oito diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 270 ex-

periências educativas presentes no território nacional. De um lado, as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, e as Escolas Técnicas Estaduais no Estado de São Paulo, que tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Família Agrícola. De outro lado, o Programa de Formação dos Jovens Empresários Rurais, no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, nos Estados da Bahia e Pernambuco, e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que se espelharam mais nas Casas Familiares para a sua implantação (SILVA; QUEIRÓZ, 2006).

No processo de articulação política do conjunto de experiências brasileiras de formação por alternância para constituição do movimento dos CEFFAs, foi decisiva a atuação conjunta das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, os dois centros mais antigos e expressivos centros de formação por alternância no Brasil. Apesar das suas especificidades e diferenças, as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais foram inspiradas nas experiências francesas das Maisons Familiares Rurales (MFRs) e assumem como princípio norteador de suas práticas a Pedagogia da Alternância; combinando no processo de formação de jovens períodos no meio escolar e no meio sociofamiliar. Busca-se alternar, assim, a formação agrícola dos jovens na propriedade e/ou na comunidade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas de base nacional comum e a parte diversificada, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Na articulação entre os dois tempos e espaços da formação, são utilizados diversos instrumentos pedagógicos da alternância, a exemplo do Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Colocação em comum; Visitas de Estudos; Intervenção Externa; Caderno Didático; Visitas às famílias; Projeto Profissional do Jovem; entre outros (SILVA, 2003). A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local, são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFAs brasileiros.

Apesar da presença dos Centros de Familiares de Formação por Alternância há mais de 40 anos no Brasil e da popularidade alcançada pela alternância nas últimas décadas, sobretudo no âmbito do movimento da Educação

do Campo, a produção teórica nacional sobre esta estratégia pedagógica ainda continua escassa em nossa sociedade (SILVA, 2010). São poucos os estudos que analisam os processos e práticas pedagógicas da formação por alternância. Também são escassos os trabalhos que abordam a trajetória e os processos históricos construídos pelos CEFFAs no Brasil, sobretudo na perspectiva de sua relação com a identidade pedagógica nacional. No presente artigo, inicialmente organizado para exposição no VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação, em Minas Gerais, nosso propósito é apresentar a trajetória histórica e o potencial das experiências de formação por alternância, visando estimular pesquisas sobre a História da Pedagogia da Alternância no Brasil e em Minas Gerais. Em sua organização, inicialmente revisitamos as raízes históricas da Pedagogia da Alternância na sociedade francesa, de maneira a destacar os princípios fundadores e as práticas educativas que orientaram o processo de construção de sua dinâmica de formação de jovens rurais. Em seguida, descrevemos o processo de expansão mundial da Pedagogia da Alternância e sua origem na sociedade brasileira, caracterizando as experiências de formação por alternância presentes em Minas Gerais. Finalizando, identificamos algumas questões potenciais para futuros estudos e pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância no campo da História da Educação.

## 2. O SURGIMENTO DA IDEIA DE ALTERNÂNCIA

Foi na região do sudoeste da França, em 1935, que teve início a experiência que permitiu a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* no modelo que fundamenta os CEFFAs que hoje se multiplicam pelo Brasil. Essa experiência inicial foi marcada em sua base, conforme histórico de Chartier (1986), pela organização de um grupo de famílias de agricultores na busca de alternativas de uma formação geral, social e profissional para seus filhos. Buscava-se um projeto de formação que, além de adaptado às condições daqueles jovens que viviam a realidade rural, estivesse comprometido com o desenvolvimento da região onde eles estavam inseridos.

Tendo uma estrutura agrária com base na produção familiar, a França vivia naquele período entre as duas grandes guerras, uma situação social difícil, no qual o desafio básico era a sua reconstrução social e econômica. No

âmbito da educação, especificamente da educação no meio rural, o quadro existente durante este período apresentava, de um lado, um Estado desinteressado dos problemas do homem do campo e de sua educação, na medida em que o interesse era o ensino urbano, e de outro lado, uma Igreja que tinha preocupação com os camponeses, mas não tinha propostas quanto à educação rural. Assim, a situação dos camponeses era de total abandono. Os jovens tinham que optar entre continuar os estudos – saindo do meio rural para o meio urbano e distanciado da família, ou permanecer junto à família e à atividade agrícola, interrompendo, dessa forma, o processo escolar. As famílias, todavia, precisavam da presença e do trabalho dos filhos e, ao mesmo tempo, não tinham condições de mantê-los nas cidades. É esta realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, às cooperativas e à Igreja<sup>1</sup>.

Nesse contexto, uma questão aparentemente simples esteve na origem da mobilização daquelas famílias de agricultores da região de Lot-et-Garonne: a falta de motivação de um jovem da comunidade para continuar seus estudos. Não obstante ele ser um aluno bem sucedido em sua trajetória escolar, ele desejava abandonar a escola e trabalhar na propriedade do pai. Este, todavia, reconhecia a necessidade e importância do saber formal na formação do agricultor, apesar de perceber que a maioria dos jovens que seguiam seus estudos eram frequentemente incitados a deixar a terra e, ainda, que não existia na região uma escola voltada para aqueles jovens que desejassem ficar no campo (CHARTIER, 1986, p. 63). Discutindo essa questão com o Pároco Local, pessoa engajada na constituição de sindicatos e cooperativas agrícolas na região e que, como aquele pai, era membro da Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR)<sup>2</sup>. Eles concordavam com o fato de os conhecimentos práticos necessários àqueles jovens que desejavam ficar na terra poderiam ser aprendidos trabalhando na propriedade. Todavia, percebiam também a necessidade de um complemento de formação técnica e geral como uma condição indispensável para permitir àqueles, que seriam um dia os responsáveis pela propriedade, a se adaptarem à evolução das técnicas.

Essa discussão entre o agricultor e o Pároco, ampliada com a participação de outros agricultores, favoreceu o surgimento de várias ideias e proposições sobre um modelo de formação susceptível de responder às necessidades atuais e futuras daqueles jovens desejosos de exercer a atividade

agrícola. Chegou-se, então, a um consenso de que a aprendizagem da prática agrícola seria realizada nas propriedades rurais e, completando esta aprendizagem prática, os jovens deveriam seguir periodicamente um ensino geral e teórico. O objetivo dessa formação complementar era de lhes permitir avançar ou ampliar a compreensão das situações vividas, compreendendo-as de outra forma que não pela rotina.

Houve um acordo que o período de formação complementar poderia ser realizado sob forma de internato, onde os alunos iriam passar três semanas em aprendizado prático nas suas propriedades e uma semana em formação teórica na Casa Paroquial. O ritmo dessa alternância entre o aprendizado prático e a formação teórica se repetiria cinco vezes durante o período do inverno. Nascia, assim, o que viria a ser uma das grandes características e base do projeto pedagógico das MFRs: a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação.

O resultado do primeiro ano desta experiência foi tão positiva que, segundo Chartier (1986), influenciou ainda mais os pais, que passaram a se interessar pela condução do projeto pedagógico. Atuando como mestres da aprendizagem prática, eles participavam da organização de formação em conjunto com a parte teórica, partilhando, assim, as responsabilidades da formação geral. Este foi um dos aspectos que, segundo o autor, acentuou o interesse de outros pais para aquela nova fórmula, ampliando progressivamente o número de jovens motivados por aquela nova modalidade de formação.

A motivação e o envolvimento foram tão consideráveis que, em 1937, o aumento do número de jovens interessados em participar daquela experiência e a incapacidade da Casa Paroquial de abrigar um número maior de alunos, levou os agricultores a se engajarem, por meio da constituição de uma associação do tipo sindical, na compra de um local para dar continuidade à experiência. Em razão desta compra coletiva pelas famílias dos agricultores, surgiu a denominação *La Maison Familiale*. E foi assim que entre os agricultores de condições modestas teve origem uma nova cooperação de famílias em torno de um projeto educativo para seus filhos e para o desenvolvimento de sua região.

### 3. OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A primeira *Maison Familiale*, reunindo um Padre e sindicalistas agrícolas, nasceu sobre o terreno do catolicismo social. Na sua origem, o movimento cristão do fim do século XIX, denominado Movimento do Sillon, defendia a democracia como condição do progresso social. Este movimento inspirou um sindicalismo agrícola estimulante da solidariedade e a ação comunitária em todos os sentidos da vida profissional, social e cultural. Esta cultura comunitária explica o engajamento militante das famílias e a rápida difusão das MFRs pelas redes herdeiras do movimento do Sillon.

Em linhas gerais, a proposta original da *Maison Familiale Rurale* repousava sobre a aplicação de uma formação por alternância e a responsabilidade das famílias que se responsabilizam pedagógica e financeiramente (SILVA, 2000). A formação dos jovens compreendia três aspectos complementares; a experiência/aprendizagem era, de início, técnica. Os filhos aprendiam com seus pais, lhes ajudando, ao ritmo das estações e o calendário agrícola. Todavia, o jovem deveria compreender o que ele fazia e o porquê das coisas. Daí a necessidade de uma formação geral teórica onde se encontrava a história, a geografia, a história natural agrícola, as ciências e uma preparação para a vida associativa, a qual se acrescentava uma formação humana e cristã que tinham seus fundadores. Assim, os jovens ficavam uma semana em internato na escola, após três semanas passadas na propriedade. Durante o período da colheita, eles eram reagrupados um dia por mês.

A partir de 1935, a experiência que foi iniciada em Serignac-Peboudou e implementada em Lauzan, começou a se espalhar pelas diversas regiões da França, como consequência de um processo de difusão onde pretendeu-se não só divulgar essa nova proposta de formação de jovens rurais, como também atingir os diversos meios sociais no sentido de convencer os agricultores e as autoridades civis e religiosas sobre a importância do projeto. Segundo os arquivos do Centro Nacional Pedagógico, em janeiro de 1942, após alguns meses de propaganda e organização, 17 MFRs estavam funcionando na França, atendendo mais de 500 jovens rurais aprendizes na formação de

agricultores (SILVA, 2000).

A ampliação do número de MFRs exigiu uma coordenação das ações, visando tanto auxiliar no processo de criação de novas experiências quanto preservar os princípios norteadores da experiência inicial. Com essas preocupações e objetivos ocorreu, em setembro de 1942, a constituição da União Nacional das Maisons Familiaes Rurales (UNMFR). Todavia, essa intenção de uma coordenação das ações na busca de uma unidade entre as diferentes MFRs encontrou grandes dificuldades, devido ao contexto da guerra e da ocupação alemã, que dominavam a sociedade francesa no período. Nesse aspecto, durante o período de 1941-1945, as MFRs foram marcadas em sua história por uma grande diversidade de concepções e de práticas, sendo algumas delas extremamente distantes dos seus objetivos iniciais.

O término da guerra, entretanto, marcou o início de uma nova fase, na qual o movimento das MFRs intensificou ações na busca de sua unificação, pautando a construção de sua identidade na atualização e revitalização de suas bases fundamentais. O esforço de afirmação da identidade das MFRs foi acompanhado de um organização geral do movimento, caracterizando, assim, o fim de uma época considerada como sendo de sua primeira fase. Um dos principais encaminhamentos, nesse sentido, foi a afirmação dos princípios característicos das MFRs:

- Uma associação de pais responsáveis em todos os pontos de vista pela MFR.

- A alternância de etapas entre a *Maison Familiale* e a propriedade; sendo o ritmo da alternância o das regiões.

- A distribuição dos jovens em pequenos grupos; sendo todavia necessário um mínimo de doze para que a fórmula pudesse ser viável.

- As famílias poderiam recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens católicos ou protestantes onde os pais expressassem o desejo de que eles recebessem essa formação. Em nenhum caso, o eclesiástico poderia ser o diretor da *Maison Familiale* e nela residir (CHARTIER, 1986, p. 144).

A orientação assumida pelo movimento de supressão do posto de eclesiástico geral, acompanhada da orientação que desaconselhava a indicação

de um eclesiástico para o posto de diretor da MFR, provocaram certa hostilidade da hierarquia católica, culminando com a retirada do Pároco que esteve participando desde a origem da ideia. Segundo Chartier (1986, p. 144), esse período caracteriza-se pela “Desconfessionalização do movimento popular das Famílias”, em que, na busca de fidelidade aos princípios originais, foram realizados vários esforços pelo movimento no sentido de manutenção de sua independência tanto do Estado, quanto da Igreja Católica.

#### 4. A CONSTRUÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO E DOS INSTRUMENTOS DA ALTERNÂNCIA

Analisando a trajetória das *Maisons Familiales Rurales*, nos chama a atenção o fato de que sua proposta pedagógica não nasceu pronta – foi necessário um longo caminho de construção e ajustamentos (SILVA, 2003). Em seu momento inicial, o propósito era desenvolver um processo educativo que respondesse as necessidades de formação dos jovens para que eles se tornassem responsáveis pela propriedade e, também, se engajassem na melhoria do meio rural. A ênfase, nesse período, era a formação global do jovem. A organização da vida na *Maison Familiale* era concebida para favorecer o engajamento, a responsabilidade e a aquisição de qualidades necessárias para os jovens se tornarem comprometidos com as transformações do meio rural. A formação geral e técnica integravam esse objetivo de formação global.

Todavia, se o objetivo da formação era claramente definido, o mesmo não acontecia com a perspectiva pedagógica. Ou seja, enquanto a alternância, a vida em pequenos grupos, a atenção prestada à cada jovem, constituíam uma inovação importante e a MFR era considerada uma escola original para formação dos jovens do meio rural; no início de sua existência, a maioria dos professores das MFRs ensinava segundo uma concepção pedagógica tradicional.

Entretanto, com o passar dos tempos, essa concepção foi sendo questionada. A participação dos pais na Associação da MFR fazia com que eles manifestassem suas impressões e considerações sobre a formação dos seus filhos, assim como avaliassem as técnicas difundidas pelos professores. Além disso, a alternância, implicando um vai-e-vem do jovem entre a propriedade e a *Maison Familiale*, propiciava um confronto entre os pontos de vista do pro-

fessor e aquele das famílias.

Nesse processo, inclusive pela presença no cotidiano de vida de seus alunos, foi se tornando maior o número de professores conscientes da necessidade de dar mais atenção aos jovens, às situações vividas por eles e as suas realidades de vida e de trabalho. Apesar da força do ensino tradicional, progressivamente foi se delineando os traços de uma nova pedagogia, adaptada à alternância e à responsabilidade das famílias. Assim, por ocasião da primeira reunião do Conselho de Administração da UNMFR, a referência à alternância era colocada nos seguintes termos:

Pela alternância entre a teoria e a prática, as Maisons Familiaes Rurales auxiliam o jovem agricultor a se adaptar às necessidades de sua terra e não de uma terra abstrata. Os pais aproveitam deste ensino que eles mesmos têm de completar... A alternância entre a teoria e a prática não fornece ao jovem o ensino somente dos livros, mas sobretudo ela lhe abre um grande laboratório, o único onde a consciência é associada à ação, o livro aberto da natureza. (CHAPPUIS, 1942 *apud* CHARTIER, 1986, p. 158).

Em um documento publicado em 1943, também pela UNMFR, Chartier (1986) identifica o que seria uma das primeiras tentativas de precisar uma perspectiva de alternância orientada para maior integração entre os dois momentos de formação do jovem, a partir da proposta de três fases assim estabelecidas:

Partir das atividades do jovem e do seu meio. Levá-lo a observar, a se interrogar e a formular suas interrogações. Responder às necessidades expressas fornecendo-lhe os elementos necessários para encontrar resposta à suas interrogações. Ajudá-lo a resolver seus problemas atuais da melhor maneira para que ele pudesse compreender o futuro e as perspectivas dos agricultores (CHARTIER, 1986, p. 180).

É possível identificar uma diferença importante nessa perspectiva pedagógica em relação àquela da fase inicial, cujo ponto de partida da formação era a experiência vivida pelos jovens no seu meio. Ao contrário da ideia do jovem realizar suas atividades aplicando os ensinamentos ministrados pelo professor, era o professor quem deveria conhecer a realidade das propriedades dos jovens, auxiliando-os na compreensão de sua própria situação e na busca de alternativas para as melhorias (CHARTIER, 1986)

Assim, 1945 foi considerado o ano no qual o método da Pedagogia da Alternância começou a ser delineado, na perspectiva que se apresenta atualmente. Todavia, os seus idealizadores ainda enfrentavam o desafio de generalização deste método e de sua aplicação. Na superação dos desafios, os anos seguintes, sobretudo o período de 1945 a 1950, representou um período de extrema riqueza no plano pedagógico das *Maisons Familiale*. Nesse período, foram criados os principais instrumentos pedagógicos que permitiriam ao conjunto dos professores, e também às famílias envolvidas nas MFRs, o desenvolvimento e a consolidação da Pedagogia da Alternância na França.

Assim, revisitando as raízes da Pedagogia da Alternância na sociedade francesa, é possível afirmar que houve uma caminhada gradual, mas progressiva, de construção da ação educativa das MFRs. Se, de início, o ponto de apoio dominante do seu projeto educativo tinha por objetivo responder às necessidades dos jovens rurais, por ensaios e ajustamentos sucessivos; paulatinamente foram sendo desenvolvidas aquelas que viriam a ser as grandes linhas da pedagogia da *Maison Familiale Rurale*. Nesse aspecto, destaca-se a concepção de escola orientadora dessa construção pedagógica: uma escola sintonizada não apenas com os interesses dos jovens, mas articulada com a realidade de vida e de trabalho do campo e comprometida com os interesses das famílias dos agricultores.

Em março de 1949, cinco anos após a realização de diversas pesquisas e ensaios pedagógicos, durante um congresso reunindo responsáveis de 120 MFRs e diversos representantes da administração, de organismos profissionais e familiares, foi apresentado com precisão e oficializado o modelo da Pedagogia da Alternância e, mais particularmente, os seus instrumentos pedagógicos. Esse momento foi considerado pelos historiadores da *Maison Familiale Rurale* como sendo de consagração dessa pedagogia, que se mantém atual quanto ao seu fundo, somente variando na forma e no modo de expressão em função da evolução das necessidades dos jovens e da realidade rural, o que se faz necessário para que a alternância conserve todo seu dinamismo, se adaptando a diferentes realidades nas quais vem sendo praticada.

## 5. A EXPANSÃO DO MOVIMENTO DAS MAISONS FAMILIALES RURALES

O modelo criado à Lauzun deu origem, na França, em torno de 450 *Maisons Familiales Rurales*, Institutos Rurais e Centros de Adultos que trabalham na formação e desenvolvimento do meio rural. Essas associações se encontram organizadas, segundo Silva (2000), em uma associação nacional, denominada *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation* (UNMFREO).

Na sua origem, criadas para desenvolver atividades de formação agrícola, as MFRs foram se adaptando paulatinamente às transformações da sociedade rural e às necessidades dos jovens e das famílias frente a essas transformações. É assim que, atualmente, as *Maisons Familiales* propõem uma gama diversificada de formações para o setor agrícola, como horticultura, viticultura, floresta, etc.; além de diversas formações para outras áreas de ocupação que têm surgido no meio rural, como por exemplo, turismo, serviços, agro-alimentar, etc.

Atualmente, conforme divulgado pelo site da UNMFREO, mais de 21.000 jovens e adultos beneficiam-se das formações dispensadas pelas MFRs na França, nos diferentes níveis do sistema educativo francês – do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, até o ensino superior, inclusive com cursos em nível de especialização. Essas formações se direcionam também aos adultos que, após uma atividade profissional, buscam se engajar em um aperfeiçoamento, uma promoção ou uma reconversão profissional. A duração da formação varia de alguns dias a diversos meses, segundo os objetivos, os níveis e os setores profissionais.

No fim da década de 1950, teve início a ideia de criação das MFRs fora da fronteira francesa. Em 1958, um grupo de italianos, representantes de organismos profissionais em viagem pela França, conheceu as experiências das MFRs e teve início um período de trocas frutíferas. Em 1959, foi criada a primeira *Maison Familiale Rurale* em Verona, seguida por muitas outras experiências na Itália. Em 1966, as *Maisons Familiales Rurales* foram criadas na Espanha e, a partir de 1984, elas iniciaram seu desenvolvimento em Portugal (SILVA, 2000).

No continente africano, os primeiros contatos foram realizados a partir de 1959. As primeiras criações tiveram lugar a partir de 1962, no Congo, depois no Togo e em Senegal. Atualmente, as MFRs estão implantadas em doze países do continente. Na Ásia, o primeiro país que criou uma MFR foi as Filipinas, ocorrendo em 1988 a criação da sua primeira *Maison*, contando com a ajuda da Espanha.

Na América Latina e América Central, a expansão das *Maisons Familiales Rurales* foi rápida e encontra-se presente, atualmente, em 14 países. As MFRs existem na Argentina, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e no Brasil. Esse último foi o primeiro país do continente a implantar uma *Maison Familiale Rurale*, sendo as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância denominadas de Escolas Família Agrícola.

## 6. AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

As experiências que permitiram a criação das primeiras *Maisons Familiales Rurales* no Brasil tiveram início no final da década de 1960, no sul do Espírito Santo, com a denominação de Escolas Família Agrícola. Desenvolvidas sob a influência e em referência à *Maison Familiale* Italiana de Castelfranco, implantada na região de Veneto, as primeiras experiências capixabas foram marcadas, em sua base, pela atuação pastoral de um padre jesuíta italiano (SILVA, 2000).

A região sul do Espírito Santo, caracterizada por uma economia primária agrícola e com a maioria da população<sup>3</sup> morando no meio rural, vivia naquele momento, um processo acelerado de exodo rural que, por sua vez, contribuía para agravar um estado de desânimo daqueles agricultores que ali permaneciam. A percepção daquela problemática social pelo padre jesuíta e, sobretudo, da inadequação e escassez das escolas existentes para o meio rural, passaram a orientar um projeto pessoal de construção de uma escola diferente daquelas existentes na região e na qual o sentido da promoção humana fosse muito mais amplo.

É nesse contexto que, durante uma viagem realizada pelo padre à sua

terra natal, o contato e o conhecimento da experiência italiana de *Maison Familiale Rurale*, assim como o apoio recebido de um grupo de amigos da Itália, impulsionaram o projeto de criação de uma nova escola para o meio rural capixaba. O apoio dos italianos – que viria posteriormente a se formalizar com a criação de uma entidade denominada Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES) – foi determinante na sustenção do processo de implantação das experiências iniciais de alternância no modelo das *Maisons Familiales Rurales*, mas que passariam a ser denominadas, a exemplo das experiências italianas, de Escola Família Agrícola. Dentre as diversas ações desenvolvidas pela AES, Silva (2000) destaca, além do apoio e financiamento de uma viagem de estudos à Itália – visando a capacitação de um grupo de brasileiros na criação e atuação nas Escolas Família Agrícola –, o envio de três italianos ao Espírito Santo para o acompanhamento e implantação não somente das Escolas Famílias, mas também para orientarem a criação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma entidade de promoção social por meio do desenvolvimento de ações na área de educação, saúde e ação comunitária voltadas para o meio rural.

Foi no âmbito das ações do MEPES que ocorreu, em 1969, o início das atividades educativas das duas primeiras Escolas Família Agrícola no Espírito Santo, localizadas nos municípios de Alfredo Chaves e Olivânia (ZAMBERLAN, 1995). Essas implantações foram seguidas de muitas outras que, durante a década de 1970, se expandiram para outras regiões do estado. As primeiras Escolas Famílias Agrícolas eram caracterizadas como escolas informais, com cursos livres e de duração de dois anos (BEGNAMI, 2002). Seus objetivos principais eram a formação técnica de agricultores, o incentivo à permanência dos alunos no local de origem e o incremento de novas tecnologias no meio rural. Além disso, segundo Begnami (2002), as EFAs naquele contexto se preocupavam com a formação humana e cidadã e com o engajamento social e político dos alunos em suas comunidades e nos movimentos sociais. Posteriormente, a “fixação do homem ao campo” deixou de ser um lema prioritário das EFAs, sendo substituído pelo propósito de “formação para a liberdade”.

A década de 1980 marcou a consolidação dos modelos das EFAs no Estado do Espírito Santo e a expansão da Pedagogia da Alternância para ou-

tros estados e regiões brasileiras: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais. Com esta expansão das Escolas Famílias, houve a necessidade de criação de uma entidade que garantisse a unidade da proposta pedagógica da Alternância, articulando e unindo as escolas na busca de soluções para seus problemas comuns, além do fortalecimento do seu projeto político de ser uma das alternativas viáveis à escolarização de populações rurais. Nesse contexto, foi criada, em 1982, por ocasião da primeira Assembleia Geral das EFAs Brasileiras, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), entidade de coordenação e representação das afiliadas regionais. Segundo os dados da UNEFAB, em 2012, encontram-se em funcionamento aproximadamente 200 EFAs, além de outras 40 em implantação. Nelas trabalham 850 monitores, beneficiando cerca de 20.000 alunos e 100.000 agricultores. Essas escolas já formaram mais de 50.000 jovens, dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo atividades próprias junto às suas famílias ou exercendo vários outros tipos de profissão e de lideranças.

## **7. AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA EM MINAS GERAIS: BREVE CARACTERIZAÇÃO**

Em Minas Gerais, a implantação das primeiras experiências de Pedagogia da Alternância esteve relacionada com o movimento social e eclesial de base presente no meio rural mineiro no período de 1970- 1980. Essa foi uma época de reestruturação e/ou criação de vários Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de formação de vários outros movimentos de organização dos agricultores na luta pela terra e na tentativa de reação de agricultores familiares ao processo de submissão da exploração agrícola ao capital internacional (AMEFA, 2004).

Neste contexto é que, em 1983, teve início, no município de Muriaé, Zona da Mata Mineira, o processo de criação da primeira Escola Família mineira, por meio da iniciativa de um grupo de pessoas vinculadas às Comunidades Eclesiais de Base da região, contando com o apoio da Prefeitura Municipal. Esta experiência inicial foi seguida pela criação, em 1990, da Escola Rural Padre Adolfo Kolping, no município de Formiga. Também em 1990,

teve início o funcionamento da Escola Família Agrícola Chico Mendes, no município de Conselheiro Pena. Estas experiências iniciais, a despeito da falta de articulação entre elas e do fracasso enfrentado pelas duas primeiras escolas, foram seguidas de várias outras criações, caracterizando a década de 1990 como um período fértil na implantação das EFAs em Minas Gerais.

Atualmente, segundo dados da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), existem no Estado de Minas Gerais dezesseis escolas em funcionamento; além de dez em processo de implementação e diversos pedidos de implantação. Do total das EFAs em funcionamento, duas delas oferecem Ensino Fundamental e Médio, cinco oferecem somente o Ensino Fundamental e nove escolas oferecem somente o Ensino Médio. Atualmente essas escolas atendem um total de 1.434 alunos, sendo 474 nas séries finais do Ensino Fundamental e 960 no ensino Médio. Em média, cada escola atende 110 alunos, sendo eles, na sua maioria, filhos de agricultores familiares, meeiros, assalariados agrícolas e assentados rurais. Apenas um pequeno percentual, em torno de 5%, são jovens oriundos de famílias de médios agricultores. Essas escolas envolvem, indiretamente, no seu projeto educativo, uma média de 2.150 famílias de agricultores, em 240 comunidades rurais de 43 municípios. Em termos de sua distribuição no território do Estado de Minas Gerais, existe uma presença marcante das EFAs nas regiões Jequitinhonha, Norte, Centro e Zona da Mata.

O número de monitores das Escolas Família Agrícola em Minas Gerais encontra-se, hoje, em torno de 109 profissionais que atuam no ensino médio e fundamental, sendo 55% do sexo masculino e 45% do sexo feminino. Em sua maioria, eles possuem ensino superior ou encontram-se cursando, sendo a formação profissional desses monitores bastante diversificada, variando entre as áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Agrárias.

A Gestão das EFAs é realizada por uma Associação das Famílias existente em cada escola, envolvendo a participação dos agricultores, estudantes, entidades e organizações parceiras no processo da construção da educação do campo. Em Minas Gerais, as EFAs têm buscado suas formas de financiamentos junto aos órgãos públicos e privados, tanto nacionais quanto internacionais. Cabe destacar o apoio da Secretaria Estadual de Educação/MG que, por meio da lei nº. 14.614/2003, regulamentada pelo decreto nº. 43.978/2005

e pelo decreto nº. 44.984 de 19 de dezembro de 2008, tem se constituído uma das fontes mais expressiva de financiamento, destinando bolsas de estudos aos estudantes matriculados, sob a administração da Associação.

Em sua organização curricular, as EFAs adotam os princípios da Pedagogia da Alternância, organizando a formação numa dinâmica que alterna períodos letivos de 15 dias no Centro de Formação com 15 dias no meio socioprofissional.

Congregando todas as Escolas Família Agrícola de Minas Gerais, a AMEFA foi criada em 1993 com o objetivo de representação das EFAs em todos os níveis, articulando ações e programas de melhoria das escolas e do Movimento, garantindo a fidelidade aos princípios básicos da proposta educativa, zelando pelo seu desenvolvimento e promovendo o intercâmbio e a união entre todas as escolas. Na realização de seus objetivos, a AMEFA conta com o apoio da UNEFAB e de sua Equipe Pedagógica Nacional, responsável pelo estabelecimento das diretrizes gerais para a formação pedagógica nos diferentes níveis.

## **8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A despeito das contradições, limites e especificidades vivenciadas pelas experiências de formação por alternância em nossa sociedade, os resultados de nossos estudos são convergentes na constatação de que são experiências que têm buscado, nos seus diferentes contextos e sob diferentes finalidades, implementar uma pedagogia adaptada e específica à formação dos jovens que vivem e trabalham no campo (SILVA, 2000; 2003; 2010). São experiências marcadas pelo desejo e compromisso de seus sujeitos na construção de uma escola e uma educação específica e diferenciada que, enraizada na cultura do campo, seja capaz de contemplar no processo formação dos jovens os valores, as concepções e os modos de vida dos sujeitos que vivem no campo. Uma escola e uma educação que sejam também instrumentos tanto de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, quanto de melhoria das suas condições de vida e de trabalho, ampliando suas possibilidades de atividades no meio rural.

Todavia, apesar de não serem experiências recentes, as EFAs carecem

de reflexões e estudos que possibilitem compreender melhor tanto a natureza e as características do projeto político-pedagógico e das práticas educativas desenvolvidas em seu interior; quanto os processos históricos que deram origem a sua implantação e que têm favorecido sua expansão em nossa sociedade e no Estado de Minas Gerais. Nesse aspecto, cabe ressaltar que ainda não existem estudos que analisam os condicionantes históricos da expansão da Pedagogia da Alternância na atualidade educacional brasileira que, não mais restrita aos CEFFAs, tem sido a estratégia pedagógica de diversos programas e políticas públicas na educação do campo. Também em relação à constituição e identidade dos CEFFAs como movimento de articulação política nacional, que tem diferenças e divergências pedagógicas, ainda não existem estudos acadêmicos.

Na especificidade das experiências de alternância em Minas Gerais, se considerarmos a diversidade e heterogeneidade das EFAs mineiras e, sobretudo, das parcerias existentes – envolvendo ONGs, Estado, Igreja, Sindicatos, CEBs, Movimentos Populares, etc. –, algumas questões ainda necessitam ser melhor exploradas, a saber: que aspectos históricos e pedagógicos marcam as diferentes perspectivas dos grupos, entidades e atores envolvidos na criação e desenvolvimento dessas experiências em nosso estado? E, considerando a heterogeneidade de princípios existentes entre esses atores e sujeitos coletivos, quais seriam as concepções que conferem unidade a essas experiências e que propiciam delinear uma identidade do movimento em nosso estado?

A compreensão das práticas educativas desenvolvidas pelas EFAs, assim como o aprofundamento das raízes e trajetória história dessas experiências e dos processos de mobilização de seus atores e sujeitos coletivos irão contribuir, entre outras coisas, para avançarmos em reflexões sobre as possibilidades, os limites e as perspectivas que as experiências educativas de formação por alternância representam no contexto de construção de uma educação e uma escola do campo no Brasil e em Minas Gerais.

## Notas

1. Apesar da existência de uma organização oficial do ensino rural na França desde 1848, os tipos de formação ofertados aos agricultores não respondiam suficientemente às suas expectativas e suas possibilidades. Entre os inúmeros projetos destinados a generalizar a formação profissional dos jovens rurais, muitos queriam apenas copiar as estruturas de organização da escola na sua forma clássica. Assim, em 1939, na França, menos de 4% dos agricultores haviam recebido uma formação técnica contra 40% nos países baixos (BACHELARD, 1994).

2. A Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), um organismo de tipo sindical, tinha como um dos seus objetivos buscar meios susceptíveis de favorecer o desenvolvimento do mundo rural, por meio da criação de organismos de base sindical, mutualista, cooperativos. A ideia dominante era no sentido de ajudar os agricultores a tomarem consciência de sua importância, desenvolvendo neles o desejo de assumirem a responsabilidade do seu próprio destino. Uma das estratégias, nesse sentido, era investir em uma formação adaptada aos jovens rurais (BACHERLARD, 1994, p. 24).

3. A forte presença de imigrantes italianos é outra característica do sul da ES. No final do século XIX, esses imigrantes, por meio da atividade produtiva, tornaram o sul do estado uma importante região cafeeira. Todavia, a crise do café na década de 1950 e a falta de alternativas econômicas para a região contribuíram para um quadro de decadência regional (SILVA, 2000).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, P. **Apprentissage et pratiques d'alternance**. Paris: L'Harmattan, 1994.

BEGNAMI, J. B. Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB (Org.). **Documentos pedagógicos**. Brasília: UNEFAB, 2002, p. 3-20.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

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

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

PESSOTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino Rural. 1978. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: FGV, 1978.

SILVA, L. H. **A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância**. 2000. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2000.

\_\_\_\_\_. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo**: Alternância ou Alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

\_\_\_\_\_. Concepções, Práticas e Dilemas das Escolas do Campo: A alternância pedagógica em foco. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 425-440. Coleção Didática e Prática de Ensino.

SILVA, L. H.; QUEIRÓZ, J. B. P. Experiências e Princípios da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Agricultores. In: AMADEO, N. P.; ALLMONDA, H. (Orgs.). **Ruralidades: Capacitação e Desenvolvimento**. Viçosa: UFV, 2006. p. 59-72.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da alternância**. [S.l.]: Gráfica Mansur Ltda, 1995. Coleção Francisco Giusti.