UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação – FAE

Camila Zucon Ramos de Siqueira

ESCOLARIZAR O CAMPESINATO OU CAMPESINAR A ESCOLA?

Uma experiência escola em alternância no Norte do Espírito Santo



Belo Horizonte
2018

Camila Zucon Ramos de Siqueira

ESCOLARIZAR O CAMPESINATO OU CAMPESINAR A ESCOLA?

Uma experiência escola em alternância no Norte do Espírito Santo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – FAE da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins

Belo Horizonte

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos camponeses que lutam cotidianamente pelos seus territórios, e ressaltam o papel da escola nessa disputa. Esses trabalhadores produzem a sociedade que vivemos, e travam conflitos diários para produzirem uma educação própria e apropriada, uma Educação do Campo. Temos muito a aprender com os camponeses para construirmos outra sociedade sem dicotomia entre campo e cidade. Seguiremos em admiração, aprendizagem e na parceria sempre!

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa tese me construiu, e a tese foi construída nesse processo. Sinto que fui mais construída do que o inverso. Os agradecimentos não cabem em um texto, mas nos aventuraremos a recordar o máximo possível, tendo a certeza que deixaremos de lembrar, em texto, de várias pessoas que compuseram e fizeram essa caminhada possível.

Inicialmente, agradecemos ao Bley por ser uma escola do campo livre, aberta e maravilhosa. Ainda que eu tente agradecer nada será suficiente ou alcançará a grandeza de conhecer uma escola que me permite sonhar com uma educação emancipadora. Toda equipe pedagógica e a equipe estudantil ampliaram meus horizontes educativos. Meu muito obrigada!

Todas as organizações sociais do Norte do Espírito Santo que travam cotidianamente lutas para criar um território da alternância tão florido, um campo cheio de girassóis. Em especial à RACEFFAES e toda sua equipe e todos que constroem esse projeto de escola do campo em alternância no estado do Espírito Santo.

A escrita de um texto sempre tem muitas mãos, assumimos a autoria, muito embora saibamos que é coletiva. Inicialmente a ideia dessa tese tem a parceria do professor Geraldo Marcio, naquele momento ainda em Viçosa, que se tornou um importante amigo. Sob a orientação da professora Maria de Fátima Almeida Martins esse projeto tornou-se possível e desfrutei do presente de ser orientada por um ser humano incrível, intelectualmente grandiosa e humilde, semeando para mim uma grande parceria.

A minha família que sempre me inspirou e confiou em mim, ainda com minhas persistentes ausências. Minha mãe Lena por ser uma fortaleza, eixo principal de nosso núcleo familiar. Meu pai Edmar pela delicadeza, pelos ensinamentos agroecológicos e inspiração para luta política. Meu irmão Pedro pelo apoio incondicional, pela sinceridade marcante e incentivo. A minha cunhada Carol musicista doce e minha sobrinha/afilhada que nos inspira com sua autenticidade e inteligência.

À Fred, meu namorado amado, que sempre me ensina os sentidos da educação popular, por me apoiar, com sua leveza e sabedoria. E mais, me impulsionar e convidar a caminhar de mãos dadas na rua, na academia e na política.

Ao pessoal companheiro de luta da FAE/UFMG que foi um óasis ao longo dessa caminhada: Amandinha (amiga querida do meu coração), Henrique, Conde, Natália, Leandro, Bodô, Igor, Antoniel, Naiane, Cristiene, Nalva, João Begnami, Erica, Léo, Túlio, Talita,

Raquel, Danilo, João, Helô, Sílvia, Milla, Alexandre, Lívia, Isabel, Leôncio, Lucinha, Antônia, Pablo, Chico, Ana Amélia e outras tantas pessoas. Ao povo do Lecampo: Andreia, Maricarla, Judite, Dyvina, Damiron, Joaquim e todos que convivi e me ensinaram muito. Ao pessoal do GEPMT: Antônio Júlio, Hormindo, Luciana, Fernanda, Mário Mariano, Neusa, Humberto, Rodrigo, Júlia e Daniel.

À banca de defesa e qualificação pela leitura atenta e crítica. Simone Raquel que me auxiliou no encontro do rumo da escrita desse texto e me apontou trilhas incríveis. A José Geraldo pela perspicácia das contribuições. A Hormindo pelos alertas. A Eraldo pela amizade, leitura minuciosa e dicas valiosas. Paulinho pela sinceridade e honestidade das críticas. À Nágela e Isabel pela parceria na Educação do Campo mineira, por me ensinarem sempre.

À Gabi pela paciência e parceria na produção dos mapas.

Às escolas e pessoas que encontrei e que trabalhei ao longo do percurso e que foram generosas e apoiadoras da formação: Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves, E.E. Effie Rolfs, E.E. Engenheiro Prado Lopes e, em especial, a atual E.E. Flávio dos Santos. E amigas que fiz: Aline, Geise Kelly, Eliazáro, Mayara, Gisele, Alex, Lilian, Fabrício e Tião.

À AGB-Viçosa e AGB-BH por ser um espaço profícuo de debates, sonhos coletivos e encontros frutíferos. Onde fiz amigos e tive tantas aprendizagens.

Aos queridos amigos e amigas companheiros dessa caminhada que envolve Aracaju, Viçosa, Belo Horizonte, Curitiba, São Gabriel da Palha e mundo afora: Maria José (mulher guerreira), Jaqueline Sicupira (Cumadre amada), Pedro Sicupira (afilhado de madrinha ausente), Erismar, Jaqueline Zeferino, Aline Serzedello, Alex Asada, Carolzinha, Farofa, Isabela, Eduardo Maia, Jayme, Josi, Laís, Dani, Roberto, Ana Maria, Letícia, Jú Galvas, Jú Franco, Ricardo Moitxa, Bru, Nane, Luana, Shauanne, Kelly e Mari (pelos infindáveis papos, risadas). Às companheiras e companheiros de casa que me trouxeram muita alegria e acolhimento nos quatro anos de Belo Horizonte: Patrícia (pela amizada sincera), Elise, Ariadia (pelas trocas cotidianas e amizade) e Nádia.

RESUMO

A tese discute a relação entre estudo e trabalho camponês no Centro Familiar em Formação em Alternância. Uma escola no Norte do estado do Espírito Santo, territorializada a partir da presença do trabalho e movimento camponês. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevistas, rodas de conversa, analise documental e organização cartográfica. No referencial teórico, discutimos a Educação Rural, suas fases e afiliações históricas, a Educação Popular como uma resistência e a Educação do Campo como a síntese contraditória entre a Educação Rural e a Educação Popular; o Campesinato como classe social, o Agronegócio como agente do capital e a Agroecologia como resistência camponesa; a Pedagogia da Alternância e a vinculação trabalho e educação, que aparecem como elementos constituidores da formação desse centro de formação. A escola, para além da formação técnica para o trabalho no campo e o letramento, se apresenta como um centro territorial de formação em alternância, constituída juntamente com a territorialização das escolas do campo, e que favorece a criação e recriação da territorialidade camponesa no Norte do Espírito Santo. Concluímos que os instrumentos da alternância possibilitam uma relação família-escola, a qual permite que a dinâmica do trabalho familiar apareça na escola. Observamos um longo trajeto para a construção das escolas do campo; propostas que rompem com a lógica da terra apenas como mercadoria, e demonstram o campo como lugar de vida e de diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola; Trabalho e Educação.

ABSTRACT

The thesis discusses the relationship between study and peasant work in the Family Center in Alternation Training. The school is located territorially in the north of the state of Espírito Santo, territory with strong work presence and peasant movement. A qualitative research that used interviews, talk wheels, documentary analysis and cartographic organization. In the theoretical referential we discuss Rural Education, its phases and historical affiliations, Popular Education as a resistance, and Field Education as the contradictory synthesis of Rural Education with Popular Education; the Peasantry as a social class, the Agribusiness as an agent of capital, and Agroecology as peasant resistance; the Pedagogy of Alternation and the relation work and education appear as constituent elements of the formation of this center of formation. The school, besides the technical training for the work in the field and literacy, presents itself as a territorial center of alternating formation, constituted together with the territoriality of the rural schools that favors the creation and recreation of peasant territoriality in the north of Espirito Santo. We conclude that the tools of alternation enable a family-school relationship, which allows the dynamics of family work to appear in school. We observe a long route for the construction of rural schools, proposals that break with the logic of the land only as a commodity and demonstrate the countryside as a place of life and cultural diversity.

Keywords: Rural Education; Pedagogy of Alternation; Agricultural Family School; Work and education.

RESUMEN

La tesis discute la relación entre estudio y trabajo campesino en el Centro Familiar en Formación en Alternancia. La escuela se sitúa territorialmente en el norte del estado de Espírito Santo, territorio con fuerte presencia del trabajo y movimiento campesino. Una investigación cualitativa que utilizó entrevistas, ruedas de conversación, análisis documental y organización cartográfica. En el referencial teórico discutimos la Educación Rural, sus fases y afiliaciones históricas, la Educación Popular como una resistencia, y la Educación del Campo como la síntesis contradictoria de la Educación Rural con la Educación Popular; el Campesinado como clase social, el Agronegocio como agente del capital y la Agroecología como resistencia campesina; la Pedagogía de la Alternancia y las relacion trabajo y educación aparecen como elementos constituyentes de la formación de ese centro de formación. La escuela más allá de la formación técnica para el trabajo en el campo y letramento se presenta como un centro territorial de formación en alternancia, constituida junto con la territorilización de las escuelas del campo que favorece la creación y recreación de la territorialidad campesina en el norte del Espíritu Santo. Concluimos que los instrumentos de la alternancia posibilitan una relación familia-escuela, que permite que la dinámica del trabajo familiar aparezca en la escuela. Observamos un largo trayecto para la construcción de las escuelas del campo, propuestas que rompen con la lógica de la tierra apenas como mercancía y demuestran el campo como lugar, vida y diversidad cultural.

Palabras clave: Educación del Campo; Pedagogía de la Alternancia; Escuela Familia Agrícola; Trabajo y Educación.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Painel Juventude Camponesa, artista Jailson (MST Pinheiros). 31
Fotografia 2: Painel Juventude Organizada, produzido por Jailson (MST-Pinheiros) 49
Fotografia 3: Seminário de Educação do Campo de São Gabriel da Palha - ES 102
Fotografia 4: Quadro número de matrículas em 2017 103
Fotografia 5: O círculo como Pedagogia 111
Fotografia 6: Mística e Ornamentação 112
Fotografia 7: Orientação de Relatório 113
Fotografia 8: Pátio CEFFA Bley 114
Fotografia 9: Quadro afixado em sala de aula 115
Fotografia 10: Construção do girassol 116
Fotografia 11: Sala de monitores CEFFA Bley 117
Fotografia 12: Pátio da escola 118
Fotografia 14: Painel e estudante em tarefa de manutenção 119
Fotografia 16: Mística dos estudantes 120
Fotografia 17: Estudo individual 120
Fotografia 18: Encontro da Raceffaes 122
Fotografia 19: Plenária do Encontro da Raceffaes 123
Fotografia 20: Grupo de discussão do Encontro da Raceffaes 124
Fotografia 21: Ornamentação do Encontro da Raceffaes 125
Fotografia 22: Plenária/Mística Encontro da Raceffaes 126
Fotografia 23: Painel Juventude Camponesa, de Jailson (MST-Pinheiros) 127
Fotografia 24: Encontro da Raceffaes 129
Fotografia 26: Plano de Estudo CEFFA Bley 156
Fotografia 27: Plano de Estudo CEFFA Bley 2 157
Fotografia 28: Roda de conversa 163
Fotografia 29: Entrevista com uma família 177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Croqui ilustrativo 35

Figura 2: Capa do livro síntese da I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" 69

Figura 3:Nuvem de palavras da Roda de conversa 172

Figura 4: Encontro da Raceffaes 173

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização das Escolas do Campo (Pedagogia da Alternância) 88
Mapa 2: Croqui relatório MEPES 90
Mapa 3: Território Norte da Pedagogia da Alternância/ ES 95
Mapa 4: Evolução da Estrutura Fundiária (1960-2006) 96
Mapa 5: Territorialidade CEFFA BLEY 105
Mapa 6: Mapa da Bacia do Rio Doce 109
Mapa 7: Croqui produzido por NOSELLA 149
Mapa 8: Mapa utópico das Escolas do Campo do Norte/ ES 182

SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio

ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

AMEFAN – Associação dos Monitores de Escolas Família-Agrícola do Norte do Espírito Santo

AMEFAM – Associação dos Monitores de Escolas Família-Agrícola do MEPES

CBAR – Comissão Nacional de Educação Rural

CEAs – Centros Educativos no Campo

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEEJAs – Centro Estaduais de Educação de Jovens e Adultos

CEFFA– Centro Familar de Formação em Alternância

CELAM – Conferências Episcopais Latino-Americanas

CFMs – Casas Familiares do Mar

CFRs – Casas Familiares Rurais

Cimi – Conselho Indígena Missionário

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNA – Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

COMECES – Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais de Agricultores e Agricultoras Familiares

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos trabalhadores

DNTR - Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais

EdoC – Educação do Campo

EFA– Escola Família Agrícola

EFAA - EscolasFamília Agrícola Autônomas

EMCOR – Escolas Municipais Comunitárias Rurais

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

EUA – Estados Unidos da América

FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

IBGE – Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

Iterra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo da UnB

LICENA – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MEPES - Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

PE – Plano de Estudo

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROATER – Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural

Procampo – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES-Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU – Secretaria de Educação do Estado

SINPRO/ES – Sindicato dos Professores no Estado do Espírito Santo

SSR – Serviço Social Rural

STRs – Sindicatos de Trabalhadores Rurais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução 3

1. Estado e educação no meio rural 17

1.1 Estado e Educação no meio rural: cante lá que eu canto cá 18

1.2 Educação Popular: trilhas educativas imersas em autoritarismo 26

1.3 Educação do Campo 31

2. Breve apontamento sobre o Campesinato, Agronegócio, Estado e Movimentos sociais 39

2.1 Campesinato, Agroecologia, Campesinidade e Educação Camponesa 39

2.2 Agronegócio, uma agricultura sem agricultores 51

2.3 Agricultura familiar, uma categoria nova? 57

3. Trabalho e Educação do Campo 62

3.1A (des) valorização da escola e do trabalho do campo 67

3.2 Pedagogia da Alternância: pedagogia camponesa? 69

3.3 Trabalho e Educação 75

3.4 Militância e Trabalho: uma dimensão da práxis? 82

4. O ceffa bley: Um centro familiar de formação em alternância no norte do Espírito Santo 85

4.1 O Norte da Alternância no Espírito Santo: do Rio Doce para cima 85

4.2 Aproximação do olhar para a escola investigada 106

4.2.1 CEFFA Bley como escola 110

4.2.2 CEFFA Bley como centro territorial de formação 122

4.2.3 CEFFA Bley como sede da RACEFFAES 128

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: os dilemas da formação 130

5.1 O trabalho e suas condições na escola do campo 131

5.1.1 O que dizem sobre ser monitor(a) 131

5.1.2 Organização trabalhista no CEFFA Bley 134

5.1.3 Trabalho e militância: o que dizem esses trabalhadores? 137

5.1.4. Cansaço X Penosidade 144

5.1.5 A mulher, o estudo e o trabalho no campo 146

5.2 A aprendizagem ou escolarização 154

5.2.1 O que a formação na escola produz? 158
5.2.2 Trabalho manual e trabalho intelectual 160
5.3 A auto-organização dos estudantes 162
5.3.1. O trabalho na escola sob o olhar dos estudantes 163
5.3.2 Para além do estudo e do trabalho 168
5.3.3 Experimentação: uma dimensão da praxis 169
5.3.4 O que se ouve falar sobre a escola 170
5.4 O trabalho territorial do CEFFA Bley 172
6. ESCOLARIZAR O CAMPESINATO OU CAMPESINAR A ESCOLA? 177
REFERÊNCIAS 184
Apêndice 195

INTRODUÇÃO

CAMINHOS ALTERNATIVOS

Se plantar o arroz ali,
Se plantar o milho acolá,
um jeito de produzir,
pra gente se alimentar.
Primeiro cantar do galo,
já se levanta da cama,
e o camponês se mistura
à terra que tanto ama.

Amar o campo, ao fazer a plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.

Amar a terra, e nela botar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.

Choro virou alegria,
a fome virou fartura,
e na festa da colheita,
viola em noite de lua.
Mutirão é harmonia,
com cheiro de natureza,
o sol se esconde na serra
e a gente acende a fogueira.

Amar o campo, ao fazer a plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.

Amar a terra, e nela botar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.

Quando se envenena a terra,
a chuva leva pro rio,
nossa poesia chora,
se a vida tá por um fio,
e ela é pra ser vivida,
com sonho, arte e beleza,
caminhos alternativos
e alimentação na mesa.

Amar o campo, ao fazer a plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.

Amar a terra, e nela botar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
(Zé Pinto, 2006).

Estudar os camponeses é importante, não só porque os intelectuais podem produzir conhecimento voltado para os interesses dos camponeses, mobilizar-se e lutar por eles, ou tentar fazer com que eles se mobilizem. Os camponeses podem nos ensinar uma variedade de coisas que nós não sabemos. A questão da flexibilidade de respostas em face dos desafios e crises econômicas é algo que *o camponês pode ensinar àquele que não é camponês, muito mais do que o contrário*, como se pode observar em inúmeras situações (SHANIN, 2008, p. 28, grifo nosso).

"Caminhos Alternativos", de autoria de Zé Pinto, um grande militante da cultura camponesa, nos inspira e sintetiza um conjunto de ideias da relação "Trabalho e Educação" – por sua vez, relação de transformação mútua; a sociedade modifica a natureza, e essa modifica sua própria natureza ao modificá-la.

De encontro à mesma perspectiva da canção, o teórico Teodor Shanin traz algo essencial do exercício da pesquisa ligada ao campesinato: há um conjunto de saberes, princípios, observações geracionais da sociedade e da natureza que ampliam o nosso mundo de maneira significativa. E, nesse sentido, dedicamos esta investigação à produção do Centro Familiar de Formação em Alternância[1] (CEFFA Bley), que é, também, fruto desse solo tão fértil, vivo e em movimento.

O trabalho que segue é resultado de um anseio de se conhecer escolas que afirmam a construção do conhecimento e do saber para a transformação social, sendo existentes diversas experiências educativas, tanto no campo quanto na cidade; uma grande diversidade de inciativas que buscam ser emancipadoras.

Em tempos de retrocessos políticos, os debates já superados - como o da neutralidade política da Educação - são trazidos à tona novamente. E, ainda, associada à uma perspectiva que envolve denuncismo e punitivismo como prática política, judicialização e afins, nos impõe a luta para barrar o encarceramento dos jovens, o genocídio da juventude negra, a lei da mordaça, a contrarreforma da previdência e a contrarreforma trabalhista. O lema da campanha contra a redução da maioridade penal nos permite sintetizar o clima político que estamos vivendo na sociedade brasileira "Para todo problema complexo existe uma resposta simples, objetiva e errada! #contraaredução". No texto que segue buscamos, por não menos, a tentativa de fugirmos à simplificação ideológica, expormos a complexidade das relações que a sociedade brasileira de classes imprime à educação camponesa.

As ideias pedagógicas estão repletas de soluções e prescrições que se comprometem a resolver os problemas educacionais, e até sociais, mas sabemos que a complexidade da sociedade desigual que somos e que vivemos não nos permite agarrar respostas simples e objetivas; necessitamos estudar e debater seriamente a educação no Brasil e no mundo, olhando para a realidade e buscando horizontes de humanização.

[1]Tanto a designação EFA Bley – Escola Família Agrícola do Bley, como CEFFA Bley – Centro Familiar de Formação em Alternância do Bley – são aceitas como formas de se referir à escola em analise. CEFFA Bley é uma forma que unifica toda e qualquer experiência de formação em regime de alternância, inspiradas na Pedagogia da Alternância, que faz sentido no cenário do território norte do Espírito Santo, por isso utilizaremos essa segunda opção ao longo do texto que segue. E discutiremos as disputas políticas e conceituais em torno dessa categoria.

Nossa pesquisa se deteve sobre uma valiosa experiência de educação camponesa, que traz horizontes emancipatórios no seu desdobramento. Uma escola que está constantemente se alimentando do passado e do futuro, finca sua dinâmica pedagógica no seu território e amplia as possibilidades do ser humano. Referimo-nos a uma escola situada no território Norte[2] do Espírito Santo, que possui uma capilarização que nos permite pensá-la junto a um movimento territorial mais amplo. Ou seja, partimos para o estudo do CEFFA Bley – Centro Familiar de Formação em Alternância Bley para compreender a relação entre as categorias: trabalho, educação, território, campesinato e escola do campo.

A escolha do objeto de pesquisa se deve à experiência enraizada dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Norte do Espírito Santo (CEFFAs). A unidade escolar que selecionamos denominada CEFFA Bley pode ser considerada uma experiência bastante maturada do território em estudo, uma espécie de escola referência para a Educação Camponesa no Norte do estado.

A chegada ao estado do Espírito Santo para a realização da pesquisa foi um percurso de aproximação que aqui compartilharemos, e que exige certa paciência do leitor. Juntamente com a investigação da escola, ocorreu a descoberta de seu território, o qual possui traços de descendência pomerana[3] que se associam à origem indígena e africana do próprio território brasileiro.

Sou uma sergipana, nascida no Paraná, hóspede em Minas Gerais, investigando o Espírito Santo. Cabe, portanto, apresentar-me: Sou Camila, nascida em Curitiba, no ano de 1986, tenho trinta e um anos. Vivi lá somente até os três anos de idade, logo me mudei para Aracaju, no estado de Sergipe, com meu pequeno núcleo familiar (mãe, pai e irmão). Isso se deve ao fato de que meus pais já moravam em Aracaju, estavam em Curitiba em razão de continuidade dos estudos, minha mãe no mestrado e meu pai no doutoramento. Ou seja, posso me considerar advinda de uma família acadêmica, o que significa que pertenço a uma minúscula parcela da população, cujos pais possuem ensino superior, mestrado e doutorado. É importante apresentar esse direito que, historicamente negado, torna-se um privilégio, e, assim, trabalhamos nessa tese de forma a contribuir para que os estudos se tornem um direito de todos

[2]No capítulo 4 – "O CEFFA Bley e sua ação territorial" afirmamos a existência de um território Norte Camponês no Espírito Santo.

[3]"A imigração europeia marcou a história do Espírito Santo. Desde meados do século XIX, o Estado passou a receber grandes levas de imigrantes, dentre os quais se encontravam os pomeranos [...]. Eram oriundos da antiga região da Pomerânia que, após Segunda Guerra Mundial, deixou de existir no mapa europeu. Os pomeranos [...] estabeleceram-se, inicialmente, na região das montanhas e, posteriormente, no final do século XIX e início do século XX, migraram também para o Norte do estado, em direção ao Vale do Rio Doce" (SPAMER, 2013, p. 1-2). Essa região, atualmente, pertence parte à Polônia, parte à Alemanha.

que o desejem, e que não prossigam como um privilégio – muito embora a atual conjuntura nos acene para um cenário de imenso retrocesso do ponto de vista do direito ao acesso à escola e à universidade pública.

Morei em Aracaju até 2004, quando me mudei para Viçosa, em Minas Gerais (MG). Ingressei na graduação no curso de Geografia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), concluí meus estudos, e prossegui com o mestrado na Educação, no qual estudei cursinhos pré-vestibulares populares com o arcabouço teórico-conceitual dos movimentos sociais (SIQUEIRA, 2011). Em seguida, tive uma curta experiência como monitora da Escola Família Agrícola (EFA) Puris em Araponga, Zona da Mata Mineira, e outra experiência docente como professora substituta da área do ensino de Geografia na UFV. Com o término do contrato, trabalhei como professora designada do Estado de Minas Gerais, em Viçosa, durante um ano. Ingressei no curso de doutoramento no ano de 2014, quando me mudei para Belo Horizonte – MG. No ano de 2016, ingressei como professora efetiva do Estado de Minas Gerais na cidade de Viçosa, onde fiquei por seis meses e pedi remoção para Belo Horizonte - e onde leciono atualmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em Belo Horizonte, transitei em duas escolas do estado. O movimento e a migração compõem, assim, a presente tese, marcada por rupturas e descontinuidades. Apresento elementos desse percurso formativo e migrante, que demonstra um intenso processo de (des)(re)territorialização que ficam marcadas com um conjunto de incompletudes e inquietações. E, ainda, escrito em um momento histórico de ofensiva sobre os direitos sociais das trabalhadoras e dos trabalhadores, sobretudo no campo educacional, e, ainda mais especificamente, na Educação do Campo.

Esta pesquisa é, assim, fruto de uma relação estabelecida entre o meu processo de formação acadêmica e profissional. Isso porque o tema escolhido para estudo perpassa a dimensão da formação acadêmica: da graduação em Geografia, que me permitiu pensar o campo brasileiro, e do mestrado em Educação, que me possibilitou uma reflexão acerca dos movimentos sociais e da educação popular ―a partir do estudo dos "Cursinhos Populares" ―, e da formação profissional, dada a experiência como monitora de Escola Família Agrícola (EFA) no município de Araponga-MG, na EFA-Puris, além do trabalho com a formação de professores de Geografia ― como professora substituta na Universidade Federal de Viçosa. E, ainda, da vivência no movimento estudantil da geografia (Centro Acadêmico Admirável Espaço Novo e Sina Severina), na Associação dos Geógrafos Brasileiros, nos Cursinhos Populares, na Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves, e, atualmente, como professora de Geografia da Rede Estadual de Minas Gerais. Soma-se a isso, minha militância na Educação do Campo, que constitui o fio condutor dessas experiências, e que me levaram ao encantamento pelo estudo e

pela pesquisa. Atualmente meu exercício profissional, que se situa em uma escola básica e pública, marca as análises aqui tecidas.

Das diversas experiências educacionais no país, fruto da ação dos movimentos populares organizados, os CEFFAs – Centros Familiares de Formação em Alternância – constituem-se como um lócus que agrega múltiplos traços histórico-culturais, bem como contradições bastante valiosas que ajudam a formular ações pedagógicas com significado na formação integral.

Com esta pesquisa, propusemos debater o trabalho como princípio educativo dos CEFFAs, no Norte[4] do estado do Espírito Santo, compreendendo o papel dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola e o papel histórico das organizações inseridas nesse território. A principal ideia da pesquisa foi a compreensão da relação entre trabalho e educação no processo educativo desenvolvido nos CEFFAs; ou seja, interpelamos em que medida os processos escolares desenvolvidos nessas escolas permitem a formação omnilateral do sujeito, que engloba a escolarização, trabalhos práticos e a interlocução entre tais partes: o trabalho práxico[5].Por essa trilha, interrogamos o trabalho como categoria analítica, como seu princípio educativo apropriado pelo Projeto Pedagógico de Alternância do CEFFA Bley.

A pesquisa se justificou pela necessidade de multiplicação dos estudos em Educação do Campo, temática e movimento que surgem com a necessidade de uma construção conceitual e uma afirmação teórico-política. A possibilidade é de também debater temas que interferem no funcionamento do CEFFA, a partir de um resgate histórico de seus processos: pensar os desafios presentes na formação em alternância e, a partir do debate do CEFFA, trazer à baila questões pertinentes para pensar o cotidiano e as estratégias de formação em alternância no Brasil.

A graduação em Geografia trouxe-me uma busca constante por conceitos dessa ciência para contribuir com a análise educacional. O desafio foi pensar o território da escola em alternância e enveredar em seus processos de formação, com a preocupação do trabalho em uma escola do campo, na tentativa de compreender a territorialização da Pedagogia da Alternância no Norte do Espírito Santo, ousando afirma a constituição da territorialidade da alternância.

O estudo teve como foco o CEFFA Bley, situado no município de São Gabriel da Palha, no estado do Espírito Santo, de um universo de inúmeros CEFFAs no território Norte

[4]O que chamamos de território Norte refere-se à uma definição do CEFFAs, associado à RACEFFAES (Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo).

[5] O movimento entre reflexão teórica e de inserção empírica destacado por KUENZER (2011) nos inspirou a utilização desse conceito de trabalho práxico.

do estado. A localização do estudo se justifica pelo pioneirismo desse estado e pela grande replicação da experiência. Parte dessas escolas foi fundada pelo Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES), como a primeira escola localizada no município de Anchieta, situado no Sul do estado: a Escola Família Agrícola de Olivânia.

> O estado possui hoje quatorze Escolas Família Agrícola (EFAs) vinculadas ao Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES), cinco Escolas Família Agrícola Autônomas (EFAA) que reproduzem toda a proposta pedagógica da alternância, mas possuem uma estrutura administrativa independente do MEPES (CALIARI, 2002, p. 76).

Na mesorregião Noroeste Espírito-Santense, composta por treze municípios (Água Doce do Norte, Barra do São Francisco, Ecoporanga, Mantenópolis, Águia Branca, Boa Esperança, Nova Venécia, São Gabriel da Palha, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Marilândia e Pancas), está situado o CEFFA Bley, sendo que outros quatro CEFFAs são associadas ao MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (CEFFA de Boa Esperança, CEFFA Chapadinha, CEFFA Bley CEFFA de Marilândia), e três existem sem associação ao movimento (EFA de Barra de São Francisco, Escola Família Rural de Ecoporanga e Escola Municipal Família Agrícola de Mantenópolis), segundo dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab).

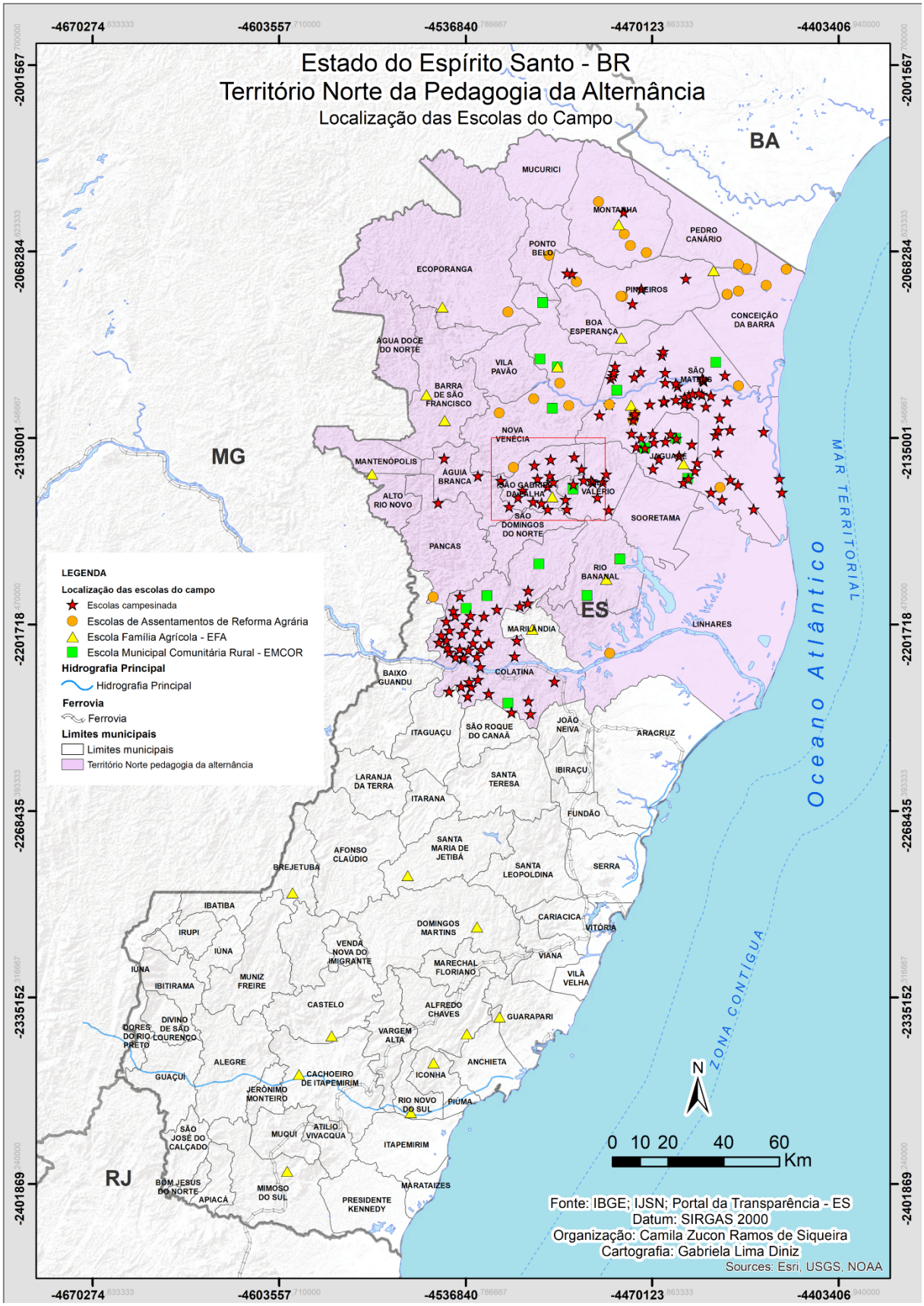
Existem, ainda, inúmeras escolas do campo multisseriadas, Escolas Municipais Comunitárias Rurais (EMCORs), escolas de assentamentos de Reforma Agrária que progressivamente adotam a Alternância como pedagogia, a partir da ação territorial da RACEFFAES, dos Conselhos Escolares e dos demais sujeitos da Educação do Campo, escola que consideramos 'campesinada'. Os documentos localizados nos Apêndices da tese demonstram essas diferentes dinâmicas da diversidade de CEFFAs existentes no Norte do Espírito Santo.

A pesquisa de campo foi realizada no CEFFA Bley, como mencionamos, e contou com a participação de seis monitores e quatro monitoras, com os quais realizamos uma entrevista estruturada, com base na enquete operária[6], roda de conversa com duas turmas do Ensino Médio Técnico Agrícola (primeiro e terceiro ano), entrevista com uma família (mãe e estudante), acompanhamento de duas visitas às famílias e uma entrevista com uma estudante egressa da escola. O trabalho contou, ainda, com a minha participação em dois encontros de monitoras e

[6]THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária com textos metodológicos*, de Pierre BOURDIEU, Liliane KANDEL, Guy MICHELAT, Jacques MAITRE, Raniero PANZIERI e Dario LANZARDO. São Paulo, Editora Polis, 1985.

monitores do Norte do Espírito Santo, um Encontro de Mulheres do CEFFA Bley e um Seminário Municipal de Educação do Campo de São Gabriel da Palha. Dessa forma, a proposta envolve as categorias: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Trabalho e Educação.

O mapa abaixo traz a delimitação da territorialidade e a localização municipal da escola em foco na presente tese.


Estado do Espírito Santo - BR
Território Norte da Pedagogia da Alternância
Localização das Escolas do Campo
-4670274
-4603557
-4536840
-4470123
-4403406
-2001567
-2068284
-2135001
-2201718
-2268435
-2335152
-2401869
BA
MG
ES
RJ
Oceano Atlântico
MAR TERRITORIAL
ZONA CONTÍGUA
MUCURICI
MONTANHA
PEDRO CANÁRIO
PONTO BELO
ECOPORANGA
PINEIROS
CONCEIÇÃO DA BARRA
BOA ESPERANÇA
ÁGUA DOCE DO NORTE
VILA PAVÃO
SÃO MATEUS
BARRA DE SÃO FRANCISCO
NOVA VENECIA
MANTENÓPOLIS
ÁGUIA BRANCA
IÚNA
SÃO GABRIEL DA PALHA
JOSÉ VALÉRIO
ALTO RIO NOVO
SÃO DOMINGOS DO NORTE
SOORETAMA
PANCAS
RIO BANANAL
LINHARES
MARILÂNDIA
COLATINA
BAIXO GUANDU
ITAGUAÇU
SÃO ROQUE DO CANAÃ
JOÃO NEIVA
ARACRUZ
IBIRAÇU
LARANJA DA TERRA
SANTA TERESA
ITARANA
FUNDÃO
AFONSO CLÁUDIO
SANTA MARIA DE JETIBÁ
SANTA LEOPOLDINA
SERRA
BREJETUBA
IBATIBA
IRUPI
CARIACICA
VITÓRIA
DOMINGOS MARTINS
VENDA NOVA DO IMIGRANTE
VIANA
MARECHAL FLORIANO
VILA VELHA
IBITIRAMA
MUNIZ FREIRE
CASTELO
ALFREDO CHAVES
GUARAPARI
DIVINO DE SÃO LOURENÇO
DORES DO RIO PRETO
VARGEM ALTA
ALEGRE
ANCHIETA
GUAÇUÍ
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM
ICONHA
JERÔNIMO MONTEIRO
RIO NOVO DO SUL
PIÚMA
SÃO JOSÉ DO CALÇADO
MUQUI
ATILIO VIVACQUA
ITAPEMIRIM
BOM JESUS DO NORTE
APIACÁ
MIMOSO DO SUL
PRESIDENTE KENNEDY
MARATAÍZES
LEGENDA
Localização das escolas do campo
Escolas campesinada
Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária
Escola Família Agrícola - EFA
Escola Municipal Comunitária Rural - EMCOR
Hidrografia Principal
Hidrografia Principal
Ferrovia
Ferrovia
Limites municipais
Limites municipais
Território Norte pedagogia da alternância
N
0 10 20 40 60
Km
Fonte: IBGE; IJSN; Portal da Transparência - ES
Datum: SIRGAS 2000
Organização: Camila Zucon Ramos de Siqueira
Cartografia: Gabriela Lima Diniz
Sources: Esri, USGS, NOAA

A análise dos dados, por sua vez, foi um esforço para estabelecer conexões, mediações e contradições das questões levantadas e que constituem o problema pesquisado (FRIGOTTO, 1994). Dentre os metódos científicos, foram elegidos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental nos Plano de Estudo, leis, fotos, cartilhas e documentos; imersão em campo; entrevistas estruturadas realizadas com a equipe pedagógica do CEFFA Bley, entrevista semiestruturada com uma egressa e rodas de conversa com estudantes.

Durante o ano de 2015, estive no CEFFA Bley em dois encontros de monitores dos CEFFAs do Norte do Espírito Santo, momentos que reúnem Escolas Família Agrícola, Escolas Comunitárias, ECORs e demais experiências escolares que trabalham com a Pedagogia da Alternância. O relato da questão dos encontros está mais detalhado no subcapítulo "5.4. O trabalho territorial do CEFFA Bley". Além da participação nos encontros, fui à escola mais três vezes durante esse ano, uma vez no ano 2016 e, outra,em 2017.

As atividades realizadas a partir de seis idas a campo, durante os anos de 2015 e 2017, incluíram: a realização de dez entrevistas com monitoras e monitores da escola, aos quais atribuímos os nomes fictícios José, Eduardo, Edmar, Marcos, Carlos, João, Juliana, Deise, Maria e Lúcia; o acompanhamento de visita a duas famílias de estudantes da escola; uma roda de conversa com estudantes dos 1° e 3º anos do Ensino Médio; participação no Encontro de Mulheres do CEFFA Bley; o envolvimento nas demais atividades de rotina da escola, como observação de aulas; uma entrevista com estudante egressa do CEFFA Bley, a quem atribuímos o nome fictício de Amália; uma entrevista com uma família associada do CEFFA Bley - a mãe de uma estudante cujos nomes atribuídos foram Lina, e seu filho, estudante da escola, Afonso.

A relação com a escola foi construída justamente nesses momentos; ou seja, não possuía vínculos com a escola e, nem mesmo, com o território no qual me inseri para a realização da pesquisa. A minha vinculação com o estado do Espírito Santo se deve ao interesse despertado no exercício da pesquisa, devido ao pioneirismo da Pedagogia da Alternância no Brasil, descoberto no decorrer dos estudos.

O contato inicial com a Pedagogia da Alternância se deu por meio de uma pequena experiência como monitora de Geografia e Extensão Rural da EFA Puris, durante uma quinzena do ano de 2011; escola situada no município de Araponga/MG, localizada na Zona da Mata Mineira. Posteriormente, tive um contato com a EFA Paulo Freire, Acaiaca/MG, em 2012, e me envolvi em um projeto de extensão da Universidade Federal de Viçosa, intitulado "Trabalho e Alternâncias Educativas", o qual inspirou não apenas o tema de pesquisa, mas trouxe a questão do trabalho, que passou a ser um referencial teórico-metodológico para pensar o processo de formação humana. Logo, a partir dessa investigação "[...] pode-se dizer que a

Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo" (RIBEIRO, 2008, p. 4).

A escola que estamos discutindo nessa tese é analisada sob o viés da relação entre Trabalho e Educação, que implica as conexões educativas na vida humana, reconhecendo uma centralidade do trabalho nas transformações com intenção humana na natureza. Ou seja, esse campo de conhecimento que tem uma tradição ligada ao estudo dos confrontos de classe na construção do saber nesse processo, também da construção de saberes no trabalho fabril, mesmo em contexto alienante. Nós trazemos essa dimensão do trabalho para pensar a escolarização, que une tradições distintas da Formação de Professores e da Educação, Estado e Sociedade.

Compreendendo que no CEFFA Bley há uma centralidade do trabalho no processo educativo, buscamos no filósofo Antonio Gramsci (1891 – 1937) uma reflexão no sentido de pensar e formular o trabalho junto ao projeto de escola unitária. Para o filósofo italiano está na base dessa proposição o trabalho como princípio educativo, como formação humana integral. Formulada a base da escola unitária a partir dos princípios de humanização, constitui-se do processo de formação a individualidade, a coletividade, o trabalho físico e o trabalho intelectual em unidade.

Deste modo, há uma dupla caracterização do trabalho, que ao mesmo tempo que forma, que instrui, que nos faz seres humanos, nos desumaniza também, deformando pessoas no processo de trabalho alienado; e no sistema capitalista a luta de classes marca essa contradição, pois "[...] as classes dominantes impõem uma educação *para o* trabalho alienante [...]. Já a educação libertadora teria como função transformar *o trabalhador* em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo" (Jinkings, 2008, p. 12, grifo nosso)[7]. É completamente diferente uma educação *para o* trabalho, que visa adequação dos sujeitos à vida massacrante do processo produtivo e a educação que pensa *o trabalhador* e os seus anseios, sonhos, inquietações e angústias, e apresenta a possibilidade de transformar essa vida e esse mundo por mediações coletivas, a exemplo dos movimentos sociais.

Os CEFFAs não são movimentos sociais, mas, na perspectiva da militância, vêm arraigados com as práticas dos movimentos sociais. São escolas que surgem de demandas de um ambiente de organizações sociais (sindicatos, associações e outros coletivos), e que, não obstante, são comunitárias, classificadas como privadas. Indo além, buscamos debater no presente texto questões que trazem elementos históricos, teórico-conceituais e relatos das vivências e análises dos sujeitos imbricados nesse processo. Por isso, o trabalho surge como

[7] Ivana Jinkings. Apresentação do livro "Educação para além do capital", de István Mészáros (2005).

eixo principal para pensar as relações presentes na escola e nos permite tensionar a relação escolarização e formação, para que seja possível questionarmos em que medida um processo ocorre em concomitância com o outro, ou mesmo em detrimento do outro.

Ainda no âmbito da metodologia, inicialmente elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, e, em contato com a dissertação de TRIGUINELLI (2011) e em conversas com o próprio autor, construímos um roteiro extenso e estruturado (APÊNDICE A). Na dissertação supracitada, o pesquisador havia se inspirado na Enquete Operária (Marx; Engels apud Thiollent, 1985) - composta por cem perguntas -, com a qual tive contato e que contribuiu com a formulação de nosso processo metodológico.

As entrevistas foram realizadas em nossas visitas à escola, no ato gravadas - a partir de autorização prévia e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -, e, posteriormente, transcritas e transcriadas[8] no contexto de apresentação dos dados. O nosso roteiro é composto de trinta e quatro questões, divididas em sete grupos de perguntas: Dados pessoais; Trajetória de trabalho; Regime de contratação; Condições de trabalho; Estresse no trabalho; Internato e Trabalho como princípio educativo.

A realização das entrevistas com a equipe pedagógica da escola nos sugeriu uma avaliação positiva do roteiro de perguntas, com observações sobre a oportunidade de pensar questões não refletidas anteriormente. A partir das entrevistas, realizamos a transcrição com a respectiva devolução aos sujeitos, e, ainda, após o retorno para inserção de trechos no corpo textual que segue, desenvolvemos o que denominamos transcriação junto ao referencial da história oral.

Como ora mencionamos, foram criados nomes fictícios para os sujeitos entrevistados com o objetivo de manter sigilo e não expor publicamente suas opiniões e trajetórias, também não mantivemos as disciplinas e as funções desempenhadas como forma de não identificação:

1. José foi entrevistado no ano de 2016. É monitor e compõe a coordenação da escola, reside na escola há 10 anos, estudou o ensino fundamental II e ensino médio em Escola Família Agrícola, cursou ensino superior em um curso de Licenciatura em Ciência Agrárias. Trabalhou

[8]"Quando nos detemos aos procedimentos específicos da história oral adotada, a transcrição é o primeiro de um conjunto de três etapas. A segunda seria a textualização, que corresponderia à uniformização do texto, através da supressão das perguntas feitas pelo entrevistador, que agora passam a fazer parte de uma narrativa linear. Este processo tem como ponto fundamental a mudança de códigos. O oral passa agora a ser grafado e é nesta passagem que se assenta a discussão em torno nas possibilidades da 'transcriação'" (EVANGELISTA, 2010, p. 175, grifo do autor).

em escola de assentamento e outro CEFFA antes de ingressar no CEFFA Bley. Filho de proletário rural, o trabalho no campo marcou suas experiências.

2. Eduardo foi entrevistado no mesmo período dos demais monitores, ainda em 2014. É monitor. Trabalhou em escola de assentamento antes de ingressar no CEFFA Bley. Possui filho estudante e esposa que trabalha na escola. Uma longa trajetória na Pedagogia da Alternância marca o perfil de Eduardo, que estudou o ensino médio em uma Escola Família Agrícola.

3. Edmar foi entrevistado no mesmo período dos demais monitores, ainda em 2014. Se formou em um CEFFA da região, atua no CEFFA Bley desde 2013. Sua experiência profissional com a alternância é recente.

4. Marcos é formado no CEFFA Bley, reside em uma comunidade próxima à escola, como técnico agrícola, em 2004 fez faculdade, tem uma complementação pedagógica e Pós-Graduação em Educação do Campo.

5. Carlos é egresso do CEFFA Bley, reside em uma comunidade próxima à escola, estudou Licenciatura em Educação do Campo; o curso superior também em regime de alternância, o que lhe possibilitou, durante a formação, ser simultaneamente monitor de outro CEFFA na região.

6. João tem trinta e quatro anos, atua como monitor do CEFFA Bley há doze anos e reside na escola. Atualmente reside dentro da Escola Família Agrícola, com formação em Licenciatura em Ciências Agrícolas, concluída em 2005, e, logo após, ingressou na escola. Não é da região e tem um histórico mais urbano.

7. Juliana é egressa do CEFFA Bley onde estudou até o término do ensino médio integrado com técnico agrícola, monitora da escola. É formada e atuou em um órgão ambiental. A entrevistada, atualmente, atua em uma escola estadual no município de São Gabriel da Palha. Seu pai sempre trabalhou no sindicato dos trabalhadores rurais.

8. Deise é monitora do CEFFA Bley, atuou anteriormente em outro CEFFA da região, ministra aulas na área social, formou-se em História por uma universidade federal, possui título de Especialista em Educação do Campo, e cursa Pós-Graduação em Relações étnico-raciais.

9. Maria reside em uma comunidade rural próxima à escola, trabalhou em uma fábrica de tecidos e sempre contribuiu nas tarefas da roça. Fez licenciatura.

10. Lúcia reside em uma cidade próxima à escola, possui Licenciatura, é de origem rural e sempre contribuiu com o trabalho na agricultura, exceto na atualidade, pois atua como professora. Chegou até a escola por intermédio de uma companheira de trabalho que a indicou, por ter atuado em outro CEFFA da região.

11. Amália, egressa do CEFFA Bley, faz o curso de Licenciatura em Educação do Campo,. Formou-se como Técnica Agrícola no CEFFA Bley, onde estudou o ensino médio. É integrante do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA).

12. Lina é mãe de Afonso. Tem dois filhos. Além de associada à Associação gestora da escola, como todos os pais, está vinculada ao Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA. Lina e o marido trabalham na roça plantando café e coco, e tem ainda uma agricultura diversificada, são quatro hectares de terra. E a família faz uma escolha agroecológica pautada, sobretudo, pelos princípios trabalhados no CEFFA Bley, que incita a busca de autonomia e (re)campesinização.

13. Afonso é filho de Lina e foi entrevistado simultaneamente à mãe, tem quatorze anos. Está cursando o oitavo ano, estuda no CEFFA Bley desde o quinto ano. Nos anos anteriores, estudou na escola pública da comunidade, que hoje já possui algumas atividades agrícolas, devido a presença de professores egressos do CEFFA Bley.

As rodas de conversa foram realizadas na própria Escola Família Agrícola do Bley, em uma estiveram presentes estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e, em outra, estudantes do primeiro ano.

No relato da roda de conversa, consideramos todos os depoimentos como uma produção coletiva, e não como falas individuais - tendo em vista a possibilidade desses sujeitos contraporem e adicionarem observações às falas dos colegas no mesmo momento.

Na roda de conversa realizada em 2015, com a turma do 3° ano do Ensino Médio, percebemos um conjunto de questões importantes a serem debatidas, como: protagonismo estudantil, auto-organização, coletividade na realização das tarefas, formação omnilateral, confiança da família para a realização dos trabalhos na unidade produtiva, e uma análise do trabalho na escola como um processo pedagógico - que possui uma intensidade muito mais leve que aquele praticado na propriedade familiar.

Dos quatorze estudantes que participaram da roda de conversa com o terceiro, três estudavam na escola há três anos, uma há seis anos e dez estudavam desde a quinta série, ou seja, há sete anos. Logo, nesse grupo constatamos que há uma continuidade do processo educativo de uma maneira geral.

Em relação à roda de conversa realizada com o 1º ano do Ensino Médio, no mesmo período ocorreram questões semelhantes à roda anteriormente citada acrescentando alguns paralelos com escolas convencionais e difamações que ouviam antes do ingresso na escola, que se deve ao fato de haverem diversos estudantes ingressante na Pedagogia da Alternância.

Dos trinta e três estudantes participantes, seis estudavam há cinco anos na escola, cinco há quatro anos, cinco há dois anos, dois há três anos e quinze há apenas um ano. Ressaltamos o grande número de ingressantes na escola. O que tornou interessante o paralelo entre a Pedagogia da Alternância e suas experiências anteriores.

Em se tratando da organização desse estudo, subdividimo-lo em: Introdução, seis capítulos, Referências, Apêndice e Anexo. A presente "Introdução", seguida do primeiro capítulo, "Estado e educação no meio rural", refere-se à leitura da relação dos acontecimentos no território brasileiro que influenciaram a constituição do CEFFA Bley e da Educação no Campo do país. Inicialmente apresentamos nesse corpo textual a Educação Rural como um projeto de Estado; em seguida, a formulação da Educação Popular e a Teologia da Libertação como resistência ao projeto estatal; e, por fim, a emergência da Educação do Campo, como movimento e paradigma teórico conceitual.

O segundo capítulo, "Campesinato, Agronegócio, Estado e Movimentos Sociais", traz as categorias que elucidaram o estudo no decorrer de nossas análises - e sob as quais discutimos: campesinato como classe social; agronegócio, uma agricultura sem agricultores; agricultura familiar; e agroecologia como contraproposta. Pretendemos com essa estrutura criar condições para a defesa da tese de que o CEFFA Bley, territorialmente inserido uma política de fomento à campesinização, contribui fortemente nesse processo, e se torna-se algo para propiciar o vínculo com os movimentos sociais camponeses.

No terceiro capítulo, "Escola, trabalho e seus fundamentos", fizemos uma discussão de algumas experiências socialistas no campo da educação, partindo de reflexões do viés da Educação do Campo ligado ao par Trabalho e Educação, a partir das categorias: escola, trabalho, militância, concepções marxistas e Pedagogia da Alternância, elencando os principais autores que nos permitiram construir as ideias aqui expressas.

No quarto capítulo "O CEFFA Bley e sua ação territorial", buscamos nos aproximar do nosso campo de estudo materialmente, apresentando elementos do território no qual a escola se insere, e, assim, articularmos, com os elementos teóricos, históricos e conceituais, e com um viés que fortalece o campesinato e a agroecologia, a defesa da existência de um território Norte das Escolas do Campo.

No quinto capítulo, "A escola e suas práticas: os dilemas da formação", mesclamos trechos de entrevistas e elementos da literatura que consideramos importantes para levantar e discutir as questões que surgiram nas entrevistas e nas rodas de conversa, e, dessa forma, desenhar a tese da Pedagogia da Alternância como instrumento de construção de uma contraproposta agroecológica para ao território Norte do Espírito Santo - ressaltando

contradições na dinâmica do trabalho concreto e as implicações políticas de uma escola que se busca libertadora no contexto capitalista.

Na conclusão "Escolarizar o campesinato ou Campesinar a escola", ousamos apresentar conclusões que são resultados do raciocínio que construímos, demonstrando a ação territorial e classista da escola com o trabalho campesino. Neste ponto, trazemos a síntese dos elementos investigados na presente tese, envolvendo as análises local, regional e nacional. Ainda, apresentamos que 'Escolarizar o campesinato' seria uma opção da Educação Rural, conservadora, em uma ideia de formação de mão de obra para a proletarização das camponesas e camponeses, a partir de uma formação meramente instrumental. Fizemos o adendo de que, ainda que essa opção guarde, em si, o seu contraditório, as escolas rurais no Norte do estado estão no caminho da sua campesinação, e esse instrumental, limitado, traz o letramento como uma possibilidade.

A partir dos dados levantados e das análises tecidas, vemos um movimento de 'Campesinar a escola' a partir da Pedagogia da Alternância, que tem como berço brasileiro o estado do Espírito Santo, e que emerge como um instrumento de mudança curricular (incluindo as disciplinas, os instrumentos da alternância e o próprio internato) da escola, trazendo o trabalho camponês como possibilidade concreta e construção de resistências e autonomia camponesa.

1. ESTADO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

A discussão que vimos apresentar neste capítulo envolve a relação entre Estado, Movimentos Sociais e Educação Rural e do Campo, com vistas ao surgimento do CEFFA Bley.

O Centro Familiar de Fomação em Alternância (CEFFA Bley), fundado nos anos 1972, no contexto da Ditadura Militar no Brasil, surge numa conjuntura de uma educação rural, criada desde os anos 1920 e executada pelo então governo autoritário, quando o projeto de Educação do Campo ainda não estava apresentado. Por isso, compreendemos que há múltiplas influências na constituição deste espaço educativo que envolvem a Educação Popular, a Educação Rural e a Educação do Campo.

A trajetória histórica do CEFFA Bley como instituição envolve as influências do seu período de formação e dos posteriores, que, em um processo dialético, formam seu atual projeto político-pedagógico. Logo, entendemos que a compreensão desse processo é fundamental para pensarmos o trabalho como princípio educativo nesse cenário.

A escola rural foi caracterizada por sua precariedade, e como ‘quarto de despejo’dos materiais que não tinham utilidade na cidade e eram depositados na roça. Não por acaso esse cenário que se perpetua, consiste em um processo de precarização e subordinação das populações camponesas, e, como discutiremos a seguir, não sem resposta e contestação.

1.1 Estado e Educação no meio rural: cante lá que eu canto cá

CANTA LÁ QUE EU CANTO CÁ

[...]você teve inducação,
Aprendeu muntaciença,
Mas das coisas do sertão
Não tem boa esperiença.
Nunca fez uma paioça,
Nunca trabaiou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida
Só o que provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.

[...] aqui findo esta verdade
Toda cheia de razão:
Fique na sua cidade,
Que eu fico no meu sertão.
Já lhe mostrei um espêio,
Já lhe dei grande consêio
Que você deve tomá:
Por favo, não mexa aqui,
Que eu não mexo aí.
Cante lá, que eu canto cá.
(Patativa do Assaré, 2003).

A formação para o trabalho no campo, ao longo do tempo, vem se dando de forma muito apartada do letramento[9] e da escola. A educação escolarizada muito pouco esteve presente para o exercício das atividades camponesas (SANTOS NETO; NASCIMENTO, 2016, p. 157). Esse fato se deve a um conjunto de fatores históricos, políticos e culturais.

Trouxemos como epígrafe o poema “Canta lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré (2003) para evidenciar, inicialmente, o fosso existente entre a educação oferecida na cidade e no campo e, principalmente, para destacar a autoafirmação dos povos do campo como uma premissa importante do debate, para além da precariedade histórica. Apesar desse apartamento campo/cidade produzir um revanchismo e um sentimento de distanciamento - que são produto e fomentam as políticas de educação rural -, é importante frisar que esses saberes constitutivos

[9]As trabalhadoras e trabalhadores do campo promovem, historicamente, a formação de seus filhos por meios próprios familiares, pela pouca disponibilidade de políticas públicas que os atendam.

dos povos do campo estiveram por muito tempo apartados, e foram pouco considerados no processo de escolarização. Era a escola que chegava ao campo e era formatada por uma centralidade urbana, demarcando o lugar que o campo exercia no processo urbanocêntrico, que era de um atraso nas formas de produção, e, portanto, com pouco ou quase nenhum processo "moderno".

A Educação Rural, como ficou denominada, reafirma o seu pressuposto, além de evidenciar o processo de dominação ao qual estava atrelada. Grosso modo, podemos afirmar que a Educação Rural consiste numa proposta de Estado que emerge nos anos 1920 com a perspectiva de "modernizar o campo". No subcapítulo a seguir, detalharemos essa constituição da Educação Rural, porém sob sua ideia de modernização que mantém intactas as estruturas conservadoras do latifúndio - o que podemos denominar de modernização conservadora[10], tendo em vista a relação não evolutiva da sociedade, mas, sim, contraditória.

Como ressalta Oliveira (2001), o Estado que se propunha a produzir empresários a partir dos processos de modernização, produz o inverso, visto que os empresários urbano-industriais passam a investir em terras e se tornam latifundiários. E a chamada modernização incita a luta pela terra no Brasil, conflito que se estende até os dias atuais e produz inúmeras mortes de camponeses.

> Assim, a chamada modernização da agricultura não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas, ao contrário, transformou os capitalistas industriais e urbanos — sobretudo do Centro-Sul do país — em proprietários de terra, em latifundiários. [...] Chama especial atenção o crescimento da violência nos anos 80 decorrente do aumento da pressão social feita pelos camponeses em sua luta pela terra. A chamada modernização da agricultura estava gerando seu oposto. Como contradição da modernização conservadora, aumentava a luta pela terra por parte dos camponeses (OLIVEIRA, 2001, p. 186-192).

As tentativas de modernização da agricultura no Brasil, ao longo do século XX, afetaram a vida no campo, tendo em vista o acirramento dos conflitos e o avanço do capital sobre o território camponês. A territorialização do agronegócio[11] no campo e a consequente desterritorialização camponesa[12] se acentuam com os incentivos estatais, porém, não sem a ocorrência de consequências. As contradições se materializam também nas escolas desses territórios.

---

[10]"O processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado 'moderno' cresce e se alimenta da existência do 'atrasado', sem sequer manter a terminologia" (OLIVEIRA, 1981, p.12, grifos do autor).

[11]O aprofundamento desse debate está localizado no terceiro capítulo da tese.

[12]Campesinato também constitui uma categoria discutida como classe social no terceiro capítulo.

> [...] a educação rural, em seus aspectos pedagógicos, disciplinares e didáticos, tem sido concebida com base na ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio em que vivem. Sendo assim, fica evidente que tanto o calendário quanto o currículo da maioria das escolas têm sido orientados pelas necessidades urbanas, impondo aos alunos do meio rural uma cultura desvinculada de seu contexto (CARMO; RANGEL, 2013, p. 207).

É importante ressaltar que a desterritorialização camponesa não se resume à perda de terra, mas do seu arcabouço cultural, político e econômico, e a escola se torna um instrumento de desapropriação cultural camponesa. Eis que, também por isso, as contradições educacionais se expressam de diversas formas no campo brasileiro. A partir do processo de urbanização da sociedade brasileira, a educação e o analfabetismo no campo passam a ser tomados como questões desconectadas das estruturas fundiária e socioeconômica, sem relação com a desigualdade própria do sistema capitalista.

Desloca-se para o sujeito as contradições da sociedade, a culpabilização do indivíduo e o escamoteamento do processo social que se desenrola. E as propostas de solução giram em torno da adequação metodológica da escola como resposta às contradições de classe.

> É interessante observar o papel político que o discurso educacional cada vez com maior intensidade passa a desempenhar. Procura-se estabelecer uma relação direta entre a Educação e as condições de vida das populações. [...] se não quer permanecer na zona rural, o problema também deve ser tratado no nível educacional. Trata-se de uma escola inadequada que não sabe valorizar a vida no campo. Colocam-se, desta forma, num segundo plano, elementos que são os primordiais na questão social: a situação econômica dessas populações e a estrutura que as determina (MAIA, 2011, p. 27).

As soluções apontadas nesse cenário assemelham-se à insuficiência das análises, indicam a necessidade de "fixar o homem no campo" versus o universalismo escolar que atenderia a todos de forma igual (uma escola sem adjetivos). Emerge, no primeiro caso, uma Educação Rural baseada nos valores do "Ruralismo Pedagógico", que tem como fundamento a ideia de "fixação do homem no campo".

> Historicamente, no Brasil, temos tentativas de educação para a fixação do homem no campo. No início do século XX, a partir de um forte movimento migratório do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, iniciam-se as primeiras tentativas de consolidação de uma educação rural. [...]. Esse Ruralismo Pedagógico visava à criação de um currículo compatível com a realidade rural e que, portanto, fornecesse conhecimentos sobre agricultura, pecuária e outras atividades de seu dia a dia (SANTOS NETO; NASCIMENTO, 2016, p. 158).

O Ruralismo Pedagógico se configura como um discurso pragmático e conservador, que se forja a partir da década de 1920, e ganha força e se consolida durante o Estado Novo no

Brasil (PRADO, 2013). Possuía fundamentação em valores hegemônicos, com preocupações relativas à economia e à política nacional, que, uma vez entrelaçados diretamente à educação e a partir da resolução das questões escolares, os demais estariam dissolvidos. Ou seja, o projeto educacional consistiria num mero apêndice da política econômica, ignorando toda a complexidade e importância do processo educativo na formação humana, e mais como possibilidade de construção de uma política econômica que atendesse aos interesses populares.

> Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do 'ruralismo pedagógico'. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a 'fixação' do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição 'da escola colada à realidade', baseada no princípio de 'adequação' e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a 'fixação do homem ao campo', a 'exaltação da natureza agrária do brasileiro' faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado pelo 'inchaço' das cidades e a impossibilidade de absorver a mão de obra, engrossava a corrente dos ruralistas (MAIA, 2011, p. 27, grifos do autor).

Era um interesse coadunado entre as elites urbanas e rurais. As elites urbanas não queriam superlotar as cidades de migrantes empobrecidos, e as elites agrárias tinham interesse de manter trabalhadores pobres à disposição da máxima exploração. O objetivo principal da escola rural era "[...]formar mão de obra especializada ao seu meio, dissolvendo possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades" (PRADO, 2013, p. 13).

> É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e as suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua (CALAZANS, 1993, p. 16).

Esse "concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios", nada tinha a ver com ideias de expansão de direitos, nem mesmo com noções caridosas, mas, sim, com a necessidade do letramento para o trabalho no campo, com o advento da inserção de produtos e maquinário nas propriedades das classes dominantes que exigiam essa habilidade. Contudo, todo processo carrega em si sua contraditoriedade, e o letramento como técnica guarda em si potenciais outros, inclusive de formação crítica e expansão da consciência de classe.

A Educação Rural no Brasil passa por uma "[...]negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra" (RIBEIRO, 2010, p. 41), relação com a qual a Educação do Campo vem se contrapor, "negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da

disputa pela terra e pela educação" (Ibdem, p. 41), tema que trataremos com maior profundidade mais adiante.

Em 1827, foi criada o que podemos chamar de primeira lei de Educação no Brasil, no reinado de D. João VI, quando da vinda da família real portuguesa para o Brasil. E mais de um século depois, em 1946, promulgou-se uma lei que regulamentava o funcionamento da educação no território nacional (DA SILVA; DE SOUZA, 2011, p. 71). O objetivo oficial dessa lei era o atendimento aos colonizadores e suas necessidades, realidade que se perpetua em alguns aspectos até o momento atual no Brasil.

Partindo para as primeiras leis que tratam da educação situada no campo, na tentativa de historizar a Educação Rural, partimos das reflexões de Calazans (1993), cujo texto "Para compreender a Educação do Estado no meio rural", remete-nos que uma primeira iniciativa se daria em 1812, com o Plano Nacional de Educação, no reinado de D. Joao VI, e que trazia uma ideia de formação com especificidades no 2° grau de "todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes". Em 1826, ainda em seu reinado, ocorreu a Reforma do Plano Nacional de Educação, que traz a produção agrícola nos 1° e 2° graus, em associação com a "ideia dos três reinos da natureza; insistindo, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais de maior utilidade nos usos da vida".

Apesar desses ensaios iniciais, somente após o final do segundo império é que surge o ensino regular nas áreas rurais, de forma tardia e descontínua. Após a proclamação da República em 1889, a ausência de providências oficiais despertava a iniciativa privada.

Estudos sobre a temática indicam que "antes de 1930, as iniciativas mais consistentes de formação dirigida às populações do meio rural deram-se nos setores do ensino médio e superior, especialmente neste último" (CALAZANS, 1993, p. 18). A partir de então, ocorreram programas de escolarização que, de fato, foram relevantes para as populações do campo. Nesse momento, consolidaram-se práticas advindas do Ruralismo Pedagógico, ideias que vinham em ebulição desde os anos 1920.

Uma ação que se associa com tais ideias é o "Manifesto dos Pioneiros" da Escola Nova, de 1932, no qual estava presente a noção de 'tomada de consciência educacional', com um viés vinculado a noções de consciência cívica e trabalhista, engrandecimento das atividades do campo, nacionalismo, de um aparelho educativo organizado em função da produção e da ideia vocacional.

Outro marco importante é a realização do 8° Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreu durante o Estado Novo, em 1942, sob o patrocínio do governo federal e do governo de

Goiás, no qual quarenta e uma teses defendidas se vinculavam ao Ruralismo Pedagógico. Como ressalta Calazans (1993, p. 26), podemos considerar como uma espécie de síntese do Ruralismo Pedagógico, expressas nesse Congresso ideias como "[...]uma escola rural — caracteristicamente a escola do trabalho — cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os, todos, na obra de construção da unidade nacional, para tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro". O que evidencia uma ideia de trabalho ligada a um desenvolvimentismo nacional, em consonância com os valores de Estado, do Estado Novo, a partir do disciplinamento dos corpos e das mentes, vida, "tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro". Mas, afinal, que povo? O povo camponês explorado e expropriado de suas terras?

Flávio Moreira (2009), professor e pesquisador da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, falecido em 2014, construiu uma tese instigante que relaciona a questão religiosa e a educação no Norte do Espírito Santo. Em seu trabalho o autor demonstra como a educação pretensamente rural, como o mesmo descreve, se apresenta no Espírito Santo, demonstrando as condições das 'escolas ruraes' na Primeira República, ao comparar as escolas do campo e da cidade.

> [...] Comparadas, pelos próprios inspetores, às demais escolas existentes na época, bem sinalizam o caráter de abandono por que passavam a educação rural e nos dizem de sua pretensão de educar para a nova cidadania emergente, ou seja, o lugar da educação não era para os da 'roça' (MOREIRA, 2009, p. 101).

Com vistas a compreensão do cenário capixaba, Moreira (2009) embasa-se nos relatos dos(as) inspetores(as) escolares, que não divergem do caminho histórico nacional, destacando a precariadade material das escolas, chegando a afirmar ser comum "[...] encontrar, nos relatos, professores lecionando no porão de suas casas, como em São Matheus, sem condição material [...]" (ibdem, 101-102).

> Alguns outros dados visam a complementar a visão das condições das escolas nos diversos anos, pois estamos falando com os dados de 1909 e 1930, como os seguintes: '[...] as escolas do interior do estado, com raríssimas exceções, se acham desprovidas de mobiliários e utensílios escolares. Algumas possuem 10 ou 12 carteiras para acomodarem 30 ou 40 alumnos' [...]. Por esses dados, uma marca bastante forte impregna a identidade histórica do surgimento da escola no meio rural capixaba – **a carência e a precariedade de condições de trabalho** (OLIVEIRA *apud* MOREIRA, 2009, p.102, grifo do autor).

Nesse sentido "nas décadas de 40 e 50, a educação rural caracterizava-se por uma diversidade de programas educativos e assistenciais, visando ao desenvolvimento econômico,

superando, assim, o atraso cultural a que estava submetido o campo. Sob a inspiração do ruralismo pedagógico" (MOREIRA, 2009, p. 115).

Vale destacar uma lei que foi promulgada somente após a deposição de Getúlio Vargas, instituída pelo Decreto-Lei nº 8.529, 2 de janeiro de 1946, que em seu artigo n. 2° vemos o histórico descaso com a educação dos povos do campo brasileiro.

> Art. 2° Os presidentes das províncias em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os conselhos gerais, marcarão o número e localidades das escolas, *podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos* e remover os professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução [...]. Art 4° As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se (BRASIL, 1946, grifo nosso).

A noção que se coloca como estruturalmente camuflada dessa legislação é a de que os territórios com menor concentração populacional não têm direito à escolarização, o que quer dizer que os territórios camponeses estão excluídos desse direito. Quando dizemos escola urbanocêntrica, nos referimos a leituras como a que se insere como pauta principal do movimento de Educação do Campo, e que vão conquistar avanços legislativos somente a partir das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002), ainda um desafio de implementação.

Sabemos os limites da legislação para o alcance da realidade, mas o texto evidencia que o direito legal à educação está posto somente para as cidades e aglomerações populosas, mais especificamente nas capitais e localidades urbanas. Ainda que pese o distanciamento entre esse estabelecimento legal e a efetivação desse direito na prática, num quadro comparado imediato, vemos significativa disparidade entre o direito urbano e o direito rural à educação, e de que modo essa política se efetiva de maneira visível no território brasileiro.

É curioso notarmos que, em 1946, em um primeiro momento de estabelecimento do direito público à educação, o Brasil vivencia, nesse mesmo período, um significativo processo de urbanização, fruto do processo de industrialização - dependente e associado à desigualdade do campo - e, ainda, ligado à concentração fundiária, denominada por diversos teóricos como sendo um processo de modernização conservadora, no qual o Brasil veio a basear o seu desenvolvimento.

De um lado a legislação escancara a desigualdade legalizada, e, de outro, a precariedade do ensino rural. Todos brasileiros sabem que, para que os filhos e muitos camponeses e camponesas pudessem estudar, estes deixaram seus trabalhos e suas vidas no campo, ou, para

aqueles que ainda permaneceram no campo, longos trajetos eram e são realizados para chegarem até a escola; saíam muito cedo, em algumas situações muito antes do sol nascer.

Entre 1942 e 1950, emergiram outros cursos e programas, organizados por distintos setores estatais; em 1945, o Aldeia Rural; em 1947, a Campanha de Educação de Adultos; em 1949, Escola para um Brasil Rural, um curso promovido pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas* Educacionais Anísio Teixeira (*INEP*), com uma ideia de fixação do homem no campo para a segurança nacional, e uma notória contradição entre a proposta do curso e o público atendido, visto que o próprio material era todo em inglês, com algumas passagens em francês e em espanhol, para participantes que eram professoras e professores "leigos" (CALAZANS, 1993, p. 21). Sequencialmente, em 1950, houve a Missão Rural de Educação; a primeira ocorreu em Itaperuna no Rio de Janeiro. No mesmo ano, constituiu-se a Comissão Nacional de Educação Rural (CBAR).

Todos esses programas supracitados tinham vinculação internacional com os Estados Unidos da América do Norte (EUA): "[...]tal traço motiva reservas quanto à natureza alienígena dos programas implantados no Brasil de então. São os chamados 'pacotes' que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa" (CALAZANS, 1993, p. 27). Inclusive, os próprios programas admitiam tal desvinculação entre suas ações e as realidades camponesas, ou seja, "na prática demonstrou-se que as pegadas dos agentes das Missões Rurais de Itaperuna eram rapidamente apagadas; as sementes das missões não germinavam" (CALAZANS, 1993, p. 28).

> Finalmente, e intimamente conectado [...], tratava-se de integrar, numa sociedade capitalista de mercado, regiões de baixo consumo e com grande potencial de produtividade inexplorado. Assim, tais fatores: (1) unidade nacional; (2) integração ocidental; (3) constituição de um mercado consumidor; (4) adestramento de produtores, para um mercado definido, tendiam a políticas educacionais homogeneizadoras (CALAZANS, 1993, p. 28-29).

Essas políticas perduraram durante a década de 1950. Em 1952, iniciou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que pretendia preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base, com objetivos inspirados na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em 1955, foi criado o Serviço Social Rural (SSR), que matinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos estados de todo território brasileiro. Já em 1956, surgiu a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), uma parceria do então presidente Juscelino Kubitschek e Nelson Rockfeller, com o objetivo de coordenar programas de extensão e captar recursos.

> No contexto geral, no Espírito Santo esse período foi marcado pelo estímulo à diversificação agrícola [...]. Intensificou-se a agropecuária e teve início o ciclo madeireiro no Norte do Estado e expandiram-se as fronteiras do café. [...] No aspecto educacional, como política de educação, pretendidamente rural, foram criadas as escolas de Iniciação Agrícola, em 1949, em Colatina, Santa Tereza e Alegre. Em 1964, passam à denominação de Ginásios Agrícolas. Em 1973, começam a ministrar o Curso Técnico em Agropecuária e, em 1979, ganham a denominação de Escola Agrotécnica Federal (MOREIRA, 2009, p. 117).

No Brasil, durante a década de 1960, as ações se voltam mais para a região Nordeste, onde foram implantados alguns programas e projetos, tendo em vista as disparidades regionais e a concentração fundiária nessa região, em relação à região Centro-Sul, e ambas mais povoadas do país naquele momento. Passa-se, então, a uma noção de educação "contextualizada", ou seja, os planejadores passam a compreender que "o modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, como afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos da época" (CALAZANS, 1993, p. 30), com ampla proliferação de programas para o meio rural.

Ainda em relação à década de 1960, na qual ocorreu o golpe militar de 1964, sugerimos que essa década dialoga com os processos de Educação Popular desenvolvidos no Brasil, sob influência de Paulo Freire (1987), tema que trabalharemos mais detidamente no subcapítulo a seguir.

1.2 Educação Popular: trilhas educativas imersas em autoritarismo

Meu coração fundamentalista
Pede socorro aos intelectuais
Pois a diferença entre esquerda e direita
Já foi muito clara, hoje não é mais
(TOM ZÉ, "Papa Francisco Perdoa Tom Zé")

Compreendemos que a tensão estabelecida entre a Educação Rural e Educação do Campo perpassou o processo da Educação Popular, que é um elemento fundamental para construção do movimento da Educação do Campo. Suas raízes possuem laços com a Educação Popular e a Teologia da Libertação, que "[...]não pedem permissão à academia, às grandes escolas ou às correntes para reivindicar sua legitimidade ou para certificar sua pertinência científica. Elas a recebem, a canalizam, a deixam fluir, porque é outro quem as outorga" (PREISWERK, 2010, p. 393).

Essa fluidez polissêmica da Educação Popular permite, por um lado, ampla interpretação deste percurso, e, por outro, o desafio de não devanear nos caminhos de leitura e análise. Nesse

sentido, a história da Educação Popular costuma ser narrada a partir da década de 1960, muito vinculada aos trabalhos de Paulo Freire.

> [...]no Brasil coincide com uma forte mobilização popular na qual se encontrava inserida a educação, em especial a alfabetização de adultos. A referência mais marcante desse movimento pedagógico-político-cultural é o projeto de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Dentre os movimentos implantados no Nordeste, todos no início da década de 1960, podem ser citados o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado na Prefeitura de Recife; a campanha 'De pé no chão também se aprende a ler', instituída pela Prefeitura de Natal; e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o governo federal (STRECK, 2010, p. 301).

Em um cenário de perseguição aos sindicatos, associações, partidos políticos e demais coletivos engajados em projetos contra-hegemônicos, os grupos encontram guarida nas organizações religiosas contestadoras, que guardam certa possibilidade de trabalho pela institucionalidade da Igreja Católica. A conjuntura político-religiosa influencia, de forma significativa, a construção de um projeto educacional, tendo em vista todas as limitações políticas que haviam em um contexto marcado pelo autoritarismo e a arbitrariedade.

> Embora os movimentos sociais estivessem sendo silenciados e reprimidos pelo Estado totalitário que se implantava, emerge no seio da igreja católica uma ala que se identificava com as causas populares, influenciada por uma corrente conhecida como Teologia da Libertação. Podemos dizer que muitos movimentos sociais se formaram ou se juntaram a esse grupo presente na igreja católica, uma vez que estariam respaldados perante a instituição (ZANONI, p. 160, 2015a).

É imprescindível destacar o caráter dialético[13] dos processos históricos para pensar a correlação dos temas propostos. "A Teologia da Libertação surge na América Latina no contexto de mobilização popular e do aumento da repressão", destaca Maria Dirlene Marques (2012, p. 12), no prefácio do livro de Menezes Neto (2012). Há uma conexão entre os temas da religião, ideologia e trabalho, e se, por um lado, possui a igreja uma face de apoio às lutas camponesas, por outro, há outra face de estímulo ao conformismo e aceitação, ambas as faces justificadas pela motivação religiosa.

No Brasil, a associação entre a fé e as ideias socialistas resultou na constituição das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), unindo práticas religiosas às lutas sociais populares, e forjando o que conhecemos como Teologia da Libertação.

[13]Dialética é uma categoria muito cara à análise da realidade pois permite notar que o movimento da realidade não é linear, nem unidirecional, há múltiplas influências e a contradição inerente à realidade que propicia o movimento histórico.

> O que seria a Teologia da Libertação? Apesar da diversidade de visões, ela possui alguns princípios gerais, tais como a condenação moral do capitalismo, a demarcada politização da 'opção pelos pobres', o apoio às lutas populares, o desenvolvimento das comunidades de base e a leitura do evangelho sob a ótica crítica do capitalismo (MENEZES NETO, 2012, p. 41).

Como ressaltam Iokoi e Joffre (1996, p. 17), em suas análises sobre as práticas desenvolvidas pela Igreja da Libertação entre as populações rurais no Brasil, "camponeses, trabalhadores rurais e sem-terra, puderam contar com padres, bispos, freiras e agentes pastorais como aliados em suas lutas. [...] A igreja atuou de forma ativa e foi liderança política ao longo das décadas de 60, 70 e 80."

A autora supracitada demonstra que o caminho da Igreja com suas especificidades em países de capitalismo dependente, "cujo crescimento assentou-se em bases tradicionais da economia colonial, baseada no trabalho compulsório, são, de certa forma, ainda exemplos que põem a nu as formas arcaicas e modernas na produção e ocupação do espaço" (IOKOI; JOFFRE, 1996, p. 25), caminho este que passa pela polarização ideológica e luta pela transformação social. Até os anos 1960, as ações da Igreja, no sentido de combate à pobreza, se vinculavam à ação sindical. A partir de então, a pobreza passa a ser considerada uma condição para a luta pela liberdade.

No Brasil, quando há um acirramento das bases de transformação social a partir do fortalecimento de um conjunto de reivindicações sociais - fruto das organizações camponesas -, dialeticamente ocorre o recrudescimento de uma ideologia anticomunista. Tal ideologia surge pela necessidade de combater as possibilidades de um processo revolucionário na sociedade.

Em 1964, a Igreja Católica se posiciona em apoio ao anticomunismo e apoia, inclusive, o Golpe Militar. Mas também instala as práticas pastorais voltadas às classes subalternas, com objetivo de conter o avanço do comunismo expresso nas reformas anunciadas pelo então presidente João Goulart, práticas que podem ser interpretadas como uma defesa dos latifundiários e dos "donos do poder" de uma forma geral.

Essa contradição, para Saviani (2012, p. 28), pode ser explicada pelo não alinhamento imediato dos intelectuais tradicionais "[...]assim sendo, os intelectuais tradicionais não se sentem e de fato não têm qualquer ligação orgânica com o grupo social dominante." Seguindo nesta lógica, este autor destaca que:

> Nessas circunstâncias constatamos que parcelas importantes do clero se articulam com os movimentos populares constituindo aquilo que se convencionou chamar de clero progressista, cuja expressão mais conspícua é, com certeza, a orientação teológica que teve significativa penetração na América Latina sendo conhecida como 'teologia da libertação' (SAVIANI, 2012, p. 29, grifo do autor).

Como observa Nosella (2012, p. 19), na introdução da reedição de sua dissertação publicada em 2012, mas originalmente produzida em 1977, "naqueles anos, as iniciativas de educação popular sobreviviam somente sob a tutela direta do governo ou sob a proteção de instituições por este controladas".

A pesquisadora Marlene Ribeiro (2010), autora que fundamente parte das nossas ideias acerca da relação da Pedagogia da Alternância no Brasil, elucida que há um forte imbricamento da história da Educação Popular com a Teologia da Libertação, e apresenta os anos finais da década de 1970 como momento principal de vinculação desses dois movimentos.

Em seu livro Movimento Camponês, a autora faz uma periodização da Educação Popular. A primeira fase é constituída de 1950 até o golpe militar, período que denomina como populismo, "[...]voltado à construção de um projeto de desenvolvimento econômico nacional." (RIBEIRO, 2010, p. 62). Esse populismo, no qual esteve inserida a Educação Popular, tratava-se de um projeto de Estado, incluindo a participação popular nas reformas de base. "A Igreja Católica, tendo por base a sua doutrina social, também se incorpora nesse projeto, do mesmo modo que as universidades, e, principalmente, os movimentos estudantis." (PAIVA apud RIBEIRO, 2010, p. 64). Ao se propor a analisar as dimensões de 'liberdade, autonomia e emancipação' na perspectiva do trabalho e educação, sob esta primeira fase, Ribeiro conclui que:

> [...]não se pode dizer que essa educação popular se caracterize pela autonomia, porque não é obra dos sujeitos alfabetizandos, embora dela participem. A liberdade, a autonomia e a emancipação, nessas experiências, só fazem sentido em relação ao projeto nacional desenvolvimentista em que estavam inseridas (RIBEIRO, 2010, p. 54).

Já a segunda fase se iniciaria no final dos anos 1970, com reações contra a Ditadura Militar, "[...]coincidindo com a retomada das lutas operárias e camponesas que dariam origem às centrais sindicais, à emergência de partidos de esquerda, alguns na clandestinidade e ao [Movimento Sem erra] MST. Uma nova percepção de classe trabalhadora brasileira é produzida nesse período[...]" (RIBEIRO, 2010, p. 67).

> Nesse processo destaca-se a presença da Igreja Católica, que cedeu espaço, nos seus seminários, escolas e paróquias, às organizações dos trabalhadores durante a ditadura, inspirada na Teologia da Libertação. Essa foi elaborada a partir de discussões efetuadas nas Conferências Episcopais Latino-Americanas – Celam, realizada em Medellín, na Colômbia, 1968 e em Puebla, no México, em 1979[...] (RIBEIRO, 2010, p.67).

Para Ribeiro, é possível identificar nessa fase maior autonomia dos movimentos sociais em relação ao Estado, o qual os percebem com grande desconfiança. Apesar disso, "[...]a emancipação social, como projeto coletivo, portanto não está colocada. A questão da liberdade, para os movimentos sociais populares, aparece vinculada à cidadania, na luta por direitos sociais básicos, entre eles uma educação pública de qualidade" (RIBEIRO, 2010, p. 69).

Um terceiro período se inicia com a reestruturação produtiva[14], a partir da década de 1990 no Brasil, não denominada pela autora dessa forma, mas assumimos esse entendimento. Nessa fase, ocorreu um descenso dos sindicatos, a Igreja passa por uma renovação conservadora, restam apenas algumas organizações vinculadas às causas populares (Comissão Pastoral da Terra – CPT e Conselho Indígena Missionário – Cimi). Esse é o momento em que se forja a Educação do Campo, bem associada ao MST, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, envolvendo os diversos movimentos sociais de luta pela terra, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais de Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag) e federações. Parece-nos que o texto que embasou essa Conferência traz muito forte a ideia de "desenvolvimento para o campo". Voltaremos a esse tema ao tratar da Educação do Campo, especificamente.

Nessa terceira fase, apresentada por Ribeiro (2010) - até o momento de finalização de seu trabalho em 2010 -, caberia incluir um novo momento, a partir de 2011, da criação dos Cursos Superiores em Licenciatura em Educação do Campo como política pública, marcando um momento de institucionalização de algumas ações do movimento da Educação do Campo, e, talvez, afastando um pouco do campo da Educação Popular. Mas o debate da Educação do Campo faremos no próximo subcapítulo; entendemos que essa possui uma relação intrínseca com a Educação Popular, mas ganha autonomia e se desdobra. E, ainda mais recente, a partir de 2016, desdobra-se uma ofensiva sobre os diversos direitos sociais, entre eles o educacional, que se reflete também nas políticas públicas ligadas ao movimento de Educação do Campo.

Ou seja, o Brasil passa por um processo de urbanização que se intensifica com o início da industrialização, a partir de 1950, e, nesse cenário, ganha proeminência a Educação Rural como projeto de Estado. Alinhado aos interesses do capital que se desenvolvem no Brasil, a

[14] A definição de Ricardo Antunes (2011) para o processo de reestruturação produtiva: "As transformações ocorridas no capitalismo recente, no Brasil, particularmente na década de 1990, foram de grande intensidade, impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas formulações definidas pelo Consenso de Washington, e desencadearam uma onda enorme de desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho. [...] Foi a partir da década de 1990 que se intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil, processo que tem se efetivado mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta tanto elementos de continuidade como de descontinuidade em relação às fases anteriores" (ANTUNES, 2011, p. 126).

escola situada nos domínios dos fazendeiros, com aulas ministradas muitas vezes por seus familiares, forja, no seu contraditório, a Educação Popular como crítica à educação vinculada aos interesses das elites, e se reforça como um movimento social ligado às organizações sociais. Com o golpe militar, a escola rural se associa à Igreja Católica no viés da Teologia da Libertação, e é, também, apropriada pelo Estado. No contexto do populismo, contudo, a educação vem a ser conduzida como escolarização em massa, e a precariedade da Educação Rural se mantém e se intensifica, inclusive com a negação desse processo precário, que desenha o cenário para emergência de uma crítica situada territorialmente no campo.

1.3 Educação do Campo

Fotografia 1: Painel Juventude Camponesa, artista Jailson (MST Pinheiros).



Fonte: acervo da autora (2016)

O painel acima nos dá elementos sobre uma Educação do Campo situada nos marcos de um CEFFA, a escola como um dos elementos de constituição da territorialidade da juventude camponesa como indica o título da obra de Jailson. O trabalho familiar, o futebol, a prosa embaixo da árvore, a diversidade da produção agrícola e a bandeira da Via Campesina demonstram o projeto de campesinar a escola em curso no território.

No que se refere à condição do proprietário e ocupante quanto à instrução, os resultados do Censo Agropecuário 2006 revelam que a grande maioria dos produtores entrevistados era de analfabetos ou que sabiam ler e escrever, mas não tinham frequentado a escola (39%), ou não possuíam o ensino fundamental completo (43%), totalizando mais de 80% de produtores rurais com baixa escolaridade. Este fato foi confirmado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2007 que constatou que dos brasileiros analfabetos, que somam 9,6 milhões de pessoas entre 15 e 60 anos de idade, 40% estão no campo (IBGE, 2011, p. 95).

Nesse cenário de analfabetismo no campo, e de baixa a baixíssima escolaridade, emergem questionamentos sociais a essa realidade, pois o letramento constitui uma ferramenta de trabalho tal qual a enxada, o trator e a foice. Destacando que esse potencial transformador depende do modelo de educação definido, seus interesses e objetivos. A Educação Popular demonstra, pois, a necessidade da demanda dos próprios sujeitos, e, ainda, demanda que o processo se desenvolva a partir dos conhecimentos prévios que cada um possui.

> [...]o estímulo à ampliação da educação geral e profissional, mesmo que para ser consumida de forma precarizada, impulsiona processos civilizatórios e de emancipação humana; primeiro que, pela concepção materialista histórica, entende-se o conhecimento como revolucionário; segundo, porque, uma vez estabelecidos os níveis mais elevados de educação da população, mais difícil é controlar as suas formas de manifestação nas relações sociais e de trabalho, seja pela crítica, pela criatividade ou pela organização coletiva (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 299).

A luta pela ampliação do acesso à educação, não somente nos diversos níveis de ensino, mas, também, nos diversos estratos sociais e nos diversificados territórios, torna-se uma tarefa revolucionária, na medida em que, como aponta Kuenzer e Oliveira (2016), esse acesso permite impulsionar transformações sociais. E a bandeira de acesso dos povos camponeses à educação se insere nesse rumo. Contraditoriamente, ao reivindicar o acesso, a Educação do Campo questiona o projeto de Educação Rural, tensiona-se com essa proposta – diga-se, pouco questionadora da realidade do campo brasileiro -, e reivindica a histórica negação do Estado do Direito à Educação, Estado este atrelado à Educação Rural.

A Educação do Campo mantém sua origem rural a partir de uma concepção dialética, que "é, ao mesmo tempo, e no movimento contraditório das lutas sociais, a continuidade e a ruptura com [...] a escola rural" (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 42-43).

> E ainda, porque, superar a separação campo/cidade, criada e mantida pela separação entre trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial, pressupõe a negação da propriedade privada da terra, do produto do trabalho e da ciência, na perspectiva de um projeto popular de sociedade e de educação, dos trabalhadores do campo e da cidade, que, como já afirmamos é histórico (RIBEIRO, 2010, p. 43).

Neste sentido, é limitada a afirmação de que lugar de criança é apenas na escola, pois deve ser também na família, no trabalho, na luta e na escola. Uma questão é que a vida do campo não seja romantizada, pois é justamente na tensão da relação das pessoas com a terra que devem-se orientar as práticas pedagógicas da Educação do Campo, como apontando por Arroyo e Fernandes (1999). Por sua vez, um de seus aspectos relevantes, é trazer uma crítica à histórica destituição de direitos da população do campo; é uma temática/movimento/paradigma essencial, pois auxilia no traçado de um histórico da educação rural. No entanto, é "[...]muito mais que uma simples mudança de nomenclatura [...], a expressão educação do campo constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional [...] que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo"(SILVA, 2008, p.108).

Diante das históricas negações do direito à educação no meio rural, e pensando as possibilidades desde a construção de um processo educativo que não esteja apenas situado no campo, mas que, de fato, possua relação com esse espaço, surge a Educação do Campo. Trata-se, portanto, de um movimento que pensa a educação para além do letramento, mas que alcance a formação de sujeitos. "O conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via-campesina Brasil" (RIBEIRO, 2010, p.41).

Não se trata de uma negação da escola, pois compreendemos que esta cumpre papel fundamental na própria implementação da Educação do Campo, mas há uma concepção mais ampliada de educação, para além do próprio processo de escolarização. Por isto, inclui a escola, mas a extrapola. Evidenciando a dimensão da vivência do trabalho, do movimento social e da relação com a terra, podemos sintetizar a Educação do Campo nas Pedagogias do Oprimido, do movimento social e da terra.

Entende-se, contudo, que boa parte das ações desse movimento tem se orientado para a diminuição das desigualdades no acesso à escolarização.

> Apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estender-se para além da dimensão escolar [...] parte relevante do movimento [...] tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no território rural (MOLINA; MOURÃO SÁ, 2010, p. 369).

O termo campo em substituição ao rural surge na perspectiva de construção de uma nova concepção; ou: "contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos[...] e à sua educação,

negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação.” (RIBEIRO, 2010, p. 41).

O primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, I ENERA, promovido pelo MST em 1996, criará condições para o debate do que viria a se constituir como movimento de Educação do Campo. O protagonismo inicial do MST na Educação do Campo se desdobra e agrega diversas outras organizações no seu percurso, constituindo uma frente ampla que permite a luta conjunta mantendo as especificidades de cada organização.

Um primeiro marco histórico da articulação do movimento de educação do campo (com tal denominação) se dá após a primeira Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, inaugurando um novo debate que superava a educação rural como perspectiva educacional para o campo. O encontro foi realizado em 1998, e organizado pelo Movimento Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundoVendramini (2007).

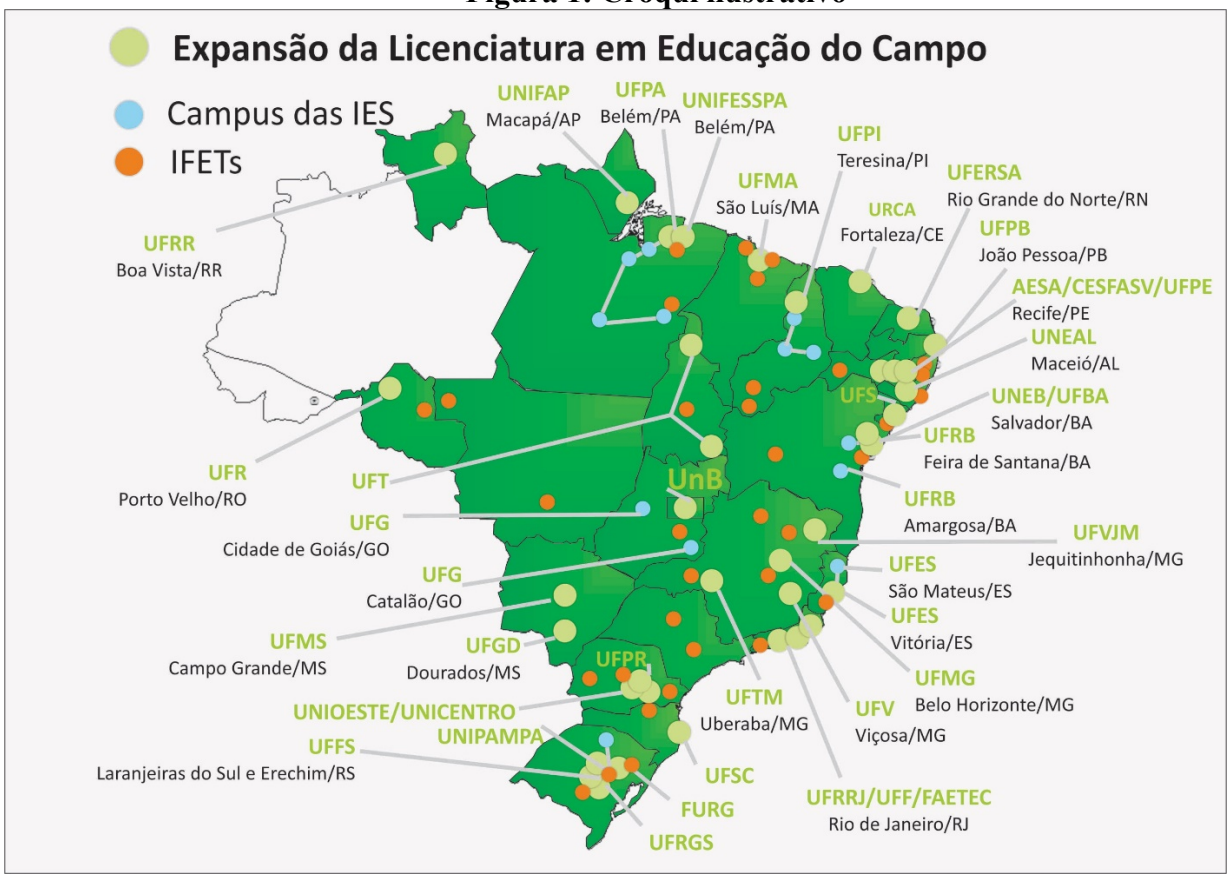
A segunda Conferência foi realizada em 2004, e evidenciou a incorporação do debate por outros movimentos sociais e sindicais do campo, ampliando a representatividade e a discussão. Nessa conferência, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (RIBEIRO, 2010).

Como consequências diversas instituídas a partir dessa II Conferência Nacional de Educação do Campo, Mourão Sá e Molina (2012, p. 466) afimam que “o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo [...]”, cujos resultados produzidos foram sintetizados no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Houve quatro experiências pilotos que auxiliaram a construção dessa política, antes do lançamento dos editais públicos (em 2008 e 2009): “Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) – na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (Iterra) –, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal de Sergipe (UFS)” (ibdem, p. 467).

O ‘mapa’ abaixo evidencia a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil na última década. Uma expansão repleta de desafios e contradições, mas que marcam a tentativa de constituição de uma formação “[...] que se propõe à superação das tendências dominantes nas políticas de educação para o meio rural no Brasil [...], na disputa pela concepção

de um projeto de educação e de campo que se afinem com o projeto de desenvolvimento emancipatório para o país" (ibdem, p. 472).

Figura 1: Croqui ilustrativo



Fonte: MEC/Secadi (2017)

Como destacado por Roseli Salete Caldart, em sua fala comemorativa dos 10 anos do LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo da UnB -, em que afirma a importância de dada celebração do aniversário do LEdoC junto ao Pronera: [ele] "é um símbolo de conquistas e de luta e trabalho pela construção de uma forma de política pública que, mesmo no ambiente de um Estado para o Capital, consegue tensionar e ensaiar ações no interesse da emancipação dos trabalhadores, e por eles protagonizadas" (Caldart, 2017)[15].

A Educação do Campo se consolida nesse movimento, que está, por sua vez, fincado no tripé: Movimentos Sociais, Universidade e Políticas Públicas. Essa configuração possibilita articular a luta política, conquistas pontuais e concretas e a elaboração teórica constante, ainda que, em cada período, essa multiplicidade de ações ganhe uma tonalidade política diferente.

[15] Seminário 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo. Planaltina, UnB, 23 a 27 de Outubro 2017 - Mesa 26 de outubro, manhã: "10 anos da LEdoC: conquistas e desafios". Desafios de consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. Roteiro de exposição (Roseli Salete Caldart – ITERRA).

Se pensarmos conjuntamente com Roseli Salete Caldart[16], um dos ícones do movimento, que ressalta a concepção originária da Educação do Campo, notamos que não se trata de definir orientação teórica de autores, mas, sim, analisar a *práxis* dessa construção. Para ela, as raízes se fundam na tríade (Campo; Política Pública e Educação), e, neste sentido, torna-se importante compreender o movimento de cada uma delas: 1) Movimentos de luta; 2) Trabalho no campo; e 3) Concepção de Educação (que permite acolher as raízes anteriores).

O primeiro item, (1) Movimentos de luta, marca a radicalidade da luta pela terra, uma postura que fere a propriedade privada e tensiona o processo de transformação da sociedade capitalista; já o (2) Trabalho no campo apresenta a novidade que incomoda na Educação do Campo, o protagonismo das organizações sociais, o compartimento do território das diferentes organizações sem fundar novas entidades e organizações, mas impulsionando os movimentos existentes a (re)existirem articulados. Para Caldart (2017), temos uma dificuldade na cultura de associação de trabalhadores no Brasil, e não devemos ocupar esse vácuo, pois não se pode substituir a luta concreta das organizações de trabalhadores – a Educação do Campo deve ser uma síntese que não reduz nenhuma organização (quilombolas, ribeirinhos, pequenos agricultores, sem-terra, entre outros.). Já a (3) Concepção de Educação - que, no decorrer do movimento, se metamorfoseia -, inicialmente se reivindicava nos primeiros debates acerca do campo para a agenda política. Embora isso atualmente seja uma realidade, é um movimento que é apropriado pelo capital em diversos caminhos, e que exige uma reinvenção permanente. Para Caldart, "Somos protagonistas de um projeto de campo que representa o futuro da humanidade"[17].

O debate acerca da necessidade de políticas públicas que atendam a essas especificidades da Educação do Campo vem sendo ampliado. Há frutos e avanços nesse campo, mas há imensos desafios a serem enfrentados. Dentre eles, a problemática das políticas públicas como um campo escorregadio de disputas, que representa conquistas, mas, simultaneamente, desarticula a luta política.

A exemplo da atual conjuntura de retrocessos em diversas escalas de análise, nacionalmente observamos uma clara ofensiva das elites, que se materializam na inviabilização do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, ministério criado em 1996, "sua criação foi resultado da luta camponesa pela terra e por um modelo de desenvolvimento emancipatório,

[16]Essas reflexões foram elaboradas a partir da fala de Roseli Salete Caldart, na mesa do I Seminário de Formação Continuada de professoras e professores da licenciatura em Educação do Campo, realizado na Faculdade de Educação da UFMG, em 02 de agosto de 2017.

[17]Fala da autora no I Seminário de Formação Continuada de professoress da licenciatura em Educação do Campo, realizado na Faculdade de Educação da UFMG, em 02 de agosto de 2017.

contra o Estado de sujeição às políticas de interesse capitalista elaboradas pelo ministério do agronegócio" (FERNANDES, 2015, p. 21), onde estão situadas as políticas de Educação do Campo, que não encontraram espaço no Ministério da Educação – MEC para serem implementadas.

Se olharmos o estado do Espírito Santo com sua histórica tradição na Pedagogia da Alternância, observamos a Secretaria de Educação do Estado – SEDU promovendo, ilegalmente, o fechamento dos Conselhos Escolares, nomeadamente das unidades escolares com menos de 100 alunos; um retrocesso que remete às políticas de Educação Rural, que negam as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

> Um retrocesso de meio século. A extinção dos Conselhos Escolares em cerca de 60 unidades, imposta pelo governo Paulo Hartung, tem objetivo claro de acabar com as escolas que conseguiram resistir ao primeiro ataque, quando mais de 50 unidades fecharam. Desta vez, além das escolas rurais (oficialmente, as escolas com menos de 100 alunos), também os Centro Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) e as Escolas de Atendimento Exclusivo aos Estudantes em Privação de Liberdade estão na mira do governador[18]. (SITE, s/p, 2017).

Mais uma medida que soa como resposta às lutas travadas contra o fechamento das escolas rurais que teve um protagonismo dos Conselhos Escolares. Notamos, com isso, que as instâncias democráticas de estrutura escolar são aceitas na medida em que demonstram inoperância e apatia, e, quando apropriadas e levadas como atribuição cidadãs, são coibidas e proibidas de atuar.

O CEFFA que estamos debatendo na presente pesquisa pode ser considerado uma síntese desses dois movimentos, a Educação Rural, fundada no Ruralismo Pedagógico, e a Educação do Campo, forjada na crítica a essa precária escola rural. A dialética desse processo deixa marcas de uma e de outra natureza na experiência de Educação do Campo desenvolvido pelos CEFFAs no Brasil.

Como evidencia Calazans (1993, p. 32), "em âmbito nacional, as décadas de [19]60 e [19]70 foram de proliferação assustadora de programas para o meio rural [...]". Em questão, a escola que pesquisamos está localizada no município de São Gabriel da Palha,

> [...]e acompanhou muitas mudanças territoriais, uma vez que foi inaugurada em 1972 no mesmo contexto histórico e geográfico do Regime militar e da industrialização agrícola [...] A escola foi fundada durante o Regime Militar, dois anos após a formação da Comissão Pastoral da Terra – CPT e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI.A vertente da Teologia da Libertação possuía espalhados alguns

[18]Disponível em: <http://seculodiario.com.br/32959/10/estado-engendra-golpe-fatal-contra-as-escolas-rurais-ejas-e-para-alunos-privados-de-liberdade-2>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

> desses padres e bispos [...] nas paróquias espalhadas pelo estado, sendo que tiveram grande importância na instalação das EFAs no Norte do estado do Espírito Santo (ZANONI, 2015a, p. 160-163).

Isso nos leva a analisar esses dois âmbitos de formação da escola, o âmbito estatal e o âmbito popular associados às experiências da Teologia da Libertação, que vão influir de maneira significativa na constituição desse espaço escolar - tema que retomaremos mais adiante, ao ingressar no debate do nosso objeto de análise propriamente dito.

No próximo capítulo, abordaremos temas que nos permitiram construir as análises tecidas até o momento. Partimos da leitura do campesinato como classe para compreendermos a proposta da Educação do Campo, calcada na transformação do território camponês, apontandas conjuntamente as disputas territoriais dessa realidade. Para então, discutiremos com as pedagogias que se forjam nesse cenário, para, por fim, debatermos com os dados empíricos da presente tese.

2. BREVE APONTAMENTO SOBRE O CAMPESINATO, AGRONEGÓCIO, ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Esse capítulo constitui um pano de fundo para compreensão das relações sociais presentes no campo brasileiro, a partir das disputas teóricas, políticas, culturais e econômicas nesse território. As categorias campesinato, agronegócio, agricultura familiar, agroecologia e campesinidade nos auxiliam a elucidar a análise. Embora nos enveredemos por esse universo de categorias, fazemos cientes da impossibilidade de fazê-la de maneira profunda e consistente, trata-se de apontamentos que nos auxiliaram na afirmação da campesinação da escola como um processo em curso.

Como categorias distintas, inicialmente apresentamos o campesinato como classe social e como modo de vida, a agroecologia como princípios que se constitui em movimento/ciência/prática de um novo paradigma produtivo da terra - e que traz outro olhar para o campo, em consonância com a defesa do próprio território, a campesinidade e a educação camponesa como elemento associado à dimensão do modo de vida campesino que possibilita a criação e recriação do campesinato nos dias atuais. A seguir, situamos essa existência atual na conjuntura de um discurso ideológico do agronegócio, a agricultura familiar como uma noção que surge na perspectiva da construção de políticas púbicas associadas com a financeirização da produção camponesa para evidenciar o conflito territorial entre dois projetos em disputa ne campo: Agricultura Camponesa e Agronegócio.

Esse debate antecede a chegada à discussão da Educação do Campo, sendo o terreno onde está semeada essa proposta de investigação. Reforçamos, em tempo, que só se pode pensar "[...] a construção da Educação do Campo libertadora a partir dessa interpretação da realidade do campo. [...] ao entender o desenvolvimento do capitalismo, como produto do seu processo desigual e contraditório, e que permite pensar a possibilidade de reprodução do campesinato" (CAMACHO; FERNANDES, 2017, p. 53) no mundo. "Obviamente, esta é uma condição primordial para podermos construir a Educação do Campo: sem camponeses não há Educação do Campo" (ibdem).

2.1 Campesinato, Agroecologia, Campesinidade e Educação Camponesa

As compreensões clássicas envolvendo a questão agrária como perspectiva teórico-metodológica, nos provocam ir além no sentido de conhecer um conjunto de divergências postas pelas diversas escolas de pensamento da geografia agrária. Vale ressaltar que teceremos apenas breve apontamento sobre tais estudos.

Consideramos, a partir da leitura de Bernardo Mançano Fernandes, que há uma questão agrária, e que esta se apresenta na sociedade em que vivemos: fruto primeiro da acumulação primitiva do capital, da propriedade privada da terra e, posteriormente, da concentração fundiária e da manutenção do latifúndio (improdutivo e produtivo). Ou seja, da contradição do capital (FERNANDES, 2008). "A questão agrária é o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção" (FERNANDES, 2015, p. 30).

Concordamos com Fernandes (2015) um dos autores que sistematiza e difunde a existência de dois paradigmas que explicam o campo brasileiro, sendo esses o Paradigma da Questão Agrária – PQA – e o Paradigma do Capitalismo Agrário. Grosseiramente, "em síntese, para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo, e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato" (p. 27).

Somos adeptos da primeira vertente, de que existe uma questão agrária, e o capitalismo cria um conjunto de contradições para a vida do campesinato que mesmo que contornadas, só serão superadas com o fim do capitalismo. O PQA não é homogêneo, e para o autor poderia ser divido em duas tendências: uma proletarista e outra campesinista.

A proletarista enfatiza o proletariado como classe central na superação do conflito capital-trabalho, e o campesinato seria extinto com a territorialização do capital. A campesinista que nos consideramos adeptas enfatiza as relações camponesas e seu papel central nas disputas e enfrentamento do capital.

Por isso, está posta no território uma classe social, com identidade e modos de vida que se caracterizam como campesinato. Shanin (2008) afirma, apesar da conceituação e da abstração não alcancerem a realidade em sua totalidade, é possível considerar o campesinato como uma classe social e um modo de vida.

E ainda, Marques (2008) acrescenta, que esse campesinato é constituído de "[...] uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc." (p. 60). A centralidade do papel da família na produção e nesse modo de vida - articulada com o trabalho na terra - leva à constituição dos "elementos comuns a todas essas formas sociais" (ibdem, p. 60).

A origem da formação social e material da consciência de classe do campesinato não nos permite fazer afirmações sobre o processo futuro dos camponeses no mundo, mas

observamos um protagonismo dessa classe nos movimentos sociais, numa perspectiva emancipatória no Brasil.

Marlene Ribeiro no livro "Movimento Camponês", em debate com a tendência proletarista, para afirmar o campesinato como classe nos provoca com questões e discussões históricas dentro do campo marxista para afirmar o protagonismo nas revoluções sociais: quem é esse proletariado? O movimento camponês integra o proletariado ou precisa desaparecer para dar lugar a este? "Respostas a essas questões dependem da originalidade ou da transitoriedade da proposta pedagógica que vem sendo construída pelos movimentos sociais populares [...]" (RIBEIRO, 2013, p. 289). Apresentando uma noção dinâmica de classe social e luta de classes.

No século XIX, os movimentos camponeses tiveram um papel decisivo, "[...] em todas as revoluções, conforme apontado por diferentes autores, [onde] o movimento operário mais organizado, com maior nível de instrução e com apoio de intelectuais militantes, acabava por esmaecer o papel do campesinato" (RIBEIRO, 2010, p. 162).

Destaca-se que as análises feitas sobre o campesinato o relegava a sujeitos apegados a terra, com precária escolarização, e atribuía um papel subordinado e fora do âmbito das decisões políticas. "Pode ser que esses fossem os aspectos mais visíveis; pode ser também que essa seja uma forte razão para que os movimentos sociais populares rurais/do campo reivindiquem, junto com a terra de trabalho, a educação do campo por eles pensada, gerida e avaliada" (RIBEIRO, 2010, p. 162).

O campesinato precisa ser compreendido de uma forma histórica e dinâmica, observamos que existem mudanças significativas sobre a compreensão do papel dos camponeses no decorrer da história em distintos contextos geográficos. "O destino desta classe social se define ao longo de sua própria história, a partir das posições que ela ocupa no campo de lutas que se forma em torno da questão agrária e das escolhas e estratégias que adota em face dos possíveis historicamente determinados" (MARQUES, 2008, p. 60).

Marques (2008) evidencia que o destino dessa classe social não pode ser predeterminado, e o desenvolvimento geográfico desigual do capitalismo deve ser ressaltado, evidenciando a importância da territorialização das análises, sem perder de vista a noção de totalidade. O campesinato se forja histórica e geograficamente, e produz a partir do trabalho familiar e no uso como valor "[...] não implica a negação da diversidade de formas de subordinação, às quais pode-se apresentar submetido, nem da multiplicidade de estratégias por ele adotadas diante de diferentes situações, e que podem conduzir ora ao 'descampesinamento', ora à sua reprodução enquanto camponês" (MARQUES, 2008, p. 59, grifo da autora).

O descampesinamento é incentivado pelo conjunto de ações estatais, entre estas a Educação Rural discutida no primeiro capítulo da presente tese, e a sua reprodução camponesa passa por processos de produção de novas formas de vida, e pela reprodução das formas existentes.

Pensar o território camponês é condição para elaborar acerca desses sujeitos e suas ações. A dialética Campo/cidade e Rural/urbano, sem necessariamente dicotomizar a partir de delimitações arbitrárias, torna-se de fundamental importância.

Ambas as faces do território precisam ser analisadas nessa interface, não há campo sem cidade e não há cidade sem campo. Em concordância com Marlene Ribeiro, observamos a importância do campesinato na composição do sujeito histórico que opera nos processos de transformação social.

> [...] os movimentos sociais populares rurais/do campo, sejam integrantes, sim, do sujeito histórico de transformação social, ainda em construção, e do qual fazem parte todas as categorias de trabalhadores. Superar a relação antagônica e, portanto, contraditória, entre capital e trabalho supõe superar a separação entre cidade e campo, o que implica, necessariamente, no envolvimento dos trabalhadores tanto urbanos quanto rurais (RIBEIRO, 2010, p. 163).

No esforço intelectual de romper com uma ideia dicotômica, haveria de forma genérica duas definições sobre campo e a cidade, ligada a duas abordagens "[...] a dicotômica e a de continuum. Na primeira, o campo é pensado como meio social distinto que se opõe à cidade. [...]. Na segunda, defende-se que o avanço do processo de urbanização é responsável por mudanças significativas na sociedade em geral, atingindo também o espaço rural [...]" (MARQUES, 2002, p. 100). Ambas apresentam a supressão do campo pela cidade.

Há uma noção bastante difundida de espraiamento do urbano em tal nível que haveria uma supressão do rural. Essa noção não nos permite compreender o território brasileiro. Essa noção de preponderância do urbano sobre o rural se aplica a uma ideia urbanocêntrica e pouco contribui para compreensão do contraditório e complementar da relação campo/cidade. "[...] é preciso examinar os processos sociais concretos de alienação, separação, exterioridade e abstração de modo crítico. [...] recuperar a história do capitalismo rural e urbano" (MARQUES, 2002, p. 104), para que possamos afirmar "[...] as experiências de relações diretas, recíprocas e cooperativas que são descobertas e redescobertas muitas vezes sob pressão. *Nem a cidade irá salvar o campo, nem o campo a cidade*" (MARQUES, 2002, p. 104, grifo nosso).

É preciso ter em mente que não há redenção nem do território do campo nem da cidade, é preciso compreender a interrelação e interdependência desses espaços. Destaca-se a

reciprocidade na relação campo/cidade, de forma não hierárquica. Camacho e Fernandes (2017) reiteram essa unidade dialética contraditória que compõe a relação campo/cidade.

> No tocante a relação campo-cidade, a cada dia as antigas e rígidas características utilizadas para diferenciar o rural e o urbano vêm diminuindo, pois, a indústria está presente nos dois espaços. Da mesma forma, o trabalhador assalariado reside na cidade, mas, muitas vezes, trabalha como boia-fria no campo. Essas novas relações dão origem ao que Ariovaldo Umbelino de Oliveira vai denominar de unidade dialética ou contraditória, entre o rural e o urbano. Isto quer dizer que as diferenças das atividades econômicas existentes entre a cidade e o campo, ou seja, indústria e agricultura, hoje estão sendo superadas. Forma-se uma unidade dialética, portanto, combinada e contraditória (CAMACHO; FERNANDES, 2017, p.67).

Acerca dos desafios e contradições na atual conjuntura, as pesquisas de Bombardi (2011 e 2012) demonstram o uso de agrotóxicos pelo campesinato brasileiro como uma evidencia da subordinação dessa classe ao capital financeiro internacional, o território camponês e o território do capital disputam permanentemente e se (des)(re)territorializam em sua dinâmica "intenso processo de subordinação da renda da terra camponesa ao capital monopolista: mais de 1/3 das pequenas propriedades no Brasil utilizam venenos" (Bombardi, 2011, p. 1), que aparecem na forma de agrotóxicos e fertilizantes, e esta renda se destina ao capital industrial internacional e monopolista. "A expressão monopólio, neste caso, aparece mais vívida do que nunca: Estados Unidos, Suíça e Alemanha, juntos, através de suas empresas, controlam 70% da venda de agrotóxicos no Brasil" (ibdem, p. 2).

E, ainda, Camacho e Fernandes (2017) explicitam as contradições da classe e da importância da permanente luta contra a subalternidade imposta ao campesinato pelo capital.

> É óbvio que não podemos generalizar as análises no que concerne a agricultura camponesa, tratando essa problemática a partir de uma análise idealista e simplista, pois a própria lógica de mercado impõe a produção em escala a muitos camponeses como uma das únicas alternativas para que essa produção chegue ao mercado consumidor. Por isso, não é raro ver os camponeses ocupados com uma única atividade comercial. Todavia, esta realidade revela a subalternidade camponesa ao capital e a territorialidade do capital em território camponês, que está confirmando a necessidade de luta contra o capital, a fim de libertar o campesinato dessa sujeição imposta pelo capital (CAMACHO; FERNANDES, 2017, p. 61).

Trabalharemos mais detidamente sobre esse tema, a partir do ingresso, a seguir, no tema do agronegócio, que dissemina a utilização de venenos nas lavouras e contribue com o processo de (des)territorialização camponesa, mas não sem contraditório, pois impulsiona o campesinato a lutar pela reforma agrária e (re)criar formas de territorialização.

Vemos que a terra própria e apropriada pelo campesinato possui uma riqueza ancestral, pois "permanentemente os camponeses exercitam e mantêm sua criatividade e inventividade e, mais que isso, expressam sua rebeldia!" (RAMOS FILHO, 2015, p. 51). E disputa o território com o agronegócio, e se expressam também pela apropriação da escola rural e campesinação do espaço escolar. Diversas são as formas dessa apropriação e, um dos princípios condutores são a agroecologia como movimento/ciência/prática.

A agroecologia consiste em uma construção latino-americana, que se consolida pelas características dos camponeses dos países da periferia do capitalismo. Apresenta-se como uma alternativa possível, visto que, "Para além de situações meramente conjunturais, a permanência dos camponeses na terra e sua reprodução social encontra-se, hoje, gravemente ameaçada pelo modelo tecnológico hegemônico que é, em nível mundial, a base de sustentação do agronegócio." (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 58).

Na caraterização da agroecologia no verbete do dicionário da Educação do Campo, destaca-se as dimensões técnica, política, econômica, ecológica, social, geográfica, antropológica, calcada no "[...] estudo de sistemas tradicionais de produção – indígenas e camponeses – de países da periferia do capitalismo" (ibdem, p. 59).

Petersen e Caporal destacam que "uma primeira aproximação ao conceito de Agroecologia nos leva aos ensinamentos de Stephen R. Gliessman, que, já em 1981, escrevia sobre "a base ecológica para a aplicação de tecnologia agrícola tradicional ao manejo de agroecossistemas tropicais' (Gliessman 2000)". (2012, p. 65, grifo dos autores). Os estudos tiveram como base as diversas práticas desenvolvidas pelos povos indígenas mexicanos. Outro destaque nesse campo do conhecimento é o autor Altieri, que, por outro lado, apresentou noções de bases científicas da agricultura alternativa. "Ambos autores, considerados precursores na construção do paradigma agroecológico, tratavam de construir uma nova aproximação entre agronomia e ecologia" (Petersen; Caporal, 2012, p. 65). Fruto da negação à Revolução Verde (uma das bases do agronegócio), que consiste na intensificação do uso e exploração da natureza em um viés unicamente antropocêntrico.

Surge ainda um grupo na Universidade de Córdoba, na Espanha, que traz a partir de uma leitura da questão agrária associada às ações campesinas, com "o livro seminal da Agroecologia européia, com o título 'Ecologia, Campesinado e História'**,** de Eduardo Sevilla Guzmán y Manuel González de Molina" (Petersen; Caporal, 2012, p. 65, grifo dos autores). A partir desse momento "[...] a Agroecologia passaria a ser uma ciência que vai além da aplicação dos conceitos e princípios da ecologia ao manejo de agroecossistemas, na busca de mais sustentabilidade na agricultura" (ibdem).

A agroecologia no Brasil se configura como uma alternativa ligada à agricultura, à questão ambiental e à luta pela terra dos povos camponeses. Consiste em uma movimentação de caráter contraditório ao desenvolvimento do capitalismo no campo. A modernização conservadora do campo brasileiro produz, simultaneamente às lavouras com pivô central, sementes transgênicas e todo tipo de agrotóxicos; trabalhadores e trabalhadoras veem o abatimento do que restou de sua soberania e de sua autonomia no trabalho camponês, veem suas terras usurpadas. O movimento agroecológico forja-se, assim, como disputa das mudanças estruturais no campo e na cidade, aliando-se à histórica luta pela terra, como os movimentos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais sem-terra.

> Observe-se que esta disputa ocorre em um ambiente hostil, no qual 'a defesa do movimento agroecológico pela vigência histórica da agricultura familiar camponesa ainda é muito frequentemente interpretada como uma tendência do idealismo utópico. Mas essa vigência vem sendo construída no dia a dia pelo próprio campesinato, por meio de lutas silenciosas pelo controle de frações do território com vistas a reduzir o poder de apropriação das riquezas socialmente geradas pelo capital industrial e financeiro ligado ao agronegócio' (Petersen *et al. apud* PETERSEN; CAPORAL, 2012, p. 66).

As diversas (re)existências do campesinato vão constantemente sendo apropriadas pela lógica do capital. Na obra 'Os (des)caminhos do meio ambiente', de Carlos Walter Porto Gonçalves, evidencia-se os rumos do discurso ecológico e a capacidade do capital de abarcar tudo com um capitalismo travestido de verde.

> [...] o campo passa a comportar novas ruralidades criadas, entre outros, a partir do uso do espaço rural para atividades recreacionais e turísticas, e pela valorização do potencial das populações rurais para contribuir para o desenvolvimento de formas sustentáveis de manejo da natureza e conservação do meio ambiente - a proposta da agroecologia nasce neste contexto. Também são engendradas novas formas de resistência e de luta (MARQUES, 2008b, p. 56).

O destaque feito por Marques (2008) demonstra que reinventar-se não é uma capacidade exclusiva do capital, e o movimento recria-se e reinventa o campo, guardando determinadas características essenciais e apresentando novas formas de luta e existência. "A tendência da agricultura camponesa contemporânea de afirmar a sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital, [...] e enveredar para agroecologia mantém a possibilidade da sua reprodução social, dado que constrói socialmente as bases de outro paradigma [...]" (Carvalho; Costa, 2010, p. 31).

Desta maneira, vimos um encontro da Agroecologia com as diferentes formas de vida campesina, constituindo-se como uma proposta não só alternativa ao Agronegócio no campo,

mas, essencialmente, como um movimento de resistência e de reconstrução dos agroecossistemas alimentares, retomando a autonomia produtiva e também ideológica nas formas escolhidas de se produzir alimentos, como também da própria vida na terra.

> A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 2008, s/p.).

"A luta pela reforma agrária no Brasil passa pela afirmação de um projeto camponês e tem possibilitado a trabalhadores antes proletarizados ou não à experiência de um modo de vida camponês e sua conformação enquanto classe" (Marques, 2008b, p. 63). É interessante notar que, no Brasil, na contramão de um conjunto de análises (Oliveira, 1999, p. 72), "Os camponeses, em vez de se proletarizarem, passaram a lutar para continuarem sendo camponeses", por meio de sua investigação que demonstra o crescimento do número de posseiros entre 1960 e 1985 no Brasil.

> O debate sobre o destino do campesinato inicia-se no final do século XIX e ganha novo impulso nos anos 1960 e 1970, com participação ativa de Teodor Shanin. Destacam-se duas correntes nesse debate. A primeira, formada sob a influência dos populistas russos, que desenvolveram estudos detalhados sobre a organização da produção camponesa, valorizava as qualidades do modo de vida e da economia camponesa e defendia a importância de sua contribuição para a construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa. Dentre os seus principais autores, destaca-se A. Chayanov. A segunda, cuja ênfase estava na análise das mudanças desencadeadas pelo avanço das relações de mercado e dos processos de modernização e industrialização relacionados ao desenvolvimento do capitalismo no campo e suas inevitáveis consequências de desagrarização e descampesinização, tinha em V. Lênin e K. Kautsky duas grandes referências (MARQUES, 2008b, p. 49).

No desafio de compreensão do "lugar social de quem olha", empreendemos um debate acerca da *campesinidade*. Termo esse discutido pelo antropólogo Klaas Woortmann, e que traz para compreensão da realidade camponesa o debate com essa categoria, e contribui de forma significativa para o debate da relação terra-trabalho-família, categorias importantes para a presente tese.

Em seu texto "Com parente não se neguceia" (1990), Klaas Woortmann afirma que a ética camponesa está calcada em uma ordem moral, que acarreta implicações no modo como o campesinato se constitui e como esse grupo social se reproduz materialmente calcado em uma cultura e nesse *modus operandi* próprio. A partir do que o autor denomina de sociedade camponesa, numa perspectiva da subjetividade, inspirado pelo antropólogo Sahlins - que ressalta a reciprocidade como um valor camponês - "não se vê a terra como objeto de trabalho,

mas como expressão de uma moralidade; não em sua exterioridade como fator de produção, mas como algo pensado e representado no contexto de valorações éticas" (Woortmaan, 1990, p. 12).

O enfoque antropológico da relação dos sujeitos camponeses com a terra explica um movimento de resistência que se mantém materialmente fruto dessa relação, com uma ordem moral que se torna ordem pela garantia da autonomia do trabalho. Um destaque para o papel da terra na constituição dessa ordem moral, tendo em vista que esta não aparece como mercadoria, ou algo para o negócio, mas, sim, "como patrimônio, ou como dádiva de Deus, a terra não é simples coisa ou mercadoria" (Woortmaan, 1990, p. 12). A terra aparece como patrimônio familiar, terra de vida, de cultura, de produção e não mera mercadoria.

Importante notar que essa campesinidade, como defende o autor - e, para nós, potência nessa categoria de análise -, é uma qualidade "que suponho comum a diferentes lugares e tempos" (ibdem, p.12). Destaca-se a influencia do mercado na ordem camponesa, destacando que há uma dominação do mercado sobre o campesinato, mas que o mercado não organiza esse grupo social.

Outro ponto que nos salta os olhos é a possibilidade de apreensão da campesinidade nas realidades consideradas menos camponesas, do ponto de vista objetivo. No texto é destacada a relação dos assalariados rurais em plantations, que, em minha experiência docente como professora da escola do sindicato dos trabalhadores da construção civil em Belo Horizonte, foi reforçada a percepção da chamada "Escola Popular", na qual a *campesinidade* aparece como um projeto de vida dos trabalhadores. A origem nordestina e camponesa desses trabalhadores aparece ininterruptamente nas aulas de geografia, o que percebi justamente pela familiaridade e afetividade que demonstram com meu sotaque sergipano.

A ordem econômica muitas vezes aparece como uma interferência à campesinidade, mas para Woortmann (1990, p. 19) "[...] transita-se pela ordem econômica para realizar, como fim a ordem moral, e com ela, a campesinidade". E ainda, "Nas culturas camponesas, não se pensa a terra sem pensar a família e o trabalho, assim como não se pensa o trabalho sem pensar a terra e a família" (ibdem, p. 23). E se torna inútil entender o trabalho em um Centro Familiar de Formação em Alternância considerando apenas o elemento do trabalho, tendo em vista que terra e família participam dessa tríade, e explicam a produção e reprodução da alternância como pedagogia.

Apesar de todo o debate em torno do conceito de campesinato, uma classe social e um modo de vida, esse modo é o "caráter familiar do trabalho".O que campesinidade[19] tem a ver com alternância? Ir e voltar para estudar não sair para estudar e não retornar. Como afirma Martins (1983, p. 17) "A história dos camponeses-posseiros é uma história de perambulação", e essa não é específica dos posseiros, mas própria da maioria das famílias brasileiras, pois, quase todas com sua origem rural, necessitaram deixar suas terras em busca de formas de sobrevivência.

Importante notar a existência de uma relação entre os elementos fé, família e terra como componentes de uma tríade que, mencionado por Klaas, e reafirmado por Ellen Woortmann (2004) que atribui a designação de campesinidade. "O trabalho do homem implica respeito com a terra (e a natureza em geral), esperando dela aquilo que ela pode e quer dar, isto é, os alimentos que ela é capaz de produzir" (Woortmann, 2004, p. 133).

Um outro elemento que consideramos relevante para pensar a campesinidade se relaciona com a relação com a natureza; se há um deslocamento da noção de propriedade individual isso também inclui a relação com a natureza, no sentido de uma relação não ecologizada, nem de preservacionismo, mas como destaca Porto-Gonçalves (1990), em sua produção sobre o tema, trata-se de uma questão socioecológica.

> É fundamental uma Educação Camponesa, ou seja, uma educação que esteja ligada à vida dos camponeses e que aconteça nas comunidades onde vivem. Lá onde moram, trabalham, se divertem e celebram sua vida. As políticas de esvaziar o campo começam cedo, desde que as crianças precisam diariamente sair de casa, lá na roça e ir estudar nas escolas polos das cidades. Educação começa pela garantia de escolas para todos e para todos os níveis, devendo ser um ELO VINCULANTE e AGREGADOR nas comunidades (GÖRGEN, 2017, p. 454).

No início da obra *O pacto de poder do agronegócio*[20], Frei Sérgio discute a ideia de uma educação camponesa, que se constitui enquanto uma reafirmação da própria Educação do Campo - embora recortando seu viés classista, contraproposta ao projeto de Estado, da Educação Rural previamente debatido no capítulo 1 da tese.

O painel, da imagem que segue, de autoria de Jailson do MST de Pinheiros – ES, exposto no CEFFA Bley nos traz a disputa territorial entre o agronegócio e a agricultura camponesa. Evidenciando o papel da juventude organizada nessa luta.

---

[19]Relação com a pessoas e com a natureza pautada pela reciprocidade, em negação ao negócio, onde um ganha e outro perde.

[20]Obra que trabalha as origens, fundamentos e caminhos do campesinato brasileiro, a formação do MPA (Movimento de Pequenos Agricultores), em especial no Sul do Brasil, e o Plano Camponês nesse cenário.

Fotografia 2: Painel Juventude Organizada, produzido por Jailson (MST-Pinheiros)



Fonte: acervo da autora (2016)

A imagem dá destaque ao território camponês e destaca elementos como: escola, cooperativa e posto de saúde. Há ao centro bandeira da RACEFFAES e da Via Campesina, como possibilidades organizativas da juventude. A mística, a cooperação e os valores fundamentam por meio de cadernos. E a enxada, o violão e o chapéu de palha como patrimônio campesino. E essa juventude pressiona com o agronegócio (trangênicos, monocultura de cana e eucalipto e agrotóxicos). O título da imagem "Juventude Organizada cultivando a liberdade na construção da sustentabilidade" traz uma miscelânea de conceitos. Entre eles a sustentabilidade um termo muito associado ao Paradigma do Capitalismo Agrário.

Essa noção nos ajuda a pensar a origem do movimento de Educação do Campo, como desdobramento da Educação Popular articulada à negação da Educação Rural. Mas para quê tratar da Educação Camponesa? Esse não seria o projeto da Educação do Campo? Sim e Não. Sim porque exatamente a Educação do Campo agrega essa classe social especificamente em luta pelo seu território. Não porque a Educação do Campo hoje agrega um conjunto muito

amplo de sujeitos: Universidade, Movimentos Sociais, Escolas Campesinadas, e tantas outras experiências, que extrapola a Educação Camponesa, e, muitas vezes, se aproxima de uma educação contextualizada, pura e simplesmente.

Não se trata de uma vertente da Educação do Campo, mas de afirmar que o projeto educativo universal consiste em uma abstração que não possui condições reais de se efetivar em uma sociedade de classes.

Por isso, a Educação Camponesa passa pela formação desses sujeitos em seu território, e a escola consiste apenas em parte dessa empreitada, pois a vida se dá no cotidiano do trabalho na roça, nas brincadeiras, nas festas, nos encontros diários e eventuais, na movimentação diária das camponesas e dos camponeses.

> Aspecto fundamental da vida dos camponeses e das camponesas é a relação que eles/as desenvolvem com a terra no seu cotidiano. Nela os trabalhadores desenvolvem seus saberes específicos que envolvem o cultivo, a semeadura da terra, a colheita. Nessas atividades são mobilizados seus conhecimentos sobre a natureza e seus ciclos, advindos do exercício do olhar, da leitura dos indícios que ela lhes apresenta para interpretar os sinais da natureza essenciais para o manejo com a terra destinada à plantação, à criação de animais que são os meios essenciais à vida dos/as assentados/as. Nessas atividades essenciais à reprodução da vida material os/as campones/as estabelecem relações com a natureza e com outros homens e mulheres, produzem cultura, representações a cerca da vida[21].

Esses laços e essa dinâmica de vida se refere a algo genuíno da cultura camponesa. Muitas vezes as escolas utilizam a experimentação, os trabalhos de campo e as atividades de trabalho prático como instrumento de elucidação das ideias impressas nos livros, cartilhas e manuais didáticos. Pensar uma Educação Camponesa, ou mesmo uma Educação do Campo, é sistematizar e trabalhar no território camponês, a partir dos anseios e concepções dessa realidade, em diálogo com a produção de conhecimento científica, compreendendo que "[...] a ciência existente hoje é um ativo esforço humano e social e só pode ser entendida como tal" (Shanin, 2017, p. 339). Numa relação de produção científica, pois a ciência, em nome do "progresso", tem incentivado a leitura do desaparecimento do campesinato e, por conseguinte, favorecido a opressão e a dizimação dessas culturas.

A violência cultural vivenciada pelos povos camponeses nas escolas é notória até os dias atuais, mesmo com o avanço do reconhecimento do campo como espaço de vida, pois trata-se do movimento urbanocêntrico do mundo e da mercantilização e pasteurização dos povos. "Simultaneamente a esse processo de formação e territorialização do campesinato, muitas

[21] http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3377-int.pdf

famílias camponesas são expulsas, expropriadas, ou seja, são desterritorializadas" (Fernandes, 2012, p. 746). Para a territorialização camponesa, e afirmação do trabalho familiar como modo de produção viável e autônoma, a Educação Camponesa fortalece e produz meios de viabilizá-la para realização de seu grande desafio "manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital" (ibidem, p. 746).

Como adeptos do Paradigma da Questão Agrária (Martins, 1986; Oliveira, 1999; Fernandes, 2015; Shanin, 2008; Marques, 2008; Ramos Filho, 2015) ligados à tendência campesinista afirmam: não há definição ou conceito que caibam os camponeses, sua diversidade e sua dinâmica histórica é imensa. O que não os impede de constituir-se como classe.

> En términos sociales, el campesino no es una persona ni uma familia; es una coletividad, com frecuencia un grémio y – cuando se pone sus moños – una clase. Un conglomerado social en cuya base está la economía familiar multiactiva pero del que forman parte también y por derecho propio quienes, teniendo funciones no directamente agrícolas, participan de la forma de vida comunitaria y conparten el destino de los labradores (BARTRA, 2010, p. 11)

Essa coletividade tem em comum o trabalho familiar com múltiplas atividades, formam uma classe com interesses comunitários e coletivos. Pensar o campesinato, implica pensar seu projeto de sociedade, diverso, mas com princípios que podem ser sintentizados na agroecologia; e tradições e modo coletivo de estar no mundo, que a campesinidade nos auxilia a pensar acerca; a educação camponesa como um processo de auto-compreensão do campesinato como classe, leva no Brasil à formulação da Educação do Campo, como movimento, como prática e como ciência.

Emerge, então, a noção de *campesinar*, a escola, que consiste no processo de apropriação da escola pela lógica camponesa, a partir da inserção desses interesses coletivistas e a partir da ótica da solidariedade. Permeando a escola de educação camponesa, a partir das demandas do campesinato.

2.2 Agronegócio, uma agricultura sem agricultores

> O camponês, que é um dependente, começa a ter ânimo para superar sua dependência quando se dá conta de sua dependência. Antes disto, segue o patrão e diz quase sempre: 'que posso fazer, se sou um camponês?' ― Palavras de um camponês durante entrevista com o autor (FREIRE, 1987, p. 52).

A Educação do Campo, além de questionar o lugar social, (re)afirma a importância de marcar o território concreto como o espaço que produz o conhecimento e, ao mesmo tempo, tensiona a escola a pensar a partir do real. Isso porque a Educação do Campo emerge a partir

da afirmação do território camponês como condição para discussão dos processos educativos. A importância da Educação Popular e da Educação do Campo se dá, primeiramente, pela importância de se pensar a partir do lugar onde se vive, e, em segundo lugar, em função da necessidade de que os oprimidos se entendam nessa relação para que seja possível contestá-la e tranformá-la.

No I Seminário de Formação continuada de professores da Licenciatura em Educação do Campo, durante o mês de agosto de 2017, na Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte, a mesa sobre Agroecologia, composta por Amanda Aparecida Macartti, Irene Maria Cardoso e José Maria Tardin, evidenciou a relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia. José Maria Tardin afirma "O agronegócio é a expressão do capital no campo" (2017, s/p.), e discorreu acerca dos desafios da transformação social da realidade.

O uso do termo agronegócio é relativamente recente no Brasil. No dicionário da Educação do Campo, o verbete está situado historicamente como um termo que "[...] foi criado para expressar as relações econômicas [...] entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial [...], comercial e de serviços. [...]. Tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial [...]" (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79). Articulando a produção rural mercantil. "[...] foi, sobretudo, a partir dos anos de 1970 – com a política de 'modernização da agricultura', promovida pelo regime militar –, que se começou a falar mais explicitamente da existência de uma 'agricultura moderna' ou de uma 'agricultura capitalista' no Brasil" (HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010, p. 159).

Nota-se uma inicial caracterização desse arcabouço conceitual do agronegócio associado às técnicas de produção e circulação dos produtos agrícolas, e com o decorrer dos anos a construção de um ideário que envolve a afirmação de um desempenho político e de uma simbologia política. O setor dominante da sociedade precisa demonstrar que existe novidade na sua forma de produzir e exportar, e que não se trata da mesma lógica de produção desde o período colonial da *plantation* (latifúndio, monocultura, exportação e trabalho escravo) "[...] uma vez que opera com processos não modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultora" (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 83); imprimindo um verniz de alta tecnologia para um processo arcaico.

Interessante notar a relação entre o agronegócio e o Estado, pois "[...] são os enormes investimentos que põem em evidência o fato de que não se pode falar do agronegócio sem pensar no Estado e nas políticas públicas, que não só viabilizam sua origem, mas também sua expansão" (HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010, p.165).

A pesquisa supracitada demonstra um montante de investimento no conjunto dos estabelecimentos caracterizados como agronegócio, e certa desproporção inerente. "No caso da Bahia, por exemplo, foram aplicados no crédito rural, em 2004, R$ 1,245 bilhão, envolvendo um total de 191 mil contratos, montante que foi quase o quádruplo do total de recursos verificados em 2001" (HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010, p.167). Constata-se que os recursos se concentram nos maiores contratos, "[...] o que não necessariamente pode representar uma contradição com um determinado modelo de agricultura e, sim, uma consequência" (ibidem).

> Essa enorme participação nos recursos contradiz, obviamente, o reduzido peso que o setor patronal/empresarial tem no conjunto dos estabelecimentos rurais e na sua capacidade de absorção de mão de obra, e mostra que o acesso da agricultura familiar ao financiamento é ainda pequeno se considerado o seu 'tamanho' no número de propriedades e no pessoal ocupado na atividade agropecuária (ao redor de 80%) (ibidem).

Destacamos, também, as atuais campanhas da Rede Globo, empresa associada à Associação Brasileira do Agronegócio - ABAG[22], denominada Agro: a indústria e a riqueza do Brasil, com o slogan "AGRO é tech, AGRO é Pop, AGRO é tudo"[23], que afirma a conexão do campo com tudo que é consumido em sociedade, e apresenta a produção de commodities[24], como a industrialização. Relacionam e conectam a Agricultura Familiar ao agronegócio[25], na tentativa de diluir as existentes oposições entre esses pares.

Trata-se de uma tática de diluição das posições políticas estabelecidas, porque essa construção de ideário como esforço político "[...] encontra outras apropriações possíveis. Assim, a medida que o termo agronegócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como novo inimigo a ser combatido" (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85). Os movimentos sociais de luta pela terra passam a reconhecer que, além do latifúndio, soma-se a matriz tecnológica do agronegócio.

O vídeo mais polêmico da série de propagandas[26] evidencia a cana como "[...] há quase 500 anos um sucesso do Brasil", mostra imagens do trabalho escravo na lavoura. Situação bastante atual nos canaviais do agronegócio paulista, na qual há trabalho em condições análogas

[22]LAMOSA (2014) em sua tese de doutoramento, que também foi publicada como livro recentemente, "Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas", demonstra a constituição do partido do agronegócio por meio da ABAG e toda a formação desse instrumento político.
[23]https://www.youtube.com/watch?v=nfkcWJQzjH8
[24]Commodities consistem em produtos primários com alto valor de mercado. A exemplo constam osprodutos agrícolas, que são considerados mercadorias e não têm a função de alimentar a população; destinam-se à exportação e outros fins.
[25]https://www.youtube.com/watch?v=pQOp0Bv8KZE
[26]https://www.youtube.com/watch?v=b-Zv2O56Ih8

a escravidão nos dias de hoje, como demonstra (DE MORAES SILVA, 2011) “Nos canaviais paulistas, a superexploração causou 23 mortes, supostamente, por exaustão, no período de 2005 a 2010, além de muitos casos de escravidão, denunciados por várias entidades” (p.40).

O agronegócio, assim, pretende disfarçar o processo arcaico, atrasado e conservador que se desenvolve em suas lavouras, sob um verniz de mudanças e avanços. Lamosa (2014, p. 101) inspirado no estudo de Alier afirma que “[...] o mito da modernização ecológica, de uma sociedade sem conflitos, que aponta para a parceria, a racionalização no uso dos recursos naturais com aplicação de tecnologia limpa e de ponta, se constitui um eixo [do] discurso poderoso do agronegócio brasileiro”. Nota-se que “o agronegócio busca cada vez mais ganhar a cara da modernidade e não mais da “bota suja dos velhos latifundiários”, lançando mão de múltiplas táticas no campo da comunicação e da cultura” (CHÃ, 2016, p.52). Deste modo, investe-se muito em marketing nas diversas escalas, envolvendo propagandas em meios de comunicação, livros didáticos, cartilhas, músicas e tudo o que envolve a cultura de massa.

Destaca-se, contudo, que apesar do permanente confronto entre a forma de fazer agricultura: camponesa e capitalista, “não são raras as situações em que unidades familiares camponesas e empresas capitalistas cooperam uma com as outras. [...], também as situações em que os camponeses tentam imitar a lógica capitalista, que lhes é antagônica, e na maior parte das vezes inviabilizam-se economicamente por isso [...]” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

São as armadilhas que os camponeses estão cercados. E isso ocorre, muitas vezes, pelo aparente sucesso econômico do agronegócio, e o escamoteamento de toda a rede de dependência financeira do Estado e dos grandes conglomerados empresariais transnacionais, relacionados com as empresas capitalistas oligopolizadas do campo (CARVALHO; COSTA, 2012). Larissa Bombardi (2012, p. 84) chama atenção para essa face oculta do agronegócio, onde arcaico e moderno se fundem: “intoxicações, doenças e mortes são o outro lado da moeda dessa “moderna agricultura”, que demanda toneladas de agrotóxicos produzidos com tecnologia de ponta pelas maiores transnacionais do setor químico mundial”.

As intoxicações, doenças e morte apontadas pelos estudos de Larissa Bombardi são ainda subnotificadas, ou seja, o que sabemos oficialmente dessa “epidemia” das consequências do uso de agrotóxicos, em sua maior parte não são registrados de forma correta. Um dos exemplos dos inúmeros casos foi o ocorrido em novembro de 2017, na área estudada: a morte de um jovem agricultor, de 29 anos, no Norte do Espírito Santo, no município de Marilândia, e no seu registro de óbito como ‘insuficiência renal’, sem apontar as causas associadas a esse

trágico fato[27].

Há uma dualidade do Estado, que se perpetua e se agudiza no atual cenário da presença de um governo ilegítimo, que desequilibra ainda mais a balança. "Essa retórica da coexistência exerce grande influência no atual quadro político já que oculta das organizações da agricultura familiar a sua crescente subordinação ao agronegócio além de legitimar as políticas públicas perante a sociedade" (PETERSEN; CAPORAL, 2012, p. 64). E, ainda, reforça, por meio de sua face mais conservadora, o protagonismo dos grupos do agronegócio junto às políticas de desenvolvimento.

Associada à construção do maior monopólio mundial, juntamente com as empresas de sementes e agrotóxicos - que não encontram impedimento de atuação e controle dos preços – estão as pesquisas tecnológicas em inovação e, consequentemente, as políticas agrícolas.

> Há 20 anos a Monsanto não possuía sementes e agora é a maior produtora de sementes do mundo. Há mais de 30 anos existiam mais de 7 mil empresas de sementes. Agora, a Monsanto domina 25% do mercado mundial de sementes. Em 20 anos aconteceram mais de 200 fusões, que resultaram nas seis maiores empresas do agronegócio - Monsanto, Syngenta, Dupont, Dow, Basf e Bayer. Estas empresas dominam o mercado mundial das sementes. E todas são produtoras de venenos. Primeiro, elas concentram o mercado e, em seguida, começam as megafusões. Monsanto-Bayer, Syngenta-ChenChina, Dow-Dupont são fusões que controlam mais de 60% do mercado total de sementes (não só as transgênicas) e 71% do mercado de agrotóxicos. São números exorbitantes. Nenhuma repartição anti-monopólio deveria aprovar essas fusões[28] (RIBEIRO, 2017, s/p.).

Seguimos líder mundial do uso de agrotóxicos[29] desde 2008, e apesar de estar em (re)avaliação pela Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) a utilização de alguns destes insumos, observa-se uma morosidade com intencionalidade política, que associa-se aos incentivos fiscais para o uso de agrotóxicos. Ao invés da isenção que atualmente vigora na legislação brasileira, deveria sobretaxar esses produtos que causam danos a saúde pública do campo e da cidade.

Os agrotóxicos constituem-se em um dos símbolos do agronegócio brasileiro. Há um documentário[30], "O veneno está na mesa", dirigido por Sílvio Tendler, construído pelos movimentos sociais (cerca de vinte entidades) na 'Campanha permante contra os agrotóxicos e pela vida', que sistematiza os malefícios do seu uso, desde sua origem e sua cadeia produtiva, a toda a rede brasileira que conduz ao uso desproporcional e irresponsável desses produtos.

---

[27] http://seculodiario.com.br/36700/10/caso-henrique-camata-repercute-entre-coletivos-de-apoio-a-agroecologia.
[28] https://www.brasildefato.com.br/2017/09/19/argentina-e-brasil-sao-os-maiores-consumidores-de-agrotoxicos-na-al-diz-pesquisadora/?platform=hootsuite
[29] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/03/politica/1457029491_740118.html?id_externo_rsoc=TW_BR_CM
[30] https://www.youtube.com/watch?v=V9KJyR9hxJI

Na sequência, "O veneno está na mesa II[31] - AGROECOLOGIA para alimentar o mundo com SOBERANIA para alimentar os povos", passa a agregar na campanha um conjunto muito maior que vinte entidades, e apresenta a agroecologia como contra-proposta. Traz, para além da crítica ao uso dos agroquímicos e suas nefastas consequências, a viabilidade de uma alternativa possível e em execução no Brasil. Sequencialmente, discutiremos nos próximos itens desse capítulo.

A pesquisadora Silvia Ribeiro (2017), diz em entrevista ao jornal Brasil de Fato que "algumas empresas [...] estão realizando uma campanha sobre os 'novos transgênicos'. Você tem suas críticas. Eles chamam de edição de genoma. E contam com uma grande manobra de propaganda e publicidade para não passarem por nenhuma lei de biossegurança". Como ressalta, Lamosa (2014), em sua tese:

> Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), constituída por representantes dos segmentos produtivos que compõem o agronegócio brasileiro, foi fundada em 1993, em um evento no congresso nacional, com o objetivo de unifica-los em uma mesma representação patronal. A associação criou, ao longo de duas décadas, um braço pedagógico, responsável por formar os dirigentes de seus associados, difundir seus interesses e valorizar a imagem do agronegócio no país, defendido enquanto o meio mais moderno de desenvolvimento econômico no campo, superior, portanto, ao latifúndio e às práticas produtivas de camponeses e demais trabalhadores rurais, vistas como resquícios de um passado a ser superado (LAMOSA, 2014, p. 100).

A exemplo do último lançamento, financiado pela Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) - associação sindical patronal - presidida hoje por João Martins, que foi vice-presidente de sua precedente, senadora Kátia Abreu, a qual havia sido eleita para o mandato até dezembro de 2017, mas foi afastada para assumir o cargo de Ministra da Agricultura, no último governo da presidenta Dilma – ocorreu o lançamento de um livro, em setembro de 2017, cujo título "Agradeça aos agrotóxicos por estar vivo", é de Nicholas Vital (ANEXO III). Pedimos emprestado a Lamosa (2014), o conceitual gramsciano por ele utilizado, o intitulou como um 'intelectual orgânico de baixa patente':

> A camada de "intelectuais orgânicos de baixa patente" da ABAG é formada por professores e jornalistas. Estes são fundamentais na tarefa de disseminar um ideário que valorize as novas organizações, associando o "agronegócio" à "sustentabilidade", "modernidade", "responsabilidade social" e à "segurança alimentar". Ambas as categorias, professores e jornalistas, são recrutadas em eventos de premiação que afirmam a autoimagem do agronegócio (LAMOSA, 2014, p. 105).

Em consonância o autor Fernandes (2012, p. 18) afirma que "[...] as organizações mais

[31] https://www.youtube.com/watch?v=fyvoKljtvG4&t=4s

influentes do agronegocio estão: a Associação Brasileira do Agronegócio - ABAG e a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA". O lançamento do livro "Agradeça aos agrotóxicos por estar vivo" se configura, segundo o autor da obra, como uma campanha para 'desafazer mitos criados sobre os malefícios dos agrotóxicos', que não difere da atuação da CNA na disputa do território do agronegócio em outras esferas, como a Reforma Agrária:

> [...] a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) encomendou ao Instituto Vox Populi uma pesquisa de avaliação dos assentamentos rurais. Os resultados mostram uma renda familiar média mensal da ordem de R$ 132,14, o que estaria muito perto de um salário-mínimo mensal por família. A CNA alardeou na mídia um quadro extremamente desolador dos assentamentos brasileiros, acrescentando, além da baixa renda, outros indicadores de condições de vida. Graziano da Silva, utilizando dados das PNADs de 1993, em resposta aos resultados da pesquisa da CNA, mostrou que os dados da mesma em nada diferem das condições gerais da população rural brasileira (BERGAMASCO, 1997, p. 44-45).

O que vemos é a organização progressiva do Agronegócio, que passa a buscar a consolidação de uma empresa agrícola que não se restringe à esfera da produção, mas passa a atuar de maneira incisiva na esfera cultural e educacional, demonstrando a importância desse ideário na disputa de hegemonia. Movimento forjado para se conformar uma matriz produtiva da forma como a humanidade deve produzir seus alimentos.

2.3 Agricultura familiar, uma categoria nova?

> [...] o binômio arcaísmo e modernidade materializados no campo brasileiro. Arcaísmo, posto que a secular fórmula "latifúndio-monocultura" é justamente a utilizada pelo agronegócio no vultoso aumento da produção de soja e cana, por exemplo. Esse modelo – que levou a safras da ordem de 648.970.000 toneladas de cana e 59.916.000 toneladas de soja em 2008 – só se reproduz com um "moderno" pacote agroquímico, necessário para as extensas monoculturas (BOMBARDI, 2012, p. 77-78).

O surgimento do termo agricultura familiar corresponde a muitas tonalidades políticas. A caracterização da relação com a terra para o campesinato, a terra como território de vida, e não terra para negócio apenas. Há ainda uma polêmica que orbita em torno das denominações agricultor(a) familiar e camponês(a): "Um agricultor familiar poderia voltar a ser camponês?" (FERNANDES, 2008, p. 189).

O trabalho resultado da tese de Picolotto (2014) trabalha o histórico e os atores na construção da categoria Agricultura Familiar. O autor estabelece três grupos de atores responsáveis por forjar essa categoria, que passa a existir nas décadas de 1980 e 1990, e designa um conjunto de sujeitos políticos denominados agricultores familiares. São esses responsáveis:

os debates acadêmicos; as ações do Estado por meio da implementação de políticas públicas e o sindicalismo de trabalhadores rurais junto aos movimentos sociais do campo.

Fruto desse conjunto de ideias e praticas políticas "os agricultores familiares seriam certa camada de agricultores capazes de se adaptar às modernas exigências do mercado, que se diferenciam dos demais pequenos produtores incapazes de assimilar tais modificações" (PICOLOTTO, 2014, p. 69). Demonstra, portanto, que esse conjunto denominado de agricultores familiares "[...] resulta da atuação do Estado"(ibdem, p.69).

> O "conceito" de agricultura familiar, como bem mostrou Fernandes (2001), tem tido um forte cunho político por trás, e foi especialmente disseminado por pesquisadores do NEAD (Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural) durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. Este núcleo é parte integrante do Ministério do Desenvolvimento Agrário e desenvolveu pesquisas no Brasil todo e, evidentemente, orientou as políticas públicas no tocante ao desenvolvimento agrário durante o mandato do presidente Fernando Henrique (BOMBARDI, 2003, p.114).

Esse processo que se inicia no governo FHC, possui outras consequências, como a construção de uma reforma agrária de mercado nesse período. Larissa Bombardi ao discutir com os conceitos de campesinato e (versus) agricultura familiar no campo da geografia agrária, explicita a complexidade dessa caracterização conceitual. Demonstra que reduzir a diferenciação à relação com o mercado torna-se uma abstração irreal, tendo em vista uma relação do campesinato com o mercado desde sua constituição como classe. "Embora os camponeses estejam totalmente inseridos no mercado, sabemos que o mercado sempre fez parte da vida camponesa, e esta relação é o meio para manter e ampliar a sobrevivência e não o fim e objetivo da vida"(2003, p.113).

> Esta visão de agricultura familiar, assentada na idéia de que estes já não são camponeses [...] tem duas implicações que considero extremamente sérias, sobretudo se considerarmos o peso que esta concepção tem tido no direcionamento das políticas públicas no Brasil. A primeira questão é que esta visão negligencia toda uma ordem de valores que se inserem no plano moral e, que, a despeito da integração destes camponeses no mercado, orienta-lhes a prática, a vida cotidiana e as relações que estabelecem com a sociedade global, como procuramos mostrar. A segunda implicação está no fato de que esta abordagem não comporta uma explicação para os movimentos sociais no campo que lutam pela reforma agrária (BOMBARDI, 2003, p. 115).

Como destaca a autora, o campesinato não pode ser considerado apenas a partir de suas características econômicas; portanto, diferenciá-los por esse viés da ideia da agricultura familiar é limitado. E ainda considera-se que o (des)campesinamento não implica o fim do campesinato, tendo em vista que a luta pela terra pode implicar na (re)campesinação.

Nesse sentido, a pesquisa de Picolotto (2014) demonstra uma escolha política do movimento sindical, em especial a CUT, especificamente em 1993, quando "o primeiro documento oficial que utilizou esta categoria na linguagem sindical foi o caderno de tese do II Congresso Nacional da DNTR/CUT, realizada de 25 a 28 de março de 1993" (p. 74). Segundo seus estudos, seria uma escolha que pautava-se na transição do sindicalismo reivindicatório para um sindicalismo propositivo. Muito importante destacar que esta novidade na orientação sindical não era unanimidade entre os setores; "motivaram desacordos políticos com antigos aliados. Setores cutistas descontentes, deram origem ao Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) no Sul do país e no estado do Espírito Santo, em 1996" (p. 76). E o próprio MST passou a organizar a Via Campesina Brasil, no final de 1990, em discordância a tais alterações.

> A FETAG, CUT-Rural e outros agentes mediadores queriam a negociação com os governos, com base na escolha de representações, para "negociar" em Porto Alegre e em Brasília. O sindicalismo comprometido e setores da CPT apostavam em outra estratégia, ou seja, contavam com a pressão de massa e lutas prolongadas, envolvendo o máximo de pequenos agricultores e, com isso, forçando os governos à negociação. [...]Segundo apontado em um documento do MPA (2003, p.05): "Enquanto os agricultores angustiavam-se com a perda total das plantações, dirigentes de centrais sindicais e de Federações de Trabalhadores faziam acordos entre si e conchavos políticos com os governantes da época para negociar soluções que nunca chegavam até a roça dos agricultores" (PICOLOTTO, 2014, p. 201).

Essas tensões vinculavam-se à proposta de trabalho do movimento sindical, às táticas utilizadas na luta política e composição da sua base. As históricas formas de lutas apresentadas pelo sindicalismo passaram a ser tensionadas.

Houve a criação de um novo movimento social, que não sentiu-se contemplado com as novas diretrizes sindicais, e que há muito questionava as táticas sindicais e o caminho percorrido pelos sindicatos na luta agrária, que leva à criação do MPA.

> Essas diferenças na forma de construir as lutas da seca aliadas com as divergências internas na CUT entre um grupo que buscava disputar a estrutura da FETAG/CONTAG, e outro que estava mais disposto em formar uma nova organização descomprometida com as estruturas sindicais vigentes (oposição que também existia em nível nacional, como já se relatou), explicam, em linhas gerais, o surgimento de um grupo cutista dissidente que passou a articular a construção de uma nova organização de *pequenos agricultores* inspirado na forma de organização e de ação do MST. O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) foi fundado oficialmente em Brasília, em dezembro de 1997, com participantes do Rio Grande do Sul, Rondônia e Espírito Santo (PICOLOTTO, 2014, p. 202).

Esse elemento muito nos interessa na presente tese, pois essa emergência do MPA, no Espírito Santo, irá impactar de forma significativa a realidade territorial que estamos analisando

nesse trabalho. O CEFFA Bley terá uma relação muito orgânica com esse movimento, diferentemente de outros territórios de Pedagogia da Alternância, que se aproximam mais dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STRs.

Há uma dialeticidade na existência de um campesinato que não é algo imutável, mas dinâmico.

> No movimento camponês, a autonomia é marcada por relações contraditórias que o trabalhador do campo estabelece com o capital, através do mercado. De um lado, o camponês luta para manter-se na terra, para definir o seu que-fazer, principalmente o tempo de trabalho; de outro, está submetido às determinações do mercado sobre o que, como, quando e quanto produzir (RIBEIRO, 2013, p. 288).

Interessante notar que a ideia de uma agricultura familiar se situa nesse contexto de mercantilização da agricultura camponesa. "O grande esforço das políticas continua sendo no sentido da "modernização", isto é, no apoio a mudança da base técnica, sem questionar o uso de agroquímicos e ampliando o financiamento e acesso a máquinas e equipamentos para a mecanização" (Petersen; Caporal, 2012, p. 69). Ou seja, observa-se um esforço do Estado e das empresas em transformar tudo em agricultura familiar, em agronegocinho. Por outro lado, os movimentos sociais e os defensores do campesinato como classe defendem a aproximação desse grupo dos princípios camponeses.

> [...] ainda temos valores dominantes tanto na sociedade civil como nos governos, que não incluem, de fato, uma proposta de mudança de paradigma nas orientações de políticas para a agricultura e o desenvolvimento rural, razão pela qual a Agroecologia continua sendo uma ciência marginal nos âmbitos de decisão e, portanto, na formulação de políticas públicas (PETERSEN; CAPORAL, 2012, p. 69).

Os movimentos sociais vão se apropriar do conceito da Agricultura Familiar de maneira contraditória, com conflitos e rupturas, como acima discutidos. O agricultor familiar é um camponês. Pois não há nada que o diferencie; trata-se de uma categoria que visa atrelá-lo ao mercado.

Contudo, a agricultora familiar resolve essa unidade específica opositora no campo teórico, prático e político essa questão. Quais as contradições cabem nesse conceito? Como o par dual do agronegócio/agricultura familiar não rompe com a lógica do agronegócio? Agricultura familiar não surge como conceito para responder a uma questão da lógica da produção industrial, modernizadora. O diálogo entre campesinidade e agricultura familiar apresenta similitudes e divergências. A utilização do trabalho familiar é comum e definidora. Qual o limite do uso da força de trabalho familiar? Como ela é configurada no circuito

mercantil? O produto? A lógica da financeirização. O pequeno agricultor também tem suas preocupações voltadas para o mercado. Um conjunto de inquietações e contradições emerge da ideia de agricultura familiar no Brasil.

3. TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A contradição primordial de um trabalho que nega a humanidade dos trabalhadores, por outro, a afirma na medida que a produz. Essa contraditoriedade nos permite acessar a complexidade dessas relações. E ainda se torna necessário conjunturá-la em nosso tempo histórico e território geográfico.

> [...] se o trabalho afeta negativamente o homem — e se, por outro lado, o afeta vitalmente — isso quer dizer que tem uma dimensão mais profunda que a meramente econômica pura e simples. Marx examina, por isso, essa atividade humana que se baseia na produção de um tipo peculiar de objetos dos quais se apropria o não operário, isto é, o capitalista [...] O trabalho não só produz objetos e relações sociais, com um caráter alienante em ambos os casos, como também produz o próprio homem. Portanto, o trabalho que, por um lado, nega o homem, por outro o afirma, na medida em que o produz como tal (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 2011, p.124-127).

Como destaca Martins (1981, p. 260-261), em seu texto sobre escola e trabalho no meio rural: "Trabalhar com afinco deixa de ser a condição de fartura, pois [...] se metamorfoseia em trabalho social abstrato, que carreia para existência do trabalhador as vicissitudes da mercadoria que produz e as implicações incontroláveis da circulação do produto". Essa subsunção da dimensão produtiva e humanizadora do trabalho não é excludente do princípio educativo do trabalho, embora a torne menos evidente. O trabalho como princípio educativo não deixa de existir, mas torna-se subsumido à alienação, coloca-se nessa contraditoriedade.

Construímos a nossa investigação partindo do pressuposto de que o estranhamento[32] se generaliza, sim, na lógica do capital, e o estranhamento do processo de trabalho, mas é fundamental estabelecer diferenças nas "concepções e condições historicamente diversas do trabalho" (MARTINS, 1981, p. 261).

Objetivamos debater o trabalho, em seu sentido ontológico, para compreender a formação nos CEFFAs, mais especificamente do CEFFA Bley. Compreendemos que há uma centralidade na Alternância como pedagogia, buscamos interrogar a escola para saber se há o princípio do trabalho nesse cenário, e aproximações com uma abrangente ideia de pedagogias marxistas, inspiradas em Gramsci (2014), Pristrak (1981) e Shulguin (2013).

> [...] esta relação deve ser compreendida em sua própria contradição. O trabalho e a educação podem servir como instrumentos de dominação, acarretando dependência vinculada à necessidade da produção da própria existência como também

[32] Marx, nos Manuscritos Econômico-filosóficos, discute o trabalho estranhado e a propriedade privada, demonstrando que a medida que a mercadoria se generaliza como produto do trabalho, cresce o distanciamento e alienação que pode ser compreendida como esse estranhamento "O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral" (MARX, 2010, p. 80).

> instrumentos de emancipação. No movimento de contradição da sociedade, temos a luta pela terra que se configura como uma luta contra a exploração e visa à justiça social. Em contraponto, temos o poder do capital, que a todo tempo se renova e cria novas estratégias para acumulação (SANTOS NETO; NASCIMENTO, 2016, p. 190).

Para pensar essa relação trabalho e educação, mais especificamente, entre trabalho e escola, trouxemos algumas experiências socialistas da Educação Popular e da própria Educação do Campo. Contudo, ressaltamos, em acordo com Luís Carlos Freitas:

> Transposições diretas para a nossa realidade precisam ser acompanhadas de rigorosa análise das atuais condições do capitalismo e da própria realidade brasileira. Mas se as soluções precisam ser contextualizadas, os problemas enfrentados com a articulação do ensino com o trabalho na escola da revolução russa e as possibilidades de solução apresentadas certamente serão significativos para a pesquisa brasileira (FREITAS, 2015, p. 10).

Assim, uma importante alerta para debater Pistrak e Shulguin, numa perspectiva materialista histórica dialética, pensando contribuições para compreender a realidade da formação em alternância no Norte do Espírito Santo. Ao tirar proveito desse clima de iniciação ao debate, já no prefácio do livro Rumo ao Politecnismo (2014), que aponta uma diferenciação inicial entre Pistrak e Shulguin, tem-se o que nos interessa na presente investigação:

> Também será de grande interesse a polêmica Shulguin–Pistrak. Para Shulguin, o politecnismo deveria obrigatoriamente ser construído de forma simultânea e equivalente no campo e na cidade. Para Pistrak, a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades a serem consideradas na criação prática da escola politécnica, e a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo (FREITAS, 2013, p. 9).

No debate do Trabalho e Educação do Campo, esse tensionamento nos é muito caro e, ainda que não nos alinhemos, a priori, com as posturas supracitadas, desejamos sim trazer à tona essa discussão. Arriscamos ainda inserir Gramsci (2014) nessa polêmica e situá-lo mais próximo à ideia de Shulguin (2013):

> Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2014, p. 50).

Uma polêmica que consideramos bastante elementar é por que pensar uma Educação do Campo e não uma Educação genérica para o campo e para a cidade sem diferenciações? Esse debate, podemos afirmar, pode ser considerado superado no sentido de uma negação histórica do campo, como espaço de direitos, e a educação como um dos elementos negados em toda sua potencialidade. Por isso, a necessidade de reivindicar especificidades e lutas educacionais para esse território.

Compreendemos que "Pensar o sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano" (FRIGOTTO, 2011, p. 30). Logo, pensar uma educação, desconsiderando-a territorialmente, é pensá-la de forma idealista.

> Desse ponto de vista, dada a base materialista histórica, há uma aproximação conceitual da pedagogia do campo, resguardadas as suas especificidades, à pedagogia do trabalho[...]. No modo de produção capitalista, embora haja um projeto pedagógico dominante, há espaço para a constituição de projetos contra-hegemônico, que articulam conhecimentos e práticas pedagógicas de cunho emancipatório (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 273).

Assim, a relação trabalho-educação é uma relação inseparável, e a proposta da Pedagogia da Alternância evidencia ainda mais essa relação em seus princípios, por considerar a "estadia" ou "meio socioprofissional" ou tempo comunidade (família, comunidade e trabalho) como parte da formação do estudante. E ainda, os(as) monitores(as), ao acompanharem além das atividades curriculares regulares do Ensino Fundamental e/ou Médio, vivenciam também os serões, estágios e as atividades de participação na rotina diária dos estudantes, compreendendo a formação como um processo que envolve a própria relação de transformação do meio onde se vive e se estuda.

Entendemos dessa forma, pois, que "[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho" (SAVIANI,2007, p.154).

> Quanto ao trabalho, considerado enquanto tal, é apenas 'a atividade produtiva do homem em geral; ela lhe permite estabelecer trocas orgânicas com a natureza, despojada não apenas de toda forma social e de todo caráter determinado, mas até mesmo de sua simples existência natural independente da sociedade, ela é elevada acima de todas as sociedades; é uma manifestação e afirmação da vida, comum ao homem não ainda social e ao homem que já está socialmente determinado de uma maneira ou de outra'[...] (LANZARDO, 1985, p. 234, grifo do autor).

Consideramos, contudo, a necessidade de manter o entendimento do trabalho como atividade humana criadora, e nesse sentido compartilhamos a afirmação de Caldart (2012, p. 37):

> [...] defendemos o trabalho como base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista.

Nessa disputa de humanização do trabalho e da vida humana, se insere a proposta de Escola do Campo, pautada pela participação nas lutas pela terra, pela vida e pela humanização. Ciavatta (2005, p. 4) acrescenta que:

> É essa complexidade, na particularidade das situações vividas, que nos cabe examinar na sua expressão fundante, criativa e nas formas históricas, opressoras, do trabalho, inclusive do emprego assalariado, que está em queda e pode vir a desaparecer para dar lugar a outras formas de relações sociais na produção da vida.

Para Vendramini (2007, p. 9): "A educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo." Desse modo, observamos que a Pedagogia da Alternância, respaldada pela Educação do Campo, constrói tempos e espaços articulados de aprendizagens, e é através do trabalho do campo que esta ganha significado, por fazer a escolarização articulada de fato com a realidade. E consideramos como notável o poder transformador do encontro das experiências de Pedagogia da Alternância com o movimento de Educação do Campo, compondo um cenário de grande potencial político-pedagógico.

Trabalho e Educação são questões que perpassam de maneira transversal a proposta de Educação do Campo, por compreender o trabalho como princípio educativo, e possui uma relação como presente trabalho, por discutir o trabalho dos(as) monitores(as) no processo de construção da Pedagogia da Alternância e as metamorfoses do trabalho na formação dos(as)estudantes.

O trabalho dos(as) monitores(a) dos CEFFAs exige um envolvimento com a escola para além da docência, pois inclui a gestão dos processos educativos que ocorrem na escola e à sua volta. Contudo, a formação oferecida pelo trabalho ou até mesmo a formação exigida para a contratação desconsidera essa realidade. Nesse sentido, a proposta da Pedagogia da Alternância, para a maioriados(as) monitores(as) ingressantes nos CEFFAs, se constituiem uma novidade. Em questão, a partir do envolvimento nas atividades ocorre uma apropriação acerca dessa dinâmica.

Contudo, esse aprendizado prático, para se tornar práxico, necessita se articular com uma discussão teórica da alternância e dos princípios formativos dos CEFFAs; ao contrário, poderá tão somente se reproduzir a lógica da escola regular ou ainda fornecer um ensino menos aprofundado, devido à alteração espaço/tempo, retomando de forma recorrente os conteúdos anteriormente apresentados. Isso porque "[...] o conhecimento produzido terá caráter práxico, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica" (KUENZER, 2011, p. 57).

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político) (GRAMSCI, 2014, p. 54, grifos do autor).

Gramsci nos alerta para a unidade da práxis produtiva e da práxis política, se formos observar essas duas formas enumeradas por Sánchez Vásquez (2011). Essa práxis constituiria o que estamos denominando de Princípio Educativo do Trabalho.

A prática, sem estar associada a uma reflexão teórica, torna-se praticismo, sem possibilidades de mudança, e a teoria, sem inserção na realidade, torna-se idealismo. No caso dos CEFFAs, a necessidadede inserção de momentos de estudos coletivos torna-se condição para que sua pedagogia se efetive.

Visualizamos um esforço bastante importante de diversos intelectuais em relacionar as experiências educativas do Movimento do Trabalhadores Rurais do MST e a Escola Única do Trabalho, e nos desafiamos a contribuir nessas análises a partir dos CEFFAs, aos quais os olhares dessa natureza estão menos voltados.

Por outro lado, ainda vemos discussões que envolvem a ideia de sociedade do conhecimento, que pode ser considerado o avesso da relação trabalho e educação. A necessidade de tratar do tema, embora não seja foco dos nossos estudos, vimos a importância de diferenciação entre dois temas contrapostos, para ressaltar as diferenciações entre as duas perspectivas, tendo em vista algumas confusões atuais no que se refere à compreensão dos eixos trabalho e educação; trabalho como princípio educativo; e a lógica da formação para o trabalho e para o mercado de trabalho, perspectivas adotadas pelos grupos defensores da mercantilização da educação na esfera pública e privada.

Os partidários da Teoria do Capital Humano, com bases na administração e na gestão escolar, difundem a perspectiva de uma escola desprovida de classes sociais, porque no próprio mundo do trabalho haveria os donos dos meios de produção e os donos do trabalho, ou seja, ambos portadores de 'capital'.

> Nessa perspectiva individualista, observamos a transformação da educação num negócio submetido à lógica do mercado. Como pacotes educativos, a formação passa a ser determinada pela iniciativa empresarial e voltada a interesses particulares e localizados. Neste propósito, o indivíduo deixa de ser aluno para se transformar em cliente-investidor, que compra os serviços educativos. O empresariamento da escola amplia as barreiras, entre classes, responsabilizando o indivíduo pelas desigualdades sociais e pelo seu próprio infortúnio nas diferenças de distribuição de renda (DI PIETRO, 2008, p. 38).

Essa perspectiva se materializa de diversas maneiras, entre elas na lógica do empreendedorismo que se aproxima das experiências educativas do campo e da cidade, e afasta da perspectiva emancipatória. Por isso a necessidade de negar a "educação para o trabalho", defendida na atual contra-reforma do Ensino Médio, implementada no governo Temer por meio da Medida Provisória n° 746, de 2016.

Há, portanto, a necessidade de afirmar a escola como um território de classes sociais e a Educação do Campo, como território do movimento camponês, que luta pela sua territorialização e criação e recriação do campesinato em nossa sociedade.

3.1A (des) valorização da escola e do trabalho do campo

> [...] a escola só se propõe como veículo de negação do mundo rural onde e pra quem ele já está negado, ou seja, no mundo das mercadorias (MARTINS, 1981, p. 265).

A epígrafe acima extraída do texto de José de Souza Martins, "A valorização da escola e do trabalho no meio rural", permite-nos pensar acerca da centralidade da escola na relação entre trabalho e educação do campo, demonstrando que a negação do rural refere-se a uma lógica capitalista de pensar o mundo mercadologicamente.

Em sua análise, o autor visa extrapolar a investigação em Educação no nível da instituição escolar, e alcançá-la no nível da situação social. Processos esses que envolvem a expansão do mundo das mercadorias para todas as esferas do mundo capitalista, a inferiorização do campo frente à expansão do urbano no Brasil, e a negação do direito à escolarização aos povos campesinos, e sua face contraditória, que é a negação da identidade camponesa aos que

têm acesso à escola. E ainda, reforça, dialeticamente, que esta não é a responsável pela exclusão, mas que a reforça pela mercantilização da vida, inclusive na esfera educacional.

> No meio rural, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo [...] não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da população. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida (MARTINS, 1998, p. 21).

Destacamos esses aspectos levantados pelo autor, como um elemento importante para abordarmos quando tratamos da relação trabalho, educação e campo no Brasil, pois, historicamente, as populações camponesas têm seu processo educativo centrado, principalmente, na inserção, logo cedo, das crianças no trabalho da família.

Ao tratarmos dessa questão, ocorre-nos que a relação escola e trabalho foi um par de oposição no campo, mas tem se tornado uma realidade pontual, no caso das escolas que se orientam a partir da Pedagogia da Alternância, as quais visam contemplar os tempos de trabalho familiar em seu processo pedagógico. Isso nos faz observar que a questão agrária não se constitui em algo situado e restrito ao território camponês, mas, sim, uma questão que envolve todo o território, a produção agrícola envolve o sustento do conjunto da sociedade. Muito bem lembrado pela palavra de ordem que o movimento camponês entoa: “Se o campo não planta, a cidade não janta!”.

> Como princípio educativo, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais da produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2008, p. 402).

Uma escola que favoreça a articulação entre a instrução escolar e o trabalho produtivo (MAKARENKO, 1985) constitui o horizonte de construção da escola camponesa, com inspiração nas experiências históricas da escola do trabalho.

Destacamos a imagem abaixo como um registro histórico que sintetiza o projeto de escola do campo, recordado por Caldart (2017), em sua fala já mencionada na comemoração dos 10 anos do LEdoC/UnB:

> A concepção de escola de que partimos foi muito bem representada na arte da I Conferência de 1998 – se prestarmos atenção naquela arte, que foi produzida pelo companheiro Anderson, exatamente para expressar na linguagem do desenho as discussões de preparação da Conferência, perceberemos que a escola está ali, no centro, mas escancaradamente aberta e combinada aos processos formativos da prática social (luta social, trabalho, cultura [...]). Ou seja, o artista apreendeu e deu

> materialidade simbólica a esta tensão que nos acompanha: EdoC é mais do que escola (o escolacentrismo mata a EdoC) e a escola é um objeto central das lutas e das formulações da EdoC (CALDART, 2017, s/p.).

Figura 2: Capa do livro síntese da I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"



Fonte: FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo'**: texto preparatório. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. **(1996)**

Nessa contradição de defender a escola como instrumento de luta e de denunciá-la como instrumento de alienação - como a luta pela escola do campo a coloca-, prevalece o desafio, que, uma vez perdido, leva, também, à redução do pontencial revolucionário inerente à própria instituição escolar.

3.2 Pedagogia da Alternância: pedagogia camponesa?

> [...] ela é libertária, construída em mutirão (2X)
> Pedagogia da Alternância,
> Prosperidade solidária,[...]
> Pedagogia Camponesa, nessa organização,

construindo sua história,
tecida na palma da mão[...]
Nosso lema é organizar, refletir e transformar[33]

Para dar início a essa temática, vale lembrar que toda pedagogia alterna tempos e espaços diferentes. Mas nem todas levam essa alternância para dentro do processo educativo de forma sistemática.

O que se chama de Pedagogia da Alternância consiste na utilização dessa movimentação entre a casa e a escola na dinâmica escolar e, inicialmente, cabe-nos *a priori* afirmar o que não é a Pedagogia da Alternância.

> A formação por alternância também não pode ser reduzida, como é o caso muitas vezes, a simples relações binárias do tipo: teoria-prática, escola-empresa, trabalho profissional-formação escolar, emprego-formação, saber experiêncial - saber livresco [...] na medida em que se coloca o acento sobre o institucional, o cognitivo, o relacional ou outras aprendizagens (GIMONET, 2012, p. 2).

A Pedagogia da Alternância consiste numa maior complexidade na relação educativa entre a casa e a escola "com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo" (GIMONET, 2012, p. 1).

Maria do Socorro Silva (2007) faz um histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil. Resumidamente, o ano de 1960 se configura como o momento da criação das Escolas Família Agrícola – EFAS; os anos 1980 é o momento em que se constituem as Casas Familiares Rurais – CFRs; já em 1990 é a vez das Escolas Comunitárias Rurais – ECORs; e surge nesse contexto a criação da denominação CEAs (Centros Educativos no campo), denominação criada por QUEIROZ. Mais tarde, surgem outras experiências que adotaram a Pedagogia da Alternância como estratégia metodológica. Por fim, em 2001, cria-se a designação Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs, pela multiplicidade de experiências que se inspiram na Pedagogia da Alternância, de maneira a criar uma unidade política entre essa multiplicidade (SILVA, 2007, p.47).

Por isso, a Pedagogia da Alternância está presente nas Escolas do campo, Escolas Família Agrícola (EFAs), ou seja, em Centros Familiares de formação em Alternância em geral (CEFFAs):

[33]Música cantada em coro no Encontro de Monitores da RACEFFAES no CEFFA Bley (abril, 2015).

> Resumidamente, podemos dizer que a denominação "pedagogia da alternância" se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural (SAVIANI, 2012, p. 29-30).

Compartilhamos do entendimento de que os CEFFAs, historicamente, não se constituíram a partir da luta dos movimentos sociais, porém, hoje eles podem se configurar como um espaço de resistência e muitos incorporaram as pautas da Educação do Campo e da Educação Popular. São unidades escolares que abrangem os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância, conhecidos no mundo com distintos nomes. No Brasil, chamam-se: Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFAs); Casas Familiares do Mar (CFMs); Casas Familiares Rurais (CFRs); Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

> No Brasil, os agricultores familiares organizados, demandam uma educação contextualizada à realidade do campo e comprometida com transformações sociais. Por isso, em parceria com Igrejas, Sindicatos, Movimentos Sociais, ONGs e o Poder Público escolhem e protagonizam o sistema educativo dos CEFFAs, a partir da década de 60, do século passado. O modelo é implantando no Espírito Santo, por mediação da Itália, com a denominação de Escolas Famílias Agrícolas, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Mais tarde, surgem outras iniciativas com o apoio direto da França com denominação de Casa Familiar Rural. Com as articulações políticas e pedagógicas entre as duas experiências faz surgir o nome CEFFA (BEGNAMI; HILLESHEIM; DE BURGHGRAVE, 2011, p. 10).

Nesse sentido, compreendemos os CEFFAs como um espaço de formação integral do sujeito, para além da própria escolarização, como elucida Nosella (1977), em relação à EFA: "[...] a Escola Família Agrícola[...] não deixa de ser uma experiência, cujo sentido extrapola o âmbito meramente educacional para interessar ao problema do homem contemporâneo como tal." (1977, p.11). Esse objetivo audacioso exige um processo de formação ainda mais complexo e elaborado, tanto no que se refere à formação dos(as) monitores(as) como dos próprios(as) estudantes.

Um deles é a relação estabelecida com as instituições públicas em grande parte dos estados em que as EFAs estão implantadas, com exceção dos estados do Amapá e do Espírito Santo. O financiamento público propicia uma grande estabilidade às EFAs, já que as famílias e as associações dificilmente possuem meios para manter os centros; porém, em alguns casos, esse vínculo estabelecido ocasionalmente gera desvios nos aspectos pedagógicos, e até associativos.

Historicamente, a constituição da experiência italiana, posterior à experiência francesa, esteve bastante vinculada ao Estado, o que implica ganhos infraestruturais e perdas político-pedagógicas, nesse caso: "É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França" (NOSELLA, 1977, p. 30).

É importante caracterizar os processos históricos e as concepções atuais das propostas em alternância, pois, historicamente, houve apropriações e transformações que metamorfoseiam de maneira essencial a proposta.

> Justifica-se, desse modo, a importância e a atualidade de tornar claras as práticas e as concepções de Pedagogia da Alternância que a fundamentam. Isso porque essa Pedagogia pode significar um caminho para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação escolar na formação humana dos trabalhadores rurais/do campo. No entanto, pode ser também uma estratégia do Estado capitalista tanto para a formação dos jovens agricultores quanto para a formação dos jovens trabalhadores urbanos (RIBEIRO, 2008, p.5).

Destacamos também que não há consensos entre os movimentos sociais e sujeitos, no entendimento da Alternância como pedagogia e método de trabalho. Em linhas gerais, pode-se afirmar que "[...] a pedagogiada alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis" (RIBEIRO, 2010,p. 292).

> A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (PESSOTTI *apud* TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, p. 3).

Essa pedagogia consiste na formação da pessoa utilizando espaços e tempos diferentes, divididos entre o meio socioprofissional (família,comunidade e trabalho) e o meio escolar em internato - com monitores(as) e outros(as) colaboradores(as), guiada por uma proposta que busca à formação integral do educando (PEREIRA, 2005).

Telau (2015) nos auxilia a pensar as origens da Pedagogia da Alternância em sua contradição histórica:

> As experiências anteriores, que remotam a Idade Média, alternavam tempos e espaços formativos, procurando articular o mundo do trabalho com o da formação. Na fase da industrialização, estas experiências entram em contraversão. Se as escolas industriais aproximam o ensino do trabalho fabril com a intencionalidade de preparar a mão de obra para o trabalho, a 'escola socialista do trabalho' sugere o trabalho como princípio

> pedagógico da escola, superando a visão dualista de teoria e prática e inaugurando a práxis educativa. Nessas trajetórias divergentes na relação do mundo do trabalho com mundo da escola estão guardadas as bases que serviram de inspiração para os franceses sistematizarem o que seria mais tarde chamado Pedagogia da Alternância (TELAU, 2015, p. 17-18, grifo nosso).

Ou seja, a contraversão destacada no trecho supracitado não se resolve com a dissolução dessa contradição, a própria Pedagogia da Alternância, nessa síntese, carregará os traços desse dualismo: humanismo/socialismo.

Podemos caracterizar a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs no Brasil como uma proposta incorporada ao movimento político-pedagógico da Educação do Campo, que, apesar de possuir nascedouros distintos, pretende refletir o campo como um território de disputa e símbolos, desenvolvido pelas memórias coletivas dos sujeitos que ali criam e reproduzem suas existências.

Consideramos a alternância como uma proposta pedagógica que dá ênfase aos tempos de aprendizagem e, principalmente, à relação teoria-prática, e assim, buscar a formação integral dos sujeitos embasada nos ensinamentos das experiências acumuladas. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância se efetiva, principalmente, na combinação dos tempos e espaços educativos, "[...] por organizar toda a formação integral dos educandos(as), numa articulação permanente entre o meio socioprofissional e o meio escolar em internato, no qual os educandos(as) convivem entre si, como os(as) educadores(as), com outros formadores(as)" (SILVA, 2007, p. 58).

É importante destacar que a alternância é uma proposta construída a partir de diversas experiências e programas educativos, que não se configuram como um modelo homogêneo a ser aplicado, principalmente no caso brasileiro. Nas diferentes regiões do país, as EFAs e os outros CEFFAs se constituíram de forma diferenciada, de acordo com as conformações complexas de seus territórios sociais, políticos e culturais. Portanto, os processos formativos, tanto da equipe pedagógica, gestora e dos estudantes, os instrumentos pedagógicos e o trabalho como ato pedagógico se dá de forma divergente, promovendo dinâmicas próprias aos CEFFAs.

A articulação entre educação e experiência é pressuposto fundamental para o trabalho em alternância, pois não se trata apenas de condensar o trabalho escolar e alterná-lo com tempos na comunidade. Por isso, o espaço comunitário ou da família deve ser fundamentalmente tempo de estudo, experimentação e aprendizado. Sabemos que esses processos ocorrem de qualquer maneira, mas eles não devem ser espontâneos, e, sim, orientados, sistemáticos e mediados por instrumentos pedagógicos adequados, como: o Plano de Estudo (PE) , visitas à família, estágios, entre outros. Ocorre que "[...] essa estreita ligação entre função educativa, diretiva e

organizativa passará a ser um traço do perfil de educador que os movimentos demandam[...]" (ARROYO, 2005 apud MOLINA; MOURÃO SÁ, 2010, p.374).

> [...] é imprescindível a inclusão de todos os parceiros envolvidos no processo educativo como coprodutores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que o tempo-comunidade ou o período no meio familiar se torne meramente espaço de socialização e/ou prática dos conteúdos teóricos (SILVA, 2010, p. 438).

Gimonet (2012)[34] criou uma tabela que nos auxilia compreender a dinâmica de alternância nas EFAs, e perceber a centralidade do Plano de Estudo – PE, nessa dinâmica.

EFA Vida coletiva no meio escolar	**Ambiente de vida** Vida familial, profissional e social	**EFA**	**Ambiente de vida**
Preparação da estadia → (Plano de Estudo sobre uma atividade)	Observação Relatório escrito Discussão Relato de vida → → Análise e reflexão	Comunicação Exploração de dados ↓ Prolongamento teórico (Ensino) Conceitualização	Experimentação Aplicação Questionamento Crítico Olhar novo...
		Novo Plano de Estudo	..... →

Fonte: GIMONET (2012)

O Plano de Estudo consiste numa importante ferramenta da Pedagogia da Alternância. Diversos autores o defendem como ponto central dentre os instrumentos pedagógicos, e ainda há o debate deste ser o ponto articulador entre trabalho e educação na Pedagogia da Alternância (MELO, 2013). Esse consiste em temas debatidos na Associação das escolas que irão nortear o desenvolvimento curricular das atividades, sendo também uma ferramenta de contato com a família no processo ensino-aprendizagem, por meio de roteiros elaborados nas unidades escolares, em conjunto com educandos e monitores.

> Este instrumento, diferentemente dos planos educacionais tradicionais, visa orientar a elaboração de conteúdos significativos para os educandos. Assim, além da função de nortear as atividades, o PE deve permitir e instigar nos educandos indagações sobre o meio em que vivem, como a avaliação deles sobre suas ações nesse meio (MELO, 2013, p. 47).

[34]Disponívelem:http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012 2/Alternancia_na_Formacao._Gimonet.pdf. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

É através dessa articulação que a alternância possibilita o diálogo entre os saberes construídos no contexto familiar e social, entre a teoria e a prática, diálogo este necessariamente construído através das responsabilidades partilhadas entre famílias, monitores(as), estudantes e gestores(as) da associação. Como ressalta Nosella (2012, p.121), a partir de uma síntese da opinião dos educandos sobre o que seria o Plano de Estudo, "o P.E. é um instrumento de comunicação com a família para uma análise de sua realidade em vista de uma melhoria técnica".

No Estado do Espírito Santo, a Educação do Campo "não pode ser compreendida desvinculada do contexto das Escolas Famílias Agrícolas e da pedagogia da alternância, uma vez que não existem registros de outro projeto de educação popular voltado para os camponeses anterior a esta experiência educacional no Estado" (DOS SANTOS; DA SILVA, 2015, p. 98). A Pedagogia da Alternância, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de luta dos camponeses e camponesas capixabas.

3.3 Trabalho e Educação

"[...] 'marxistas e marxisticamente' são adjetivo e advérbio abusados e gastos"
(Gramsci, 1918).

Gramsci, em artigo denominado "O nosso Marx", com referência no Dicionário Gramsciano, finaliza a frase da epígrafe supracitada "é para nós mestre da vida espiritual e moral" (GRAMSCI *apud* PRESTIPINO, 2017, p. 510).

"Nenhum pensador influenciou [...] as ciências sociais contemporâneas como Marx. O valor analítico do marxismo é quase unanimamente reconhecido pelos cientistas sociais, inclusive por aqueles que criticam alguns de seus aspectos ou se opõem totalmente [...]" (Rossi, 1981a, p. 115). Ao falar sobre a Pedagogia do Trabalho, e referenciar as raízes da educação socialista, Wagner Gonçalves Rossi apresenta essa afirmação sobre o impacto do pensamento de Marx em todo o conjunto das ciências sociais.

Gramsci "propõe uma definição do marxismo como teoria da unidade articulada da economia, da filosofia e da política" (PRESTIPINO, 2017, p. 511). Em seu importante lugar de reconhecimento intelectual, o pensador traz as ideias marxistas para o campo educacional, e até mesmo escolar, e faz dois movimentos que nos interessam em seus escritos: o processo de educação de base nas fábricas e as reformas educacionais de seu tempo na Itália - e até mesmo sobre a escolarização e suas contradições - e ainda apresenta a ideia e um projeto de escola focalizado no princípio educativo do trabalho, a 'escola unitária'.

> O modelo pedagógico gramsciano, embora aberto ao contraste entre emancipação e conformismo, entre hegemonia e dirigismo, se manifesta justamente pela sua reelaboração da hegemonia em chave pedagógica – como modelo mais aberto, mais avançado e mais democrático elaborado pelo marxismo, características que o tornam [...] ainda fortemente atual [...] (CAMBI, 1999, p. 564).

Franco Cambi (1999) escreve em "História da Pedagogia", uma síntese dos modelos pedagógicos no mundo, e, no capítulo sobre os modelos de Pedagogia Marxista, entre 1900-1945, destaca cinco pontos definidores das práticas educativas ligadas ao fundamento marxista, que simplificamos da seguinte forma: 1) uma perspectiva classista; 2) uma educação vinculada diretamente à política; 3) a centralidade do trabalho; 4) formação integral e 5) disciplina e esforço como pressupostos. Esse esquema nos permite qualificar de forma breve a compreensão da perspectiva pedagógica inspirada no marxismo.

Falar em concepções marxistas implica um conjunto de polêmicas e questionamentos que talvez nos causem mais problemas do que resoluções, tendo em vista as diversas leituras sobre a obra de Karl Marx, perspectivas ortodoxas, heterodoxas, ecléticas e outras que se somam. De todo modo, é necessário reconhecer que há um grande número de autores e experiências educativas, escolares e não-escolares, que utilizam o pensamento marxista para guiar-se, e, nesse sentido, insistimos nessa designação, por mais conflituosa que possa parecer. Ainda, o tema educacional passa a ser trabalhado por autores inspirados no ideário marxista, sendo eles Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Shulguin, Gramsci, sendo que, tais ideias, fundamentam no Brasil, inicialmente, as concepções da educação popular e, posteriormente, do movimento de Educação do Campo.

Uma autora importante na construção dessa pedagogia é a soviética Nadezha Krupskaya. A partir da leitura de sua obra recém lançada em português no Brasil, em 2017, observamos o seu trânsito entre as análises das relações sociais em uma escala de organização político-administrativa do Estado e o cotidiano escolar, ou seja, o "chão da escola", apresentando reflexões sobre as metodologias de trabalho pedagógico, fugindo à 'especialização' intelectualmente destrutiva, demonstrando em sua produção uma habilidade politécnica, evidenciando na dialeticidade do seu pensamento sua formação multilateral.

O escopo temático se amplia para reflexões que envolvem também a russa pré-revolucionária, os momentos de transição, questões sobre as desigualdades de gênero (camponesas e operárias), o papel docente, a centralidade da auto-organização, a fetichização do ensino por complexos, o ativismo social e coletivo, o politecnismo e seus limites, e o internacionalismo e o pensamento socialista nos marcos do capitalismo. Na mesma obra, no

texto “Sobre a questão da escola socialista”, por exemplo, é lançada a indagação da possibilidade da existência da escola socialista em condições sociais adversas, no interior de um sistema capitalista de produção. A autora evidencia que a escola socialista “só é concebível em determinadas condições sociais” (Krupskaya, 2017, p. 76), porque não basta que seja organizada e liderada por socialistas, mas que se funde na construção da sociedade socialista. E a sua existência no capitalismo não teria características revolucionárias, mas, sim, aspectos singulares, não sendo “nada mais que uma planta exótica, uma instituição separada da vida”, ainda que seja uma experiência educacional interessante (KRUPSKAYA, 2017, p. 77).

Assim, para ela, duas características definem a escola socialista: primeiro, sua formação multilateral, sem supressão da individualidade e o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças, visto que “[...] os socialistas são contra a exploração do trabalho infantil, mas, claro, a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa” (KRUPSKAYA, 2017, p. 75).

A educação era a preocupação central da pensadora russa, mas não em sentido genérico. Focava-se no desenvolvimento de um processo mais amplo de construção de uma nova sociedade, com a formação de sujeitos comunistas, “com predisposições sociais fortemente desenvolvidas, que desejam que todas as pessoas vivam bem, que [...] sejam felizes” (Krupskaya, 2017, p. 89).

A autora discute também os pressupostos de Marx, que “não só constatava os fatos, mas sempre indicava a saída da situação” (Krupskaya, 2017, p. 193). Porque ele “não era um cientista com especialização estreita. Ele sabia muito bem literatura, compreendia arte e entendia as crianças” (p. 195). Inspirada em suas ideias, redige “Marx e a educação comunista da juventude” e “Os ensinamentos de Marx para o educador soviético: guia para a ação”. Neles, Krupskaya ressalta a importância e o imperativo de profundidade dos professores nas obras de Marx, apesar da detalhada análise do *Manifesto Comunista*, a necessidade de estudo das demais obras, visto que, sem Marx, não é possível uma prática docente revolucionária.

Um tema importante para a Pedagogia Marxista, também trabalhado por Krupskaya, são os complexos de estudo, como instrumento pedagógico, e como princípio articulador para a construção da educação integral.

> O método de complexos é um método científico específico, isto é, um método que exige o estudo das coisas e dos fenômenos não de forma isolada, mas em suas inter-relações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade, complexidade. Nós podemos colocar a noção de de “método por complexo” ao lado da noção de “método

> dialético", mas não ao lado, por exemplo, de 'observação', 'excursão', 'métodos formais de ensino'[...] (KRUPSKAYA, 2017, p. 310).

O método de complexos tem por finalidade substituir o método por disciplinas, compreendendo que esse método disciplinar afastou a escola do conhecimento do mundo, da vida. Na busca do reencontro com a totalidade, a unidade, buscando a complexidade do fenômeno, esse método pode abarcar um conjunto de formas de ensino e construção do conhecimento, cuja ideia é coordenar o trabalho escolar com a atividade das crianças em suas respectivas idades escolares.

Shulguin importante educador e historiador atuou na Rússia revolucionária entre 1917 e 1931. "Depois de 1931, as ideias de Shulguin e seus companheiros foram condenadas como 'ideias antileninistas erradas sobre a eliminação da escola'[...]" (Freitas, 2013, p. 8) desde então, o autor se afastou das atividades escolares "[...] e se envolveu com a investigação histórica, sendo inclusive funcionário científico do Museu da Revolução em Moscou" (ibdem).

Uma obra importante, também publicada recentemente no Brasil, em 2013, pela editora Expressão Popular é *Rumo ao politecnismo*, um conceito recorrente em toda a obra é o *trabalho socialmente necessário*; o autor reforça a ideia de que não basta ser uma escola do trabalho, deve-se construir a escola do trabalho produtivo. Para caracterizar o trabalho produtivo o autor promove uma diferenciação com o autosserviço, que seria "[...] o trabalho menos produtivo, mais irracional e antiquado" (SHULGUIN, 2013, p. 40). Quando interrogado acerca do que seria então essa escola do trabalho, diz:

> Esta é uma escola que cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática (SHULGUIN, 2013, p. 42).

Ao finalizar a obra, o autor demonstra que a escola é parte do processo revolucionário, mas é preciso lembrar que "[...] não será na escola, no jardim da infância, nem pelas mãos dos professores, portanto, que a humanidade será refeita. Somente por eles, não. Mas por toda marcha do desenvolvimento econômico e político. E isso já é evidente. É um fato" (Shulguin, 2013, p. 214).

Freitas (2013) destaca uma polêmica entre Shulguin e Pistrak. “Para Shulguin, o politecnismo deveria obrigatoriamente ser construído de forma simultânea e equivalente no campo e na cidade. Para Pistrak, a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades a serem consideradas na criação prática da escola politécnica” (FREITAS, 2013, p. 9). Nos parece, inicialmente, que o movimento de Educação do Campo se aproxima mais da postura de Pistrak nessa polêmica, pois, para ele, “[...] a produção agrícola constitui-se em um amplo específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo” (ibdem). Um debate situado nos anos de industrialização russa, por volta de 1920.

Pistrak “foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas” (FREITAS, 2015, p. 7). Para Pistrak, o trabalho como princípio, é coletivo e socialmente significativo.

> O trabalho pode não ser alegre individualmente (em que está a alegria do cortar lenha ou até mesmo de trabalhar na fábrica?), mas deve ser *coletivamente necessário*, quer dizer, também ser significativo individualmente, exigir participação nele (PISTRAK, 2009, p. 218).

Acerca da distinção entre escola do campo e da cidade, emerge na Rússia e é destacado por Pistrak, por esse país ser naquele momento agrário.

> Em um país agrário e camponês como o nosso, o problema do conhecimento, na teoria e na prática, dos ramos mais importantes da produção agrícola tem enorme importância e deve ser destacado em separado [...] uma das tarefas centrais da nossa época é a coletivização e a industrialização da agricultura, a penetração rápida da alta tecnologia na agricultura, a integração e ampliação das fazendas, o que – com base nisso – força-nos a sublinhar com especial ênfase a importância da escola nesta atividade, como um centro técnico-cultural (PISTRAK, 2015, p. 94-95).

As análises do autor soviético caminham para pensar a agricultura com uma centralidade, pelas próprias características da Rússia naquele período. Contudo, parecem incidir sobre um processo de industrialização da agricultura, que se assemelha aos padrões do agronegócio de exploração da natureza. A sedução da mecanização como salvadora da lavoura. Isto, permite-nos uma reflexão acerca dos rumos socialistas da relação com o campesinato, e a necessidade de construção de uma pedagogia do trabalho que aprenda com o percurso da humanidade.

Esse processo torna-se hoje, principalmente, um equívoco, porque o nosso processo de industrialização do campo, no Brasil e na América Latina, em especial, passa pela assimiliação do maquinário capitalista de outros países, e pela difusão de uma indústria do agrotóxico que atende os interesses do lucro e contribuem com o colapso ambiental, questão que discutimos mais detidamente no capítulo 2, no item agroecologia.

Makarenko foi um importante nome da pedagogia russa, que se tornou muitíssimo renomado no trabalho com crianças e adolescentes abandonados, dirigindo a Colônia Maxím Gorki (1920-1928) e a Comuna F. M. Dzerjinski (1927-1935). "As insights e as conquistas de Markarenko, como pedagogo-inovador, se baseavam na utilização do enorme potencial educacional do 'coletivo', e se apoiavam na combinação contínua e coerentemente mantida da instrução escolar com o trabalho produtivo" (Belinky, 1985, p. 8) e não menos importante "integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando" (ibdem).

> Em 1920 Makarenko é incumbido da organização e direção de uma colônia para crianças abandonadas [...]. Essa instituição extraordinária, onde tudo realmente estava por ser feito, a começar pela própria viabilização das instalações precárias que lhe estavam destinadas e que Makarenko vai transformar trabalhando com seus internos, será a Colônia Máximo Gorki, próxima a Poltava, onde, a partir de sua vivência concreta, o educador formulará sua proposta pedagógica, abrangente e engajada (ROSSI, 1981b, p. 118-119).

"O próprio Makarenko descreveu detalhandamento no 'Poema Pedagógico' suas experiências nessa instituição que se transformou para ele próprio numa nova escola concreta [...]" (ibidem, p. 119), traduzido e apresentado por Tatiana Belinky, traz um conjunto de relatos do dia a dia da Colônia Gorki que demonstram sua entrega àquele projeto educativo, na mais árida condição. Demonstra, com isso, que o processo de humanização passa por inúmeros desafios, idas, vindas e retrocessos. A obra possui uma leitura muito fluida e que apreende o leitor nos relatos de um cotidiano desolador e que tensiona a criatividade do educador.

> Na minha exposição sobre disciplina eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na auto-organização e na autodisciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados os coletivos e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende (MAKARENKO, 1985, p. 152).

No relato acima Makarenko explicita para seus dirigentes do Departamento de Instrução Pública suas discordâncias e, ainda, demonstra a ignorância destes para com a realidade que enfrentava cotidianamente. Seus superiores, burocratas, pouco compreendiam de educação e tentavam inviabilizar seu trabalho corriqueiramente, e, como não havia sido demitido ainda, ironicamente diz sobre o dirigente "Quem sabe o que ele fazia antes de 1917, mas agora era um grande especialista justamente em educação socialista. Assimilara lindamente algumas centenas de termos da moda e sabia desfiar interminavelmente seus ocos gorjeios verbais [...]" (Makarenko, 1985, p. 153), iludia-se que dizia importantes valores pedagógicos e revolucionários. Nota-se a renovação de diversos temas na obra do educador "há em Makarenko uma enorme crença na organização e na autoridade – uma autoridade forte e politicamente engajada [...], ele sempre procurara desenvolver formas participatórias de gestão, como instrumento para a superação do simples autoritarismo" (Rossi, 1981b, p. 119).

Destacamos a passagem acima por apresentar elaboração sobre o tema da autoridade/autoritarismo, e a narrativa do educador não se intimida de debater com esse limiar, tão caro às práticas e vivências cotidianas escolares. Nesse interím, a recusa à utilização da autoridade descambaria para abstencionismo pedagógico[35], pois idealismos pedagógicos podem levar a crer que a gestão democrática emerge espontaneamente, mas é honesto ressaltar que "A gestão democrática não nasce do nada, mas da assunção pela coletividade de crianças, do controle sobre suas próprias vidas mediante o desenvolvimento de interesses coletivos fundamentais, que nem sempre crescem 'naturalmente', a partir de uma convivência baseada" (Rossi, 1981b, p. 120), que diversos autores denominaram "na 'lei da selva'" (ibidem).

Para finalizarmos esse item, apresentamos uma síntese feita por Silva (2007) que define três propostas da educação para emancipação: politecnia, Escola do Trabalho e Escola Unitária. A politecnia"[...] constitui-se no domínio científico e técnico, ou seja, tecnológico dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção" (SILVA, 2007, p. 53). A Escola do Trabalho "tal experiência conta com a contribuição de vários teóricos e pedagogos socialistas e, estende-se nas décadas de 1920 e 1930, constitui-se como a primeira experiência de Formação Integral do Trabalhador, e se orienta no materialismo histórico dialético" (SILVA, 2007, p. 53). E ainda nesse âmbito, "Gramsci propunha uma escola unitária, inicial de cultura geral, humanista, formativa como um processo educativo diferente nas escolas

[35]Rossi (1981b) traz de forma sistematizada a importância de Makarenko e suas contribuições, e discute que "o abstencionismo pedagógico tende a legitimar a ordem vigente e nesse sentido é claramente uma posição reacionária".

de sua época [...] a escola deveria trabalhar em duas direções: a) eliminando a separação entre trabalho intelectual e manual [...]; b) trabalhando a dimensão política da sociedade" (SILVA, 2007, p. 54).

3.4 Militância e Trabalho: uma dimensão da práxis?

> Se o homem aceitasse o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.226).

A noção de aceitação e acomodação se confronta com a ideia de necessidade de transformação, ou ainda, importância do movimentar-se.

A princípio, observamos que na trajetória de diversos sujeitos investigados na presente tese havia o traço do que estamos denominando como militância, para além do que estamos chamando de trabalho. Mas o que haveria de diferente entre ambas as atividades? Bom, seria duas formas de práxis? Práxis produtiva e práxis política? Apesar de não termos as respostas para tais questionamentos que nos ocorreram, pensamos que essas questões permitem pensar essa investigação como uma totalidade.

Paulo Freire (1987) se refere a uma práxis autêntica, em sua obra Pedagogia do Oprimido. Em que consistiria e quais os fundamentos dessa noção?

> Se, porém, a prática dessa educação implica no poder político e se os oprimidos não os têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? [...] ainda que não queiramos antecipar-nos, poderemos, contudo, afirmar que um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização (FREIRE, 1987, p. 43-44).

Uma questão que nos trouxe a esse tema foi o aparecimento desse elemento como constituinte do trabalho, uma formação associada a esse caminho político-pedagógico. Nosso percurso teórico nesse tema pode ser considerado um tanto tortuoso e arriscado, mas consideramos que esse contribui significativamente na compreensão de nosso campo de estudo e pesquisa.

Inicialmente, a partir da leitura do verbete 'Militância', no Dicionário Paulo Freire (2015), este nos sugeriu algumas trilhas de análise desse conceito. A busca nessa fonte se relaciona à própria contribuição que o pensador possui no campo da Educação Popular e à grande inspiração que representa no CEFFA pesquisado e em toda práxis educativa brasileira.

A princípio, não há uma produção teórica do pensador acerca da militância especificamente, mas um conjunto de indicações que permitem tratar da temática. “Freire refletiu sobre a prática docente e a condição de trabalhador/a da educação, sobretudo reconhecendo a responsabilidade que a prática educativa exige, segundo ele, que é o dever de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.” (MORETTI, 2010, p. 266).

Uma distinção colocada pelo autor nos parece de extrema importância para pensar o tema em análise, Radicalidade versus Ativismo. A primeira, de extrema importância ao fazer pedagógico; a segunda, uma armadilha que nos impede de promover trabalhos educativos. Radicalidade para Freire, se insere na luta efetiva, naquele que consegue ir até a raiz das questões para buscar solucioná-las. Já o ativismo consiste na busca constante por ações práticas desvinculadas de objetivos e estratégias coletivas, que se torna uma ação individual e acaba sendo individualista.

Penso que a poesia de Eduardo Galeano, no livro “Palavras Andantes”, pode ser lida pensando nessa questão, as primeiras três estrofes aludem algumas ações que podem se assemelhar ao ativismo:

> Janela sobre as ditaduras invisíveis
> A mãe abnegada exerce a ditadura da servidão.
> O amigo solícito exerce a ditadura do favor.
> A caridade exerce a ditadura da dívida.
> A liberdade de mercado permite que você aceite os preços que lhe são impostos.
> A liberdade de opinião permite que você escute aqueles que opinam em seu nome.
> A liberdade de eleição permite que você escolha o molho com o qual será devorado (GALEANO, 1994, p. 61).

Já Gramsci, ao discorrer sobre a escola unitária, permite-nos pensar a sistemática dos trabalhos educativos.

> De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurnal e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual (GRAMSCI, 2004, p. 38-39).

O autor aponta a importância da práxis na escola unitária, essa indissociabilidade no processo de formação, entre a disciplina consciente e a intencionalidade. A repetição e a reprodução não trazem esse caráter educativo e humanizador. “Em um sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 232).

> [...] pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corposidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (GRAMSCI, 2004, p. 45).

Gramsci destaca a dupla instrução-educação. Pensamos que a dimensão educativa apontada pelo autor consiste no trabalho consubstanciado na formação humana, e que o professor consciente de tal tarefa permite contribuir nesse processo; mais que isso, o professor é elemento essencial nesse processo. Em questão, a práxis política, que se faz unidade com a dimensão produtiva, para Marx:

> [...] não só implica uma relação peculiar entre o operário e os produtos de seu trabalho e uma relação do operário consigo mesmo (alienação com respeito à sua atividade, na medida em que não se reconhece nela), mas também uma peculiar relação entre os homens (alienação em relação a outros homens), em virtude da qual o operário e o não operário (o capitalista) se encontram em uma relação oposta, mas inseparável, no processo de produção. [...] O trabalho não só produz objetos nos quais os homens não se reconhecem, como também um tipo peculiar de relações entre os homens, em que estes se situam hostilmente em virtude de sua posição no processo de produção (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 125).

Uma questão que nos inquieta a investigar na presente pesquisa é o que conduz o processo que estamos denominando de militância na educação, e encontramos poucas sinalizações desses percursos.

4. O CEFFA BLEY: UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

Com vistas a articular a perspectiva territorial e do trabalho em nossa pesquisa, fizemos uma breve contextualização sobre os CEFFAs no Norte do Espírito Santo, com o objetivo de entender o Bley nessa totalidade, ressaltando as características econômicas, políticas e escolares desse território. Iniciamos com uma delimitação, extrapolando a área empírica do estudo, para demonstrar a totalidade na qual se insere. Fizemos um resgate teórico do conceito de território no campo da Geografia Agrária e, por fim, uma apresentação da escola por meio de imagens (fotografias) colhidas no nosso trabalho de campo, qualificando o CEFFA Bley como escola, como Centro Territorial de Formação e como sede da RACEFFAES.

4.1 O Norte da Alternância no Espírito Santo: do Rio Doce para cima

O Território Norte da Alternância no Espírito Santo se define a partir de uma expansão da Pedagogia da Alternância para além das EFAs, e em oposição ao Sul do estado. Há, portanto, uma diferenciação entre a adoção dessa pedagogia no Norte e no Sul do estado. Esta, pode ser compreendida a partir da abrangência e atuação no território Norte pode ser sintetizado na área de abrangência através da atuação da Regional de Associação dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES, entidade que se constituiu em 2003 a partir da necessidade de um diálogo mais articulado e a expansão da alternância articulando ações entre diferentes espaços e sujeitos.

> Quando a RACEFFAES surgiu ela ia até a região Serrana e Sul, depois com o rompimento e conflito com o MEPES foi se configurando mais da região Norte e Noroeste do estado, então pega região de Colatina, Barra de São Francisco, Ecoporanga, Mantenópolis (região Noroeste) e subindo pro Norte vem Colatina, Bley (que fica em São Gabriel de Palha), Rio Bananal, Nova Venécia, São Mateus, Pinheiros, Montanha, Boa Esperança. Ela está mais configurada hoje, vamos dizer assim, do Rio Doce para cima, os municípios do Norte e três municípios do Noroeste, Barra de São Francisco, Ecoporanga e Mantenópolis (RACEFFAES, 2015, entrevista a autora).

Esse espaço comum apropriado pelo projeto da Pedagogia da Alternância, mais engajado na disputa territorial a partir da Agroecologia, que possui escolas articuladas entre si e que se encontram periodicamente para momentos coletivos de formação, inclui, de maneira mais articulada e orgânica os municípios: Montanha, Pinheiros, Boa Esperança, São Mateus,

Nova Venécia, Jaguaré, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Ecoporanga, Mantenópolis, Barra de São Francisco, Colatina e Rio Bananal.

> A prática dos CEFFAs do Norte, por seu contexto histórico próprio, atualmente vislumbra lutas em favor do movimento nacional, "Por uma Educação do Campo", que inclui, em sua agenda, uma conjunta de lutas, entre outras: pela reforma agrária, com o Movimento Sem Terra (MST), pelo envolvimento no Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e, também, pela organização e funcionamento da Pedagogia da Alternância que pressupõe um contínuo processo de conhecimento da realidade, analise dessa realidade e transformação da realidade (MOREIRA, 2009, p. 73).

As escolas do campo do Território Norte possuem afiliações jurídicas distintas (municipais, estaduais, filantrópicas), como pode ser observado nos anexos (ANEXOS G, H, I e J) que se referem aos decretos municipais de São Mateus, Nova Venécia, Vila Valério e Barra de São Francisco, cada um ordenado de uma maneira. Mas possuem em comum a utilização de elementos da Pedagogia da Alternância como eixo organizador dos tempos e espaços escolares orientados pela lógica campesina.

Em São Mateus e Colatina observamos um processo de campesinação progressiva de todas as escolas rurais do município, por meio de adoção dos instrumentos da Pedagogia da Alternância nessas unidades. Em Nova Venécia houve a criação de escolas comunitárias rurais que também passaram a adotar os instrumentos da Pedagogia da Alternância. Em Barra de São Francisco ocorreu a criação de uma Escola Família Agrícola Municipal. Observamos que cada município conduz esse processo que chamamos de 'campesinação' das escolas, ou seja, a presença e a correlação de forças político-pedagógicas da Educação do Campo através das práticas camponesas nas escolas.

Organizamos um mapa (Mapa 1) com a finalidade de demonstrar graficamente a existência desse território Norte das escolas do campo no estado do Espírito Santo. As EFAs estão assim designadas, embora nesse território a designação usual seja CEFFAs para diferenciar dos demais CEFFAs (municipais, comunitários e estaduais). As designadas na legenda de escolas campesinadas.

Compondo esse quadro, outro elemento importante são as escolas de assentamentos de Reforma Agrária, no MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –, que adotam elementos da Pedagogia da Alternância em parte de suas turmas, e ainda participam, atualmente, dos encontros de formação da RACEFFAES.

> A escola do assentamento incorpora elementos da Pedagogia da Alternância, implementada pelas EFAs do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esses elementos foram construídos a partir da práxis em escolas de

> assentamentos e adaptados ao contexto, à realidade e à filosofia da proposta educativa do MST. A Pedagogia da Alternância é adotada somente nas turmas de 5a a 8a séries (PIZETTA, 1999, p. 192).

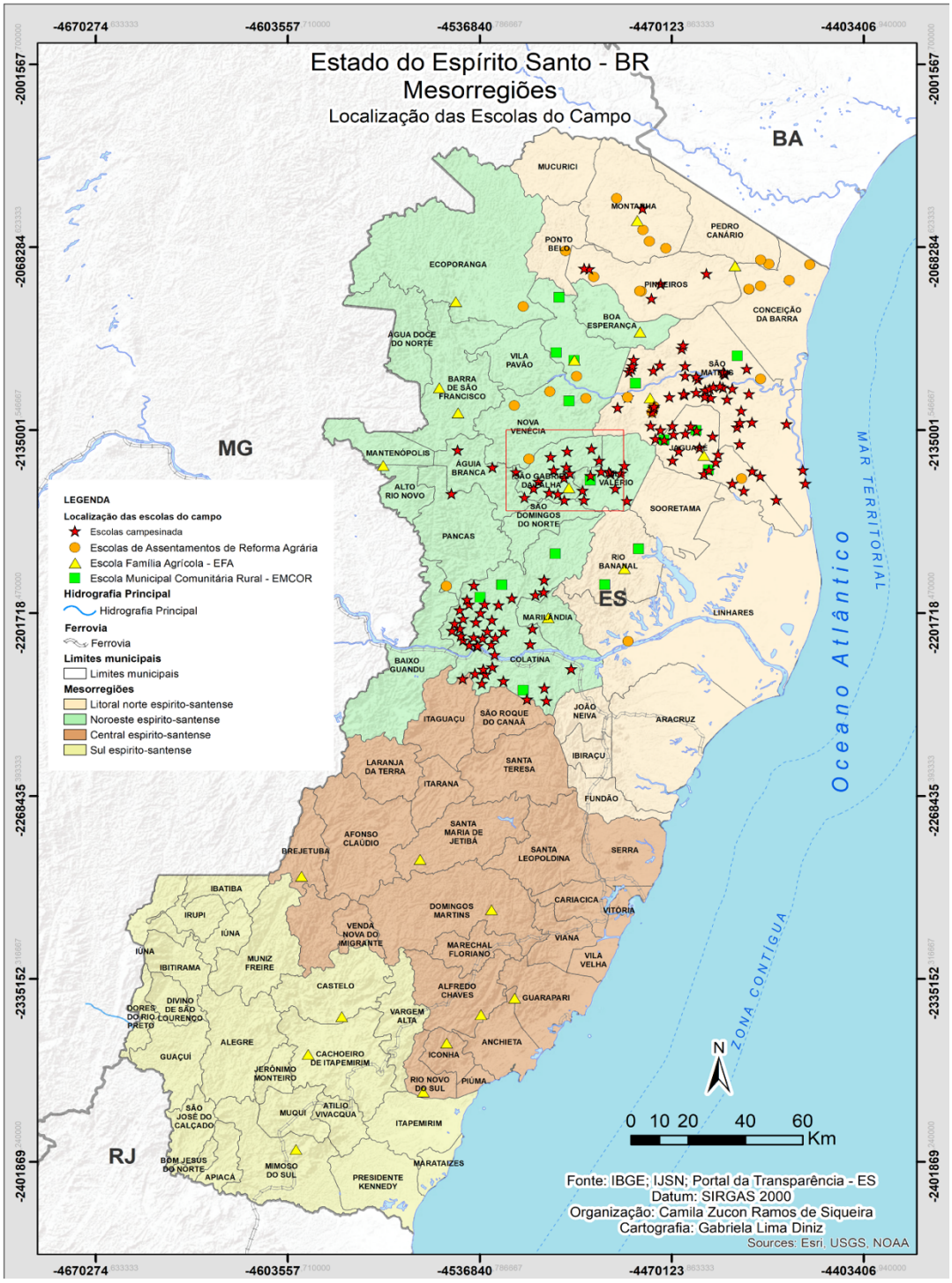
Antecede o mapa, a tabela elaborada pela RACEFFAES, com dados levantados também pelo COMECES (Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo) que apresenta os dados da Pedagogia da Alternância no Território Norte do Espírito Santo. Observamos por meio da tabela abaixo a expansão da P.A. para via pública no território em análise.

Tabela 1: Pedagogia da Alternância no Território Norte do Espírito Santo

Município	Escolas Comunitárias Rurais	Escola Família Agrícola	Escola de Assentamento da Reforma Agraria	Escolas que trabalham com elementos da PA
São Mateus	02	01	05	42
Conceição da Barra	-	-	04	-
Pinheiros	-	01	03	05
Montanha	-	01	04	01
Ponto Belo	-	-	01	-
Linhares	-	-	01	-
Nova Venécia	04	01	05	-
Pedro Canário	-	-	01	-
Boa Esperança	-	01	-	-
Barra de São Francisco	-	02	-	-
Ecoporanga	-	01	-	-
Mantenópolis	-	01	-	-
Jaguaré	03	01		17
São Gabriel da Palha	02 (Elas não usam a nomenclatura ECOR)	01	-	13
Vila Valério	01	-	-	10
Rio Bananal	-	01	-	-
Colatina	04	-	-	46
Pancas	-	-	-	01
Marilândia	-	01	-	-
TOTAL	16	13	24	135

Fonte: RACEFFAES/COMECES (201

Mapa 1: Localização das Escolas do Campo (Pedagogia da Alternância)



Fonte: IBGE (2000)

Uma das principais pautas da expansão da Pedagogia da Alternância para a rede pública no Norte do estado - pois compreende como uma pedagogia própria e apropriada[36] - é, principalmente, impedir o fechamento de escolas situadas no campo. Do mesmo modo, inserir a voz do campesinato para dentro da escola, por meio dos dispositivos pedagógicos da Alternância, vide o Plano de Estudo, que se forja a partir de entrevistas com as famílias camponesas.

A ideia de discutir a Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo nos CEFFAs do Estado do Espírito Santo emerge de uma premissa básica que Caldart (2012, p. 26) nos apresenta: "Não se trabalha pela transformação da escola (ou pela transformação de qualquer coisa) em tese, abstratamente". Essa afirmação nos conduziu à importância dessa investigação *in loco*, de compreensão de processos reais para que seja possível alargar o entendimento do trabalho como princípio educativo em realidades concretas, de forma que possibilite apontar rumos para aproximação da relação trabalho e educação.

Consideramos esse recorte territorial importante pelas características que o território possibilita discutir no campo. Para Haesbaert (2004, p. 1, grifo do autor): "Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional 'poder político'. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação".

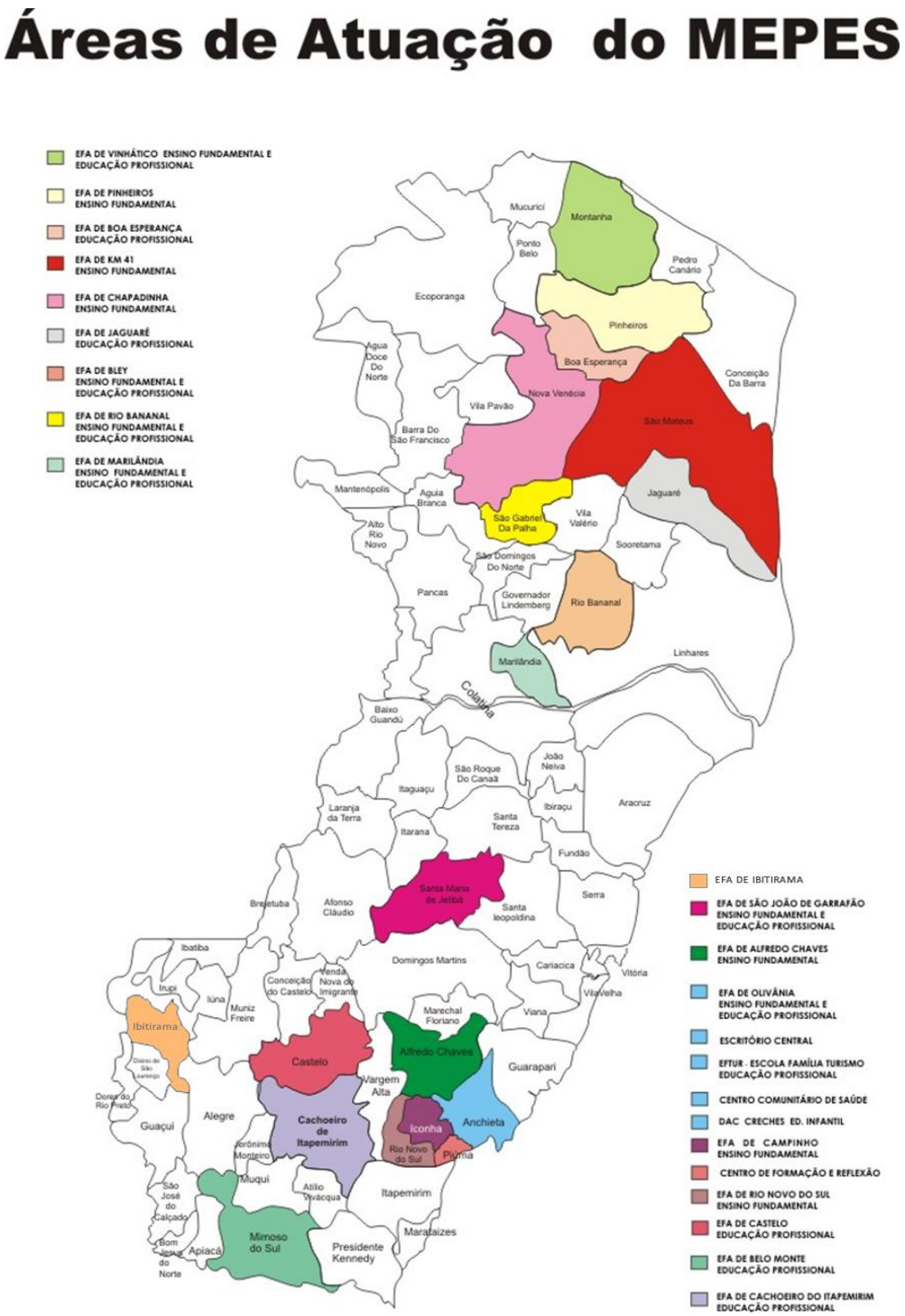
Nesse cenário em analise, observa-se conflitos institucionais de diversas naturezas. O projeto de Educação Rural do Estado se verifica pela ofensiva de fechamento de escolas, por meio da nucleação, e ainda pela inviabilização das organizações que articulam a resistência, como os Conselhos Escolares.

Vemos ainda um conflito, de natureza distinta, entre a atuação do Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo – MEPES e a RACEFFAES, que não necessariamente seja dicotômico, visto que muitas escolas ligadas à RACEFFAES, inclusive o CEFFA Bley, articula-se a ambas organizações. Parece-nos, contudo, que o MEPES consegue territorialmente se articular com as escolas próximas de sua sede, ao Sul, no município de Anchieta.

O croqui abaixo demonstra a área de abrangência das escolas do MEPES, representação utilizada em seus relatórios periódicos, observando é possível notar essa divisão Norte/Sul fruto das diferentes constituições territoriais. As áreas municipais coloridas representam a presença de uma escola em cada um dos municípios em destaque.

[36] https://www.youtube.com/watch?v=lTd4pkw6eNw . Video que explicita as pautas do COMECES.

Mapa 2: Croqui relatório MEPES[37]



[37] http://www.mepes.org.br/docs/RELATORIO-ATIVIDADES-MEPES-2013.pdf

Fonte: MEPES (2017)

Como destaca Marques (2008b), no campo das ciências sociais houve uma tendência a uma leitura de descampesinação do território, pensamento contraposto por importantes geógrafos brasileiros:

> [...] no interior do pensamento geográfico brasileiro, os trabalhos de Ariovaldo U. de Oliveira (1988, 1996, 1999) e de Bernardo M. Fernandes (1996, 2000a, 2000b) constituem duas importantes exceções que se contrapõem a essa compreensão baseados numa perspectiva crítica que fundamenta a análise da questão agrária no uso da noção de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (MARQUES, 2008b, p. 65).

Essa ideia de desenvolvimento desigual e combinado nos permite compreender o crescimento simultâneo do latifúndio no Brasil e o aumento do campesinato. Ariovaldo, apresenta nessa perspectiva, nas palavras de Marta Inez Medeiros Marques:

> [...] uma teoria que define o território capitalista como *produto da luta de classes* travada pela sociedade e como síntese contraditória do processo/modo de produção/distribuição/circulação/consumo e suas articulações e mediações supra-estruturais (políticas, ideológicas, simbólicas etc.) em que o Estado desempenha função de regulação. Ele afirma que a lógica contraditória de desenvolvimento do capitalismo constrói/destrói formações territoriais em diferentes partes do mundo ou faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam processos desiguais de valorização, produção e reprodução do capital (MARQUES, 2008b, p. 66).

Bernardo Mançano Fernandes contribui na constituição do conceito de movimentos socioterritoriais, e, a partir dos estudos dos movimentos de luta pela terra, evidencia a capacidade de criação e recriação da campesinidade. Complementa, ressaltando o caráter territorial da luta pela terra. A inserção do autor no movimento de Educação do Campo, reafirma a categoria do território para luta por conhecimento *do* campo.

Marques (2008b) se situa nesse campo de produção do conhecimento geográfico, que estuda as relações camponesas numa perspectiva marxista, reconhecendo o desenvolvimento desigual e combinado dessa produção territorial. E nos auxilia a afirmar a (re)existência do campesinato no capitalismo, de forma desigual e combinada.

> Ao analisar a realidade agrária sob o capitalismo, podemos afirmar que a sociedade urbana capitalista se converte no determinante principal da mudança social e econômica, ao passo que o campesinato se converte em um segmento de um mundo estruturado de modo muito diferente. Porém, a forma característica de organização

> camponesa se mantém, mesmo que modificada, devido à posição ambígua em que ele se encontra sob o capitalismo: integrado e marginal, complementar e contraditório, dentro e fora ao mesmo tempo (MARQUES, 2008b, p. 69).

Nesse sentido, a constituição territorial onde se situa a escola nos diz sobre suas vinculações histórico-geográficas, possibilitando incursões acerca do seu papel na relação com as determinações e as possibilidades dessa territorialidade. A rede imbricada de poderes nos permite compreender a configuração territorial do Norte da Alternância no Espírito Santo como um conjunto de ações educativas que fomenta a (re)existência do campesinato como classe.

O Espírito Santo é composto de por 78 municípios, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). O nosso foco de análise no presente trabalho se restringe ao conjunto de 13 municípios supracitados, não em sua totalidade, mas no território da alternância a eles associados; um território definido por relações identitárias associadas à luta por (re)existência camponesa por meio de um projeto educativo.

Acerca de estrutura fundiária do Espírito Santo, a partir do censo do IBGE, observa-se um aumento da concentração fundiária entre os anos 1985-2006, como aparece na tabela abaixo referente ao índice de gini, que variou de 0,671 em 1985, para 0,689 em 1995 e 0,734.

> Ao se analisar o Índice de Gini, utilizado para medir os contrastes na distribuição do uso da terra, percebe-se que, no período intercensitário [...], o Brasil ainda apresenta alto grau de concentração, expresso por 0,856, em 1995, e por 0,872, em 2006. A distribuição de terras é mais concentrada quanto mais próximo este índice estiver da unidade [...]. Quando se analisa a evolução do Índice de Gini, segundo os estados (Tabela 10), observa-se que a estrutura agrária reflete, em grande parte, os processos e formas que presidiram a ocupação diferenciada do Território Nacional (BRASIL, 2006, p. 109).

Tabela 2: Evolução do Índice de Gini (1985/2006)

Tabela 10 - Evolução do Índice de Gini, segundo as Unidades da Federação - 1985/2006

Unidades da Federação	Evolução do Índice de Gini		
	1985	1995	2006
Brasil	**0,857**	**0,856**	**0,872**
Rondônia	0,655	0,765	0,717
Acre	0,619	0,717	0,716
Amazonas	0,819	0,808	0,837
Roraima	0,751	0,813	0,664
Pará	0,827	0,814	0,822
Amapá	0,864	0,835	0,852
Tocantins	0,714	0,726	0,792
Maranhão	0,923	0,903	0,864
Piauí	0,896	0,873	0,855
Ceará	0,815	0,845	0,861
Rio Grande do Norte	0,853	0,852	0,824
Paraíba	0,842	0,834	0,822
Pernambuco	0,829	0,821	0,825
Alagoas	0,858	0,863	0,871
Sergipe	0,858	0,846	0,821
Bahia	0,84	0,834	0,840
Minas Gerais	0,77	0,772	0,795
Espírito Santo	0,671	0,689	0,734
Rio de Janeiro	0,815	0,79	0,798
São Paulo	0,77	0,758	0,804
Paraná	0,749	0,741	0,770
Santa Catarina	0,682	0,671	0,682
Rio Grande do Sul	0,763	0,762	0,773
Mato Grosso do Sul	0,86	0,822	0,856
Mato Grosso	0,909	0,87	0,865
Goiás	0,766	0,74	0,776
Distrito Federal	0,767	0,801	0,818

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 1985/2006.

Fonte: IBGE (1985-2006)

A respeito da formação territorial dessa porção do estado, na tentativa de fugir da narrativa colonialista que falseia a realidade, e ignora os povos originários desse território - povos que disputaram e resistiram e se (des)(re)territorializaram nesse processo -, destacamos a intensa exploração colonizadora:

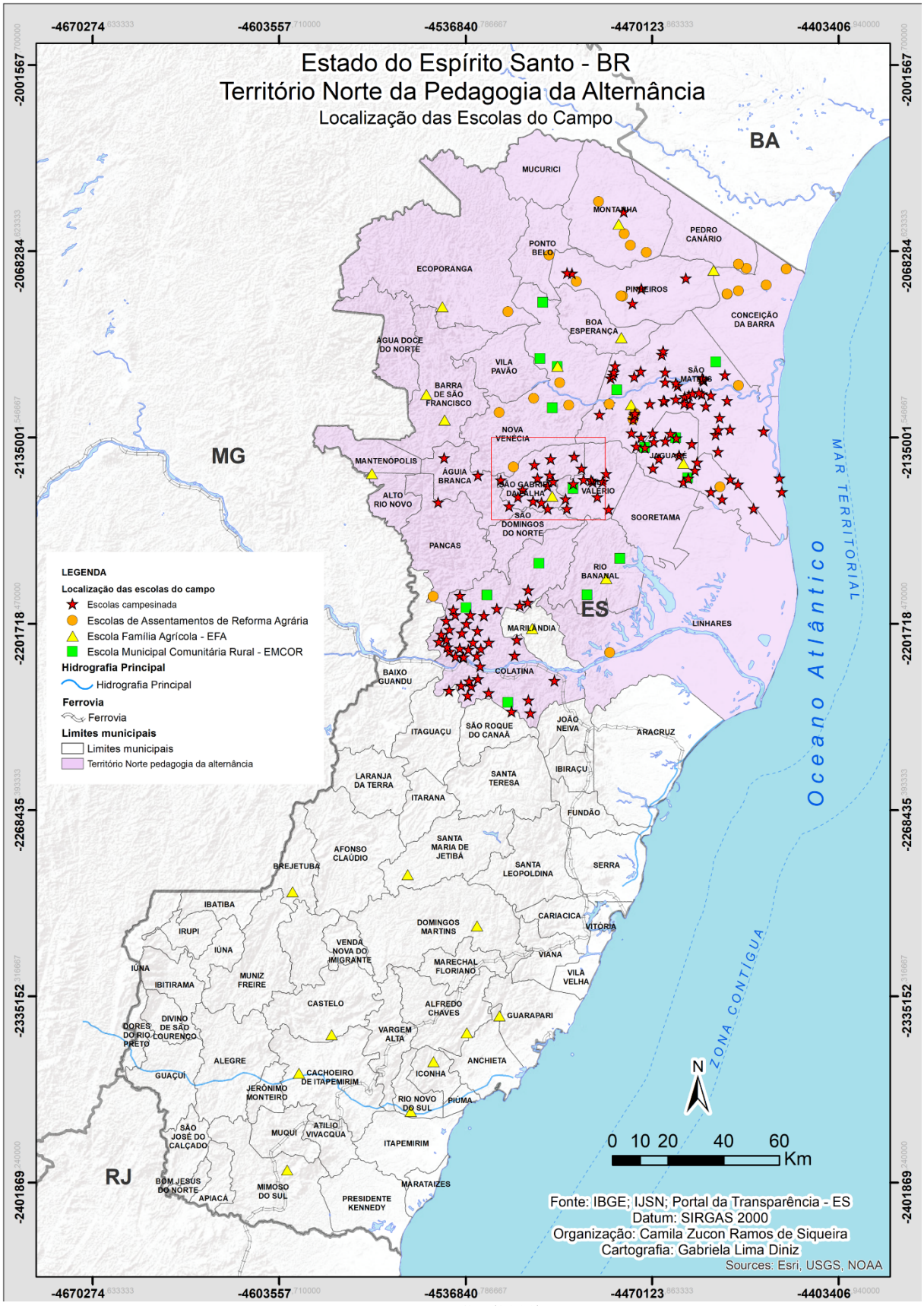
> A partir da exploração do litoral Norte capixaba, durante mais de três séculos o homem branco lutou para dominar a região e suprimir os povos originários da terra. Entretanto, alguns elementos postergaram tal domínio, como as densas matas nas margens do rio Doce, os grupos indígenas (Aymoré ou Botocudo e os Tupiniquim) que ali resistiram, e a "febre amarela". [...]. Já os Botocudos, que ocupavam e se descolavam pelo Vale do rio Doce, foram classificados pelos portugueses como índios "bravios" ou "selvagens", pela resistência aos aldeamentos indígenas e sua pouca submissão ao processo "colonizatório" português. Essa resistência acabou por

> reforçar as atitudes violentas e as chacinas empenhadas pela Coroa Portuguesa sobre o povo Botocudo (FERREIRA; ALMEIDA; VARGAS; et al., 2015, p. 2-3).

Observa-se um espaço agrário, com destaque para a produção de café e pecuária, quando se fala em início da suposta ocupação desse território, e presumimos que há uma desconsideração significativa das populações tradicionais presentes no Norte do Espírito Santo. Há uma leitura pautada por uma concepção desenvolvimentista e colonialista.

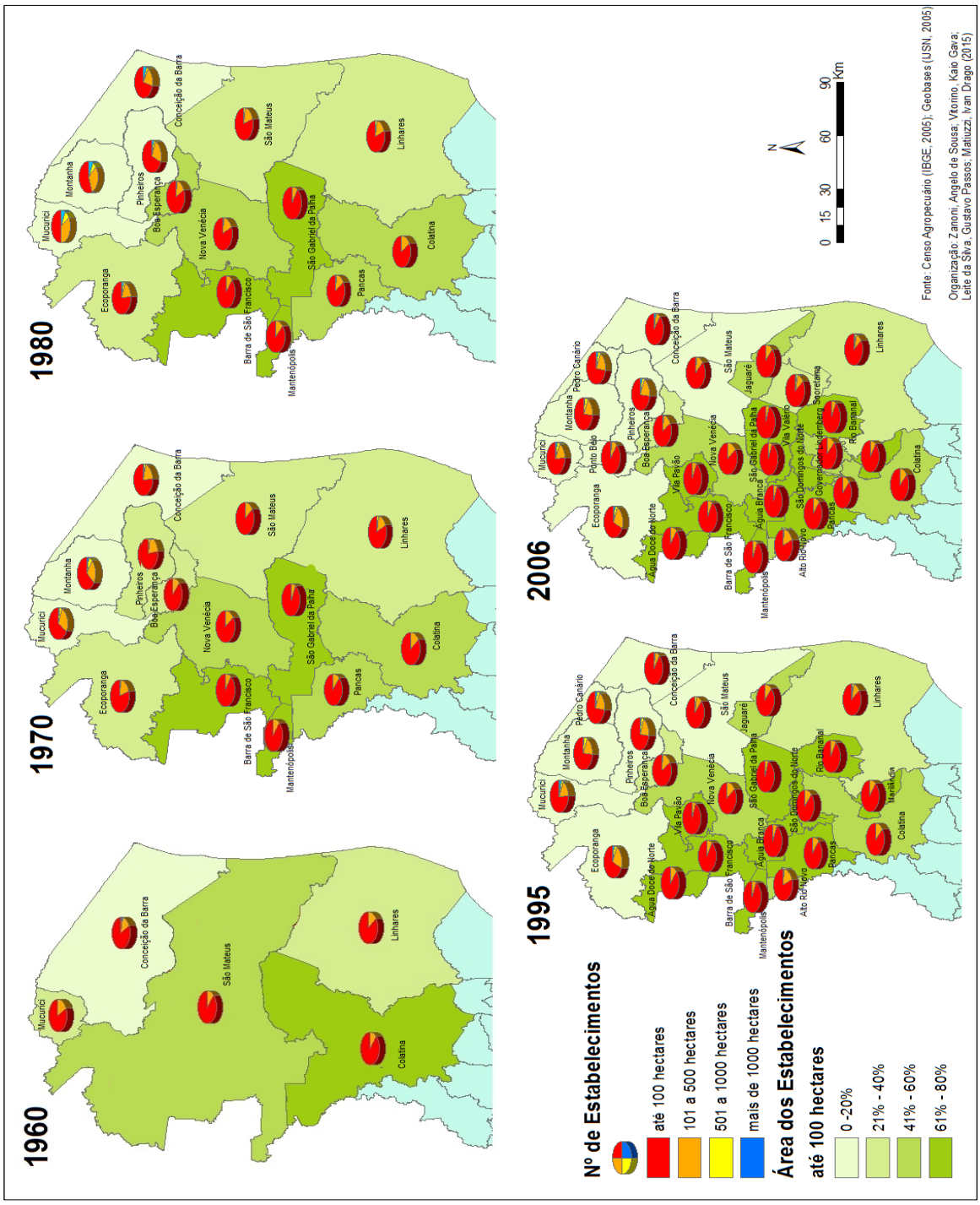
> [...] se pode constatar uma forte contiguidade espacial na produção agropecuária. Nesse sentido, o Estado do Amazonas e o do Espírito Santo aparecem como os mais homogêneos dentre os estados brasileiros, visto que em todos os municípios do Amazonas é a mandioca e nos do Espírito Santo é o café, produto vegetal que gera mais valor. Destaque também para os Estados do Maranhão e do Tocantins, onde grande parte dos municípios tem o arroz como produto principal (IBGE, 2011, p.117).

Mapa 3: Território Norte da Pedagogia da Alternância/ ES



Fonte: IBGE (2000)

Mapa 4: Evolução da Estrutura Fundiária (1960-2006)



Fonte: IBGE (2005)

Na coleção de mapas acima, organizados por Zanoni (2015), em sua dissertação que afirma a (re)existência camponesa no Noroeste do Espírito Santo, demonstra que "[...] a concentração fundiária no litoral norte e extremo norte, e uma concentração de pequenas propriedades numa porção noroeste do estado" (ibidem, p. 25), isso permite identificar "[...] desde então uma territorialidade campesina" (ibidem, p. 25). Vale destacar que foi mantido os dados por município conforme consta no Censo, respeitando suas áreas nas décadas analisadas, e acrescenta os municípios emancipados (ibidem, p. 25).

Nota-se a fragmentação municipal progressiva no território em destaque, e, embora não seja nosso objetivo, consideramos que se deve às decisões orçamentárias constitucionais brasileira que atribuem autonomia aos municípios.

> A fragmentação e a autonomia dos municípios no federalismo brasileiro pode ser problematizada, numa dimensão comparativa e normativa, a luz da literatura internacional que descreve ou analisa a criação de unidades de governo local. A primeira distinção observada, entre o processo brasileiro e qualquer evento similar relatado em outros países, é a quantidade de novas unidades locais criadas. A realidade brasileira nessa área é singular, não existindo qualquer referência contemporânea a uma fragmentação interna tão acentuada (TOMIO, 2005, p. 106).

A tabela abaixo foi retirada de um relatório do Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural PROATER – 2011-2013[38], que especifica aspectos da estrutura fundiária do município de São Gabriel da Palha, onde se situa o CEFFA Bley, escola em análise na presente tese.

Tabela 3: Aspectos da Estratificação Fundiária (INCRA/RJ, 2011)

Tabela 2 – Aspectos da Estratificação Fundiária

Município	Minifúndio	Pequena	Média	Grande	Total
São Gabriel da Palha	1.206	627	82	5	1.920

Fonte: INCRA, dados de Janeiro de 2011.

Fonte: INCRA (2011)

Este município de São Gabriel da Palha, possui 31.859 habitantes (IBGE)[39], em uma área de 434,887 km^2. O município se emancipou no ano de 1963, antes pertencente a Colatina.

> No início do atual século, colonos de origem polonesa, alemã e italiana, na busca de terras adaptáveis aos tratos agrícolas, desbravaram a região e nela se fixaram. Em

[38]Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Noroeste/Sao_Gabriel.pdf. Acesso em: 30/08/2017.
[39]http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=320470

> 1927, Bertolo Malacarne, fundou no local onde se encontra a cidade gabrielense, uma povoação, cujas casas eram cobertas por palha, advindo daí a denominação São Gabriel da Palha (IBGE, 2016, s/p.).

A produção agrícola do município, segundo os dados do IBGE (2015), incluindo lavouras permanentes e lavouras temporárias, oleaginosas, leguminosas e cereais, baseia-se nas culturas de arroz, feijão, milho, mandioca, banana, borracha, cacau, café (arábica e canéfora), coco, laranja, limão, manga e pimenta-do-reino[40].

Segundo dados do Censo Agropecuário (2006), o Espírito Santo se destaca como o maior produtor de café canéfora (conilon e robusta) no território brasileiro. Dizemos que há uma territorialização do agronegócio no território em análise, por associar a produção dessa monocultura do café a grandes estabelecimentos rurais, se observarmos o mapa 4, supracitado, vemos essa associação monocultura e latifúndio.

[40] http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=320470&idtema=157&search=espirito-santo|sao-gabriel-da-palha|producao-agricola-municipal-lavoura-permanente-2015

Tabela 4: Estabelecimento com mais de 60 pés de café canephora

Tabela 2.6.34 - Estabelecimentos com mais de 50 pés existentes em 31.12 de café canephora (robusta, conilon), segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2006

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Estabelecimentos com mais de 50 pés existentes em 31.12 de café canephora (robusta, conilon)									
	Estabelecimentos	Quantidade		Valor		Colheita		Efetivos em 31.12		
		Produzida (t)	Vendida (t)	Produção (1 000 R$)	Venda (1 000 R$)	Pés colhidos (1000 pés)	Área colhida (ha)	Área plantada (ha)	Pés existentes (1000 pés)	Pés Plantados em 2006 (1000 pés)
Brasil	**85 984**	**471 037**	**444 995**	**1 210 159**	**1 134 346**	**614 315**	**395 560**	**477 088**	**734 722**	**62 201**
Norte	**30 630**	**68 776**	**66 840**	**142 870**	**138 391**	**128 857**	**106 453**	**138 451**	**171 450**	**22 811**
Rondônia	29 638	66 832	65 243	140 012	135 908	127 343	104 981	136 205	169 064	22 255
Acre	324	703	607	1 401	1 301	585	435	674	951	280
Amazonas	148	189	159	395	319	216	201	330	342	131
Roraima	7	2	1	4	3	3	1	2	5	1
Pará	500	1 046	829	1 050	858	702	788	1 200	1 069	140
Amapá	4	0	0	1	0	1	2	2	7	1
Tocantins	9	3	1	8	3	7	6	10	12	3
Nordeste	**3 697**	**38 461**	**37 466**	**101 505**	**97 361**	**37 561**	**23 247**	**26 693**	**42 660**	**2 307**
Maranhão	10	1	-	1	-	1	1	2	2	0
Piauí	4	1	-	2	-	0	0	1	2	0
Ceará	200	206	124	458	269	235	226	263	304	28
Rio Grande do Norte	3	1	1	2	1	1	2	2	2	0
Paraíba	40	6	3	19	12	11	16	16	16	2
Pernambuco	518	379	318	1 039	858	1 204	770	857	1 361	54
Alagoas	2	20	20	47	47	150	25	25	150	0
Sergipe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bahia	2 920	37 848	37 001	99 938	96 174	35 959	22 179	25 500	40 822	2 223
Sudeste	**45 567**	**340 724**	**319 628**	**912 894**	**849 234**	**420 307**	**250 401**	**289 825**	**482 043**	**30 033**
Minas Gerais	8 488	43 964	40 100	141 200	131 407	65 431	31 788	37 581	78 962	4 265
Espírito Santo	35 345	281 393	267 273	732 490	686 799	338 449	209 276	241 472	382 665	23 317
Rio de Janeiro	94	861	807	2 378	2 211	893	748	793	1 774	72
São Paulo	1 640	14 506	11 448	36 826	28 817	15 533	8 579	9 963	18 643	2 379
Sul	**2 700**	**14 343**	**12 762**	**32 504**	**29 553**	**16 459**	**7 428**	**9 388**	**20 654**	**2 175**
Paraná	2 685	14 338	12 762	32 488	29 553	16 457	7 425	9 385	20 651	2 175
Santa Catarina	14	5	-	15	-	2	0	0	3	0
Rio Grande do Sul	1	0	-	0	-	0	0	0	0	-
Centro-Oeste	**3 390**	**8 733**	**8 299**	**20 386**	**19 806**	**11 132**	**8 028**	**12 721**	**17 916**	**4 875**
Mato Grosso do Sul	126	199	169	425	371	391	160	229	681	87
Mato Grosso	3 168	5 710	5 364	10 114	9 740	7 570	7 000	10 965	12 764	3 557
Goiás	83	2 728	2 687	9 513	9 397	2 921	752	1 334	4 176	1 230
Distrito Federal	13	96	79	334	298	250	94	156	294	0

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

Fonte: IBGE (2006)

Como destaca Zanoni (2015a) “No Espírito Santo, iniciou-se na década de 1960 e, sobretudo, em 1970, uma política de incentivos para a implantação de uma nova variedade de

café: o Robusta, que passou a se chamar Conilon, uma espécie de Robusta brasileiro, modificada por meio de sistema clonal" (p. 140).

O estado tem uma participação significativa nessa produção "mais de 70% da produção desse café no Brasil. As maiores lavouras e o maior número de estabelecimentos produtores do café Conilon encontram-se na região Norte" (ZANONI, 2015a, p. 151-152). Apesar de estar muito associada à grande propriedade essa produção, não é no território do agronegócio que se produz café conilon. Também "o número de estabelecimentos e a produção desse café também estão fortemente presentes no Noroeste do Estado, onde predominam as estruturas de pequenas e médias propriedades" (ibdem, p. 152).

Os pequenos agricultores e os assentados de Reforma Agrária conciliam a produção para o auto-consumo e a produção do café conilon e da pimenta do reino em suas propriedades. O café torna-se um ícone da produção tendo outros aproveitamentos, além do próprio fruto. Guilherme Zocchio (2014), "praticamente todos os subprodutos do café são aproveitados. Depois que é colhida e ensacada, a produção segue para o beneficiamento, onde é torrada e fica pronta para ser vendida aos intermediários" (s/p.).

Um elemento muito importante é a chamada "palha do café" que "os grãos soltam uma espécie de casca, [...] que é recolhida e serve como importante adubo para as outras culturas [...] é um fertilizante com forte rendimento o qual forma uma espécie de esponja sobre o solo e ajuda a protegê-lo da perda de umidade (ZOCCHIO, 2014, s/p.)[41].

Há uma espécie de subordinação dos camponeses do Território Norte do Espírito Santo, concordamos com Zanoni (2015a), uma subordinação, mas não sem contradições:

> Podemos dizer, com isso, que o camponês está subordinado à lógica capitalista? Sim e não. Sim, porque ao inserir-se nesta lógica, ele estará sustentando a reprodução do capital a partir da destinação de sua produção ao monopólio cafeeiro; e não, porque sendo dono dos meios de produção, ele também está propício a novas mudanças, à busca de alternativas, quando o mercado ora consolidado encontrar dificuldades para se reproduzir e ampliar, criando assim novas "crises" cafeeiras (p. 157).

Com destaque para o município de São Gabriel da Palha nessa produção e comercialização, onde situa-se uma importante cooperativa que recebe e armazena esse café, a Cooabriel, há uma identificação, segundo o site[42], com a missão de "ser uma Cooperativa de referência no agronegócio sustentável".

[41] http://www.mst.org.br/2014/10/21/reforma-agraria-luta-reforma-e-producao-no-espirito-santo.html
[42] http://cooabriel.coop.br/pt/historico-cooabriel/identidade/

Quando do início da pesquisa, ouvimos falar acerca da pimenta do reino como uma ideia sedutora de produção que atraía os estudantes e suas famílias:

> Esse produto virou uma febre devido o alto preço pago pela saca colhida, aproximadamente, R$20,00/kg. O preço atrai os agricultores, os quais começam a plantar o produto, mesmo sabendo que em algum momento o preço vai despencar, exatamente quando a produção estiver elevada. Inicialmente podemos associar essa questão de forma semelhante ao que acontece com o café conilon, que é a ação do capital monopolista, que age no seguimento da comercialização. O agricultor que realizar esse plantio de forma prioritária estará refém das altas e baixas do mercado, ao passo que àqueles que plantam apenas como uma variedade a mais em sua propriedade, estarão plantando mais um cultivo entre vários que são realizados em sua propriedade agrícola (ZANONI, 2015a, p. 229).

Ou seja, plantar o café conilon ou mesmo a pimenta do reino como um dos cultivos da lavoura não torna o campesinato refém das variações do mercado, e subordinado pela lógica do capital. A variedade de culturas garante autonomia e soberania alimentar aos camponeses.

A agricultura camponesa caracterizada por uma presença consolidada das pessoas nos territórios vai implicar uma possibilidade de permanência com soberania no campo. Essa, por sua vez, vai exigir também que outras condições estejam presentes e que sejam para além do trabalho, como: moradia, saúde, escola, lazer, e todas as dimensões da vida humana na contemporaneidade. Essas dimensões fazem parte da articulação entre as formas de vida e a escola, constituindo uma das diferenciações da educação camponesa associando, desde muito cedo, o mundo do trabalho como forma educativa. A institucionalização da escola e o advento da escolaridade como influência na vida campesina é um dos destaques do projeto de Educação do Campo.

Este projeto tem suas raízes nas ações de camponesas e camponeses organizados denunciaram para a sociedade as precárias condições escolares, às quais estiveram submetidos na história do Brasil, evidenciando a negação de um direito elementar. Essa reivindicação não apareceu descolada de um projeto de campo, e sim afirmando as lutas dessas populações que permitiram conquistar junto à sociedade territórios de reconhecimento.

Segundo dados do Censo Escolar INEP (2015) não existe nenhuma escola pública rural de tempo integral no município. O desafio da escolarização é uma questão presente. E ao pensarmos que a Educação Rural como projeto que negligenciou as populações rurais, tanto pelo baixo número de vagas como pela inexistência de continuidade do número de oferecimentos notamos a necessidade permanente da luta da Educação do Campo, para afirmar o direito à escolarização formal em sua integralidade.

No ano de 2016, no mês de julho, foi realizado o III Seminário Municipal de Educação do Campo em São Gabriel da Palha, com a presença das escolas do campo situados no município, promovido pelo Conselho Municipal de Educação do Campo, como mostra a imagem da ornamentação do salão no dia desse seminário. Esse contou com a presença dos(as) estudantes do terceiro ano do nível Médio, que realizaram a mística de abertura do seminário sob orientação de um monitor da área técnica.

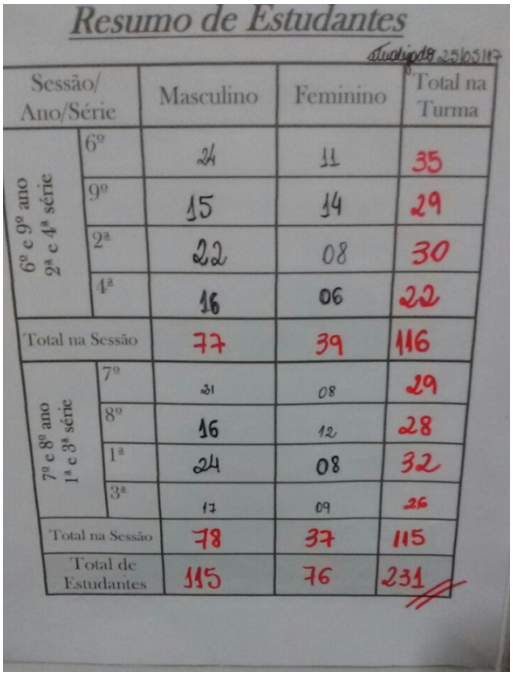
Fotografia 3: Seminário de Educação do Campo de São Gabriel da Palha - ES



Fonte: acervo da autora, 2016

Fazemos o destaque para o papel do CEFFA Bley na escolarização municipal, e a abrangência municipal de sua ação no município, que representa 25% do total de escolas do ensino médio, do município de São Gabriel da Palha, com um total, no ano de 2017, de 110 estudantes matriculados no Ensino Médio. Como podemos observar na tabela abaixo.

Fotografia 4: Quadro número de matrículas em 2017



Resumo de Estudantes

Sessão/ Ano/Série		Masculino	Feminino	Total na Turma
6º e 9º ano 2ª e 4ª série	6º	24	11	35
	9º	15	14	29
	2ª	22	08	30
	4ª	16	06	22
Total na Sessão		77	39	116
7º e 8º ano 1ª e 3ª série	7º	21	08	29
	8º	16	12	28
	1ª	24	08	32
	3ª	17	09	26
Total na Sessão		78	37	115
Total de Estudantes		115	76	231

Fonte: Danielli Calabrez (2017)

É importante destacar que a história dos CEFFAs possui um processo muito mais longo que a inserção dessa experiência no Espírito Santo. “A História da Escola da Família Agrícola transcende, em tempo, espaço e ideologia, a história da entidade brasileira que as introduziu [...] no Espírito Santo, isto é, do Movimento da Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)”, de acordo com Nosella (1977, p. 18). A história prévia dos CEFFAs se vincula às experiências de fora do Brasil, como anteriormente apresentado. Evidenciamos o destaque do MEPES na formação dos CEFFAs no Espírito Santo e no Brasil.

Contudo, a interferência religiosa na constituição dos CEFFAs se deu de forma distinta nas diversas experiências. Em alguns casos, ligada à instituição religiosa direta e institucionalmente; em outros, por meio das CEBs mais associadas aos movimentos sociais. Devido ao próprio processo de formação territorial das escolas.

> Um fator muito importante que demarcou grandes diferenças culturais, e no desenvolvimento econômico, entre as regiões Sul e Norte do Estado do ES, sem sombra de dúvidas, são as formas de ocupação territorial. O sul é ocupado pelos imigrantes italianos, alemães e Pomeranos que vieram na fuga de conflitos em seus países, recebendo do Estado o consentimento para se apossar de terras e se estabelecerem economicamente, e outros trazidos principalmente para fazer a exploração primária na região, devastando as matas e cultivando as terras em

> pequenas propriedades, para posteriormente serem expulsos por grandes empresas e latifundiários. O Norte foi formado pela grande presença de comunidades quilombolas, tribos indígenas e camponeses posseiros vindos do Nordeste e Minas Gerais expulsos de suas terras por latifundiários e grandes empresas (OLIVEIRA,2011, p. 46).

Nesse sentido, observamos que diferentes formações sócio-territoriais produzem distintas formas de territorialização. O Norte e o Sul do Espírito Santo se revelaram devido à rede de conflitos e tensionamentos por poder no espaço.

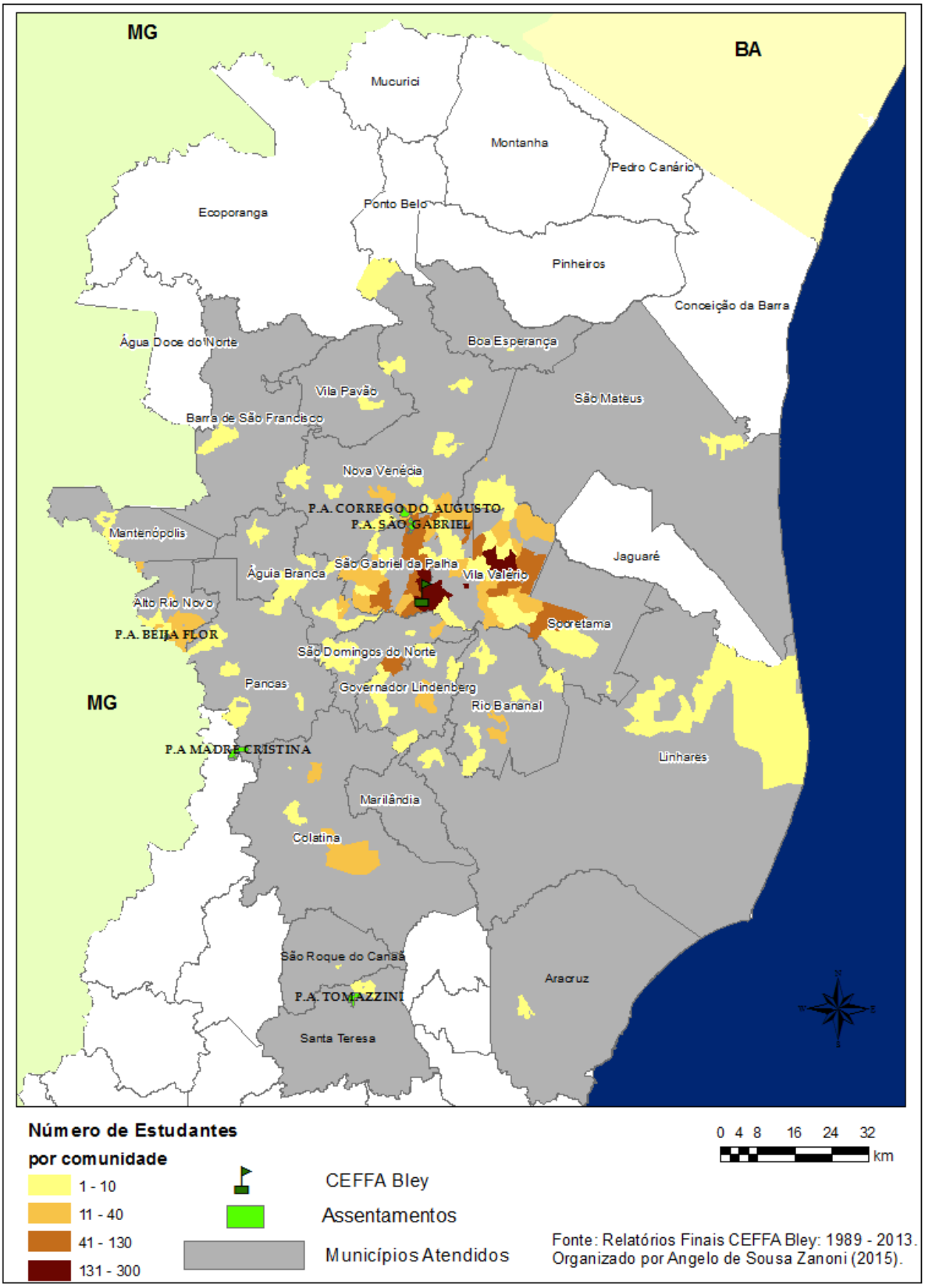
> [...] em 1969 foi criado o MEPES, que implanta o modelo da Escola Família Agrícola da Itália no Espírito Santo. [...]. De 1969 até o final da década de 1970 foram implantadas EFAs no Sul do Estado e a partir daí, na região Norte. Houve uma diferença na implantação das EFAs entre as regiões do Estado. No Norte o contexto de lutas e resistências que marcaram a disputa entre o projeto da agricultura camponesa e o avanço do agronegócio era intenso desde a década de 1970, ao passo que no Sul as condições que explicitamos sobre a imigração não criaram contradições sociais capazes de promover rupturas mais profundas nas estruturas socioeconômicas. No Sul as ações se centraram mais em políticas compensatórias, que lutas sociais (TELAU, 2015, p. 31-32).

Tais diferenças marcam a formação das diversas instituições inseridas nesse espaço e na formação territorial entre o Norte e o Sul do estado, e nos permitem compreender algumas diferenças que se materializam nas relações político-pedagógicas das escolas, orientadas pela Pedagogia da Alternância no Espírito Santo.

> Dos anos de 1980 até 2000 a Pedagogia da Alternância no Norte do Estado, acompanhando as lutas sociais, expandiu-se para fora do MEPES. Foram criadas as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas ligadas às Secretarias Municipais de Educação, marcadas por uma pressão da população rural ao poder público municipal. A pedagogia da Alternância foi também adotada pelas Escolas de Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (TELAU, 2015, p. 32).

Destacamos o papel importante e estratégico destacado por Zanoni (2015a) em sua dissertação, na qual o autor construiu um quadro demonstrativo do alcance da escola e outro da situação socioeconômica dos estudantes atendidos pela escola. Ancorada nesta perspectiva, é que reproduzimos o mapa 5, a seguir, onde são demonstradas a abrangência da escola. O que se evidenciou, portanto, foi que o alcance territorial dos CEFFAs é uma possibilidade que se materializa em função da alternância, como pedagogia, propiciando o deslocamento e o internato dos/das estudantes.

Mapa 5: Territorialidade CEFFA BLEY



Fonte: ZANONI (2015b)

O mapa mostra que entre os anos 1989 e 2013, passaram pela escola estudantes de variados municípios do território Norte. Essa possibilidade de estudantes morarem longe, e ainda assim poderem frequentar essa escola é viabilizada pela Alternância possuir o internato. A permanência na escola continua e alternadamente se tornou uma estratégia de construção da vida escolar associada com o trabalho na terra.

A territorialidade evidenciada pelo mapa 5 nos dá dimensão da abrangência das experiências dos CEFFAs no Espírito Santo. Se pensarmos este mapa associado ao mapa 3 nos dá dimensão da constituição do território Norte da Alternância no Espírito Santo. Ainda que seja necessário entender que as EFAs possui uma territorialidade mais abrangente que as demais experiências em Alternância na via pública que se propõe a atender as populações vizinhas e diminuir os deslocamentos.

Telau nos apresenta, em sua dissertação, a importância da articulação nessa diversidade de CEFFAs no território em análise.

> Diante dessa diversidade de experiências, iniciaram-se no Estado as reflexões a respeito da criação de uma rede de unidade político-pedagógica entre os CEFFAs capixabas, que culminou na institucionalização da RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) no ano de 2003 (TELAU, 2015, p. 32).

Em destaque, a criação da RACEFFAES tem um papel político pedagógico de relevância no Território Norte do estado, e também significa uma materialização das críticas ao MEPES. Isso demonstraremos nas discussões a partir das entrevistas realizadas no CEFFA Bley e na descrição dos encontros dessa organização.

No Espírito Santo há uma proximidade entre os movimentos sociais da Via Campesina e dos CEFFAs, por intermédio da RACEFFAES, diferentemente de outras regiões, como em Minas Gerais e na região Sul. Essa proximidade fortalece mutuamente os movimentos e as escolas, constituem em processos muito diferentes de formação, mas são complementares entre si.

4.2 Aproximação do olhar para a escola investigada

A princípio, gostaria de ressaltar a minha satisfação na realização da pesquisa nesse território. O acolhimento é um traço notório na lida dos sujeitos da Educação do Campo do

Norte do Espírito Santo. Todas as minhas idas ao campo foram mediadas por ótimas conversas, companhias incríveis e aprendizados constantes.

Eu sou professora de escola pública na cidade de Belo Horizonte e, na minha prática cotidiana na sala de aula e nos corredores, vivencio algumas experiências, mas em breve tempo despendido no CEFFA Bley tive contatos transformadores da minha visão sobre educação. A exemplo de um diálogo entre um monitor e uma estudante acerca do descumprimento de algumas regras previamente combinadas, o mesmo dizia à estudante que o caminho para o tensionamento das regras não era descumprindo-as, mas buscando as instâncias em que era possível revê-las e ver a possibilidade de modificação.

Essa dinâmica de conhecer o procedimento e atuar na relação com o outro está muito escasso nas escolas nas quais tive experiência como docente. O diálogo e o estudo da realidade transparecem como hábito cotidiano dos CEFFAs, por parte dos sujeitos envolvidos. Não queremos idealizar e dizer que não existem questões contraditórias nesse espaço, mas seguramente há enormes avanços e possibilidades expressas no dia a dia dessa escola.

Ao longo da realização da pesquisa, durante os quatro anos de doutoramento, em diversos momentos apareceu a pergunta do porquê do nome Bley. Inicialmente, minha resposta era devido ao córrego Bley que se situa nas proximidades da escola. Mas o nome do córrego a que se deve? Nossas análises indicam a presença de um governador-interventor do Espírito Santo, durante 1930:

> No dia 14 de novembro, Punaro Bley foi nomeado interventor federal no Espírito Santo, embora fosse um oficial sem tradição no estado e carente de experiência na administração pública. Em suas memórias, explicou a nomeação afirmando que os dois outros membros da junta, embora opositores de Washington Luís, eram adversários na esfera local. Assim, iniciaram intensa disputa pela interventoria, o que levou o chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, a optar por seu nome – apoiado pela Associação Comercial de Vitória – como alternativa alheia às questões regionais, capaz de ser aceita pelas facções em luta (LEMOS, CPDOC/FGV, s/ data)[43].

João Punaro Bley fora militar, embora não tenha se envolvido diretamente, tinha simpatia e declarou publicamente admiração ao movimento tenentista; foi interventor no estado do Espírito Santo durante 1930-1935; depois governador no mesmo estado de 1935-1937; e ainda interventor de 1937-1943.

> Graduou-se em Minas Gerais na Escola Militar como tenente em 1921. Embora fosse simpático à rebelião de jovens oficiais chamado Movimento Tenentista de 1922, ele não participou. Em 1930 ele se juntou a rebelião nacional contra o governo constitucional brasileiro, que começou quando Getúlio Vargas perdeu a eleição de

[43] LEMOS, Renato. http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BLEY,%20Punaro.pdf . Acesso em 25 de outubro de 2017.

> 1930 para o candidato Júlio Prestes numa suposta fraude e decidiu tomar o poder pela força. João Punaro Bley juntou as linhas do rebelde Coronel Otávio Campos do Amaral e tomou parte da captura de Vitória, capital do estado do Espírito Santo (AGUIAR FILHO, 2012, s/p.)[44].

Talvez o nome se justifique pelo próprio período de fundação da escola, em plena ditadura militar, e, ainda, pelos feitos do tenente ligados à fundação de escolas agrícolas no município de Santa Teresa e em Vitória: "foi construída, em Santa Teresa, a Escola Prática de Agricultura e, em Vitória, o Instituto Agrícola Maruípe" (Aguiar Filho, 2012, s/p.).

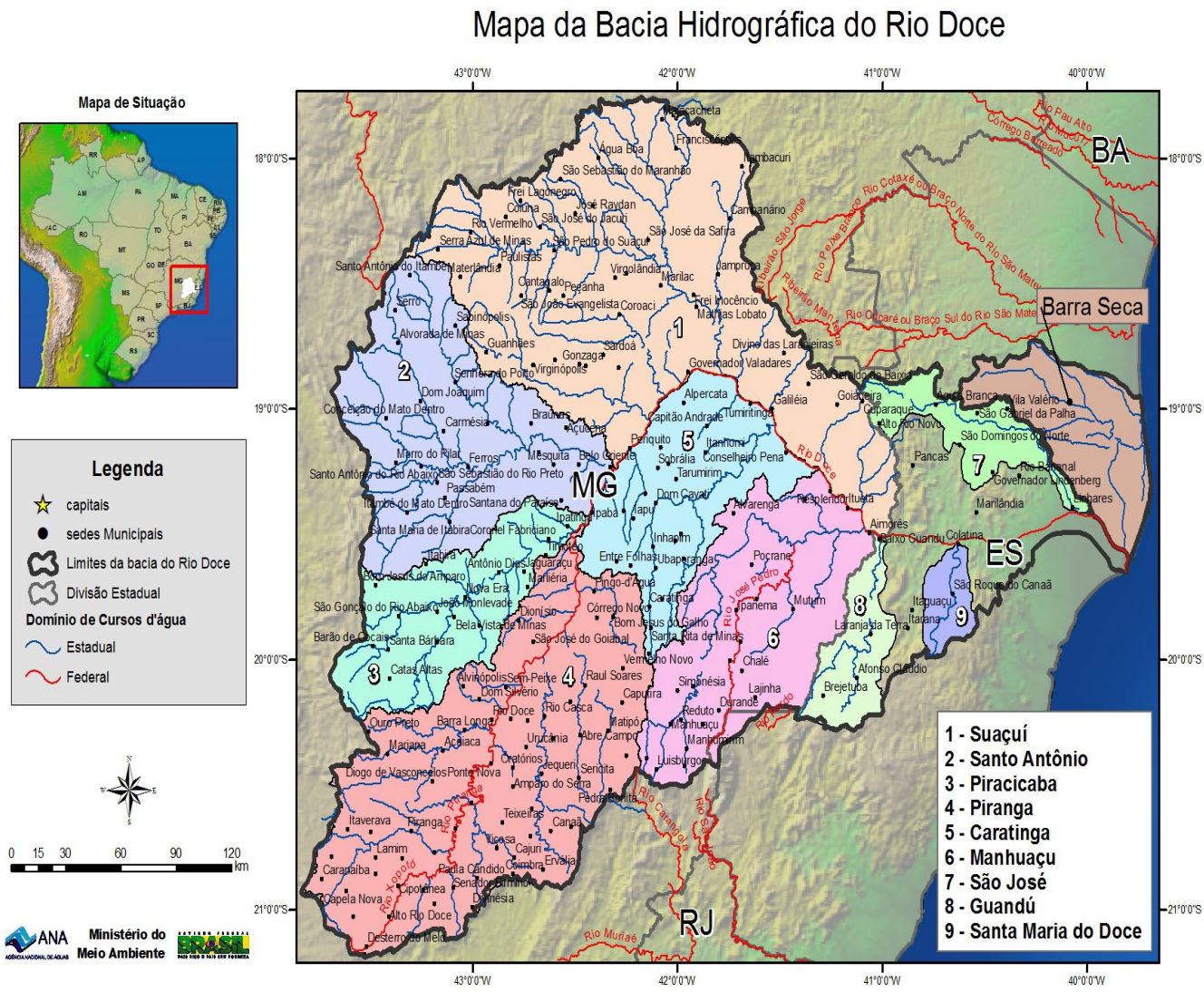
Essa figura teria participado de expedições nas proximidades do que hoje conhecemos como o município de São Gabriel da Palha, deduzimos que, por isso, o córrego homenageou o João Punaro Bley, o "Córrego Bley". O córrego Bley é um aflutente do Rio São José, que, por sua vez, é um afluente da margem esquerda do Rio Doce.

Os rios e os córregos são importantes delimitadores de fronteiras entre os municípios, na lei que estabelece a criação do município de São Gabriel da Palha estabelece:

> [...] o município de São Gabriel da Palha – começa onde termina o limite com o município de São Domingos do Norte, na foz do córrego, no rio São José, sobe por este córrego até a sua cabeceira, segue pelo divisor de águas entre os córregos Bley e Padre Francisco até encontrar o divisor de águas entre os rios São José e Barra Seca; segue por este divisor até encontrar o meridiano que passa pela foz do córrego Moacir Avidos, no rio São José; segue por este meridiano até o rio Barra Seca, onde começa o limite com o município de São Mateus (ESPÍRITO SANTO, 1994).

[44] AGUIAR FILHO, Walter de. http://www.morrodomoreno.com.br/materias/joao-punaro-bley.html . Acesso em 25 de outubro de 2017.

Mapa 6: Mapa da Bacia do Rio Doce



Fonte: ANA (Agência Nacional de Águas)

O nome da escola CEFFA Bley está, portanto, associado com o nome do córrego das suas proximidades, que, por sua vez, se vincula ao João Punaro Bley, que deu nome do córrego.

4.2.1 CEFFA Bley como escola

A partir daqui, buscaremos mirar o CEFFA Bley e realizar o exercício de descrever e criar uma representação dessa escola, a partir das lentes da autora. A ideia foi agrupar e sistematizar elementos do CEFFA Bley que consideramos importante para compreensão da realidade desse território.

As imagens que seguem são registros nada neutros feito por uma pesquisadora em construção, com a intencionalidade de afirmar a presença do trabalho como princípio educativo no CEFFA Bley. Imaginar que, por trás dessa câmera, possui uma pessoa recortando essa realidade e fazendo escolhas teórico-metodológica-estéticas desse registro. Como na cartografia, quem faz o mapa escolhe o que se vai mostrar e o que irá esconder, não é causalidade: é intencionalidade, com as possibilidades, os limites e distorções de toda e qualquer representação. A fotografia não é mais, nem menos fiel que as falas, os textos escritos, ou um mapa.

A escola em foco oferece os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio integrado com o técnico agrícola, e, como mencionamos anteriormente, funciona em regime de alternância para os estudantes que se revezam, uma semana em casa, uma semana na escola.

Há um conjunto variado de estruturas no CEFFA Bley: salas de aula, quiosques, cozinha, quadra, campo de futebol, pátio com mesas coletivas, jardins, biblioteca, casas de monitoras e monitores. É uma escola que está sempre aberta, não há muros, as cercas têm a função de delimitação do terreno e a porteira está sempre aberta. Mesmo nos momentos que chegamos de madrugada, pelo horário da chegada do ônibos de Belo Horizonte para São Gabriel da Palha, sempre foi possível entrar mesmo antes do horário de despertar na escola.

Cada parte do território da escola carrega uma simbologia em movimento, em processo. A seguir a primeira imagem que selecionamos pela beleza e pela representatividade do círculo como pedagogia.

Fotografia 5: O círculo como Pedagogia



Fonte: acervo da autora (2016)

A imagem acima refere-se à uma aula que foi ministrada no campo de futebol da escola. Observamos que esse formato tão comum nas atividades dos movimentos sociais e demais coletivos, não é tão comum nas escolas convencionais, sobretudo pela ausência de cadeiras e mesas. Em questão, compreendemos o círculo como um formato que permite maior distribuição e compartilhamento de ideias, e permite um cuidado coletivo.

A sala de aula, distribuída em filas com o/a professor/a à frente, atribui a essa pessoa a responsabilidade de vigilância e cuidado das regras. Já em círculo, essa responsabilidade é distribuída e permite maior interação entre todos os sujeitos presentes. É notória a organização de todas as salas de aula do CEFFA Bley organizadas em semi-círculos.

A hierarquia se dissolve e todos têm uma visão semelhante do grupo, permitindo que a fala circule com maior facilidade e não fique concentrada. Por outro lado, permite ainda o controle e vigilância compartilhados.

Consideramos essa cena não como uma causalidade, ou excepcionalidade da ação isolada de uma monitora, mas como parte do cotidiano da escola. As salas de aula não se organizam em filas e, sim, em semicírculos. A fotografia com a perspectiva possível em uma imagem sem paredes permite a ampliação dessa noção e a possibilidade de maior expressão dos corpos e dos sentidos.

Fotografia 6: Mística e Ornamentação



Fonte: acervo da autora (2016)

A imagem acima foi o registro de uma orientação de escrita do relatório, ministrada por um monitor da área técnica da escola, destacamos inicialmente a ornamentação do espaço. Há uma espiral ao centro da sala, feita com palha de café, uma cultura presente na região. Ao centro da espiral vemos uma interrogação e livros distribuídos em torno dela. Além disso, vemos que a sala não está organizada em filas, mas um semicírculo em sentido do quadro, o usual no CEFFA Bley.

A ornamentação constitui um dos elementos que conhecemos como *mística* dos movimentos sociais, os elementos possuem sentido e significado para os presentes e buscam sintetizar o vivido e o mirado a partir das lutas. Nos movimentos camponeses esse é um elemento fundamental. A ornamentação da sala de aula auxilia no sentimento de pertencimento e apropriação desse espaço.

É preciso destacar a diferença que quando observamos uma imagem de uma escola genérica sem elementos de ornamentação da cultura local, essa pode estar em qualquer localidade no Brasil ou mesmo fora dele. A ornamentação distingue e caracteriza o território.

Fotografia 7: Orientação de Relatório



Fonte: acervo da autora (2016)

Essa é uma aproximação da imagem anterior, que nos permite ver com detalhes, algumas anotações no quadro e uma linha do tempo em cima do quadro. As orientações detalhadas descrevem o passo a passo da produção do relatório, que inclui capa, folha de rosto, etc. Interessante notar que essas exigências tão comuns no ambiente universitário, não é tão recorrente no espaço escolar da educação básica.

No CEFFA Bley o processo de pesquisa orienta o caminho pedagógico, a partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância (Plano de Estudo, Socialização, Aprofundamento e Relatório Individual) com variações de terminologias nas diversas experiências, mas com a experimentação e a sistematização como parte do processo de construção do conhecimento.

Fotografia 8: Pátio CEFFA Bley



Fonte: acervo da autora (2016)

O pátio da escola, estudantes reunidos em uma das mesas. Uma parte importante da escola são os espaços coletivos, o pátio é o local de encontro. Essa estrutura é comum nas EFAs ligada ao MEPES.

Os grupos reunidos são de estudantes em momento de articulação das tarefas de manutenção que são rotativas. Essas áreas de uso comum também são mantidas por estudantes em suas atividades de manutenção do espaço escolar.

Durante uma das entrevistas, a monitora que coordena as tarefas de manutenção dessa área, consultou o monitor responsável pela manutenção hidráulica e elétrica sobre a possibilidade de cavar e plantar em um determinado canteiro, se não haveria canos ou fios no local. A apropriação do território da escola é possível pelo trabalho, ou seja, responsabilizar-se pela manutenção de um espaço é mais do que mantê-lo limpo, bonito e organizado, mas é criar identidade e relação de poder é territorializar-se. Conhecer não só a superfície do terreno na qual a escola está instalada, mas a sua planta baixa, demonstra uma relação de tipo íntimo com esse espaço/lugar.

Cada sala de aula possui afixado um mapa (segue abaixo um exemplo) com grupos heterogêneos, formados a partir das habilidades de convivência diversas que os estudantes possuem (organizativa, estudo, expressão, liderança, etc.). Ou seja, a utilização da área externa à sala de aula não consiste em uma eventualidade ou algo extraordinário, senão na própria dinâmica cotidiana de trabalho do CEFFA Bley.

O tempo de estudo das disciplinas se intercalam como momentos de discussão em grupo que são previamente divididos. Uma marca da escola é a organização prévia da dinâmica de trabalho. Pois a própria Pedagogia da Alternância estabelece intencionalidades para os diversos momentos de estudo coletivo e individual.

Fotografia 9: Quadro afixado em sala de aula



Fonte: acervo da autora (2016)

Fotografia 10: Construção do girassol



Fonte: acervo da autora (2016)

A sala das monitoras e dos monitores também é organizada em semicírculo. A monitora da imagem prepara a ornamentação do encontro de monitores; são cestas com pétalas representando girassóis[45], o símbolo da Educação do Campo. Essa tarefa foi delegada ao CEFFA Bley, e outros CEFFAs responsabilizaram-se por outras partes da organização do evento. Nos cestos com pétalas foram colocados livros sobre a alternância no estado do Espírito Santo, que foram distribuídos a todos os participantes do encontro. A auto-organização é uma marca de todos os eventos em que participamos.

A monitora em destaque foi desafiada à realização de uma tarefa que exige habilidades manuais, e que não se considera muito habilidosa com esses trabalhos. A rotatividade de funções e o desafio de novas tarefas são uma constante na escola.

[45] O girassol se tornou o símbolo do Movimento de Educação do Campo, uma flor além de muito bela, tem uma profusão de sementes e se orienta pelo sol, assim como as camponesas e camponeses.

Fotografia 11: Sala de monitores CEFFA Bley



Fonte: acervo da autora (2016)

As demais monitoras que trabalham ao fundo, como consta a imagem, possuem, cada uma, uma mesa. Na sala da equipe pedagógica possui uma mesa de reuniões ao centro, e, também, um conjunto de medicamentos fitoterápicos que auxiliam no cuidado da saúde na escola, por intermédio da coordenação de uma monitora.

A todo momento estudantes se dirigem às janelas da sala dos monitores e monitoras, solicitando alguma informação ou acesso à algum livro, medicamento e outros.

O ambiente de trabalho dessa sala está sempre agitado com muitas tarefas a serem realizadas, e com acesso dos estudantes, não há na escola aquele barulho característico dos recreios das escolas convencionais ou portas e janelas fechadas ao acesso de algum segmento da escola.

Fotografia 12: Pátio da escola



Fonte: acervo da autora (2016)

O mesmo pátio da escola visto de cima, que nos permite observar a presença de quiosques centrais, no qual são realizadas diversas atividades. O cuidado coletivo desse espaço permite que esteja sempre bonito e sem coisas jogadas.

A ornamentação do pátio inclui elementos do trabalho agrícola, ferramentas, e é sempre alterado e refeito, com uma dinâmica.

Se olharmos em detalhes veremos diversos grupos de estudantes reunidos, discutindo e planejando suas atividades na escola.

Fotografia 13: Painel e estudante em tarefa de manutenção



Fonte: acervo da autora (2016)

Estudante do CEFFA Bley contribuindo nas tarefas de manutenção da escola, indo em direção ao banheiro, para realização da limpeza, tarefa de caráter rotativo nas equipes de trabalho dos estudantes. Painel de autoria do Jailson, ao fundo.

As atividades de manutenção que compõem a grade curricular além de cumprirem a função de organizar o espaço de trabalho e estudo, acabam possibilitando a apropriação da equipe pedagógica e dos estudantes desse espaço. O olhar e a relação se tornam territorial na medida que há uma participação orgânica nas tarefas de limpeza, reparos e organização.

Acompanhamos um momento de transferência da biblioteca de uma sala para outra, feita sob a supervisão da monitora de história, com a participação dos estudantes. Na medida que os livros são transportados, realocados e transportados; o conhecimento e noção de existência desse material se torna muito mais viva nos registros da memória dos estudantes.

Fotografia 14: Mística dos estudantes



Fonte: acervo da autora (2016)

Essa foto é o registro de uma mística[46] de envio dos estudantes do Bley, após um encontro de Educação do Campo de São Gabriel da Palha. As místicas estão presentes nos momentos cotidianos e em eventos que trazem outra dinâmica.

A imagem acima relembra o assassinato de camponeses, fruto da luta pela terra, como ocorreu com Verino Sossai, em 1989, que trabalhava na Comissão Pastoral da Terra no Território Norte do Espírito Santo (reportagem anexo L), e que se tornou mártir e ícone da luta. A morte no campo por conflitos por terra vem aumentando, como retrata os relatórios da própria CPT.

Relembrar os sujeitos que lutaram, permite trazer à tona elementos da realidade, incrementando com doses de sonhos, desejos e utopia. Na realização de uma ação coletiva artística.

Fotografia 15: Estudo individual

[46] Não tratamos desse tema especificamente nesse trabalho, mas esse elemento que como nos explica Ademar Bogo não consiste em racionalismo pragmático, nem misticismo metafísico: "A mística será sempre o calor que mantém o corpo sempre quente" (BOGO, 2016, p.43).



Fonte: acervo da autora (2016)

Momento de estudo individual. O trabalho coletivo e em equipe só se torna viável na medida em que há a realização das tarefas individuais. O aprendizado da disciplina do estudo individual é um desafio.

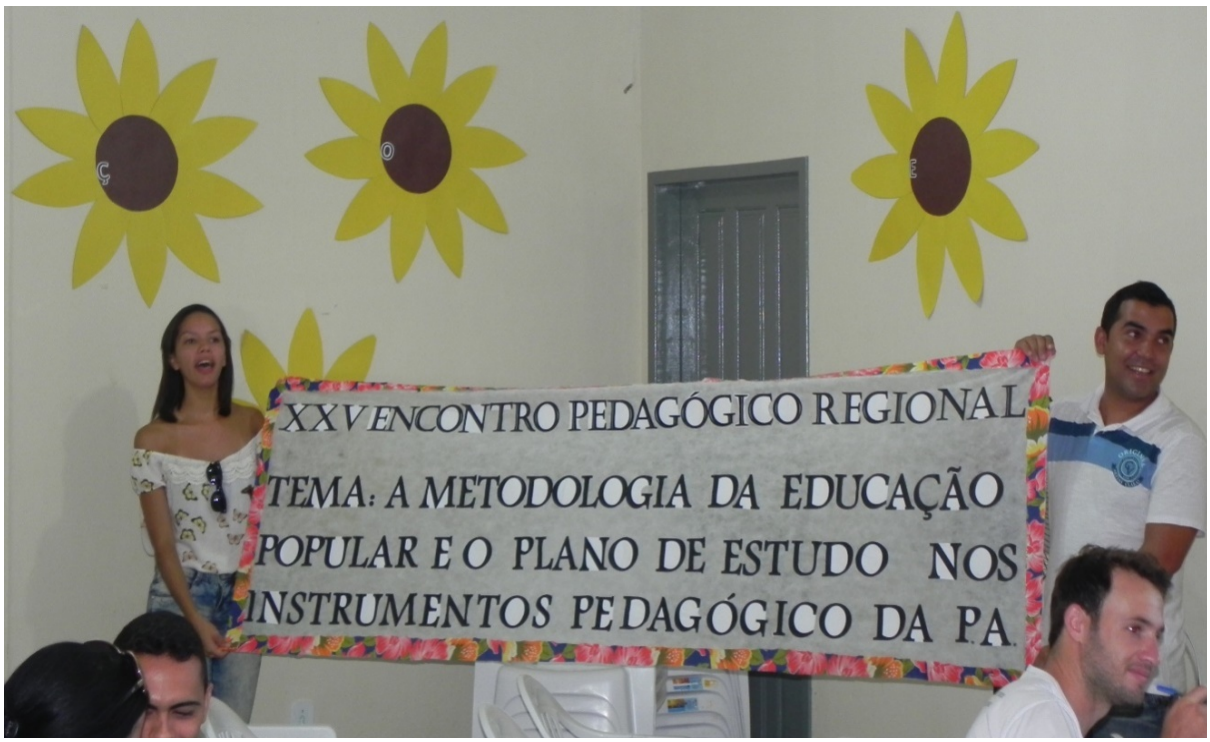
Muito embora, sejam mais raros os momentos de estudo individual essa é uma dimensão que se desenvolve, em um ambiente de silêncio e concentração, sem necessariamente ser isolado e especificamente em uma biblioteca. Nos parece que na escola os espaços são mais integrados e multi-tarefas.

Essas imagens e reflexões apresentadas são fragmentos colhidos no processo da investigação que trazem aos olhos do leitor a possibilidade de embarcar na travessia que realizamos nessa tese.

4.2.2 CEFFA Bley como centro territorial de formação

Ao iniciar nossa pesquisa, nosso foco investigativo era uma outra escola no extremo norte do Espírito Santo. Em conversas com monitores fomos convidadas ao encontro regional da RACEFFAES que ocorre duas vezes ao ano. Esses encontros reúnem monitoras e monitores de todos os CEFFAs do território Norte. Conhecer o encontro regional reconfigurou o caminho de investigação, apresentando um cenário coletivo e engajado da Pedagogia da Alternância.

Fotografia 16: Encontro da Raceffaes



Fonte: acervo da autora (2015)

A definição do Bley como um centro de formação territorial se deve ao duplo movimento que observamos na sua dinâmica educativa: por um lado consiste em uma escola enraizada, que atende e trabalha com demandas educativas locais, e, por outro, está conectada territorialmente com todo o movimento de expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Espírito Santo.

No ano de 2015 participamos de dois encontros de monitoras e monitores dos CEFFAs no Bley. Hoje há uma política da RACEFFAES de rotatividade do local do encontro, e ainda a de buscar apoio das prefeituras para a realização deste, seguindo a lógica de expansão para a via pública.

Seguem imagens do XXV Encontro de Monitoras e Monitores dos CEFFAs do Norte

do Espírito Santo, realizados no ano de 2015.

Fotografia 17: Plenária do Encontro da Raceffaes



Fonte: acervo da autora (2015)

O momento da plenária sempre antecedido por místicas. Destacamos o número de girassóis espalhados no salão. O planejamento e organização desses eventos são notórios e permite que mesmo sendo grande o número de pessoas o debate tenha profundidade e densidade.

As discussões vão de angústias cotidianas e estratégias de construção do conhecimento a táticas políticas de fortalecimento da Educação do Campo no território Norte.

A auto-organização do encontro traz um ambiente de muita cumplicidade e celebração, vale ressaltar a alimentação como um momento de puro deleite.

Fotografia 18: Grupo de discussão do Encontro da Raceffaes



Fonte: Acervo da autora (2015)

Os quiosques também são utilizados para a discussão em pequenos grupos que são intercalados com a plenária. O que permite atingir um maior número de temas, e ainda aprofundar e posteriormente socializar coletivamente esses debates.

Esses dispositivos pedagógicos da Pedagogia da Alternância são utilizados, experimentados nos encontros e (re)elaborados para as diversas realidades que atinge.

Uma característica que nos chama muita atenção para esse movimento dos CEFFAs no Norte do Espírito Santo é o estudo como uma marca. O interesse em agregar sempre mediadores diversos, dialogar e desvendar os desafios que os cercam com o auxílio de variados estudiosos.

É notória a abertura para novas interpretações e ideias sem muito apego e vaidades às analises construídas.

Fotografia 19: Ornamentação do Encontro da Raceffaes



Fonte: acervo da autora (2016)

Ornamentação do espaço durante o encontro. A mística camponesa marca o encontro, a utilização de produtos regionais, a palha de café e frutas e verduras cultivadas nas escolas envolvidas no encontro. Com a auto-organização todos os encontristas, até mesmo os convidados, se envolvem com as tarefas para a realização do próprio encontro.

A produção de cordeis para narrar o momento e sistematizar os debates apareceu em diversos momentos.

Fotografia 20: Plenária/Mística Encontro da Raceffaes



Fonte: acervo da autora (2015)

Mística durante o encontro. A alegria e a diversão marcam esse momento. Toda a sala ornamentada e músicas contantes se intercalam com palestras e debates. O espaço de trabalho e de não trabalho se misturam. Uma vez que os encontros são transversais ao cotidiano de trabalhos nas respectivas escolas, favorecem a socialização para além do trabalho. Esses trazem a dimensão da festa de maneira muito marcante. As culturas do encontro são vividas por meio da dança, das comidas e bebidas, das canções. É um momento festivo que dá sentido e significado de verdadeiros encontros.

Fotografia 21: Painel Juventude Camponesa, de Jailson (MST-Pinheiros)



Fonte: acervo da autora (2015)

Painel no quiosque central da escola. Diversos painéis marcam a escola e em todos eventos que participamos observamos que são uma marca do grupo. Entre os três livros que aparecem no painel acima estão: valores, cooperação e mística; misturados com o violão, o chapéu de palha e uma enxada, cujo cabo é um lápis. O símbolo da RACEFFAES se encontra no centro do painel. Uma bandeira da Via Campesina está fincada ao centro do que podemos considerar como uma agrovila, e que tem três construções: o posto de saúde, a escola e a cooperativa. Os jovens estariam enrolando um tapete, que, no meio dele, podemos ver o transgênico, um saco de dinheiro, o plantio de cana, recipientes de veneno/agrotóxico, e exemplares de eucalipto. A frase *Juventude organizada cultivando a liberdade na construção da sustentabilidade* cumpre a função do título do painel. Utilizamos essa imagem para ilustrar o capítulo do campesinato como classe social, por apresentar de forma artística o projeto de escola.

4.2.3 CEFFA Bley como sede da RACEFFAES

A Regional de Associação dos Centros Familiares de Formação em Alternância – RACEFFAES surge em 2003. Por iniciativa de monitoras e monitores de EFAs que desejam expandir a Pedagogia da Alternância para via pública.

Em 2015, entrevistamos o então coordenador pedagógico da RACEFFAES, que nos contou sobre a articulação da entidade.

> No movimento da Pedagogia da Alternância eu estou desde 86, eu fiz minha formação inicial no Centro de Formação do MEPES, e então estou atuando na Pedagogia da Alternância desde 86, fiz a formação inicial de monitores, depois comecei a trabalhar em 87, de 87 até os tempos atuais, toda a minha experiência é na Pedagogia da Alternância. Na RACEFFAES eu estou desde a sua origem, a gente participou de todo o processo junto com os companheiros agricultores e monitor, no processo de articulação dessa entidade, desde 2003 eu estou atuando na RACEFFAES. Desde 2003 eu estou na equipe pedagógica da RACEFFAES, na coordenação da equipe, então esse é um pouco do meu tempo e da minha função. Eu sou coordenador pedagógico da RACEFFAES, que agora ultimamente a gente está em outras atividades, que está exigindo de mim, então com a equipe pedagógica nova discussão se a gente deve continuar ou não na coordenação da equipe, está surgindo estas outras demandas e a gente não tá dando conta de acompanhar (Entrevista concedida à autora, 2015).

As origens da RACEFFAES nos parece que se vincula a um processo que se materializa na constituição de uma entidade representativa para debater as questões pertinentes ao trabalho dos (as) monitores (as) AMEFAM (Associação dos Monitores de Escolas Família-Agrícola do MEPES), que, posteriormente, se fragmenta nas AMEFAN (Associação dos Monitores de Escolas Família-Agrícola do Norte do Espírito Santo) AMEFAN, com um duplo papel: discutir a condição trabalhista dos (as) monitores (as) e o processo de formação dos mesmos. Tendo em vista uma busca de inserção nas questões sindicais.

A sede política da RACEFFAES é no CEFFA Bley, e a sede jurídica se localiza no município de Nova Venécia, por ser geograficamente mais central, uma sede no centro urbano para recebimento de correspondências e articulação com o poder público.

Fotografia 22: Encontro da Raceffaes



Fonte: acervo da autora (2016)

O encontro da RACEFFAES registrado acima ocorreu em Ibiraçu (ES), nesse momento a regional realizou uma formação que deslocou dois monitores de cada unidade para socializar e discutir a relação entre as escolas e o movimento de Educação do Campo.

Paulo Freire aparece em dois painéis na fotografia acima, bandeiras dos movimentos sociais parceiros nessa construção, todo ornamento e elementos trazidos dos diversos CEFFAs.

Nas fotografias anteriores (10 e 11), o CEFFA Bley se preparava para levar a esse encontro sua contribuição na ornamentação, os cestos com bordas de girassóis serviram para colocar as publicações produzidas pela RACEFFAES e fazer uma mística de distribuição desse material.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: OS DILEMAS DA FORMAÇÃO

Esse capítulo constitui o arcabouço empírico do nosso estudo. Para ele utilizamos as entrevistas com a equipe pedagógica da escola e as rodas de conversa com estudante para debater com os elementos previamente apresentados no texto: a escola no meio rural; os camponeses e camponesas e a relação trabalho e educação.

Inicialmente colhemos nas trajetórias questões referentes ao trabalho na escola do campo, em seguida sobre o processo de aprendizagem, a auto-organização e um relato sobre o encontro de monitores destacando seu papel na articulação territorial do CEFFA Bley. A começar pelo item 5.1: O trabalho e suas condições na escola do campo. Neste, realizamos uma discussão sobre ser monitor(a) e o que nos falaram essas pessoas, como esta dimensão extrapola o exercício da docência, e ganha dimensão de acompanhamento, supervisão e orientação de toda a dinâmica escola; em seguida falamos sobre a organização coletiva desses sujeitos que foi do associativismo ao sindicalismo; acrescentamos a dimensão da militância nesse processo; no cotidiano do trabalho elementos do desgaste físico e mental, interrogando se o cansaço do cotidiano torna-se penosidade; e por fim ousamos falar acerca da mulher nesse cenário, destacando especificidades da questão de gênero no exercício no CEFFA Bley.

Na aprendizagem abordamos sobre a construção do conhecimenho nessa escola do campo, ressaltando os dispositivos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, com destaque para o Plano de Estudo como instrumento de interlocução da relação trabalho e educação; o que dizem àqueles que estudaram na escola; e ainda a relação trabalho manual e trabalho intelectual.

Sobre a auto-organização dos estudantes destacamos a fala desses sujeitos no processo de construção da dinâmica do trabalho educativo na escola, que ressaltam a autonomia, a educação contextualizada, a relação orgânica entre família e escola no CEFFA, a experimentação; além disso quais as falácias que existem fora da escola dos que desconhecem esse espaço.

No último item desse capítulo apresentamos um relato do funcionamento do encontro regional de monitores dos CEFFAs, evidenciando os dispositivos pedagógicos da formação na escola são também instrumentos da auto-organização dos(as) monitores(as).

Esse capítulo se divide em:

5.1 O trabalho e suas condições na escola do campo;

5.2 A aprendizagem;

5.3 A auto-organização dos estudantes;

5.4 O trabalho territorial da escola do campo.

Neste contexto, o que se evidencia é uma circularidade no processo de auto-organização, os(as) trabalhadores(as) das EFAs se apropriaram dessa ferramenta da Pedagogia da Alternância, e por meio dela articularam-se e começaram a construir um projeto territorial coletivo, que aparece por meio da expansão da P.A. para a via pública. A auto-organização de instrumento pedagógico passa a ferramenta de articulação política.

5.1 O trabalho e suas condições na escola do campo

O trabalho em um CEFFA possui diversas dimensões, selecionamos na infinidade de possibilidades um conjunto de elementos que saltaram aos olhos para compreensão da formação em uma escola do campo.

Destacamos entre os elementos levantados: a visão da própria equipe pedagógica sobre o seu trabalho; a dimensão de organização coletiva trabalhista que passa pela articulação desses trabalhadores como categoria; a diferenciação entre trabalho e militância; o desgaste físico e emocional advindo da execução do ofício e a dimensão de gênero em uma escola do campo.

5.1.1 O que dizem sobre ser monitor(a)

De imediato, salta aos olhos a denominação monitora e monitor para a equipe pedagógica das escolas de formação em alternância. No CEFFA Bley não é diferente. Ao contrário do que estamos habituados na escola 'convencional', a esse sujeito assessorar o trabalho docente.

Um elemento que consideramos relevante é a denominação de *monitor(a)* que os educadores(as) ligados à Pedagogia da Alternância utilizam. Essa nomeação traz consigo um determinado conteúdo. Concordamos com Saviani (2012, p. 31, grifo do autor), quando afirma que: "De certo modo soa um pouco estranho essa denominação porque, normalmente, o conceito de "monitor" tem uma conotação mais restrita e inferior ao de 'professor'". Tanto essa denominação pode ter o sentido "que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno, não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional" ou ainda, de outro modo "[...]é entendido como aquele que realiza um trabalho subordinado, comportando-se como auxiliar do professor". Vemos que usualmente no "campo pedagógico, talvez a denominação que se aproxima mais da referida função seja a de 'mestre', haja vista que a relação do mestre com os discípulos ultrapassa aquela que se estabelece normalmente entre o professor e seus alunos". E acrescente, por fim, que "outra possibilidade seria resgatar o conceito de 'preceptor'[...]" (SAVIANI, 2012, p. 31).

Na alternância é diferente, a monitora e o monitor são além de professores, supervisores das atividades estudantis, técnicos e técnicas agrícolas e gestores da escola.

Para uma das nossas entrevistadas, ser monitora é diferente por ser e ocupar um lugar que vai além da sala de aula, na mediação com o ensino. “É a gente diz que professor tem muitos, né? Mas monitor é o dia a dia mesmo” (Maria, entrevista à autora, 2015). Maria nos disse sobre suaa função e as diferenças marcantes entre a do professor e um monitor. Ela ressalta que “O dia tem o inicio às 7h da manhã e vai até às cinco e trinta, quando termina o trabalho prático. Se você não é o acompanhante do dia” (Maria, entrevista à autora, 2015). Ser acompanhante do dia para todos entrevistados é uma tarefa que exige muito, é “quando você fica responsável por outras tarefas, se for acompanhante pela manhã, o dia se inicia às 5h40-5h50 - é o horário que os meninos acordam, e a gente acompanha as tarefas da manhã, antes mesmo do café da manhã” (Maria, entrevista à autora, 2015).

A tarefa se inicia antes do início do dia comum: “O café é às 6:30h, a partir da hora que eles acordam até a hora do café tem todas as tarefas para realizar (limpeza das salas, os banheiros, organizar o café da manhã, passar a manteiga no pão, colocar o café na mesa)”, essas tarefas são acompanhadas “junto com os meninos e depois se inicia o dia com a aula, às 7h” (Maria, entrevista à autora, 2015).

O acompanhante do dia assume pela manhã, acompanhar os intervalos e os momentos livres, e finaliza seu trabalho “às 14h, quando outro monitor, então chamado monitor acompanhante da tarde/noite, assume o acompanhamento dessas tarefas em seguida. O monitor que assume após às 14h acompanha até a hora do silêncio, às 21h20”. Essa tarefa tem fim quando todos dormem “após todo o silêncio, 21h40, a gente espera um tempo, então termina o nosso dia de trabalho” (Maria, entrevista à autora, 2015).

Nota-se que toda a auto-organização atribuída aos estudantes não ocorre sem supervisão, o fato de crianças e adolescentes dormirem e permanecerem na escola durante toda sessão demanda muito trabalho e responsabilidade. O acompanhante do dia ressalta essa supervisão permanente e constante, e em revezamento.

Maria destaca seu processo de compreensão do trabalho de monitora: “Eu lembro que, quando eu cheguei aqui, eu não sabia da escola, não sabia da diferença de professor para monitor, que é um trabalho muito vezes assim militante” (Maria, depoimento à autora, 2015). É como se o trabalho do monitor fosse além do trabalho do professor, porque exige não apenas o cumprimento de determinada tarefa, mas a responsabilização por aquele território. “Foi com o tempo, com muitos parceiros fui aprendendo muita coisa. É as atividades vivenciais, como elas são trabalhadas, a própria prática mesmo, que a teoria já tinha bastante”, demonstra que

essa lida diária que vai construir esse conhecimento esse ‘saber fazer monitora’, que permite “a prática mesmo, foi com o tempo fazendo junto, observando, repetindo, refazendo muitos trabalhos que, às vezes, precisavam de uma qualidade um pouco melhor, mas foi dia a dia mesmo, vivenciando cada trabalho na prática” (Maria, entrevista à autora, 2015).

Maria nos apresenta diferenças entre o ser professora e o ser monitora, traz a justificativa de que o termo monitor se refere ao acompanhamento da vida social e profissional dos estudantes. Já Saviani aponta a terminologia “mestre” como, conceitualmente, um termo mais adequado. Contudo, convencionou-se a utilização do primeiro termo na Pedagogia da Alternância no Brasil.

Já o monitor João diz sobre a especificidade do trabalho do monitor “A realização do trabalho aqui na escola passa por processos, o momento em sala de aula, os momentos de estudo”, que seria diferente de “você ter a [...] o seu momentozinho pronto, você ter seu conteúdo pronto, formatadozinho, aqui não se aplica tanto”, e ainda acrescenta essa versatilidade que o trabalho de monitor exige “ao mesmo tempo que você está falando sobre um assunto, de repente, dá gancho em outro, não adianta você ir pra sala só falar sobre água na agricultura, mas sem falar do problema da água a nível mundial”.

Para João, “não são raros os momentos não, são vários momentos que acontecem dos meninos procurar, cercar a gente questionando, e buscando querer saber mais, dentro de sala aula, a gente percebe quando a gente consegue fazer um bom trabalho”. Essa demanda por conhecimento e informação como uma prática “que quando desperta a curiosidade de buscar querer saber cada vez mais são as outras atividades, eu percebo que, também foi um processo, mas que precisa de muito traquejo”, algo que não ocorre espontaneamente, “por exemplo, porque precisa lidar com outras pessoas, precisa lidar com pessoas que tem pontos de vista diferente, que tem entendimento sobre um assunto diferente” (João, entrevista à autora, 2015) e ao mesmo tempo instigar o debate, e o questionamento.

O monitor destaca essa habilidade e experiência como diferenciadora do trabalho docente. Ele destaca que a diferença não reside apenas nos espaços para além da sala de aula, mas, também, na própria sala de aula haveria uma outra dinâmica de construção do conhecimento.

Num contexto mais geral, Telau (2015) nos dá indicações de como a Pedagogia Humanista forjou a Pedagogia da Alternância de forma que o papel do monitor é herdeiro dessas vertentes. Nesse caso, o papel que as Pedagogias Marxistas teriam de contribuir no pensar desse trabalho para além de projetos ideais, e de modo mais articulado com os desafios reais.

Segundo Begnami, na França, forjou-se a categoria "Formador(a) em Alternância", tendo em vista a construção do plano de carreira nessa função e a complexidade que o debate atingiu. Indicou para uma grande diferenciação do papel do professor(a) e do monitor(a), no qual não caberia a denominação professor(a), estes possuem sindicato próprio e instâncias trabalhistas que lhe permitem essa posição. No caso do CEFFA em análise, cuja entidade mantenedora é o MEPES, os monitores, juridicamente, são tratados como professores, sindicalizaram-se ao Sindicato dos Professores do Estado do Espírito Santo (SINPRO/ES), sindicato das escolas particulares.

O que nos disseram as monitoras e monitores do CEFFA Bley é que o desenvolvimento da atividade de monitores agrega um conjunto maior de tarefas que o do trabalho docente, visto que os dispositivos pedagógicos da Pedagogia da Alternância exigem essa ação múltipla. Contudo, no CEFFA Bley, podemos dizer que a aproximação entre monitor e professor passa pela lógica instituída, contratual.

5.1.2 Organização trabalhista no CEFFA Bley

A organização sindical das monitoras e monitores dos CEFFAs no Espírito Santo, no caso dos associados às escolas do MEPES, passou, inicialmente, por uma organização associativista, para culminar na organização sindical.

Esse papel da escola de alinhavar o conhecimento e a prática do trabalho, que nos parece um processo que ocorre no CEFFA Bley, não sem contradições, não sem desafios a serem enfrentados, mas uma experiência que aproxima a Pedagogia da Alternância das concepções marxistas de educação.

As disputas que envolvem a classe trabalhadora no capitalismo tendem a se restringir à luta econômica, e se concentra na categoria como fragmento da classe social. A classe trabalhadora luta contra a exploração econômica, outra dimensão é a luta contra a dominação política no sistema do capital.

Buscamos compreender a contraditoriedade desse processo que envolve o trabalho das monitoras e dos monitores dos CEFFAs, visamos, assim, entender os meandros da exploração do capital, e se há construção de resistências à exploração econômica e luta contra a dominação política nas experiências em análise.

Em diversas entrevistas realizadas, observamos um conjunto de reivindicações trabalhistas, contudo, com especificidades relativas à situação de uma escola camponesa associativa, com aspecto de envolvimento com o trabalho para além das questões formais e de

reprodução da vida, mas como escolha de projeto político. A monitora Deise nos diz sobre a especificidade da luta trabalhista em um cenário de uma instituição mantenedora que recebe subvenção estatal "[...] o problema aqui, eu acredito assim que não é nem a CLT, o problema é o financiamento da escola que causa porque eu tenho todos os meus direitos se isso que os trabalhadores que levaram anos para conseguir".

A monitora não nega a importância dos direitos historicamente conquistados, mas ressalta que, "só que o MEPES, a função dele é arrecadar dinheiro do Estado, dinheiro publico, ou até privado". E por meio dessa arrecadação, que consiste em financiamento públicos, pois "raramente é privado, mas dinheiro público para financiar as escolas e nem sempre isso acontece, por falta de articulação do MEPES e por opções políticas de alguns governos é o problema é esse" (Deise, entrevista à autora, 2015).

E nesse cenário, a condição própria do CEFFA Bley é a do trabalho em organizações sociais, não estatais e não propriamente privadas. Um limiar de trabalhador/militante/gestor público, como demonstra o monitor Eduardo "Eu acho que tem algumas atividades, devido nós sermos uma instituição filantrópica, não tem recursos próprios, recebe esse recurso do Estado, fica subordinada, o que o Estado repassa".

Essa subordinação exerce uma ação de imobilização em relação à reivindicação de direitos, "a instituição [MEPES] não consegue cumprir todos os nossos direitos e isso é luta, essa luta a gente tem intensificado através do nosso sindicato, enquanto profissionais, mas a gente só consegue avançar quando o Estado faz essa melhoria, porque a instituição não tem como [...]" (Eduardo, entrevista à autora, 2015). Os trabalhadores reinvindicam do MEPES que é a entidade pagadora, por exemplo, com os constantes atrasos salariais e o MEPES repassa a responsabilidade para os convênios com o Estado.

Há relações trabalhistas em que existe uma maior definição dos papéis, o que permite uma maior organização para contestação, a situação de indefinição gera uma relação escorregadia entre as partes envolvidas. O monitor Eduardo explica: "[...] como nossa instituição é filantrópica, é considerada particular, fazemos parte do acordo que o sindicato fez com as escolas particulares, esse acordo que é feito com as escolas particulares, o MEPES não consegue cumprir" (Eduardo, entrevista à autora, 2015). A filantropia aparece como um elemento que justifica o não cumprimento dos acordos trabalhistas. Há um impasse, como levantado em outras entrevistas. A equipe pedagógica pensa que a cobrança sobre o MEPES, que não se institui propriamente como um patrão, o convoca a bancar a disputa juntamente com as monitoras e os monitores.

Um conjunto de direitos conquistados pela categoria, pela via da luta sindical, não são cumpridos "[...] temos direitos a ticket alimentação, as famílias aprovaram que a gente poderia fazer as refeições junto com os estudantes", o direito ao ticket não é cumprido e internamente "soluciona-se a questão com o pagamento da alimentação pelas famílias a cada seção "nós temos o direito à segurança, à previdência privada e não tem, o MEPES não consegue repassar, tem seguro de vida, alguns monitores tem seguro de vida particular", outros direitos são negados. Embora a atividade exigiria isso "você que é o motorista, correndo riscos ali em termos de transportes, no próprio trabalho na área agropecuária, nós somos trabalhadores, se eu vou orientar o plantio de bananas eu também vou plantar bananas". Esses trabalhadores possuem riscos em sua função, que de fato está para além do trabalho em sala de aula, uma maior periculosidade e sem o reconhecimento desse direito. "Então nós monitores estamos todo dia como monitores e como orientadores e como trabalhador. Então a gente corre alguns riscos que a instituição não consegue nos dar esse respaldo" (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

O que gera grande insegurança trabalhista é a não garantia de um conjunto de direitos. Os riscos aos quais o monitor e a monitora de um CEFFA estão vulneráveis são diversos, mas a garantia dos direitos não se efetiva. "Nós temos compensado isso, nos direitos políticos, porque o monitor é um agente ativo, na administração da escola e localmente do próprio movimento. Nós temos o poder dentro da estrutura organizativa da instituição", destaca Eduardo (entrevista à autora, 2015).

O monitor Eduardo ressalta os limites das conquistas no campo econômico das disputas envolvendo o MEPES e o Estado. Uma vez que não se trata propriamente de uma relação patrão-empregado que se estabelece entre a escola e a equipe pedagógiaca e as ausências no campo econômico são negociadas em autonomia política.

Eduardo ressalta, "[...] do ponto de vista econômico é uma relação assim patrão-empregado, e nós não defendemos no movimento [MEPES] essa linha de participação, então a gente consegue, somos assim não há interferências". Destaca que há alterações conjunturais dessa relação "[...] já houve tentativa quando tinha uma direção do movimento bem conservador e radical assim, de transformar eles patrões e nós empregados, de proibir a gente de ter uma organização interna, nós conseguimos, então, acabar com essa organização" (Eduardo, entrevista à autora, 2015). A luta política se dá em diversas esferas da relação trabalhista.

De certa maneira, parece-nos que o grau de democratização das negociações depende da orientação política do grupo da situação do MEPES. Em momentos de maior autoritarismo político, as equipes pedagógicas optaram por pressionar essas direções mais conservadoras a saírem.

"Nós temos uma certa liberdade aqui interna do nosso trabalho, se nós tivermos que liberar um monitor para participar de determinada ação nós temos esse poder interno, não precisa da interferência da instituição". Esse destaque feito por Eduardo, pode ser analisado em dois vieses: primeiramente, a não burocracia para a liberação para estudos é muito favorável, e passa pela própria afinidade da equipe e auto-organização. Por outro lado, priva uma licença para formação completa e remunerada, subsidiada."[...] então foi tudo coisa que conquistamos, mas de todo jeito também isso nos coloca em uma situação de militância e compromisso que, às vezes, você tem que assumir pela instituição e nós trabalhamos mais tempo", ressalta que há uma super-exploração de horas trabalhadas não pagas, "estamos a disposição mais tempo do que o referente ao nosso salário, ao tempo que nós somos contratados" (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Houve momentos que não havia espaço algum para negociação, isso evidencia que, de certa forma, os trabalhadores se colocam à mercê da orientação da organização, ou seja, teoricamente não há uma hierarquia rígida, mas esta existe, e é acionada em alguns momentos. E essa autonomia também é paga em intensificação do trabalho.

5.1.3 Trabalho e militância: o que dizem esses trabalhadores?

A partir das reflexões sobre o trabalho e os conflitos elencados, observamos a pertinência de debater a militância, tendo em vista uma marca com essa questão na trajetória da maioria dos entrevistados. "[...] durante muito tempo esse trabalho, essa prestação de serviço, tinha um caráter muito militante, no sentido de entender a realidade da educação e querer, não é que nós deixamos de ser militantes [...]", como nos disse Eduardo, essa linha tênue entre o trabalho e a militância do(a) monitor(a) no CEFFA, torna-se um emaranhado "podemos ser militante inclusive pelo menos sendo remunerado justamente, tendo seus direitos, porque isso é direito de todo trabalhador, é um pouco da nossa luta" (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Os sujeitos entrevistados evidenciaram a dimensão da militância, o que motiva um sujeito a viver uma escola em sua totalidade, isso seria uma intensificação e precarização do trabalho somente? Como Eduardo "[...] eu sempre trabalhei aqui [...]. Ah, isso já tem vinte e um anos. Eu comecei aqui a trabalhar na década de 1990" (Eduardo, depoimento à autora, 2015).

Há semelhança nas trajetórias escolares que os fizeram perseverar na tarefa de encarar os desafios de "viver na roça e estudar" e encararam a tarefa de forma integral, muitas vezes ligada à origem camponesa. Como destaca José "[...] a minha história de estudo todo esteve

vinculado com a luta camponesa, talvez menos em Ensino Fundamental series iniciais, era educação no campo, eu estudava numa escola que era na vila". Essas trajetórias que motivam a construção do próprio movimento de Educação do Campo "era uma escola convencional, lá nessa vilazinha e tinha muita característica, existia a mística do rural nela, eu considero ela como escola do campo". As migrações marcam as famílias camponesas em todo o Brasil, "quando eu vou para a escola família já é um resultado de uma luta camponesa, vou para a outra escola família, depois vou para a PRONERA [Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária] que também é resultado de luta das organizações" (José, entrevista à autora, 2016).

A trajetória do monitor Eduardo demonstra a direta ligação do seu processo educativo com a luta camponesa por uma Educação do Campo. Uma pauta central no movimento consiste na reparação dessa negação do direito fundamental de ida e vinda da escola enfrentada por esses sujeitos. "[...] o curso superior, eu concluí em 2003 e, nessa época, eu estudava à noite, trabalhava aqui na escola durante o dia, 17h30, eu ia de ônibus, 1:40h para ir, e estudava, e chegava em casa 23h40 todo o dia durante quatro anos".

Essas dificuldades de ida à escola "[...] no ensino fundamental a gente tinha que andar 2 km a pé, para ir, para voltar, não tinha merenda na escola, tinha que levar a farofa. Mas a família sempre orientou que estudasse" (Eduardo, entrevista à autora, 2015). O esforço familiar garante a permanência na escola. Iniciativa que possui um custo alto, que inclui a abdicação da família de mais um sujeito para trabalhar na lavoura.

Constatamos uma trajetória que inclui grandes esforços para prosseguimento dos estudos junto ao trabalho, e que permanece na vida profissional do sujeito inserido nesse espaço de formação inicial. Acerca da sua relação com o trabalho na agricultura, Eduardo explica: "É, há pouco tempo, agora em função também de contribuir para a educação dos filhos [...] optamos em fazer plantios lá em Pinheiros, uma vez, geralmente uma vez por mês, duas vezes por mês". Seu filho estuda no Bley, e para que ele possa cumprir a estadia, ele diz: "eu vou na casa do meu pai e eu trabalho no final de semana lá com eles e, às vezes, o maior fica para cumprir outras atividades lá em função de ter essas atividades, atividades agropecuárias" (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Nesse primeiro caso, a atividade agropecuária existe mais em função da escola, por ser uma exigência curricular para o seu filho, no caso do Eduardo a questão se inverte, em vez de a escola atender à sua dinâmica camponesa, para garantir a permanência do filho na escola, ele (re)estabelece esse vínculo camponês.

Juliana fala da sua experiência de trabalho na terra que possui relação com a escola, mas é anterior a esta. E ainda pela sua condição familiar, a sua falta de posses, sua condição de sem-terra, a dificuldade de exercer a alternância com plenitude. “Já trabalhei, eu tenho marca de calo na mão. Eu já trabalhei na agricultura, na época que a gente morava no assentamento eu era pequena. Mas eu sempre fazia as coisas lá, depois nós éramos meeiro e só tinha café na terra”.

Nessa condição de família proletária rural, trabalhando a meia, sempre nas condições estabelecidades pelo proprietário da terra “mas mesmo assim, eu ia para a roça, capinava as carreiras, tinha horta, tinha as plantações. Depois moramos na cidade, quando eu estudava aqui, quando eu tava na primeira serie e eu tinha algumas dificuldades”, relata que durante seu tempo de estudante no Bley, como a família era meeira tinha dificuldade, durante a estada “porque tinha que fazer experiência, eu não tinha local, era aquela confusão e, assim, você estudava as coisas na prática e eu não fazia, essa relação de teoria e prática eu não consegui fazer bem no período que eu estudava” (Juliana, entrevista à autora, 2015).

Na entrevista com a família ligada à escola e que teve a presença da mãe – Lina, que nos disse sobre trabalhar de meeiro, a falta de autonomia sobre o uso dos ‘venenos’ que isso acarreta. “Quando a gente mudou para cá, tem oito anos, morava meeiro – a parte que a gente tocava a gente, não adianta a gente querer, ele pagava alguém para jogar [agrotóxicos] – então na terra dos outros a gente faz o que ele quer, o que é da gente a gente” (Lina, entrevista com família à autora, 2017). Ela nos mostrou como a escola se relaciona com essa decisão do não uso de agrotóxicos. “[...] a gente morava de meeiro, moramos 17 anos, numa propriedade de meeiro e tem oito anos que nos compramos aqui, sempre a gente queria trabalhar numa agricultura que não tivesse veneno, para o bem da nossa família e de outras pessoas também” (Lina, entrevista com família à autora, 2017).

> [...]a gente não conhecia a escola família a escola do Bley, meus irmãos, estudaram em uma outra escola família agrícola, depois que ele saíram de lá na oitava série, tinha uma família aqui que o filhos faziam em outra escola família ainda, e a gente chamava todas de MEPES [...] e a minha filha continuava estudando aqui na escolinha, gente passou a conhecer que aqui também no Bley, e quando ela terminou as pessoas falavam “Lina coloca numa escola, numa escola família porque a escola é muito boa, tem uma disciplina boa”. [...] depois que a nossa filha entrou lá no bley a gente ia nos encontro veio com trabalho de entrevista a família que não trabalha com agrotóxico e com aquela família dos estudantes que trabalham e eles vão vendo como que faz porque que tem necessidade, a gente ficava meio que constrangido porque lá falava [...] como era o nosso desejo, mas como aplicar essa técnica se a gente era meeiro, assim era um desejo muito grande mas o nosso desejo maior era que a gente comprasse, conseguisse e que a gente não trabalharia com agrotóxico, a gente conseguiu e hoje a gente trabalha nossos produtos assim: orgânicos (Lina, entrevista com família à autora, 2017)

Lina diz sobre o desconhecimento da escola, mesmo sendo próximo à sua residência, e a partir da ida de outros familiares, e do incentivo de vizinhos a filha mais velha ingressa na

escola. Nos encontros e trabalhos escolares eram debatidos os riscos do uso de agrotóxico e que sua posição de meeira não permitia exercer a agroecologia, mas que desperta esse desejo que é concretizado futuramente com a campesinação de sua família.

Sobre o início de sua carreira docente, o monitor Eduardo conta que se deu em uma escola de assentamento de reforma agrária, e diz sobre esse processo dos primeiros anos de trabalho em escola. "Já tinha trabalhado eu, quando eu concluí o Ensino Médio do curso técnico em agropecuária, eu fui convidado a trabalhar numa escola do primeiro assentamento dos trabalhadores aqui Sem Terra do Espírito Santo no assentamento 27 de outubro, no KM 41". A tradição da Pedagogia da Alternância no estado, e com uma forte carga de engajamento político permite essa interlocução direta com os movimentos sociais de luta pela terra. "Tinha nessa escola alguns elementos da Pedagogia da Alternância, foi como uma das primeiras escolas, a maioria dos professores que tinham lá, era pessoas que já tinham concluído o Ensino Médio em escola família". A formação a partir dos fundamentos da alternância camponesa, criaram um corpo docente para as escolas do campo. "No caso aqui, daqui de São Gabriel da Palha já tinha dois colegas meus, que trabalhava lá e eu que era de Pinheiros, então da escola família a gente era de três ou quatro" (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Há uma perenidade nas relações dos CEFFAs, o monitor Eduardo revela que a maioria dos monitores eram egressos, como se trata de uma iniciativa não tão difundida, procura-se aproveitar esses sujeitos. Ele demonstra o envolvimento com a escola para além do trabalho, sua relação de difusão da Pedagogia da Alternância e da militância com os movimentos sociais se confunde com seu percurso profissional.

O monitor diz sobre as diferenças de militância em um movimento social e em um CEFFA a respeito da materialidade do enfrentamento: "[...]fiquei seis anos militando no movimento social onde as coisas são mais dinâmicas, a intensidade que se coloca na luta, você sente mais a luta e, ao mesmo tempo, você vê mais o resultado" (José, entrevista à autora, 2016). Ele descreve, ainda, a diferença do trabalho na escola e da militância com a luta direta pela terra "[...] por exemplo você, organiza um trabalho de base faz a ocupação e você vê a produção nas terras. Na escola família eu não via isso, mas acontecia, mas o caso é que eu não via, e isso me causou assim uma certa desmotivação, me deu um parafuso assim há uns cinco anos atrás". Esse estranhamento em relação ao trabalho docente "no sentido de dúvida se era isso ou não, que eu queria continuar fazendo. E depois estudando, e a RACEFFAES também, a gente evoluiu nesse estudo da educação, sobre função social da educação esse movimento da educação é mais lento". Demonstrando que a formação da consciência é um dos elementos desse trabalho na escola, "mas que o resultado está no campo psicológico ideológico, não tá no

campo do concreto, eu sarei dessa doença, melhorei quando eu conversei com os companheiros mais antigos, eles que me ajudaram a entender um pouco [...]" (José, entrevista à autora, 2016).

José não diminui a luta do CEFFA, mas reflete sobre o seu alcance na transformação social, que ocorria e ele não conseguia enxergar, por se materializar em outras formas. Como exemplifica José, "uma escola não tem como fazer ocupação de terra, porque para fazer você tem que ter autorização das famílias e, ao mesmo tempo, você faz isso, você tem a instituição tem um CNPJ, e no movimento social não tinha essa preocupação". Trata-se de uma outra lógica de militância.

Sobre a relação da escola com os movimentos sociais, Eduardo apresenta os encontros: "[...] eu vejo assim de maneira indireta, porque até hoje, vários professores das escolas de assentamento são ex-alunos da escola. Tem uma relação direta do ponto de vista, mais politico ideológico que estão bastante próximos". É uma aproximação político-ideológica, mas sem muitas atividades conjuntas, "no âmbito das escolas não existe uma parceria formalizada nesse sentido. Existe um atendimento que de cada, aqui na nossa região, por exemplo, o estudante vindo do movimento social" (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Juliana destaca suas razões de iniciar o trabalho no CEFFA e suas razões da escolha por esse trabalho, que se constitui num ofício que está muito além do trabalho em sala de aula. "[...] é um trabalho que eu acho muito bonito, quando eu era mais nova, eu participava junto com o meu pai do sindicato, então eu sempre participei, fiz o Curso de Realidade Brasileira na época, sempre participei do MPA, que é o movimento daqui; meu pai participava da RACEFFAES". E nos dá uma conjuntura: "Mas o sindicato daqui ele é mais militante, mais social, mais que alguns lugares por aí, então ele organizava ocupações de terra e tudo mais, nós já moramos debaixo de lona um tempo". E, complementa, suas origens familiares de luta: "Então isso me faz envolver nas causas sociais, eu sempre pensava assim: Nossa! Quando eu tiver grande eu quero fazer algo importante para as pessoas. A vida adulta chegou!" (Juliana, depoimento à autora, 2015).

Carlos, que também reconhece essa característica do trabalho no CEFFA, destaca o envolvimento da família com o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), como um elemento de extrema importância na contenção para decisão de permanecer no campo e defender esse território, em qualquer espaço que esteja.

> A minha família teve uma condição, porque sempre se envolveu muito com a luta dos camponeses, e eu, desde moleque, minha família participa do Movimento de Pequenos Agricultores. Participou também da luta sindical nos anos 80, e isso veio aos poucos sendo passado, mas assim o que eu julgo como elemento principal, de em certa medida a gente ter feito essa opção, de ficar no campo e de defender ele também,

> nos espaços em que a gente esteja, foi o fato da minha vinda aqui pro CEFFA (Carlos, entrevista à autora, 2015).

Acerca do início da sua militância e das escolhas profissionais que fez, que se inicia no ambiente familiar e se fortalece no processo de formação na Escola Família, há esse imbricamento das relações, o que desencadeia, também, na inserção profissional; fato confirmado nas palavras de Carlos: "Eu nunca tinha pensado em ser monitor, como projeto de vida, foi, aconteceu, já que casou com aquilo, com o pensamento que a gente tinha, que a gente acreditava" (Carlos, entrevista à autora).

Já Eduardo diz que "É porque meu pai sempre foi uma pessoa ligada aos movimentos sociais, a gente sempre teve em casa informações, meu pai participava de muitas coisas, ajudou na criação da escola de Pinheiros na época, participava do sindicato, do MST", demonstra que esse envolvimento do seu pai levou à sua inserção" reuniões de associações, eu sempre convivi com esse público a ida mesmo para trabalhar numa escola lá do assentamento, foi, inicialmente, acho que aquela empolgação de concluir o Ensino Médio". E além disso " o curso técnico em agropecuária que eu fiz, principalmente na trajetória da escola família de Pinheiros e da escola família de Vinhático, nós tivemos muito acesso a essas questões da luta pela terra". A formação na escola de Pinheiros fomentou "a luta pela terra, essa luta ambiental, eu me lembro que em 1987, por exemplo, a gente tinha um grupo, que, na nossa turma, sempre no final do ano tinha uma prática de passar o dia numa comunidade", esses trabalhos práticos e de vivência promovidos pela escola, "desenvolvia temas, eu lembro que naquela época a gente já falava da possibilidade da escassez de água. Da água que futuramente a gente teria até pasto irrigado. As pessoas não acreditavam, e hoje é uma realidade [...]" (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Eduardo também diz acerca da sua relação com a terra e com a escola, destacando a dificuldade de se manter na terra a partir do trabalho na agricultura, pelas "ciladas" da política de desenvolvimento. "[...] minha família sempre foi de agricultor, na década de 70, nós éramos quase que médio agricultores, minha família tinha gado, lavoura, fez um empréstimo, naquela época nos pacotes da revolução verde", acerca dos empréstimos, "meu pai fez um empréstimo no banco e não conseguiu pagar e para não ser tomada a terra, ele vendeu a terra, a propriedade e comprou uma propriedade menor".

> Nós tínhamos uma propriedade de dez a quinze alqueires de terra, aqui se fosse nessa região aqui era bastante terra, a situação fundiária lá, é bem menos pequenos agricultores. Nós tivemos que vender a propriedade para não ter o nome sujo no mercado, e comprar uma propriedade menor, quitar as dívidas que tinha, que teve no banco que não conseguiu pagar. Porque vinha o pacote, você tinha que plantar o café do jeito que o banco mandava, teve que comprar um trator sem ter necessidade. Exigia

> comprar, era o trator, o adubo, plantar o café do jeito que eles queriam, comprar o equipamento do jeito que eles queriam. Naquela época, não precisava de irrigação, mas teve que comprar, meu pai não tinha noção, essa noção de administração e não teve muito o que fazer, a não ser vender a propriedade pra quitar essa dívida (Eduardo, depoimento à autora, 2015).

Acerca do seu ofício de professor, Eduardo explica como aprendeu o trabalho de monitor na EFA, e as diversas funções que já assumiu nesse trajeto:

> [...] eu não tinha muito a ver, na época com a minha formação, mas como a gente tinha certa habilidade com matemática, eu fui contratado para dar aula de matemática, depois que, quando eu comecei a fazer o curso de geografia, que eu entrei mais nessa área social, mas já tinha trabalhado nessa área social, em outra escola, lá do assentamento. E, então o que eu nunca fiz aqui muito foi o exercício do curso da qual eu fiz no médio, técnico em agropecuária, eu me considero uma pessoa, eu sou filho de agricultor, eu sei lidar, vamos dizer assim com as coisas do campo, da atividade de agricultor, mas a profissão de técnico em agropecuária eu nunca exerci ela diretamente na escola em nenhuma, hoje um pouco como eu sou acompanhante da turma da terceira série, já fui também da quarta série em anos anteriores, como tem uma exigência de você ter conhecimento dessa área técnica, o curso técnico em agropecuária me deu uma base, pra mim hoje ser um orientador dos estudantes ali, a experiência de trabalho, vai te ajudando e até relembrando coisas que a gente tinha estudado anteriormente. Então é um pouco dessa vida aí (Eduardo, depoimento à autora, 2015).

Eduardo evidencia a relação com a escola que passou por assumir tarefas políticas, técnicas, pedagógicas e administrativas. Sobre Marcos, pudemos perceber em sua fala um entendimento das tarefas consideradas "militância" por parte da equipe pedagógica, que se constitui em um desvio de função e uma sobrecarga de trabalho que deveria ter uma equipe técnica específica para realização dessa atividade: "[...] trabalhando na administração escolar, conferindo calendário escolar, se vai ter dia útil, se tem feriado, se pode tirar, você tá fazendo, tendo que pensar em uma outra coisa que não está sendo ligada diretamente a sua atividade de monitor" (Marcos, depoimento à autora, 2015).

Essa rotatividade de funções de acordo com a demanda da própria escola evidencia uma preocupação centrada no perfil e engajamento do profissional como princípio de escolha de seus trabalhadores.

> Para a contratação dos monitores, esses critérios já foram um pouco mexidos ao longo do tempo. O primeiro é ter a formação, condizente ou próximo daquilo que a instituição tá precisando. Outro, seja uma pessoa que se não tem uma vivência direta no campo, mas que também seja um defensor. A que classe nós defendemos. Isso há uma definição, então se a pessoa não concordou e não conseguiu ter essa compreensão. Mas quem é neutro já tomou um lado (Eduardo, depoimento à autora, 2015).

A escola foge à falsa perspectiva de "neutralidade política" e defende a importância da disputa ideológica. Trazendo à baila questões como instrução versus formação debatida por

Gramsci (2014). Essa posição defendida pela escola não consiste em uma ação localizada no Bley, mas em todo território da Alternância articulado no Norte do Espírito Santo.

5.1.4. Cansaço X Penosidade

Buscamos à compreensão do cotidiano e da relação do trabalho e desgaste físico, emocional e mental das equipe pedagógica da escola. Eduardo destaca a satisfação, apesar do cansaço e do desgaste que são enormes, vemos que o trabalho se constitui como cansativo, mas não se configura como penoso[47], utilizando os conceitos de Linhart (2010).

O monitor Eduardo nos disse que o trabalho "[...] às vezes sim é cansativo. Principalmente quando tem situações na vida de grupo que você tem que gastar muita energia, se você fosse agir tudo de acordo com o regimento era a coisa mais fácil".

> Mas como o nosso trabalho é de orientação, de acompanhamento dessa vida de grupo, às vezes, tem determinada situação que você tem um desgaste muito grande. E, às vezes, num final de semana, outras situações é que, às vezes, a carga administrativa, pedagógica e agropecuária durante a semana, dá um certo peso ali para você. E como as atividades são constantes, você não tem direito a ter um descanso, por exemplo, às vezes, a gente faz é assim que no dia que você é acompanhante, o horário que o seu corpo estava acostumado a dar uma descansada, você não faz à tarde, você já sente um certo cansaço ali (Eduardo, depoimento à autora, 2015).

Nos inquietou a pensar sobre qual o grau de cansaço e em que medida esse processo se agrava e se torna uma penosidade. Eduardo elucida: "Mas tem coisas que acontecem também que é muito confortante. Quando você consegue ver o desempenho dos meninos, quando você percebe nos encontros que a gente faz com as famílias", o reconhecimento do trabalho pela família dos estudantes aparece como um elemento de relevância, "a família valorizando e percebendo que nós estamos trabalhando de maneira certa e que aquilo tá produzindo frutos, dá vontade até de chorar na assembleia, quando você vê um grupo de pessoas defendendo a instituição e defendendo a gente".

Eduardo não idealiza o espaço da escola: "tem os prós e tem os contras, eu acho que os prós são maiores que os contras assim é, a gente tem essa questão de você saber o seu papel na educação e na sociedade e você perceber que o que você tá fazendo está tendo frutos ali, isso também já" (Eduardo, entrevista à autora, 2015, grifo nosso).

Esse processo coletivo que propicia a realização e autoidentificação com o produto do seu trabalho permite pensar como cansaço e não como penosidade o trabalho no CEFFA Bley.

---

[47] A autora Daniele Linhart explica, a partir de sua pesquisa na França, que o cansaço é considerado como parte do processo de trabalho e que as condições do ofício são previamente conhecidas. Já a penosidade estaria relacionada a uma organização hierárquica do trabalho, quando a gestão ignora as regras do ofício, outro fator seria a mudança frequente, que faz com que os sujeitos assalariados percam constantemente a referência.

A partir do ponto apresentado por Linhart em sua pesquisa em diversas profissões (2010, p. 7) "da mesma maneira, os docentes [...] relatam que ensinar é fisicamente desgastante, cansativo, para a voz, para o corpo". Não há como negar o desgaste físico próprio do ofício "mas nesse caso também, os aspectos extenuantes são considerados como parte integrante de uma profissão que escolheram, cujos aspectos cansativos são parte das regras do jogo totalmente aceitas", de alguma forma os profissionais não questionam esse esgotamento, e sim "procuram uma formação, uma preparação. Esses aspectos não são considerados como penosidades, seja porque o ofício foi escolhido sabendo do que se tratava [...]" (LINHART, 2010, p. 7).

Nos parece que, pela existência do apoio coletivo trabalhista nessa escola, a penosidade não aparece como uma das partes do ofício. Como Linhart (2010, p.4) destaca "a influência do contexto é também importante nessa emergência das penosidades". Porque há no trabalho dimensões de satisfação também. "Trabalhar não é apenas ficar preso às restrições do contrato de trabalho, é encontrar-se [...] constantemente em diálogo com a sociedade e quando ela muda seu olhar sobre este trabalho (a desaprovação crescente com os funcionários e [...] do Estado é um exemplo disso", esse julgamento público e essa aprovação ou desaprovação coletiva das profissões influem na opinião daqueles que exercem tais profissões.

O reconhecimento social do seu trabalho como descreve a monitora Juliana nos remete à ideia de questionamento vocacional. "[...]eu nunca pensei que eu ia parar na educação, eu pensei que eu ia parar nos movimentos, às vezes eu até sinto um pouco mais de falta disso, até porque aqui parece que você vive esse mundo aqui, não vive esse mundo de fora". E diz da própria mudança do cenário político que as pautas se arrefecem, imersa em certo saudosismo. "[...] na minha época, quando eu estudava aqui tinha mais declarado os próprios movimentos eram mais guerreiros, mais militantes, agora tem essa situação que os próprios movimentos estão esfriados, e a escola em si, com dificuldade de tomar partido" (Juliana, entrevista à autora, 2015).

Enfim, observamos que há questões a serem debatidas que dizem respeito a um conjunto de contradições de um mundo do trabalho envolto em uma rede de militância, e que o desafio dessa análise deve ser criterioso de forma a não naturalizar formas de exploração no trabalho.

> [...] se a gente for para tudo que a gente é chamado não vai cumprir as atividades internas aqui, porque, as atividades internas num grupo de adolescentes como esse, essa semana nós temos aqui de onze, doze anos e tem até os dezoito, vinte. Então você passa a semana convivendo com esse público, heterogêneo. Nas idades, nas localidades, nas formações que cada família dá, então, isso é um trabalho muito exigente interno e se você não cuida desse [...] interno. (Eduardo, depoimento à autora, 2015).

Notamos um reconhecimento da importância social da escola e uma constante chamada para o diálogo. Mas, esse movimento não ocorre pela via da instituição mantenedora do CEFFA, consiste em uma ação mais autônoma.

> O MEPES embora seja patrão faz parte do nosso movimento, então quando nós vamos brigar com o MEPES nós temos que brigar enquanto patrão orientando, é convidando pra luta não com o MEPES, é com o governo do estado, difícil pro sindicato entender isso, porque o sindicato acho que o ensino próprio, o sindicato acha que somos com eles o único problema que nos temos, mas que a gente tem as causas disso, porque no sindicato das escolas particular, onde a pauta principal dos caras é econômica (José, depoimento à autora, 2015).

Portanto, reafirmamos um processo de engajamento que envolve a formação da escola em questão, que ligada ao movimento da teologia da libertação carrega traços de uma devoção religiosa que se imprime no trabalho e permitem que o trabalhador se enxergue nesse processo de uma forma bastante peculiar, naturalizando algumas formas de exploração.

A luta por direitos trabalhistas possui especificidades nas diversas categorias de trabalhadores. As questões jurídicas não definem propriamente o trabalho, o trabalho real extrapola o que está prescrito. A natureza intelectual do trabalho na escola traz adoecimentos pelo desejo de mudança social incutida em muitos educadores, uma escola que histórica e politicamente se vincula ao religioso, e aos povos camponeses, carrega em si uma responsabilidade grande e que passa a justificar horas de trabalho não pagas.

5.1.5 A mulher, o estudo e o trabalho no campo

> "[...] eu não sei como dizer se eram machistas, o que eram as dificuldades de ter que andar a pé era 7 ou 8 km ou de bicicleta assim eles não deixavam as filhas mulheres estudar tanto quanto os homens" (mãe de estudante CEFFA Bley, 2017).

A partir das entrevistas realizadas, surgiu a necessidade de levantar questões de gênero na docência, ainda que não poderemos realizar essa empreitada de forma plena, mesmo com a pertinência da questão, há um arcabouço teórico-conceitual do qual não nos apropriamos para fazer esse debate, mas arriscaremos uma breve reflexão por notar a importância dessa questão quando se fala de escola, família, trabalho e campo; "[...] a divisão sexual do trabalho no universo camponês é um elemento que limita muitas vezes a inserção da mulher camponesa em movimentos políticos que poderiam politizar essa mulher, movimentos que lutam pelo universo camponês como um todo" (GARCIA, 2008, p. 44).

Nosso referencial teórico se pauta pelo trabalho, o que foca o nosso olhar na questão da classe, mas, a nosso ver, isso não implica na perda das demais dimensões de análise como

gênero, geração e etnia/raça. "[...] quando tentamos analisar as origens sociais da divisão sexual do trabalho, devemos deixar claro que nos referimos a essa relação assimétrica, hierárquica e de exploração, e não a uma simples divisão de tarefas entre parceiros iguais"(MIES, 1986, s/p.)[48]. Essa contribuição radical dos estudos de gênero nos permitem notar os desafios do trabalho de mulheres em uma escola-família.

Como destaca Viana (2001), o trabalho sobre o crescimento da presença de mulheres no campo educacional é um fenômeno de estudo há um tempo significativo, contudo, a incorporação do conceito de gênero nesses estudos é bem mais recente. "[...] na análise das abordagens sobre mulher e trabalho, ainda está ausente da maioria das pesquisas sobre educação. Elas insistem em ver a escola como uma esfera perpassada quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como gênero, geração e etnia/raça" (VIANA, 2001, p. 88).

As entrevistas revelaram um conjunto de relações e perspectivas marcadas pela relação homem/mulher. Visamos não cair na dicotomia feminino X masculino, que se reduzem aos aspectos biológicos ou mesmo culturais, mas em uma tentativa de pensar as relações de poder constituídas nesse espaço escolar. "[...]trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social [...]" (VIANA, 2001, p. 90).

Pensar, pois, o gênero como uma categoria que nos permite desvelar relações de poder, nos leva à compreensão da origem e os nós das posições disponíveis em nossa sociedade.

Para pensar o processo de socialização perpassando pela histórica construção das noções de masculinidade e feminilidade, define-se um *modus operandi* na nossa sociedade. Nosso despertar para a necessidade de pontuar esse tema/conceito se deu em uma entrevista em específico, muito embora tenhamos notado marcada diferença entre o discurso dos homens trabalhadores desse espaço e das mulheres trabalhadoras, ressaltando um autorreconhecimento do trabalho masculino em contraste com excesso de auto cobrança no trabalho feminino.

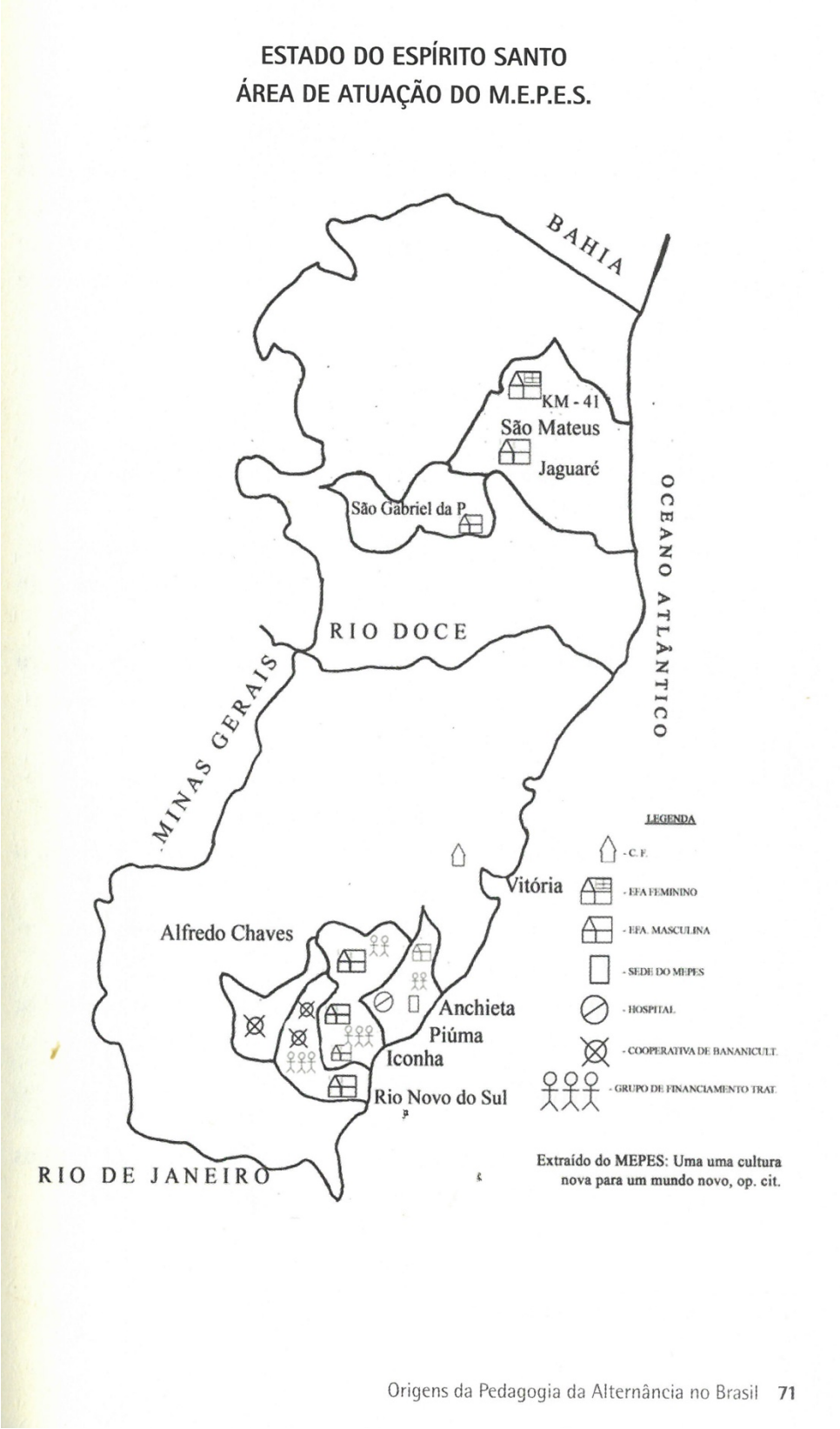
> Sob condições capitalistas, todas as mulheres são definidas como donas de casa (todos os homens como sustentadores de família), e a maternidade se tornou parte e parcela desta síndrome de dona de casa. A diferença entre a antiga definição matrística de feminilidade e a moderna é que esta foi esvaziada de todas as qualidades ativas, criativas (subjetiva), produtivas (ou seja, humana) (MIES, 1986, s/p.)[49].

[48] http://www.naomekahlo.com/single-post/Origens-sociais-da-divisao-sexual-do-trabalho
[49] http://www.naomekahlo.com/single-post/Origens-sociais-da-divisao-sexual-do-trabalho

O CEFFA Bley que surgiu no ano de 1972, simultaneamente ao CEFFA de Jaguaré, ambas escolas surgem específicas para homens e se abriu para o ingresso de mulheres posteriormente (como pode ser observado no mapa extraído do livro de Nosella).

Passado nove anos, em 1983, a escola é aberta para o ingresso de estudantes do sexo feminino com mais de 14 anos. De 1972 a 1973 a escola oferecia o curso técnico em agricultura, sem reconhecimento dos órgãos competentes. Em 1974, iniciou-se o curso supletivo para pessoas com mais de 14 anos para cursar da quinta à oitava série em três anos, o funcionamento era uma sessão e duas estadias. Somente a partir de 1988, aceita-se estudantes da idade regular e dos sexos masculino e feminino em quatro anos, não mais o ensino supletivo. Em 2001, se implementa o ensino médio de três anos, e, em 2002, o ensino médio profissionalizante em agropecuária, em quatro anos.

Mapa 7: Croqui produzido por NOSELLA



Fonte: acervo da autora (2017)

Sabemos não ter sido exclusiva do CEFFA Bley essa restrição ao ingresso das mulheres. Essa é uma questão muito recorrente no sistema educacional que se modificou ao longo das décadas, mudanças que se deram com a superação de preconceitos e instalaram novos desafios. "Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério — inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência" (LOURO, 2003, p. 96).

Pensar o movimento de inserção das mulheres na vida escolar é reconhecer, de antemão, o olhar da sociedade perante esse grupo social com diferenças, preconceitos e limites. A ampliação do acesso à escola e até mesmo o destaque da feminização da profissão docente não excluem esses processos, apenas adequam às novas demandas sociais. Muito embora seja imprescindível notar a dialeticidade desses fatos, articulando às lutas e conquistas dos movimentos feministas. " [...]desde o século XIX, [...] os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX" (VIANA, 2001, p. 85).

> [...] devemos entender que a feminização da docência não se refere única e exclusivamente à presença massiva de mulheres como docentes, mas também à dimensão simbólica, à associação das práticas, aos papéis de gêneros atribuídos ao universo feminino. [...] Se por um lado, o processo de feminização do magistério representou para as mulheres o contato com a instrução e a conquista de um espaço público, não ficando mais confinada apenas aos ambientes domésticos; por outro ficou evidente que a aceitação da mulher como docente significou a confirmação de que a escola pública, na sua origem, traz consigo um projeto pedagógico onde a educação - carregada da dominação sexista - sobrepõe-se à instrução. Preferindo mulheres por suas virtudes consideradas moralistas, a escola mostra ampla e profunda preocupação com a promoção de um sentimento coletivo que garanta a ordem social em detrimento da formação intelectual. [...] As mulheres, portanto, seriam levadas à docência por conta da sua "natureza" e explanações naturalistas, fundamentadas no determinismo biólogo que tanto contribui para retrocessos sociais (ANDRADE, s/p., 2017).

Consideramos de grande importância problematizar os lugares sociais ocupados por homens e mulheres na docência e, principalmente, na perspectiva de compreender o ordenamento do trabalho das mulheres monitoras da escola em análise, pois, observa-se um permanente tensionamento da docência e do trabalho doméstico, e também uma excessiva cobrança, a nosso ver, em relação ao desempenho profissional, cobrança esta advinda das próprias monitoras. Como diz Juliana:

> [...] cinco anos que eu trabalho aqui, e me sinto como uma monitora iniciante eu ainda não tenho tranquilidade no meu trabalho [...] de chegar em casa e fazer as coisas de

> casa, não ter que preocupar, ficar com o final de semana e não me preocupar com a segunda feira, isso são coisas que para as pessoas que se preocupam é ruim, mas só para as que preocupam. Eu tenho que estudar bastante. E a disciplina que leciono, pelo amor de Deus [...] (Juliana, entrevista à autora, 2015).

Juliana atribui à sua disciplina a dificuldade que sente em relação à conciliação da escola com os afazeres de casa. Chamou-nos a atenção uma autocobrança acentuada, de uma forma que expressava certa incapacidade de valorizar o próprio trabalho e a sensação de insatisfação para com o próprio desempenho.

> [...] quando eu tiver uns dez anos, esse ano está bem melhor do que o ano passado, ano que vem vai estar melhor, quando eu tiver dez anos vai tá tranquila. Porque agora eu estou pensando em ter um filho, isso é bom, porque antes eu não pensava. Eu achava que não ia dar conta de dar atenção para ele [...] isso são coisas do trabalho de monitor que, às vezes, me incomoda, essa exigência diária, do dia todo, por mais que eu sei que é algo importante (Juliana, entrevista à autora, 2015).

A ideia destacada por Juliana nos remete à magnitude do projeto da escola, ao invés de enxergar-se como parte desse processo, sente-se diminuída e sobrecarregada não somente das tarefas, mas de uma responsabilidade social. O trabalho doméstico aparece como mais uma de suas obrigações que competem com a atividade escolar, e que ambos estariam comprometendo-se mutuamente. E ainda explicita o desejo da maternidade como algo que compete com a atividade docente.

> Não sou insubstituível, e às vezes assim eu já pensei em trabalhar em outras escolas, essa escola que você fica normal [...] que aquilo é muito bonito, muito utópico, mas o dia a dia assim com as crianças já exige da gente um pouco de equilíbrio emocional, e eu não sei se eu tenho. Porque se você preocupa com eles você se desgasta muito assim, você vai passar a sua vida toda assim? Ah (Juliana, entrevista à autora, 2015).

A monitora Juliana, de fato, apesar de ainda residir no espaço da escola por questões familiares, recentemente tornou-se mãe e decidiu trabalhar em uma escola estadual no município de São Gabriel da Palha. Com o objetivo de vivenciar novas experiências e sentir-se menos sobrecarregada. Ela ainda relata sua dificuldade de criar a identidade de monitora na escola, relacionamos essa questão ao trabalho na agricultura que possui grande protagonismo masculino, com um dos elementos dificultadores dessa relação, ao se tratar de um centro de formação de técnicos e técnicas agrícolas.

> Então dizer que eu entendo muito assim de roça, não entendo não [...] no início eu não conseguia considerar: sou monitora, a ficha não caía, como eu estudei aqui mesmo, os monitores alguns eram os mesmo na época, você trabalhar junto com eles, eu sempre fui daquelas estudantes que valorizavam o monitor, são pessoas que eu admirava e vim trabalhar junto (Juliana, entrevista à autora, 2015).

No forjar-se monitora, há uma perda de sua identidade pessoal, e ainda parece-lhe que residir no próprio espaço da escola pode intensificar essa questão. E o fato de ser egressa da própria escola e vir a trabalhar com seus antigos professores a fizeram sentir-se amedrontada.

> No primeiro momento eu não me sentia monitora, uns dois anos, e estranho porque você deixa de ser você passa a ser monitora e parece assim, ser monitora não te permite errar, não te permite falar uma coisa sem coerência, às vezes eu sou um pouco sonsinha entende? E aqui eu não posso ser sonsinha, um pouco mais natural e eu não posso ser natural, para mim isso é um pouco ruim, tem que ser certinha, a gente vai aprendendo. Falar as coisas do jeito certo (Juliana, entrevista à autora, 2015).

Juliana ressalta algumas questões referentes ao trabalho não prescrito, aquelas questões referentes ao real do cotidiano de ser monitora, a partir de sua subjetividade. Na sua compreensão, não poderia cometer erros, ou mesmo, ter a sua própria personalidade nesse ofício.

> Aqui o menino te vê como monitora, não como pessoa, você tem que sempre dar uma dentro e aquela iluminação, você está com problema e tem que vir uma iluminação para falar um negócio naquela hora, do jeito certo e que vai tocar [...] eu tenho dificuldade também, nossa senhora. De ser assim um pouco mais de referência para os estudantes, eu sou um pouco aquela pessoa que não é tão próxima, acessível, eu sou um pouco mais reservada na minha, faço o meu trabalho, mas eu tenho essa dificuldade [...] (Juliana, entrevista à autora, 2015).

Observamos elementos do campo da formação da identidade docente, mas sugerimos que haja questões relativas ao ser mulher na formação de técnicos agrícolas, sob a marca de formação a partir de lideranças masculinas, com determinado perfil de formação, tido como única forma possível de formação. O depoimento da monitora Deise caminha em um sentido semelhante ao de Juliana, embora com menor intensidade, quando perguntada acerca do que lhe causa estresse:

> [...] das vezes de eu não saber responder algumas, algumas situações, isso me estressa, a situação de não saber responder me estressa mais, porque eu às vezes fico meio perdida do que fazer eu fico matutando aqui um tempão e aqui é exigido que você saiba responder algumas situações de alguma forma, e da melhor forma possível, para criar nenhum conflito ou contradição (Deise, entrevista à autora, 2015).

Essa cobrança por uma reação precisa e uma resposta assertiva, aparece na colocação do monitor, também do coordenador do CEFFA, como uma necessidade de ser um formador de opinião, diz Eduardo:

> [...] se eu pensar assim que eu vou vir para uma escola dessa para ser professor, é, dificilmente eu vou conseguir, a própria organização interna não vai aceitar essa minha condição de ser apenas professor, não existe ser apenas professor, eu sou um professor com outras atividades, com outros envolvimentos que exige da gente muita dinâmica no trabalho e também exige que a gente tenha toda uma postura assim de formador de opinião, uma liderança [...] monitor é uma pessoa de compromisso, além do meu compromisso como administrador na disciplina, tenho outros compromissos (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Notamos que a preocupação apresentada pela monitora, de fato aparece como uma exigência institucional da escola. E, associado a essa questão, observamos o elemento da cultura do campo e de um conjunto de conservadorismos. Questão que envolve os diversos sujeitos nas várias funções presentes na escola.

> [...] o meio rural geralmente é um grupo de pessoas um pouco mais conservador, na sua cultura, eles são bem conservadores e então você tem que dá muita atenção interna, às vezes, não fugindo do jeito que da pedagogia, e você tem que agir, mas muitas vezes você tem que usar o regimento da escola para tomar atitudes. E o regimento da escola não é muito pedagógico, às vezes é rígido, dá um poder para o coordenador da escola de tomar atitudes muito secas de reflexão, a gente procura sempre fazer a reflexão com os estudantes, fazendo eles pensarem na atitude que fizeram, reconhecer o que fizeram e como que eu vou fazer para resolver o problema. E fazendo isso, você elimina o problema e não precisa ficar dando advertência, suspensão e tal, tal. Mas, às vezes, isso é necessário também para você ter o controle sobre o ambiente (Eduardo, entrevista à autora, 2015).

Os conservadorismos ressaltados pelo monitor se inserem na lógica da campesinidade discutida no capítulo 2 da tese. A tríade: terra, trabalho e família é perpassada por valores que permitem a existência do campesinato, que articula esses três elementos.

Mulher, estudo, trabalho e campo saltam como categorias que se entrelaçam no cotidiano e no histórico do CEFFA Bley. O fato da escola ser criada em 1972 como uma escola específica para homens se insere em um contexto de necessidade de separação de mulheres e homens nas escolas em regime de internato. O trabalho camponês tem a campesinidade como aspecto que atribui diferentes funções para os membros da família.

E ainda, uma escola vinculada ao movimento camponês organizado traz elementos da tradição do protagonimo dos homens nas atividades fora de casa, e o protagonismo da mulher nas atividades domésticas. Contraditoriamente, a escola reconfigura e socializa essas atribuições, mas está inserida nessa sociedade, portanto também a reproduz.

5.2 A aprendizagem ou escolarização

A aprendizagem a que nos referimos consiste naquilo que se aprende na escola, não só pelos educandos, mas por todos sujeitos envolvidos. Já o que compreendemos como escolarização se refere a uma dimensão mais formal da escola, aos processos de letramento dessa população.

Já é sabido que as populações camponesas historicamente, como discutido na tese, tiveram negado esse direito fundamental, que a Educação do Campo vem sistematizar essa denúncia e reivindicação. Em nossa investigação empírica, notamos que a Pedagogia da Alternância traz possibilidades para esse processo de escolarização das camponesas e camponeses articuladamente com a aprendizagem.

Há nas diversas experiências de Pedagogia da Alternância um conjunto de instrumentos pedagógicos que a viabilizam como processo educativo. Nas escolas do MEPES[50] os instrumentos pedagógicos, também chamados dispositivos pedagógicos, sintetizados em dez dispositivos: 1)Plano de Estudo; 2)Caderno da Realidade; 3)Colocação em comum; 4)Visitas de Estudo; 5)Intervenções Externas; 6)Cadernos de Acompanhamento; 7)Visita as famílias; 8)Projeto Profissional do Jovem; 9)Estágios e 10) Experiência em casa e na escola. Todos esses elementos são organizados em um Plano de Formação.

O Plano de Estudo traz os temas para orientar todo o processo de ensino-aprendizagem; o Caderno da Realidade permite os registros do momento da estadia (tempo-comunidade); a Colocação em Comum consiste na socialização das entrevistas feitas com as famílias com base nos PEs; as Visitas de Estudo permite vivenciar intercâmbios entre famílias camponesas e demais trabalhos de campo; as Intervenções Externas permitem o convite à pessoas externas à escola para contribuírem de acordo com as necessidades emergentes em cada PE; os Cadernos de Acompanhamento fazem a família acompanhar a alternância do estudante; as Visitas às famílias propiciam à equipe pedagógica vivenciar a estadia dos estudantes e conhecê-la de perto; o Projeto Profissional do Jovem traz a possibilidade de construção de horizontes de vida profissional ainda na condição de estudante; os Estágios como em toda formação antecipa a vivência profissional na condição de aprendizes; e a Experiência em casa e na escola traz a

[50] http://www.mepes.org.br/nosso-trabalho/efas

dimensão da prática para a formação, permitindo conhecer desafios que o conhecimento teórico não alcança.

Todos os instrumentos propiciam o debate com a família e o contato com a realidade camponesa. A família diz desse envolvimento e apropriação dos dispositivos da alternância.

> A gente tem assembleia que acontece no começo do ano que decide o que vai acontecernos encontros preparatórios para assembleia e depois tem um encontro do PNF o que é o plano nacional de formação que é por série. O Afonso está no oitavo ano, a gente vai nesse encontro em que está todos os pais. Cada um na sua série e lá tem um encontro com monitor responsável que vai falar como que está a disciplina a idade, ajuda a compreender um pouco mais a idade que nossos filhos têm como que tá a disciplina na escola. Depois tem um encontro de formação que é passado para eles e depois eles trazem para a gente fazer um contrato assinar um contrato que eu contrato que a gente faz com a escola onde a gente quer tem os deveres da gente, a escola tem, o estudante tem então ele chamam as pessoas que têm os estudantes presentes que tem na nossa comunidade convida as famílias. A gente faz o momento na casa da gente, já não é na escola é na casa, a gente faz uma confraternização lê todos os deveres que a gente tem que cumprir com a escola e a gente também e depois a gente assina e o contrato de formação que é feito com todos com todos os estudantes da escola (Lina, Mãe de estudante, 2017).

O contrato de formação assinado pelas famílias tem um sentido do compromisso, e não uma denotação burocrática. Trata-se de um acordo coletivo que a família se dispõe a participar e cumprir suas atribuições no decorrer do ano letivo.

A conversa com a família percebemos que os pais de Afonso não tiveram acesso à escolarização após o ensino fundamental, mas sua filha mais velha cursou o ensino superior e atua como professora, e o filho mais novo cursa o técnico-profissionalizante no CEFFA Bley. "Nós somos pequenos agricultores e a nossa profissão é mesmo agricultura, a gente não tem formação de outro nível, eu mesmo eu fiz até oitava série, e o meu esposo estudou até o primeiro ano só, assim do ensino fundamental" (Lina, entrevista com a autora, 2017).

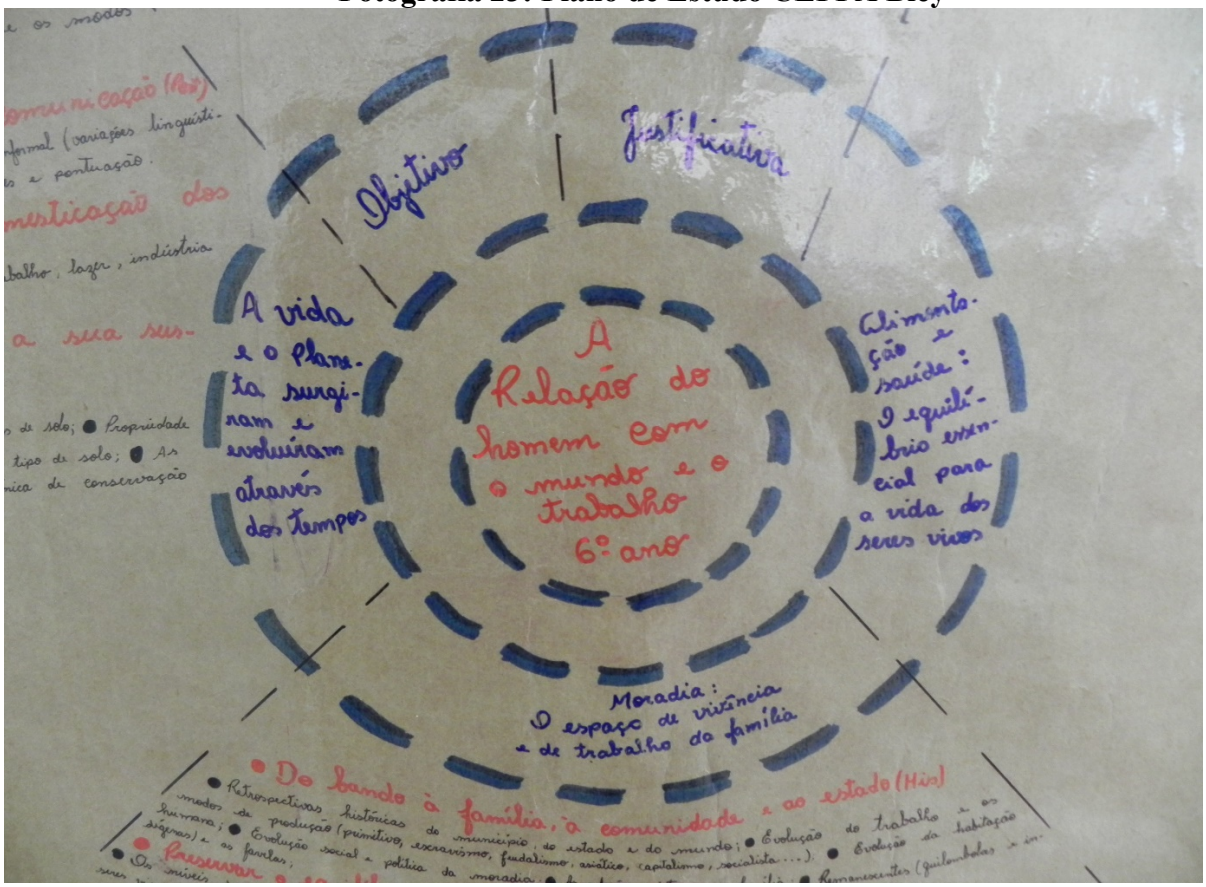
Observamos que a aprendizegem se dá nas diversas esferas da vida camponesa, e também, pela articulação dos instrumentos pedagógicos com a realidade familiar camponesa. Como demonstra a família em articulação com seus anseios, que só é viável em articulação com as organizações coletivas territoriais.

> A gente conheceu melhor e se apaixonou pelo trabalho, assim é possível a gente plantar colher sem agrotóxico. Então, a escola já ensinava pra gente isso, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA – mostrou para a gente esse conjunto de coisas boas, então a gente trabalha, eu vejo sim você tem famílias que através do nosso trabalho estão vendo e estão conhecendo o que é possível também. Então a escola ajuda muito nisso, os meninos aprendem lá e vem passando para cá. A gente aprende a fazer umas caldas para combater as pragas, as doenças e os meninos aprendem a fazer o composto, o humus como que faz e a gente vai implantando dentro das possibilidades (Lina, Mãe de estudante, 2017).

A troca de saberes aparece como um elemento da Pedagogia da Alternância que se efetiva a partir dessa relação entre as famílias camponesas e a escola.

O plano de estudo (PE) se insere entre um dos dispositivos pedagógicos que articulam os demais. A seguir uma imagem de sistematização do PE do sexto ano do ensino fundamental II, cujo o tema gerador é "A relação do homem com o mundo e o trabalho".

Fotografia 23: Plano de Estudo CEFFA Bley



Fonte: acervo da autora (2016)

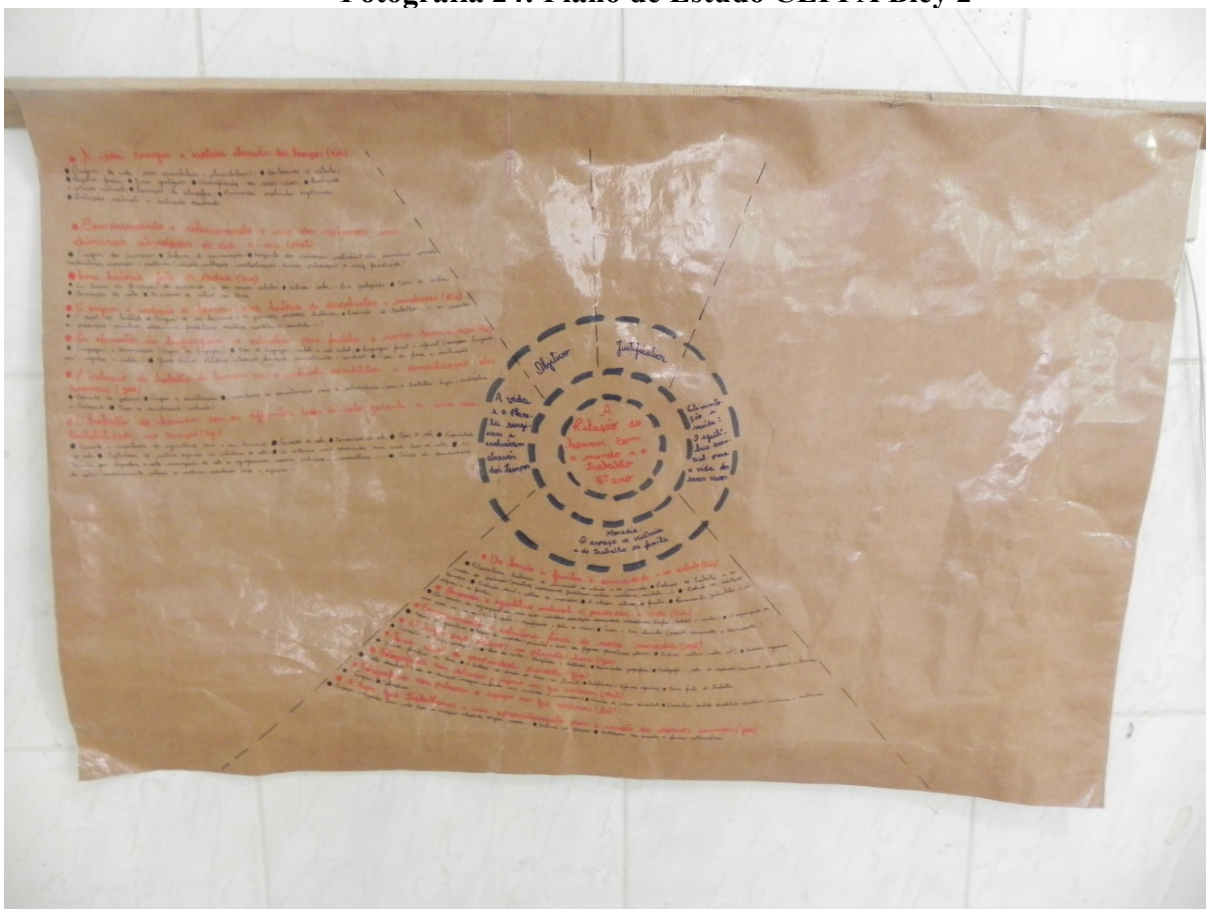
> Este instrumento, diferentemente dos planos educacionais tradicionais, visa orientar a elaboração de conteúdos significativos para os educandos. Assim, além da função de nortear as atividades, o PE deve permitir e instigar nos educandos indagações sobre o meio em que vivem, como a avaliação deles sobre suas ações nesse meio (MELO, 2013, p. 47).

É através dessa articulação que a alternância possibilita o diálogo entre os saberes construídos no contexto familiar e social, entre a teoria e a prática. Diálogo este necessariamente construído através das responsabilidades partilhadas entre famílias, monitores(as), estudantes e gestores(as) associação. Como ressalta Nosella (2012, p.121), a partir de uma síntese da opinião dos educandos sobre o que seria o Plano de Estudo, "o P.E. é um instrumento de comunicação com a família, para uma análise de sua realidade em vista de uma melhoria técnica".

O tema gerador do PE do sexto ano é “A relação do homem com o mundo e o trabalho”, todas as áreas (técnica, social e biológica abordam o tema) desde pontos de vista distintos. Deste tema Gerador desdobram-se três Planos de Estudo: A vida no planeta, a moradia da família e alimento e a saúde tornam-se amplificações do mesmo tema.

O desdobramento permite a condução de cada PE, que se orienta por uma entrevista inicial com a família.

Fotografia 24: Plano de Estudo CEFFA Bley 2



Fonte: acervo da autora (2016)

O Plano de Estudo consiste para diversos autores, ponto central dentre os instrumentos pedagógicos, considerando-o como sendo o ponto articulador entre trabalho e educação na Pedagogia da Alternância (MELO, 2013).

Ferramenta de contato com a família no processo ensino-aprendizagem, por meio de roteiros elaborados nas unidades escolares em conjunto educandos e monitores.

Outro exemplo é o PE da 2ª série do Ensino Médio, cujo tema gerador é “Conhecendo a dinâmica da saúde e reprodução dos seres vivos”, esse tema se desdobra nos seguintes PEs: Agrotóxico: a eliminação silenciosa da vida; Desenvolvimento X Crescimento: seus impactos sociais e ambientais e conhecendo as pragas e doenças das plantações e criações e do homem.

Esses Planos de Estudo permitem orientar os demais dispositivos pedagógicos supracitados: Caderno da Realidade; Colocação em comum; Visitas de Estudo; Intervenções Externas; Cadernos de Acompanhamento; Visita as famílias; Projeto Profissional do Jovem; Estágios e Experiência em casa e na escola.

Nesse sentido os instrumentos pedagógicos compõem um todo na Pedagogia da Alternância que ganham sentido na sua totalidade.

5.2.1 O que a formação na escola produz?

Em entrevista com egressa da escola, hoje estudante da Licenciatura em Educação do Campo, uma mãe de estudante e dois monitores também egressos da escola, sistematizamos o que a formação na escola produz?

Nosso objetivo foi trazer pistas sobre o trabalho educativo do CEFFA Bley a partir da alternância, sob a ótica de uma egressa e da família. Como ressalta Amália, a pedagogia da escola teve uma influência decisiva nas suas escolhas e nos seus processos, "[...] o CEFFA Bley me ajudou muito porque tem toda a história da Pedagogia da Alternância que a gente já desenvolve lá, e é muito importante, porque é uma educação libertadora, como que a gente precisa introduzir dentro das nossas comunidades." Amália compara as demais pessoas da sua comunidade que não estudaram no CEFFA, com destaque para a "formação humana".

> [...] porque principalmente na minha comunidade, ninguém foi pra escola do Bley, só eu mesmo, então eu vejo, eu sinto uma diferença entre os jovens, porque eles não tem muito uma preparação, digamos que humana, aquele sentimento de uma pessoa mesmo, de tá contribuindo com o próximo, eles são muito individualista, não tem esse sentimento de coletividade, que é um ponto que a gente desenvolve bastante lá no Bley, então eu sinto essa diferença (Amália, entrevista à autora, 2016).

Como descrito no perfil dos sujeitos da pesquisa, Amália cursa Licenciatura em Educação do Campo, e destaca metodologicamente a importância do curso, agora durante sua Graduação. Ressalta ainda que, entre os CEFFAs, existem muitas diferenças.

> [...] principalmente aqui [na Licenciatura em Educação do Campo], porque eu uso muito das metodologias de lá [CEFFA Bley], aqui utilizam muito das dinâmicas, então foi muito fácil eu me enturmar, facilitou muito isso pra desenvolver a amizade com as pessoas, e grande parte da turma são de escolas famílias diferentes, a gente troca as experiências, troca as ideias, porque é diferente as EFAs daqui de Minas, das EFAs do Espírito Santo, até mesmo das EFAs do Sul do ES pro Norte, que tem uma diferença (Amália, depoimento à autora, 2016).

Apesar de realizarmos apenas uma entrevista especificamente com uma egressa da escola, diversos monitores e monitoras são egressos de CEFFAs da região, e trouxemos alguns relatos para compreender o processo de formação a partir dos elementos da instrução escola e do trabalho produtivo, assim como o despertar desses sujeitos para o envolvimento com a luta camponesa.

José estudou em outra escola da região e diz sobre o impacto em sua visão de mundo, muito associado ao fato de ter, ainda na infância, aos 14 anos, morado em um assentamento de Reforma Agrária. E a compreensão de sua classe social, a partir de então:

> [...] a militância popular surge na minha vida na escola família que eu me entendi um pouco, na verdade a militância surgiu, quando eu me entendi como classe, embora eu tivesse uma rebeldia, não era sem causa, era desordenada mas depois que eu me entendi enquanto classe, e que eu fui entendendo um pouco da minha história, da minha família e porque que eu tava naquela condição [...] isso acontece na minha vida quando eu tinha 16 anos, na segunda série, e vai ficando mais claro pra mim, no final do curso técnico, porque como eu tinha morado no assentamento, com 14 anos, e nesse período eu tava no assentamento e escolas, então a militância, a vontade e esse pensamento surge em, em virtude da morar no assentamento (José, depoimento à autora, 2015).

O destaque principal que observamos são que essas trajetórias adquirem significados distintos, nas várias circunstâncias. Carlos analisa o perfil do egresso do CEFFA e destaca um envolvimento na atividade camponesa após a passagem pela escola, e ainda o engajamento desses sujeitos. Ressalta que

> Não é também depositar toda a responsabilidade por essas transformações da própria pessoa e da realidade dela na escola, mas sem dúvida fez essa contribuição, um número grande de estudantes que estão envolvidos com atividade camponesa. [...] parece que mais de 70% dos meninos hoje, estão ligados à atividade camponesa e também à luta do povo camponês, temos muitos ex-estudantes que estão envolvidos com os movimentos sociais, que têm feito um trabalho bonito de produção de alimentos nas próprias unidades produtivas das famílias, vez ou outra, levo os meninos para visitar esses ambientes (Carlos, depoimento à autora, 2015).

Marcos ressalta que a ampliação do acesso à escolarização no campo, pautada nos princípios da Educação do Campo, fortalece o território do CEFFA e a própria escola, relata que a abertura de uma escola próxima ao Bley causou um receio de diminuição da procura à escola, o que não ocorreu.

> [...] o próprio município vai sendo valorizado, tem o técnico aqui e foi formado na escola do Bley, ajuda muito até mesmo a divulgar a escola, temos uma situação assim que a escola está tendo uma procura cada vez maior de estudantes. O ano passado

> abriu uma escolinha lá no Valério [município vizinho], e a gente tem bastante estudante de lá, com ensino fundamental, e a gente pensou que abrindo a escola lá, a nossa escola ia dar uma diminuída de estudante e acabou que no ano passado deu muito estudante e esse ano também tá lotado a quinta série. Mesmo com isso tá aumentando a procura das pessoas, talvez por essa valorização, mais divulgada, formando mais estudantes, vai aparecendo mais gente na escola, vai ganhando nome na região. Aqui abrange vários municípios, até na divisa com Minas, tem uma menina que vem para estudar aqui, então tem esforços de várias regiões (Marcos, depoimento à autora, 2015).

A partir do relato do monitor Marcos, destacamos que a territorialização da Educação do Campo fortalece e promove a territorialização do CEFFA Bley, não se trata de disputar público, mas promover a valorização do trabalho do campo e disputar o território com as demais forças.

5.2.2 Trabalho manual e trabalho intelectual

> Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2004, p. 52).

Gramsci traz a importância de compreendermos o estudo como um trabalho que é, e rompermos com a clássica separação trabalho manual/trabalho intelectual. Romper com essa separação implica repensar a relação corpo/mente. A monitora Deise, quando fala do seu processo de adaptação ao CEFFA, diz de uma diferença, que na escola convencional fazemos muita vigilância dos corpos:

> [...] na escola convencional a gente controla os corpos todo o tempo, você não pode se mexer direito, os meninos não podem mexer, tem que ficar sempre com uma vigilância extrema, aqui não, você trabalha com mais orientar, é obvio que você vai ter que fazer uma vigilância, nos meninos, mas é outra, eu acho que é outro sentido (Deise, depoimento à autora, 2015).

Na roda de conversa com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, quando perguntados sobre a disciplina do estudo, relataram que vai se desenvolvendo, e que o instrumento pedagógico do planejamento, orientados na própria escola, auxiliam nesse processo.

> A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar 'facilidades'. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho

> e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa (GRAMSCI, 2004, p.53, grifo do autor).

Pelos relatos, consideramos que não há um afrouxamento no processo da disciplina, até porque os educandos falam do CEFFA como um espaço com muitas regras, mas ocorre um processo distinto de oferecer comandos e insistir que esses sejam atendidos.

Essa dinâmica e esse hábito precisam ser construídos, devido à necessidade de apropriação de ferramentas de comunicação que historicamente são utilizadas pelas elites e grupos dominantes.

> Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um 'truque' contra elas (quando não pensam que são estúpidas por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas de sangue, e pensam que exista algum 'truque'. Numa nova situação, estas questões podem tornar-se muitos ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades (GRAMSCI, 2004, p. 53-54, grifos do autor).

As orientações educativas expressas por Gramsci no texto supracitado podem à primeira vista parecer um tanto quanto conservadoras, ou mesmo preconceituosas. Mas, confome nosso entendimento, trata-se exatamente do oposto do conservadorismo, são evidenciadas pelo autor formas de transformação da realidade concreta e que as dificuldades são fruto de um processo e condicionamento histórico para o estudo. Ou seja, para romper tais barreiras, torna-se fundamental quebrar esses padrões históricos, e não vitimizar os sujeitos. Essa questão, aparentemente tão simples e óbvia, pode ser notada em diversos contextos, com "boas intenções", educadores e educadoras que substimam a capacidade cognitiva dos educandos e educandas.

Para a monitora Deise, existe um projeto de classe se constituindo no CEFFA e isso que a caracteriza:

> Eu acho que é uma escola revolucionaria, risos. Porque primeiro, é uma escola voluntária para os camponeses. Os conteúdos, os temas, temas geradores, os [Planos de Estudos] PEs e até o próprio método de educação mais popular que gente fala, que é uma escola voluntária para os camponeses, isso é muito importante, porque cada realidade diferenciada você vai dar uma educação, eu acho que essa é próprio mesmo dos camponeses, segundo que eu vejo que é escola voltada assim para classe trabalhadora (Deise, depoimento à autora, 2015).

A monitora Lúcia enfatiza a combinação entre a Pedagogia da Alternância e a auto-organização como uma combinação frutífera e que marca o cotidiano do CEFFA, permitindo um convívio agradável e com marcantes diferenças da escola convencional: "[...] a interação dos estudantes com a equipe de monitores, no momento de estudo quanto em outros ambientes, os meninos tranquilos no pátio, sem aquela gritaria, sem aquele tumulto danado, auto-organização que permite bastante isso" (Lúcia, depoimento à autora, 2015).

As entrevistas com o corpo docente da escola nos trouxe para a reflexão das relações de poder em diversos âmbitos, um elemento marcante no trabalho em uma escola do campo é a questão de gênero que consideramos estar associada a divisão sexual do trabalho camponês.

5.3 A auto-organização dos estudantes

Um elemento importante da dinâmica da escola é o envolvimento orgânico dos estudantes. A auto-organização que aparece como um instrumento da alternância como pedagogia consiste na própria possibilidade de uma escola que possua pertencimento e identidade com as famílias e principalmente com a própria comunidade.

Evidenciamos, a partir das Rodas de Conversa, o olhar coletivo desses sujeitos sobre a escola.

5.3.1. O trabalho na escola sob o olhar dos estudantes

Fotografia 25: Roda de conversa



Fonte: acervo da autora (2016)

"Mãe, estando lá parece que eu participo mais" (Afonso, 2017). Disse o estudante Afonso, referindo-se ao fato de residir nas proximidades da escola e poder pernoitar em casa e não na escola, para ele, dormir na escola durante a seção o auxilia a se organizar e participar melhor das atividades na escola. O pensionato é uma das condições de uma escola família agrícola que permite estudantes que residem distante da escola estudarem em uma EFA.

Os estudantes que participaram da roda de conversa destacaram a importância da coletividade e do trabalho em grupo na formação, a partir da compreensão do papel das regras e do seu papel na sociedade. Eles demonstram que "na verdade, é muito mais raro a atividade individual, a gente trabalha mais em grupo, não tem prova para você provar o seu conhecimento, tem avaliação, avaliação coletiva que é feito em grupo", existem diversos tipos

de grupos na escola “é, no caso conhecimentos parecidos, afinidades parecidas e tem também as avaliações que são feitas ou individual, ou em dupla, ou em grupo nas disciplinas” (Roda de conversa 3° ano, 2015).

É importante notar um destaque significativo à valorização da forma de trabalho que envolve processos mais focados na solidariedade, cooperação, em contraposição à lógica meritocrática e competitiva. Embora as monitoras e monitores questionem algumas formas de organização de grupos, como uma modalidade de grupo, denominados ‘grupos homogênos’ que favorecem a competitividade entre eles, por mais que na orientação eles tentem romper com esse viés. Mas todos os processos são debatidos e pensados na sua contradição também.

Para o entrevistado “[...] ter a oportunidade de executar a prática e de trabalhar em grupo e esse trabalho de um ajudar o outro, trocar conhecimentos e exercer o nosso papel de organizar a escola, ajudar nas tarefas, ajudar os outros estudantes”, reconhecem no funcionamento “dessa pedagogia que tem aqui, da alternância, da realidade do que é a escola [...] tudo muito diferente das outras escolas, é uma coisa mais complexa, que abrange muito, todos os temas”. Destacam o aprendizado advindo da experimentação e dos próprios erros e acertos.“Igual agora a gente faz atividades, trabalha [...] ser a gente mesmo, errando, o que os nossos desafios, mudar e ajudar a construir uma sociedade melhor” (Roda de conversa 3° ano, 2015).

Essa coletividade expressa na descrição acima evidencia o exercício de um dos pilares da escola e da autogestão como um princípio que se efetiva no cotidiano escolar dos estudantes. “[...] a escola eu vejo assim, não vai me formar só como técnico, também me forma como pessoa, me ajudando a formar uma ideia, formar interiormente, na minha forma de pensar, ajuda a me formar [...]” (Roda de conversa 3° ano, 2015).

É possível notar na fala dos estudantes a dimensão da formação humana como um dos elementos importante e reconhecido por esses jovens. Nesse momento, evidenciamos que do nexo instrução-educação apontado por Gramsci, destaca-se o aparecimento da dimensão educativa de maneira bastante incisiva: “[...] você cria um grau de responsabilidade que (a escola) te dá, porque você sabe que é de sua responsabilidade fazer. Não precisa ficar esperando a família ir lá sinalizar para você, você sabe que você tem o compromisso de fazer aquilo ali” (Roda de conversa 3° ano, 2015).

Como corrobora o monitor João, a relação com os trabalhos e as responsabilidades na escola altera a relação com a própria família: “o trabalho no CEFFA é um trabalho formativo, tem alguns meninos que chegam aqui na quinta série que nunca arrumaram sua própria cama, nunca lavaram seu próprio prato, porque a família não deixa, não permite, não pode é pequeno”, e no convívio, na execução das tarefas de manutenção, “[...] quando chega em casa, o pai e a

mãe olham o menino arrumando a cama, lavando seu próprio prato, ué, mas onde você tá aprendendo isso? Lá na escola". Esse exercício permite por um lado o exercício dos deveres, por outro permite aos jovens se territorializarem na própria escola."Os meninos se tornam mais responsáveis, não por conta da exigência aqui, mas por conta da própria autoexigência, auto-organização exige que eles tenham essa responsabilidade" (João, entrevista à autora, 2015).

Sobre as transformações dos estudantes na relação com o trabalho na propriedade familiar, é possível notar uma construção de autonomia e senso de responsabilidade que passa a compor suas rotinas. O que podemos constatar foi que se trata também do momento de vida desses estudantes da saída da infância. Nesse processo, tanto a família, quanto a escola, passam a depositar maior confiança nos sujeitos educandos, os quais notam e valorizam esse processo: "[...] passou a conhecer mais o trabalho aqui da escola, confiar mais na gente, e deixar (a coordenação) mais as responsabilidades pra gente, mais responsabilidade e confiança na hora de realizar as atividades" (Roda de conversa 3° ano, 2015). Contraditoriamente os jovens resistem à realização de tarefas e cumprimento de obrigações, mas exaltam essa característica na escola.

Acerca das diferenças sentidas em relação à outra escola, que não trabalha com a Pedagogia da Alternância, os estudantes apontaram um conjunto de diferenças, com destaque para o trabalho a partir da realidade local do campo. "Tem uma diferença assim que é muito clara da dinâmica do estudo, da forma que a gente estuda. Nas outras escolas é um estudo que não é voltado para a realidade que a gente vive, do local da gente", esse local, "é no meio rural e aqui a gente tem essa oportunidade de a teoria ser voltado para o meio que a gente vive" (Roda de conversa 3° ano, 2015).

Realizamos uma outra roda de conversa com estudantes do primeiro ano do ensino médio, e, quando perguntamos se havia diferenças entre a escola convencional e o CEFFA, eles responderam em coro "muitas".

Destacam que "uma das principais diferenças é a organização, ordem". Relatam que os professores nas outras escolas não conseguiam dar aula, "[...] porque na escola que eu estudava não tinha regras, não tinha ordem, era bom o ensino, quando os professores conseguiam dar aula, os meninos faziam bagunça", embora fossem bons profissionais e se procurados por fora ensinavam. "Eu aprendi muita coisa lá porque eu pedia para os professores lá me ensinarem, porque na hora de dar aula mesmo não tinha nada, porque era muita desorganização". Esse destaque da organização é notório, embora algumas escolas convencionais consigam isso, eles atribuem no CEFFA ao "fato da escola ter, envolver muito a nossa família, querer que a família esteja presente no nosso ensino e e na escola convencional não tinha isso, todo mundo ia pra

escola, estudava e ia pra casa". Essa conexão escola-família, em contraposição às escolas que contactam as famílias "só quando fazia alguma coisa errada que eles pediam pra família ir lá, pronto, conversava com a família, a família ficava sabendo só se fosse alguma coisa assim" (Roda de conversa 1º ano, 2015).

O relato da monitora Deise nos permite compreender essa diferença, do hábito de mandar que trazemos da escola convencional: "[...] no início, eu tive muita dificuldade, porque tava acostumada na escola convencional, você tem que meio que mandar, faz isso, faz aquilo. De uma forma, um pouco mais rígida, e eu tive muita dificuldade", esse hábito de dar ordens, mesmo advertida pelos colegas "[...] porque as pessoas falavam: você não precisa ficar mandando nas pessoas, várias vezes alguns monitores conversaram comigo que eu não precisava ser mandona o tempo todo, não interferir em alguns processos dos estudantes na sala de aula", romper como o que se vivencia na maior parte das escolas, "pedir para ficar quieto, prestar a atenção, quem faz isso é a coordenação, para eles mesmos se organizar até dentro da sala de aula, então eu tive que me policiar em todo o momento, de uma forma mais leve" (Deise, entrevista à autora, 2015). O aprendizado da monitora de respeitar a auto-organização dos estudantes e não ferir esse instrumento da Pedagogia da Alternância.

Interessante essa marca diferenciadora do trabalho no CEFFA, os instrumentos da alternância partem da necessidade de auto-organização dos estudantes, se há uma postura autoritária da monitora, como expressa na fala acima, o processo de auto-organização sofre interferência e se desarticula. Por isso, se há questões disciplinares e organizativas, é necessário que a coordenação faça a intervenção, apurando os entraves e trazendo à tona as responsabilidades.

Essa é uma diferença marcante para quem atua em escolas 'convencionais', geralmente levar alguma questão para a coordenação ou supervisão é atestar a sua limitação profissional, você leva para a coordenação, aquilo que não consegue resolver com suas habilidades pedagógicas, costumar ser bem visto o profissional que não leva 'problemas' para fora de sala. E na Pedagogia da Alternância, trata-se de não ferir os instrumentos pedagógicos e propiciar a construção da responsabilidade individual e coletiva dos estudantes.

> Para tanto, é necessário, por um lado, combater os resquícios do autoritarismo manifestados em muitas ocasiões, na prática dos professores; por outro, superar o espontaneísmo que, por vezes, caracteriza a prática dos professores tidos como *democráticos* (PIZETTA, 1999, p. 257).

Essa cobrança de uma postura mais 'coletiva' não se restringe ao trabalho dos monitores e monitoras, mas os estudantes "que aprender[*rem*] a se ajudar, porque se às vezes se tiver uma

dificuldade, [a coordenação] não vai cobrar do aluno, vai cobrar da turma, então a gente tem que saber se autoorganizar" (Roda de conversa 1º ano, 2015). A hierarquia não é inexistente, mas opera de outro modo; "estudante tá acima de todas as atividades, não é só o monitor chegar e falar o que vai acontecer, o estudante tá ali, depende da sua organização (Roda de conversa 1º ano, 2015). Essa colaboração é condição para o desenvolvimento do trabalho na escola.

Um destaque importante que os estudantes apontam entre essas muitas diferenças é a existência de regras, organização e responsabilidade existentes na escola. Vimos semelhanças com o projeto que Gramsci assinala da escola unitária do trabalho. "[...]a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurnal e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente" (GRAMSCI, 2004, p. 38-39).

Gramsci destaca o papel da vida coletiva diurnal e noturna, que no CEFFA é conhecido como pensionato, tema que provoca tensões sobre o seu papel como instrumento pedagógico, ou como viabilidade concreta da permanência desses estudantes na escola. Para além do olhar dos estudantes e discutir o trabalho na escola, destacamos o papel do trabalho docente nesse contexto e iniciamos essa empreitada problematizando a denominação monitor(a), ao invés de professor(a) na Pedagogia da Alternância.

A discussão levantada por Ribeiro (2010) situa as Escolas Família Agrícola no campo do empreendedorismo, em oposição à construção da ideia de autonomia. Queremos debater com essa ideia, considerando que há elementos relevantes em sua análise. Lembremos que há um recorte territorial em nossa análise no Norte do Espírito Santo, nesse caso, desejamos discutir em que medida tal apontamento contribui para compreensão dessa realidade.

Em primeiro lugar, a partir da palestra do professor Roberto Leher no II ENERA, é notório que, nesse período de crise em que vivemos, a voracidade do capital é intensificada, os setores hegemônicos organizados constituem uma coalizão de classe (bancos, editores, setor mineral e agronegócio), grupos hoje organizados no "Movimento Todos pela Educação". Eles implementam uma agenda do capital, abraçado e ordenado pelo Estado.

> Muito embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria escola, os fatores supostamente geradores da atual crise são hoje mais amplos e heterogêneos. A crescente visibilidade social do campo da educação não-formal (e, igualmente, do campo da educação informal) não é separável das representações e dos discursos em torno da chamada crise da educação escolar. Talvez mais do que em qualquer outra época, as referências à crise da educação escolar no contexto atual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes econômicos, sociais e político-ideológicos muito diversificados e, consequentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogêneas e contraditórias (SILVA, 2006, p. 63).

Como levanta a professora Maria do Socorro Silva, precisamos nos indagar de como vamos sobreviver à lógica empresarial mercantilista que tem ganhado corpo na educação. O que se vive desde a criação do Movimento de Educação do Campo é um movimento de classe, como lidar com a norma do Estado sem perder a identidade. Uma prática desenvolvida com a proposta de articulação entre os monitores ocorre a partir de encontros periódicos, duas vezes por ano, sobre os quais trataremos no próximo subcapítulo.

5.3.2 Para além do estudo e do trabalho

O apreço com a escola e com as atividades não está associado somente às regras e a forma como a escola lida com os estudantes, mas, também, à vida social desenvolvida no próprio espaço escolar. "Tem muita coisa boa aqui também. É que chega aqui, divide: social, práticas e estudos. Tipo era mais prática, a gente num tem mais a vida social como a gente tem aqui, é mais estudo e ir pra casa, e num é como a gente tem aqui" (Roda de conversa 1º ano, 2015). Ao comparar com a escola convencional, destacam esse não-trabalho e não-estudo presente no Bley.

Aprende-se como organizar a sua estadia. "A escola usa também o planejamento, eles dão as disciplinas, dão as atividades, e a gente tem um momento, onde a gente tem que fazer nosso planejamento da semana pra gente conseguir dar conta de nossos exercícios", porque é preciso trabalhar e estudar "e tem o nosso lazer, o dia dos nossos estudos e fazer as nossas atividades práticas, agropecuária, atividades do meio rural, e uma das ferramentas que a gente tem pra poder dar conta das nossas atividades, e ter uma boa disciplina nos nossos estudos" (Roda de conversa 1º ano, 2015).

> [...] a gente tem também um contrato de formação que é feito no início do ano, que é o contrato, não é um contrato legal, formal, mas é um contrato simbólico, entre os parceiros e estudantes, que a gente leva e a gente faz os estudantes de cada região faz a reunião com as famílias, passa para as famílias o que os monitores passaram pra gente, e todos ficam sabendo, todo mundo assina o contrato de forma simbólica, todo ano a gente faz isso pra firmar o contrato e cada um dos parceiros tem a responsabilidade de unir a escola com as famílias (Roda de conversa 1º ano, 2015).

Essa compreensão dos instrumentos pedagógicos da alternância, do papel dos parceiros na sua formação escolar trazem diferenciais e apontam noções do trabalho como princípio educativo presentes na escola. Observa-se a partir da descrição do Caderno da Realidade, onde

ocorrem os registros da estadia, que permitem acompanhamento da vida escolar do estudante, sem necessariamente ir para escola. O estudante faz o elo por meio da realização de suas atividades.

> [...] aqui nessa escola, a família acompanha mais o estudante, tem um caderninho de acompanhamento, tem uma parte que a gente faz o planejamento no final da semana, a gente coloca também quais as atividades que a gente realizou e as principais atividades realizadas, a família assina ali, ela vê o que tá certo, o que tá errado, acrescenta alguma coisa, quando a gente chega na escola, eles também querem saber o que a gente fez em casa. Tem a socialização da estadia, que a gente fala o que a gente fez durante o final da semana, conta para os colegas e para os monitores.Então eu acho assim, que aqui nessa escola, os professores e os pais também são mais juntos dos estudantes do que nas escolas convencional, porque na escola convencional, pelo menos na escola que eu estudava, tinha muita falsificação da assinatura, era muito difícil saber a assinatura do pai de verdade, quando o pai assinava de verdade eles achavam que era falsa(Roda de conversa 1º ano, 2015).

Assim, a autonomia é diferente, "porque você pode andar em qualquer ambiente, você vai ver os monitores e as pessoas que trabalham aqui mesmo, se você entrar na estadual agora, você dentro dessa sala por exemplo, você vai ter duas câmeras, uma na frente e outra atrás" (Roda de conversa 1º ano,2015).

Essa vigilância, por meio do policiamento "[...] também na escola que eu estudava tinha vigia, ficava durante o dia, e eles ficavam armados, ficavam com o cassetete do lado, e acho que isso passava um pouco de terror para os estudantes, aqui é totalmente diferente" (Roda de conversa 1º ano, 2015). Como veremos adiante existe um ambiente de segurança para os estudantes do CEFFA Bley, mas o clima da violência e do terror não são elementos que compõe essa segurança.

5.3.3 Experimentação: uma dimensão da praxis

Acerca da experimentação e da vivência nas escolas, alguns estudantes na Roda de conversa do 1º ano (2015) destacam: "E pra mim foi a experiência mesmo do ano passado, que eu nunca tinha feito relatório, principalmente experiência de relatório muito grande, a gente tem que plantar, cuidar, contar, relatar e socializar pra todo mundo", diz que não foi fácil "[...] a experiência foi meio difícil pra mim, plantar e cuidar eu mesmo, ficou um pouco mais difícil, mas agora eu já peguei o ritmo". Um colega acrescenta "[...] vai ajudar a gente futuramente, igual faculdade tem muito esse negócio de apresentação, essas coisas, então a escola prepara a

gente pra isso, pra ter uma boa fala, postura". Demonstrando perspectiva de estudo de ensino superior.

"A experiência que a gente faz, ela vai ajudar a gente futuramente profissionalmente porque na nossa experiência desse ano, a gente tinha que plantar três espécies diferentes pra gente poder saber como ia se desenvolver". Essa lida direta propicia "se alguém for trabalhar em apoio técnico, ou numa faculdade em agronomia, quando alguém perguntar, ah onde você acha que é bom plantar isso? você vai poder falar com certeza". Porque não se trata de uma mera informação teórica, "porque você já testou, acompanhou aquilo, anotou, fez tudo direitinho, então você vai poder falar com certeza para as pessoas que tiverem dúvidas"(Roda de conversa 1º ano, 2015).

Os estudantes destacam a socialização que eles fazem do conhecimento aprendido na escola: "E a gente também, quando a gente aprende nesses cursinhos, a gente leva pra além da nossa família, pra comunidade da gente, pra eles aprenderem também" (Roda de conversa 1º ano, 2015). "A escola manda o trabalho para os alunos, por região ou cidade, aí a gente faz, tem que convidar pelo menos as famílias, e as famílias tem que convidar o vizinho, ou o tanto que você quiser aí se reúne, aí faz mística, faz um tanto que você quiser, abertura, aí a gente mesmo os estudantes, o que a gente aprende aqui na escola, aí a gente passa pra eles em forma de uma reunião".

5.3.4 O que se ouve falar sobre a escola

Um ponto que aparece na roda de conversa com o 1º ano foi relativo às falácias e mitos que existem em torno da escola. Quando perguntados o que se ouve falar externamente da escola, antes do ingresso "que era um puteiro (risos), que geralmente os meninos passavam no dormitório das meninas, que algumas meninas saíam grávidas daqui, mas quando eu entrei eu vi que era diferente e não tem essa coisa de passar de um dormitório para outro" (Roda de conversa 1º ano, 2015). Esse olhar já viciado sobre a escola vem na esteira de um olhar consolidado nas dimensões do machismo, que mesmo com a abertura institucional para o ingresso de mulheres estudantes, há uma cultura de afastamento das mulheres do estudo técnico-agrícola, "geralmente, eu ouvia falar a mesma coisa que ela, porque tinha pessoas que não conheciam a escola e ficavam difamando a escola, mas nunca tinham chegado aqui, edepois que eu entrei aqui, eu vi que não é nada disso, tem segurança até demais". Além desses dizeres sobre a liberdade sexual das mulheres na escola, negada pela estudante que diz que 'tem

segurança até demais', ouve-se também sobre o trabalho e tarefas de manutenção. "Eu ouvia que a gente trabalhava o dia todo na escola, tinha que fazer de tudo, senão eles expulsavam a gente, e não é assim, falavam que não nos davam todas as matérias, até me perguntaram se aqui tinha português, matemática [...]" (Roda de conversa 1º ano, 2015).

Falácias que envolvem um ensino 'fraco' e sem referências com a escola convencional. "Falavam que aqui não tinha prova, mas prova não tem, mas tem coisa pior (risos)" (Roda de conversa 1º ano, 2015). Quando afirmam que tem coisa pior que as provas, referem-se a nunca terem que fazer tantos trabalhos, relatórios, estudar noites inteiras para cumprir as atribuições da estadia. "É que passava poucas atividades para casa" (Roda de conversa 1º ano, 2015).

> Geralmente as pessoas só olham assim e já falam, não olham como é a nossa realidade, como é a realidade da escola, como é a organização, elas pensam assim: 'ah aquela escola deve ser assim, assim e assim', e saem falando. Então acho assim, pra poder falar como a escola é a pessoa tem que ter algum convívio com a pessoa de lá, porque a pessoa difama antes de saber como é. Antes quando eu ia vir pra cá, meu pai, era contra do meu irmão vir pra cá, mas depois que meu irmão veio estudar aqui que a gente passou a fazer parte dessa realidade, ficou totalmente diferente, porque estabeleceu uma segurança entre a família e a escola (Roda de conversa 1º ano, 2015).

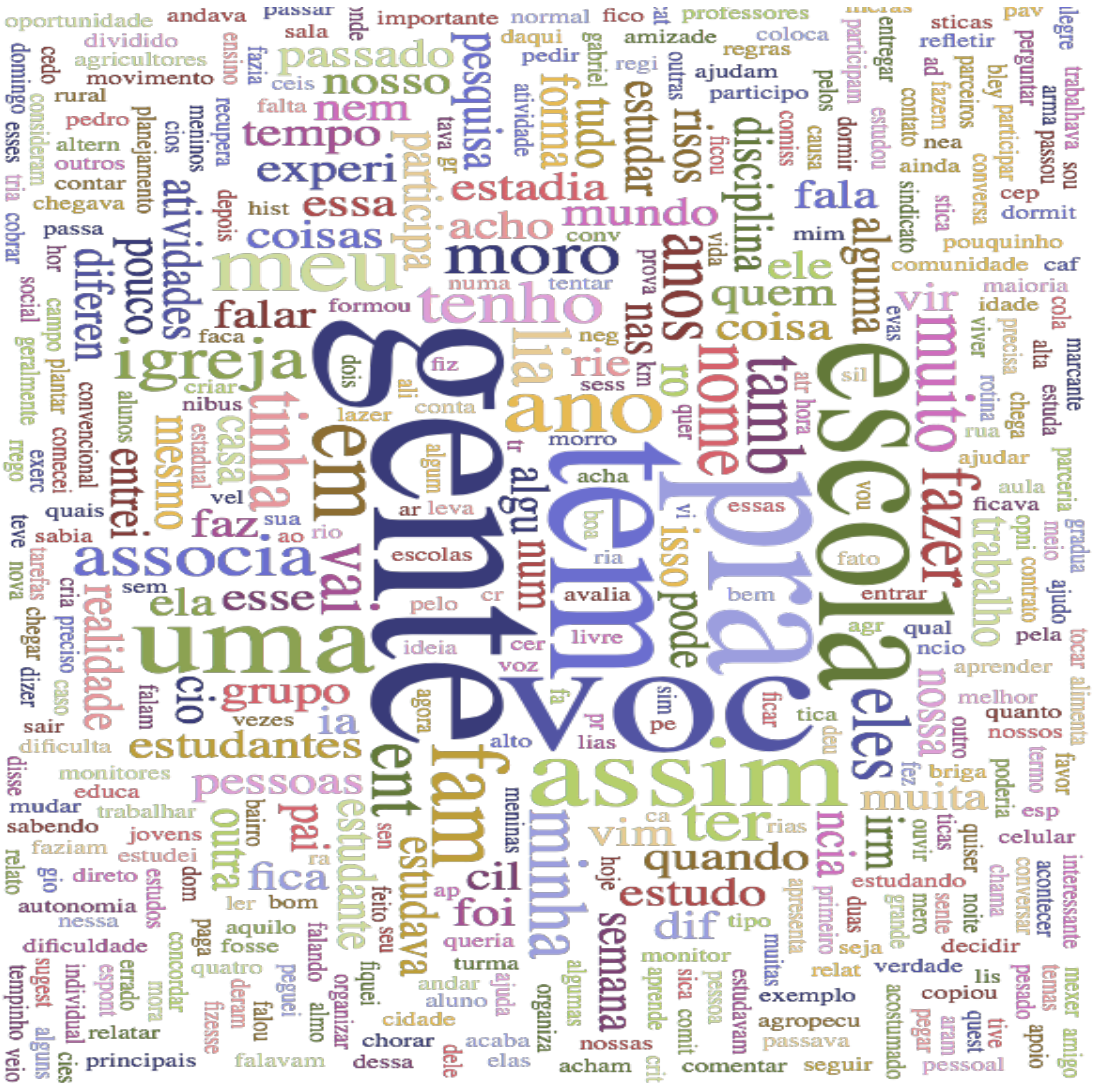
As questões cotidianas dos alojamentos, a convivência com esse número de pessoas diferentes toda semana, isso impactou. No início quando eles vão entrar, tem muita coisa pra pensar, "mas quando você chega é outra realidade é bem melhor". Eles alegam que o imaginário é mais difícil que a realidade. Dizem: "Eu não imaginava que era assim". "Antes de eu entrar aqui, eu imaginava que era um pouco mais difícil, mas eu vi que era totalmente diferente, porque todo mundo vira amigo de todo mundo, e fica melhor".

Na escola não há sinal de celular e o *wifi* não é liberado para os estudantes, o que causa certo burburinho. "As pessoas falam como que a gente aguenta ficar uma semana sem mexer no celular aqui? Que ele não ia aguentar, quando você entra aqui, você acostuma entende, chega em casa e nem lembra que você tem celular". O que cria um ambiente completamente diferente na escola, de interação entre as pessoas e de comunicação.

Solicitamos que os estudantes finalizassem a conversa falando uma palavra que sintetizasse a escola para eles, apareceram: Proatividade; Família; Integração; Amor; Decidir; A vida em grupo na escola; Amizade e conhecimento; Parceria; Realização; Companheirismo; Dedicação; Humanização e Respeito; Amizade; Carinho; Sinceridade; Opinião das pessoas; Discurso e Realidade.

Além disso criamos uma nuvem de palavras que aparecem em maior repetição na transcrição, e o resultado está abaixo:

Figura 3:Nuvem de palavras da Roda de conversa


sente
entrei
uma
assim
escola
muito
fazer
tenho
igreja
meu
ano
anos
tempo
pesquisa
passado
nosso
nem
tudo
forma
estudar
disciplina
fala
alguma
vir
trabalho
pouco
atividades
falar
tenho
coisa
quem
ele
também
nome
vai
tinha
casa
mesmo
associa
realidade
ela
esse
faz
grupo
estudantes
pessoas
família
minha
ter
vim
quando
estudo
semana
dif
foi
fica
outra
pai
estudante
estudava
cil
muita
irm
ncia
nossa
eles
trabalho
fato
entrar
ficar
tica
deu
pode
isso
livre
avalia
num
algu
ria
boa
essas
vou
ajudar
aula
ficava
parceria
gradua
ajudo
pela
tocar
alimenta
aprender
melhor
quanto
nossos
termo
favor
esp
celular
interessante
acontecer
decidir
verdade
exemplo
copiou
pesado
apoio
mexer
amigo
pessoal
seguir
comentar
acham
elas
dessa
falavam
chorar
acaba
nossas
cidade
aluno
andar
turma
queria
algumas
organiza
monitor
pessoa
estudavam
passava
agropecu
acostumado
pegar
aram
tive
quest
lis
relat
muitas
seja
grande
primeiro
apresenta
duas
noite
chama
conversar
ouvir
quiser
ticas
briga
poderia
fez
hoje
ca
meninas
sen
ra
bairro
ap
feito
seu
ler
bom
aquilo
fosse
falando
organizar
almo
fiquei
deram
falou
peguei
fizesse
pagá
concordar
quatro
dificuldade
errado
espont
individual
sugest
alguns
tempinho
veio
cies
principais
relatar
mora
autonomia
nessa
estudos
dom
direto
go
relato
faziam
estudei
jovens
trabalhar
sabendo
mudar
educa
monitores
dificulta
sair
falam
vezes
go
cio
realidade
sabia
quais
exerc
rego
teve
nova
tarefas
chegar
dizer
cria
preciso
caso
sem
escolas
pelo
ideia
voz
cer
cr
fa
pr
lias
alto
agora
sim
pe

e que compactuam do desejo de fortalecimento da Educação Camponesa. Um exemplo são os encontros de monitores que ocorrem duas vezes ao ano, uma no primeiro e outra no segundo semestre, e reúne a totalidade dos sujeitos atuantes nas escolas família agrícola e nas escolas campesinadas do território.

Trouxemos uma breve descrição do primeiro momento que participamos do Encontro dos CEFFAs no Norte:

Nos dias 30, 31 de março e 1° de abril de 2015, ocorreu XXV Encontro Pedagógico Regional promovido pela RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. Estiveram presentes 32 CEFFAS da região e contou com a presença de uma média 200 participantes, mais ou menos 95% do total de monitores das escolas presentes. Entre os participantes: monitores e monitoras dos CEFFA's.

Figura 4: Encontro da Raceffaes



Fonte: acervo da autora (2015)

O tema do encontro foi "A metodologia da Educação Popular e o Plano de Estudos nos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância", com uma programação previamente estabelecida e divulgada nas escolas por meio de folder (ANEXO 1). Antes da chegada ao encontro, eu pensava que a terminologia CEFFAs era uma construção meramente teórica - e que existiam diversas experiências que se diferenciavam e utilizavam a Pedagogia da Alternância -, mas tive grande surpresa ao ver tamanha articulação e construção de unidades pedagógicas nesse encontro. Encontro que envolve escolas comunitárias municipais, uma estadual e Escolas Família Agrícolas, todos utilizando a Pedagogia da Alternância em seu trabalho.

O próprio encontro utiliza os instrumentos da Pedagogia da Alternância: a auto-organização, a colocação em comum, a mística, o Plano de Estudo, a motivação do plano de estudo, questionário, retomada da motivação e hipótese do plano de estudo, pré-síntese, pontos de aprofundamento.

O início do evento foi no dia 30 de março (segunda-feira), e se iniciou com uma mística de abertura envolvendo os CEFFAS, que se dividiram por regiões para ingressar no salão principal no qual tocava uma música chamada "Nosso CEFFA"[51], cujo refrão dizia "Por que que ela é. Nosso CEFFA, nossa vida, nossa escola", e carregavam palavras como: autonomia, educação popular, Pedagogia da Alternância, diálogo, transformação, organização, emancipação, direção, estudo, saberes, etc.

As palavras e toda organização e ornamentação dos espaços foram feitos pelos próprios participantes do encontro que se mobilizaram. Essa auto-organização das tarefas é uma marca importante do encontro, que indicou a leitura prévia de cinco textos para debate nas escolas antes da vinda ao encontro.

Em entrevista com Chiquinho (Coordenador Pedagógico da RACEFFAES), quando perguntado sobre as razões da grande adesão das educadoras e educadores ao encontro ele diz:

> Primeiro o formato dos encontros, o encontro não é para os educadores, é construído com todo sentimento que a gente desenvolve no encontro [...]. Os educadores realizam o encontro, desde a organização, a coordenação, mística, manutenção do encontro, articulação. É claro que tem um núcleo que sistematiza, mas a realização do encontro é toda realizada pelos educadores, na medida que os educadores se sentem parte, eles se motivam, e outra coisa é que a RACEFFAES sempre teve o cuidado de trazer assuntos e temas que está na demanda das escolas (Chiquinho, depoimento à autora, 2015).

Na sequência, após a mística, ocorreu o debate em grupos mediado pelos textos previamente enviados às escolas, que tinham os seguintes títulos: Educação Popular na Escola Pública; Como trabalhar com o povo; Princípios do Trabalho Popular; Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação e O essencial da Educação Popular.

Após o debate e construção da pré-síntese, expusemos a colocação em comum das sistematizações feitas nos grupos. No período da tarde, houve a assessoria de um professor da

[51] "A educação do campo construiu a sua instância/ Na história se firmou Pedagogia da Alternância/ Foi uma longa jornada, uma luta pedagógica/ Agrupando em seu caminho várias correntes teóricas/ Porque ela é: Nosso CEFFA, Nossa Vida, Nossa Escola/ Nessa prática educativa tendo à frente o agricultor/ Aprendendo que a vida é nosso grande professor/ No jeito de mutirão espalhou-se mundo a fora/ Que já tem está contente, quem não tem chegou a hora/ Porque ela é: Nosso CEFFA, Nossa Vida, Nossa Escola/ É a esperança da criança da família educar/ Para o mestre um espaço de poder se realizar/ Todos juntos em parcerias a lutar por um porvir/ Cada um com sua missão vida nova a construir."

UFES chamado Maurício Abdala, que falou sobre a "Os fundamentos do método da Educação Popular". Receberam o professor com um repente[52] declamado pela educadora Sueli, elaborado por um educador presente no encontro. A fala do professor versou sobre a necessidade de compreensão dos fundamentos, aquilo que não aparece, como forma principal de compreensão dos objetivos da adoção desta ou daquela metodologia.

Após a assessoria, continuamos o trabalho a partir da reunião dos grupos de auto-organização para definição das formas de realização de todo o trabalho em relação ao encontro. Havia a equipe da escola que realizava a preparação das refeições, as demais tarefas eram realizadas pelos participantes do encontro (limpeza, coordenação da plenária, mística, servir as refeições, entre outros).

No segundo dia, a tarefa principal foram as oficinas dos instrumentos pedagógicos da alternância, com o objetivo de construir um documento que contemplasse as experiências presentes de alternância. E esse dia foi encerrado com uma noite cultural.

O terceiro dia ocorreu a socialização do trabalho das oficinas, a avaliação individual e coletiva do encontro, e uma mística de encerramento. O encontro terminou às 14h do dia 1° de abril de 2015.

O encontro foi composto de diversos momentos marcantes, canções temáticas da Educação Popular e da Pedagogia da Alternância e evidenciou um projeto educacional coletivo se forjando ali entre aqueles educadores. Destacamos o encontro como um momento de extrema relevância para o fortalecimento dos laços políticos dos sujeitos da Educação do Campo e a promoção da territorialização do movimento.

O capítulo 5 que ora se encerra trouxe para analise um conjunto de elementos reunidos ao longo dos quatro anos da pesquisa. Discutimos o trabalho, a aprendizagem, a auto-organização e atuação territorial do Bley. Ao longo dessa seção pudemos notar um conjunto de limites e possibilidade de construção de uma Escola do Campo, evidenciando limites e possibilidades desse processo formativo.

Os limites existem no próprio processo de desconhecimento e difamação do Bley nas comunidades, nas horas excessivas de trabalho da equipe pedagógica, o conservadorismo e o machismo camponês e ainda o contexto de mercantilização da educação no Brasil. As

[52]"Boa tarde, companheirada! Prestem atenção no que eu vou dizer, no público ou no privado é Educação Popular que deve prevalecer, para esse debate importante muitos textos tivemos que ler, as nossas inquietações e dúvidas, Maurício Abdala vem esclarecer. Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em Educação, presença marcante na discussão da cooperação, emancipação e da metodologia da Educação Popular, pode nos prestar grande contribuição, nesse debate que nos desafiamos a travar: implementar a Escola Pública com um Educação Popular, Maurício Abdala intelectual orgânico, escritor, professor e pesquisador da UFES, também educador popular, chegue aqui na frente é hora de falar".

inúmeras possibilidades vão desde o “bloqueio” do uso de celular propiciando maior comunicação interpessoal, a experimentação, a auto-organização como princípio e método, a relação orgânica entre escola-família e a autonomia no processo de construção do conhecimento.

6. ESCOLARIZAR O CAMPESINATO OU CAMPESINAR A ESCOLA?

"[...] a gente viu que era uma escola muito boa mesmo, própria para gente" (Mãe entrevistada, 2017).

Fotografia 26: Entrevista com uma família



Fonte: acervo da autora (2017)

A imagem acima da propriedade de uma família ligada à escola, embaixo de uma jaqueira, pudemos conhecer o que viria a ser um modo de vida campesino no território Norte do Espírito Santo. Um território que convive com prolongada estiagem, que exigem estratégias

agroecológicas para o plantio de café, coco, cacau, mandioca, milho, pimenta-do-reino, hortaliças, e tantas outras variedades.

O campesinato que conhecemos de forma breve e focalizada em seus processos escolares, demonstram um projeto de campo pautado na diversidade (de culturas agrícolas, de formas de comercialização, de formas de organização política – sindicatos e movimentos sociais –, de culturas religiosas, de processos escolares), e principalmente um projeto coletivo que envolve os campesinos do território.

> [...] esse contato a gente pode se fala mais no sindicato, conheceu melhor se apaixonou pelo trabalho. Assim é possível a gente plantar colher sem agrotóxico então a escola já ensinava pra gente isso. Então o MPA, Movimento dos Pequenos Agricultores, mostrou para a gente esse conjunto de coisas boas. A gente trabalha eu vejo sim você tem família que atravessa o nosso trabalho tão vendo e tão conhecendo e vendo o que é possível também então a escola ajuda muito nisso aí os meninos aprendi lá vem passando para cá a gente aprende a fazer um caldas, combater as pragas, as doenças, aprendem a fazer o composto, o humus como que faz e a gente vai implantando dentro das possibilidades (Lina, Mãe entrevistada, 2017).

A(s) Pedagogia(s) presentes no CEFFA Bley nos conduziram a pensar um processo de (re) campesinização das famílias envolvidas, pela dinâmica atual, expressa nas entrevistas e pelo histórico da escola e do Território Norte.

Observa-se que o campesinato estudado se desterritorializa, e ocorrem também, (re)territorializações, ou seja, ainda que perca suas terras por dívida, não desaparece com o avanço do capital, se reinventa, se re(cria). O que as campesinas e campesinos encontram para dar sentido à sua existência, se liga ao movimento de sua própria existência. As estratégias de sobrevivência criam laços, vínculos e enfrentam o agronegócio e a modernização do campo. Enfrentam contraditoriamente adotando algumas das próprias dinâmicas da modernização, incorporando commodities à sua produção (a exemplo do café conilon e da pimenta do reino), mas mantendo a diversidade de plantio para garantia da produção da existência. Por isso, o sentido do trabalho é central e não se separa do não-trabalho, da festa - dinâmica na qual consiste na própria vida.

A campesinidade que resiste, traz consigo também o conservadorismo que preserva, rebate as condições do mercado, as trocas não são somente para negócios, muitas vezes são imediatas. E a afirmação "com parente não se neguceia", traz consigo a noção de não trapacear as pessoas imediatamente próximas e traz também uma lógica de funcionamento e preservação do patrimônio pautado em ritmos e lógicas muito rígidas, que são a própria condição para a permanência.

Nos ocorre pensar, como o Estado tenta escolarizar o campesinato? De forma incompleta, precária e insuficiente. Mas, por isso, insignificante? Concordamos com Brandão

(1999, p. 18) quando evidencia que a escolarização em "[...] suas carências são tais e tantas, há tanto tempo, que a diferença entre passar por elas e nunca estudar ali poderia ser desprezível. Mas ela é muito importante. Ou melhor, ela é ambivalentemente importante". Pensando de uma maneira muito genérica, os CEFFAs trazem uma escola do campo para o Norte do Espírito Santo, pois mesmo com contradições, ainda tem potencial de campesinação, 'ambivalentemente importante' que potencializa o desvendamento de algumas das armadilhas do agronegócio e da concentração da terra, quando responde criando articulações e formas de escoamento da pequena produção.

Podemos afirmar que, a partir das questões que motivaram esse estudo, muitas ainda não serão respondidas, e, certamente, surgirá um conjunto de novas questões. Entre elas: como os movimentos sociais do campo do território que envolve o CEFFA enxergam o seu papel na escola e como se relacionam com essas? Enxergam possibilidades reais de articulação e investem energia nessa relação? De que forma?

Observa-se que os instrumentos da Pedagogia da Alternância (Plano de estudo, Visita às famílias e Projeto profissional) possibilitam uma relação família-escola, a qual permite que a dinâmica do trabalho familiar apareça na escola, sem necessariamente idas frequentes ou presença física assídua na escola, muitas vezes inviabilizada pela materialidade da vida do trabalho no campo.

Portanto, observamos um longo trajeto para a construção das escolas do campo, mas também a necessidade de se conhecer essas experiências concretas e maduras que ensaiam propostas de desenvolvimento para o campo brasileiro; propostas que rompem com a lógica da terra apenas como mercadoria e demonstram o campo como lugar de vida e de diversidade cultural.

A questão ambiental, tema presente apenas de forma indireta na presente tese, emerge como ponto central dos atuais desafios, e com múltiplos vieses e apropriações pelo capital. A (re) existência camponesa apresenta tal questão de forma incisiva e como parte integral de seu desenvolvimento.

No decorrer da pesquisa, construímos uma utopia de campesinar a escola! E vimos tal possibilidade se constituindo no Norte do Espírito Santo, assim como a utopia sempre presente no horizonte a nos manter caminhantes. Apresentamos um mapa utópico com todas as escolas rurais do Norte campesinadas, adotando instrumentos da Pedagogia da Alternância; estratégia que não torna as escolas camponesas de imediato, mas cria condições de escuta dos sujeitos camponeses.

Nesse interím, os produtos cartográficos que, muitas vezes, são fetichizados e vistos como algo pronto e acabado, apresentaram-se sob outra organização, a partir do levantamento que realizamos em parceria com a sistematização de Gabriela Lima Diniz. A partir da interação com os mapas, foi possibilitada a visualização da realidade de outro modo, inclusive de outras realidades construídas – e seus próprios processos de construção.

Esse mapa que segue é fruto de um "desvio" que fizemos no percurso. Em sua elaboração houveram erros de comunicação e a cartógrafa compreendeu que todas as escolas rurais poderiam e eram campesinadas, e não tive coragem de desperdiçar esse produto cartográfico. O que inicialmente consistia em uma terceirização de uma atividade, que eu, geógrafa, poderia ter domínio técnico, tornou-se uma construção coletiva enriquecedora da presente tese.

Se todas as escolas passassem a adotar a alternância como pedagogia, ocorreriam mudanças na presença campesina nas escolas, esse é um processo em curso, uma luta encampada pela RACEFFAES no Norte do Espírito Santo que contribui com a proposta de campesinar a escola.

Por fim, retomamos o título da presente tese, sem a pretensão de responder a pergunta que lançamos, mas no sentido de debater as possibilidades que o nosso referencial teórico e empírico nos colocam "Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola?".

Observamos, que desde os anos 1920 o Estado capitalista brasileiro adotou uma ação de Educação Rural, que na visava a escolarização do campesinato para duas finalidades: formação de mão de obra para migrar para as cidades e simultaneamente fomentar a migração para as cidades pela negação da escola rural no território camponês, e ainda a escolarização quando situada nos marcos camponeses, estavam situadas no território do latifúndio, nos marcos físicos e ideológicos. Ou seja, a Educação Rural fomentava a saída do campo e formava precariamente (em termos de estrutura física e estrutura educativa) aqueles que insistiam em permanecer no campo.

A Educação Popular, por meio da organização coletiva dos oprimidos por essa lógica, articula formas de resistência coletiva, fincada nos movimentos sociais, entre eles o movimento camponês. Criando as bases para emergência do projeto de Educação do Campo, inicialmente protagonizado pelo MST e que se desdobra em inúmeras ações educativas, no sentido amplo do termo.

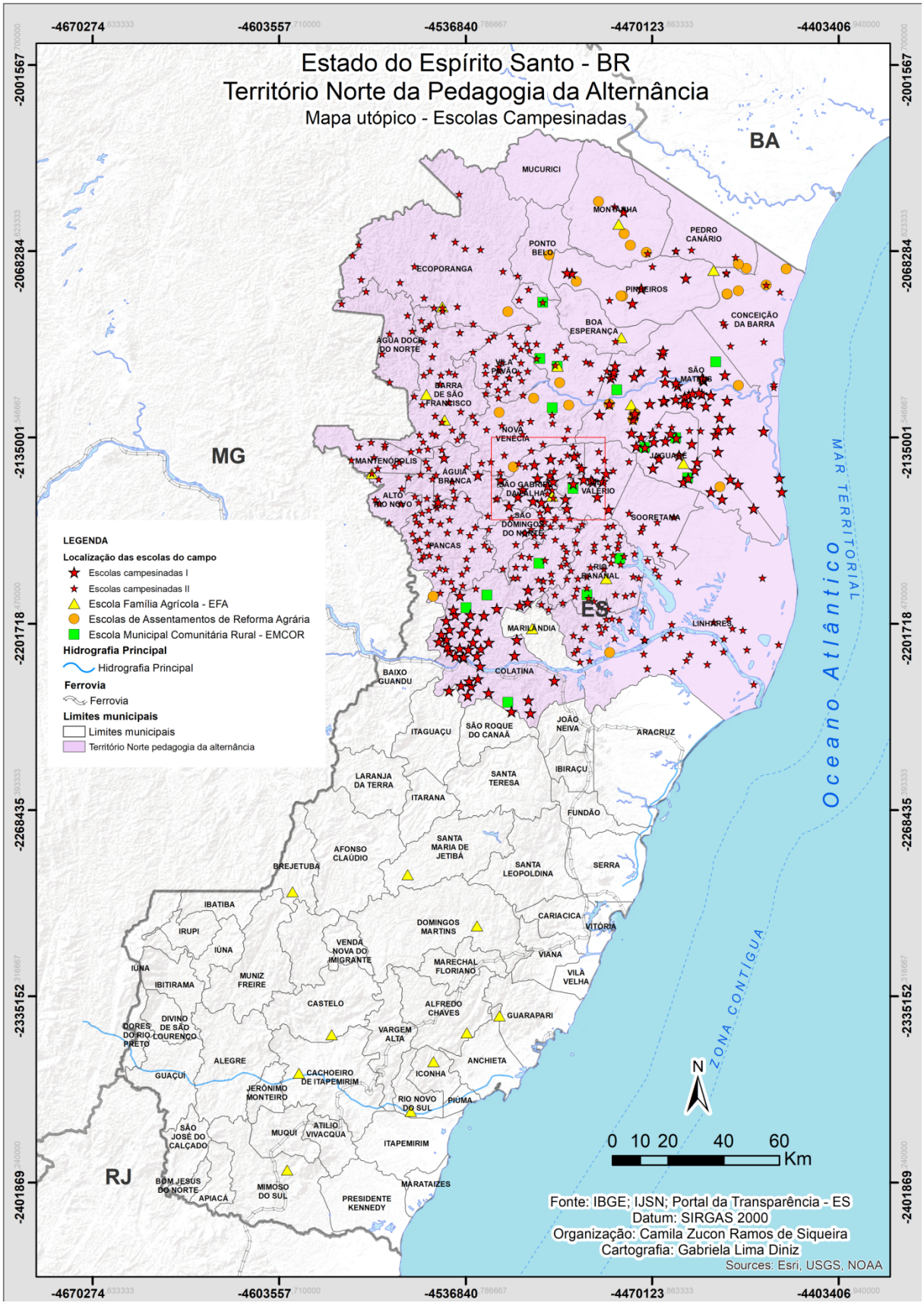
Por meio dessa perspectiva emerge a possibilidade de "Campesinar a escola", não como algo completamente novo, mas a partir de um movimento/prática/paradigma da Educação do

Campo, os movimentos sociais articulam as diferentes experiências de resistência forjada pelos ribeirinhos, quilombolas, camponeses, geraizeiros, povos da floresta, do campo e das águas.

A alternância se insere como uma possibilidade metodológica de articular a vida produtiva no campo e prosseguir nos estudos nos seus diversos níveis. E traz a dimensão de articulação do Trabalho e Educação, tendo em vista a instrução e a educação articuladamente, a formação teórica, prática e política.

Com o desenvolvimento dessas ações camponesas na esfera educativa, torna-se relevante discutir as condições de trabalho na escola do campo, nas variadas experiências formativas, para que internamente nos atentemos para não cair nas armadilhas do capital.

Mapa 8: Mapa utópico das Escolas do Campo do Norte/ ES



Por fim, cabe afirmar que a formação do Território Norte da Alternância no Espírito Santo, a partir de uma conjunção de forças políticas que surgem a partir da resistência camponesa, forjam organizações políticas (MPA; MST; STRs) que reforçam as lutas e criam materialidade nas iniciativas. Existe um conjunto de receios e limitações na relação de expansão da Pedagogia da Alternância para a via pública, pelo próprio risco da perda do caráter comunitário da escola, contudo, consiste em uma experiência que agrega um número maior de famílias camponesas e permite que a voz campesina apareça na escola.

Consiste em um movimento de tornar uma escola rural *na* comunidade, em uma escola campesina *da* comunidade. E que por meio da Associação da escola (território de protagonismo comunitário) se construa a campesinação da escola.

As lutas trabalhistas no âmbito do CEFFA Bley envolvem uma relação indireta entre trabalhadores da escola e empregador, pois o MEPES, embora seja o empregador, não é o pagador, este apenas repassa recursos do Estado, o que torna o movimento trabalhista dependente da própria relação com o MEPES.

Nossa tese nos permitiu constatar o CEFFA Bley como uma escola situada no campo, com o envolvimento das famílias camponesas e com esforço de se integrar à classe camponesa; processo que encontra limites no machismo, na intensificação do trabalho, com riscos de precarização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho***:* ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básicaeo movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional porumaEducação Básicado Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

ASSARÉ, Patativa. **Inspiração Nordestina**. São Paulo: Hedra, 2003.

BARTRA VERGES, Armando. **Campesindios, aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado**. Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica., 2010.

BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

BEGNAMI, João Batista; HILLESHEIM, Luis Pedro; DE BURGHGRAVE, Thierry. Os centros familiares de formação em alternância-CEFFAS. **VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares-Pedagogias Alternativas**, v. 8, p. 9-11, 2011.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. **A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n31/v11n31a03.pdf> . Acesso em: 20 de setembro de 2017.

BOFF, Leonardo. **Todo ponto de vista é a vista de um ponto**. Disponível em: <http://www. gentecuidandodasaguas. org. br/documentos/Aguia_% 20e_a_galinha.pdf>. Acesso em: 27 dez 2016.

BOGO, Ademar. A arte e a mística na educação camponesa. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BOMBARDI, Larissa Mies. Agrotóxicos e agronegócio: arcaico e moderno se fundem no campo brasileiro. In: **Direitos Humanos no Brasil 2012**: relatório da rede social de Justiça e Direitos Humanos. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/documentos/DH_relatorio_2012.pdf#page=75>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Intoxicação e morte por agrotóxicos no brasil**: a nova versão do capitalismo oligopolizado. Disponível em: <http://docs.fct.unesp.br/grupos/nera/artigodomes/9artigodomes_2011.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

BRASIL, Decreto-Lei nº 8529, de 02 de janeiro de 1946. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte: Lei Orgânica do

Ensino Primário. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Secretaria do Desenvolvimento Territorial (SDT) Plural Consultoria, Pesquisas e Serviços. Mapa dos Aglomerados Pomeranos no Espírito Santo. Plano Diretor de Regionalização da Saúde. In: **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) do Território Norte do Espírito Santo**. 2011. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio064.pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**: traços de uma trajetória. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Org.). **Temas e problemas no ensino do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Seminário 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo**, realizado pela Universidade de Brasília – UnB, em 23 a 27 de outubro de 2017, na Universidade de Brasília.

CALIARI, Rogério Ornar. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CAMACHO, Rodrigo Simão; FERNANDES, Bernardo mançano. **Crítica à crítica ao Paradigma da Educação do Campo**. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6662/6470>. Acesso em 17 de setembro de 2017.

CAMBI, Franco. ***História da Pedagogia***. São Paulo: UNESP, 1999.

CARMO, Rosângela Branca; RANGEL, Mary. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, 2013, vol. 20, no 36.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo***:* campo-políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008

CHÃ, Ana Manuela de Jesus. **Agronegócio e indústria cultural**: estratégias das empresas para a construção da hegemonia. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144217/cha_amj_me_ippri.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/CIAVATTA_Trabalho%20como%20Pric%C3%ADpio%20Educativo.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2017.

DA SILVA, Adailton Soares; DE SOUZA, Aneilton Oliveira. Política educacional no Brasil*:* Do império à República. **Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE**, 2011, ano 5 n. 5. Disponível em: <http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/politica_educacional_no_brasil.p>

DADALTO, Maria Cristina. **Relacionamento interétnico e memória**: narrativas de colonizadores do Norte do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/2443/1939>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

DE MORAES SILVA, Maria Aparecida. O trabalho oculto nos canaviais paulistas. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, 2011, vol. 39.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, p. 63-78, 2007.

DI PIETRO, Leila Oliveira. **Desescolarização ou escolarização da sociedade?** Desafios e perspectivas à educação2008. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Ciências da Educação.

DOS SANTOS, Ramofly Bicalho; DA SILVA, Marizete Andrade. Caracterização da Educação do Campo no Espírito Santo. **Recôncavo***:* Revista de História da UNIABEU, 2015, vol. 5, no 8, p. 96-115.

ESPÍRITO SANTO, Assembléia Legislativa do. **Lei nº 4.892/ 1994**. Disponível em: http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/Lei%204892.html. Acesso em 21 de novembro de 2017.

EVANGELISTA, Marcela Boni. A transcriação em história oral e a insuficiência da entrevista. **Revista de História Oral**. São Paulo, n. 7, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo-políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária:** conflitualidade e desenvolvimento territorial. Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2008b. p. 173-224.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma agrária e educação do campo no governo lula. **Campo-território: revista de geografia agrária**, 2012, vol. 7, no 14.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Políticas Públicas e Questão Agrária**: Bases para o desenvolvimento territorial camponês. In: RAMOS FILHO, Eraldo da Silva, et al. Estado, políticas públicas e território. São Paulo: Outras Expressões, 2015, p. 18-37.

FERREIRA, Simone Raquel Batista; ALMEIDA, Priscila Krause de; VARGAS, André Azoury; ZANOTTI, Enzo; GONÇALVES, Isabel Benincá; SALDANHA, Miguel Chaves; MORETTO, Nathan Fernandes;CRUZ, Sebastião Inácio da; SILVA, Thamyris Schneider; LIMA, Vinícius. **Extensão para a produção do conhecimento e atuação junto a comunidades em situação de conflito territorial**. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim_dataluta_7_2015.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: PISTRAK, Moisey M. **Ensaios sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialistahistórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

GARCIA, Maria Franco. Questão para o professor Shanin. In: **Campesinato e Territórios em disputa.** Expressão Popular: São Paulo, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação** . "Método pedagógico ou novo sistema educativo?" A experiência das Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-2/Alternancia_na_Formacao._Gimonet.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Trincheiras da resistência camponesa***:* sob o pacto de poder do agronegócio. Candiota, RS: Instituto Cultural Padre Josimo, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo (vol. 2); Trad. Carlos Nelson Coutinho.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre:, 2004. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

HEREDIA, Beatriz; PALMEIRA, Moacir; LEITE, Sérgio Pereira. **A sociedade e a economia do "agronegócio" no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n74/a10v2574.pdf.> Acesso em 04 de setembro de 2017.

HOBSBAWM, Eric. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São Gabriel da Palha.** Cidades IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3204708>. Acesso em: 27 dez. 2016.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Espírito Santo**. Censo 2010. Cidades IBGE. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=es>. Acesso em: 27 dez. 2017.

IOKOI, Zilda Grícoli; JOFFRÉ, Gabriel Ramón. **Igreja e camponeses**: Teologia da Libertação e movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec, 1996.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio [et al.] (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 344p.

KUENZER, Acácia Zeneida; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Trabalho e Educação no campo: novos desafios. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo***:* história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

KUENZER,Acácia Zeneida. Desafios teório-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas defınal deséculo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAMOSA, Rodrigo. **Estado, classe social e educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/Teses2014/trodrigolamosa.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

LANZARDO, Dario. Marx e a enquete operária. In: THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1985.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO (orgs.), Gadêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LINHART, Daniele. Uma abordagem sociológica das novas penosidades no trabalho. "**Seminário internacional: organização e condições do trabalho moderno**: emprego, desemprego e precarização do trabalho". Unicamp, Campinas, SP, Brasil. 2012 (mimeo), 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação***:* uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 2003.

LÖWY, Michael; DUMÉNIL, Gérard; RENAULT, Emmanuel. **100 palavras do marxismo**. São Paulo: Cortez, 2015.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? In: **Em Aberto**, v. 1, n. 9, 2011.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema Pedagógico**. Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARQUES, Maria Dirlene Trindade. Prefácio. In: MENEZES NETO, Antonio Julio de. **A ética da Teologia da Libertação e o espírito do socialismo no MST**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera,** ano 11, n. 12, jan./jun. de 2008a.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e Campesinato no mundo e no Brasil: Um renovado desafio à reflexão teórica. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e Territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra livre**, v. 19, p. 95-112, 2002.

MARTINS, José de Souza. A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz (Org.). **Educação Rural no terceiro mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: vozes, 2ed., 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Erica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação.Universidade Federal de Viçosa, 2013, Minas Gerais.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. **A ética da Teologia da Libertação e o espírito do socialismo no MST.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MIES, Maria. Social Origins of the Sexual Division of Labour. In: **Patriarchy and Accumulation on a World Scale**: Women in the International Division of Labour. London: Zed Books, 1986. Artigo revisado por Bruna Rangel. Disponível em:

http://www.naomekahlo.com/single-post/Origens-sociais-da-divisao-sexual-do-trabalho . Acesso em 31 de outubro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOLINA, MônicaCastagna; MOURÃO SÁ, Lais. Desafios e Perspectivasnaformação de educadores: Reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Flávio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma analise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo**. 2009. 343 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. MORETTI, Cheron Zanini. Militância. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 108-126.

MOURÃO SÁ, Laís; MOLINA, Mônica Castagna. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO (orgs.), Gadêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M.; SANTOS NETO, José Leite dos. A relação entre trabalho e educação no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo:** Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural.** 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado) **—** Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos avançados,** v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira***:* crítica à razão dualista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

OLIVEIRA, Gutemberg Gomes de. **A Pedagogia da Aalternância na Escola Família Agrícola de Pinheiros – ES**: os processos deterritorialização desterritorialização e reterritorialização do campesinato e a relação campo – cidade. 2011. 66 f. Monografia (Graduação) **—**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Erialdo Augusto. Avaliação formativa e Pedagogia da Alternância. In: **Revista da Formação por Alternância,** v. 1. Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2005.

PETERSEN, Paulo; CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia e Políticas Públicas na América Latina**: o caso do Brasil. Disponível em: http://revistas.um.es/agroecologia/article/view/160681/140551. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. **As mãos que alimentam a nação**: agricultura familiar, sindicalismo e política. 2011. 289 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade.

PINTO, Zé. Caminhos Alternativos. Intérprete: Zé Pinto. In: **MST.** Cantares da Educação do Campo. São Paulo: New Studio, 2006, 1 CD, faixa 10.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 472p.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaios sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, 256p.

PIZETTA, João Adelar. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos**: a experiência do MST no Espírito Santo. 1999. 285 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.

Planaltina, UnB, 23 a 27 de Outubro 2017. Mesa 26 de outubro, manhã: "**10 anos da LEdoC: conquistas e desafios**". Desafios de consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. Roteiro de exposição.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. A Defesa da Natureza Começa Pela Terra. **Revista Terra Livre.** São Paulo: Marco Zero, 1990, n. 7.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos sociedade e agricultura, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, 1995.

PREISWERK, Matthias. Teologia da Libertação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PRESTIPINO, Giuseppe. Marxismo. In: LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (orgs). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

RACEFFAES, Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **XXV Encontro Pedagógico Regional promovido pela Raceffaes – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo**. 30, 31 de março e 1° de abril de 2015. Folder.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **O campesinato entre a segurança e a soberania alimentar**. In: RAMOS FILHO, Eraldo da Silva, et al. Estado, políticas públicas e território. São Paulo: Outras Expressões, 2015, p. 40-64.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês** – trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins daformação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Aalternância na educação rural/do campo. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 027-045, 2008.

RIBEIRO, Silvia. **Argentina e Brasil são os maiores consumidores de agrotóxicos na AL**, diz pesquisadora. Entrevista a Dario Aranda. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/09/19/argentina-e-brasil-sao-os-maiores-consumidores-de-agrotoxicos-na-al-diz-pesquisadora/?platform=hootsuite> . Acesso em 20 de setembro de 2017.

ROSSI, Wagner Golçalves. **Pedagogia do Trabalho 2:** caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981b.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho 1**: raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981a.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS NETO, José Leite dos; NASCIMENTO, Manoel Nelito M. A relação entre trabalho e educação no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SANTOS, Milton. Geografia: além do professor? **GEOgraphia**, v. 13, n. 25, p. 7-15, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo:** Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos ehistóricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SEIDL, Ernesto. Disposições a militar e lógica de investimentos militantes. **Pro-Posições,** Campinas, v. 20, n. 2, p. 21-39, 2009.

SHANIN, Theodor. Lições Camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e Territórios em disputa**. Expressão Popular: São Paulo, 2008.

SHULGUIN, Viktor Nikholae Vich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções, práticase dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: SOARES, Leôncioet al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação**, n. 5, p. 105-112, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Os cursinhos populares:** um estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO-MG. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Viçosa - Programa de Pós-Graduação em Educação.

SPAMER, Helmar. Imigração pomerana no espírito santo: território e identidades. In: CAMPOS, A. P.; VIANNA, K. S. S; MOTTA, K. S. da; LAGO, R. D. (Org.). **Memórias, traumas e rupturas.** Vitória: LHPL/UFES, 2013. p. 1-15.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 300-310, 2010.

TEIXEIRA, EdivalSebastião; BERNARTT, MariadeLourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil:** revisão deliteraturae perspectivas para a pesquisa.*Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002>. Acesso em: 30 de jun. de 2012.

TELAU, Roberto. **Ensinar-incentivar-mediar:** dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem. 2015. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TOMIO, Fabricio Ricardo de Limas. Autonomia municipal e criação de governos locais: a peculiaridade institucional brasileira. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, 2005, vol. 42.

TRIGINELLI, Daniel Handan. **Relações e condições de trabalho na extração de granito no município de Vila Pavão ES:** compreender o trabalho para pensar a formação. 2011. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VENDRAMINI, CéliaRegina. Educação e trabalho: reflexões em tornodos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu,** v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001.

WOORTMANN, Ellen F. O saber tradicional camponês e inovações. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; e MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O campo no século XXI:** território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se neguceia: o campesinato como ordem moral. **Anuário antropológico,** v. 87, p. 11-73, 1990.

ZANONI, A. S. **Monopolização e R-existências***:* a educação do campo na territorialidade camponesa no noroeste do Espírito Santo. 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado) **—** Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Geografia.

ZANONI, A. S. Monopolização e R-existências: educação do campo como fortalecimento da territorialidade camponesa no Noroeste do Espírito Santo. **Geografares,** n. 20, p. 5-19, 2015b

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE PEDAGÓGICA

Pergunta geradora: como é seu trabalho na EFA?

O que você entende do fazer na escola?

E como/ que dimensões o sujeito consegue se apropriar?

DADOS PESSOAIS

1) Idade

2) Grau de instrução (escolaridade)/ Desafios para estudar

3) Moradia (casa própria, alugada, etc.)

4) Estado civil

5) Origem. Rural/Urbana

6) Filhos/ Quantos

7) Já trabalhou, ou trabalha na agricultura? Em que trabalhou antes de iniciar suas atividades de trabalho na escola?

HISTÓRIA, EXPERIENCIAS E TRAJETORIA NO TRABALHO EM EFAs

8) Há quanto tempo trabalha na EFA?

9) Descreva a sua trajetória (história) com relação ao trabalho no campo e na escola.

10) Como você aprendeu a fazer esse trabalho?

11) Qual sua função na escola em que trabalha?

12) Em quais funções você já trabalhou dentro da(s) escola(s)?

13) Explique como o trabalho é feito nessa escola. Poderia narrar uma experiência recente que considera importante no seu trabalho na EFA.

14) Poderia me explicar como a escola é estruturada, e, de que forma é realizada o trabalho.

15) Como enxerga a Educação do Campo, e as EFAs nesse contexto?

REGIME DE CONTRATAÇÃO E QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS

16) Qual o regime de contrato adotado pela escola em que você trabalha (CLT, Contrato Temporário, Serviço Terceirizado)?

17) Em sua percepção a escola em que trabalha cumpre as suas expectativas enquanto trabalhador da educação do campo?

18) Em sua percepção a forma de contratação adotada pela escola em que trabalha, cumpre as exigências previstas pelas leis que regulamentam sua atividade do professor(a)?

19) Qual a média de remuneração que a escola lhe paga mensalmente? Como é realizado o pagamento?

20) Pode explicar quais os critérios são exigidos pela escola na contratação de seus monitores?

21) A escola em que trabalha oferece cursos de formação? (se sim, de quanto em quanto tempo? E qual tipo de qualificação é mais valorizada pela escola?)

22) Pode dizer qual a importância do sindicato para sua atividade de trabalho?

CONDIÇÕES DE TRABALHO

23) Como são elaboradas as atividades de trabalho realizadas na escola em que trabalha? Quem participa da elaboração dessas atividades?

24) Descreva sua percepção quanto às condições de trabalho: alimentação, higiene, carga horária, transporte e condições de segurança.

25) Dentro das relações que são criadas entre os trabalhadores, ocorre troca de experiências em relação ao serviço? Se sim, qual a finalidade dessa troca?

ESTRESSE NO TRABALHO

26) O seu trabalho lhe causa estresse?

27) O que em sua atividade de trabalho lhe causa mais estresse?

28) Como seu corpo reage após sua jornada diária de trabalho?

PERCEPÇÕES E EFEITOS DO INTERNATO

29) Fale-me sobre as mudanças observadas nos últimos anos, e sua relação com a incorporação de mudanças na dinâmica da escola?

30) Como você acredita que essas mudanças afetaram seu trabalho?

31) Quais os principais efeitos causados no trabalho pela questão do internato?

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

32) Qual o papel do trabalho na escola na formação dos estudantes?

33) Quais atividades da escola no tempo escola e no tempo comunidade?

34) O trabalho educa os estudantes? Poderia exemplificar?

ANEXOS

ANEXO A – Folder do encontro de monitores



Fonte: RACEFFAES (2015).

ANEXO B – Notícia

Pedagogia de alternância é tema de audiência pública

Data da Publicação: *13/09/2017* Imprimir Copiar Link Curtir 0 Compartilhar 0



O Mepes defende a proposta de intercalar a sala de aula com o trabalho no campo - *Foto: Renato Pires Mofati/site Mimoso in Foco*

Por: Karina Borgo

As ações, diretrizes e ampliação das políticas públicas de educação no campo, com base nos princípios da pedagogia da alternância, serão debatidas em audiência pública promovida pela Frente Parlamentar em Defesa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), nesta quarta-feira (13), no Plenário Dirceu Cardoso, na Assembleia Legislativa.

O evento contará com explanação da presidente do Mepes, Amélia Siller, e terá a presença do superintendente-geral do movimento, Idalgizo José Monequi. Foram convidados ainda a gerente de Educação Juventude e Diversidade da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), Lúcia Mattos Paterlini, além dos prefeitos de Anchieta, Fabrício Petri, e de Rio Novo do Sul, Thiago Longui. Está prevista ainda a participação de secretários municipais.

Pedagogia da alternância

A pedagogia da alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam vinculados ao meio em que o aluno vive. A família também é reconhecida como lugar de formação, onde surgem questionamentos que necessitarão de aprofundamento e pesquisa na escola. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que o ato de aprender é inerente à vida humana.

Mais Notícias

Cinquentenário da Cesan é lembrado em solene
Ales debate em sessão especial a situação da BR-101
Entidade apresenta demandas para fortalecer ensino

Fonte: Espírito Santo (2017).
Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/novo_portal/frmShowContent.aspx?i=33308>

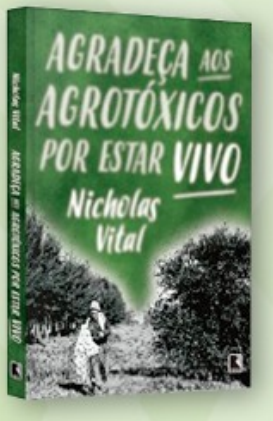
ANEXO C – Convite

CONVITE

Prezado(a) senhor(a),

Convidamos para a palestra sobre o Livro "Agradeça aos Agrotóxicos por estar vivo", que será proferida pelo próprio autor, o jornalista Nicholas Vital.

A apresentação faz parte do ciclo de palestras das "Sextas do Conhecimento", eventos organizados pela Superintendência Técnica da CNA com intuito de atualizar o quadro técnico do Sistema.



Palestra sobre o livro
"AGRADEÇA AOS AGROTÓXICOS POR ESTAR VIVO"
com Nicholas Vital

22 / 09 / 17 • 9h
Transmissão por webconferência

Qualquer dúvida estamos à disposição.
Atenciosamente.

BRUNO B. LUCCHI
Superintendente Técnico
(61) 2109-1473

CNA Brasil
Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil

Fonte: acervo autora (2017)

ANEXO D – Notícias

NOTÍCIAS

XXIX Encontro Pedagógico Regional dos Monitores e Monitoras dos CEFFAS



30/03/2017 - Acontece hoje, dia 30/03 e amanhã, 31/03, o XXIX Encontro Pedagógico Regional dos Monitores e Monitoras dos CEFFAS – Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, com o Tema: Impactos da Orientação Neoliberal nos Padrões de Escola, Produção Agropecuária e Consumo. Terá ainda como objetivo principal Refletir sobre os impactos do modo de produção capitalista na educação e na agropecuária em vista da construção do Plano de Estudo coletivo "Cuidando dos Bens da Natureza e Produzindo Vida por meio da Agroecologia".

O encontro está acontecendo no "Castelão", na Fundação Educacional Presidente Castelo Branco, Bairro Maria das Graças. O evento é de extrema importância realizado em nossa cidade, com a participação efetiva de nossa Secretária Municipal de Educação, Sra Jussara Richa, Assessores da Educação do Campo e demais técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Colatina, autoridades locais, Assessores da Raceffaes – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo e demais profissionais da educação das cidades vizinhas: São Gabriel da Palha, Vila Valério, Rio Bananal, Pinheiros, Boa Esperança, São Mateus, Barra de São Francisco, Jaguaré, Nova Venécia, Mantenópolis, Ecoporanga e Rio Bananal.

Trata-se de um momento de discussão entre os educadores que atuam na Pedagogia da Alternância em nosso Estado. São mais de 300 educadores e educadoras discutindo os efeitos do Neoliberalismo nos modelos de cultura, produção e de consumo.

Impresso em 21/09/2017 às 12:54:20

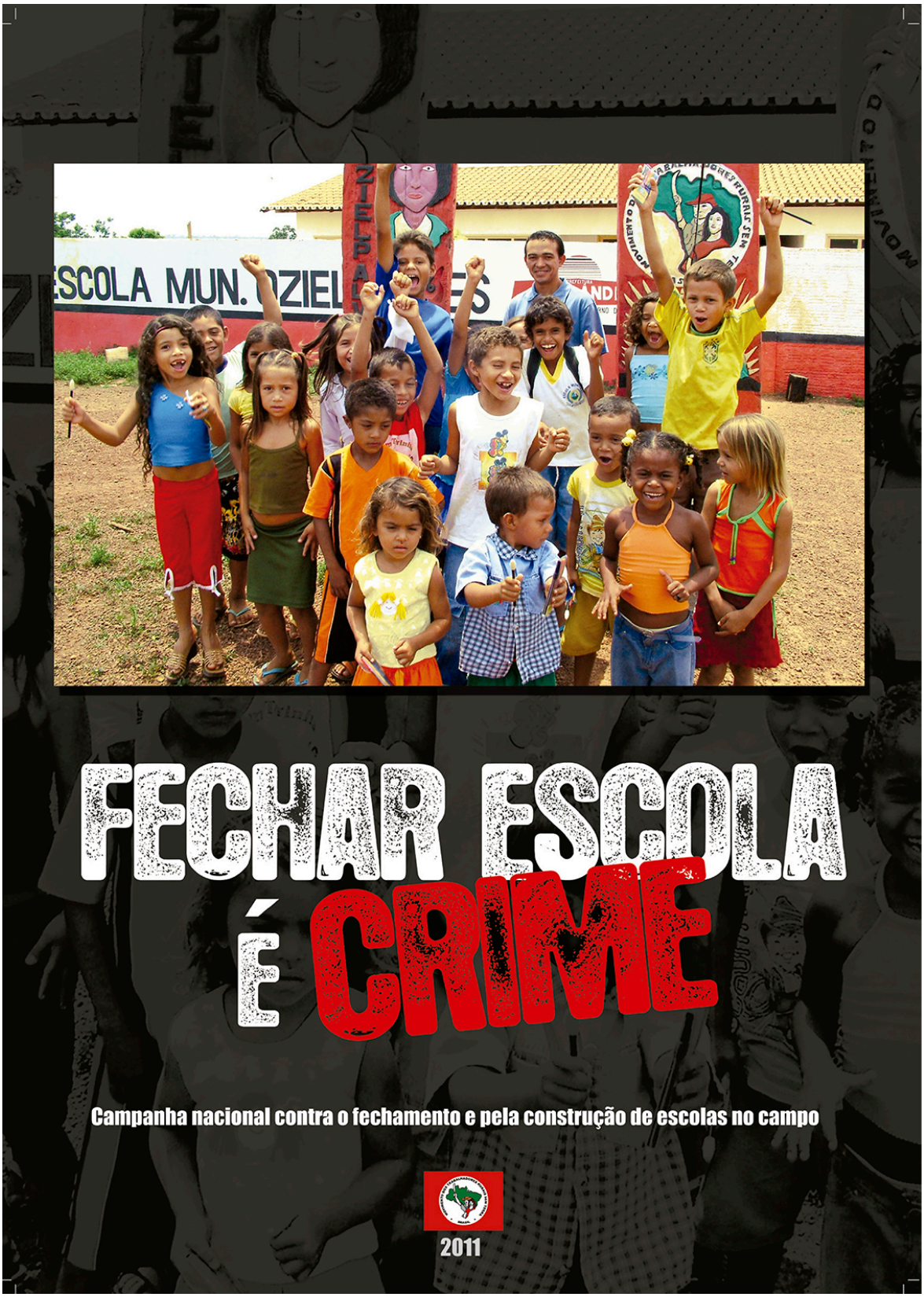
Fonte: acervo da autora (2017)

ANEXO E – Histórico

ESCOLAS	FUNDAÇÃO	ATOS LEGAIS
Escola Família Agrícola de Olivânia	1969	- Reconhec. – Res. CEE n.º 114/84 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 36/84 - Ensino Médio – Res. CEE n.º 172/2000 - Educ. Profissional Concomitante – Res. CEE nº 1816/2008 e 2472/2010 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Em tramitação
Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves	1969	- Reconhec. – Res. CEE n.º 259/2000 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 49/96 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE nº 2350/2010
Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul	1969	- Reconhec. – Res. CEE n.º 18/89 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 233/99
Escola Família Agrícola de Campinho	1971	- Reconhec. – Res. CEE n.º 19/89 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 41/96
Escola Família Agrícola de Jaguaré	1972	- Reconhec. – Res. CEE n.º 254/2000 - Educ. Profissional – Res. CEE nº 1942/2009 e 2083/2009
Escola Família Agrícola de Km 41	1972	- Ensino Fundamental – Tramitação - Reconhecimento – Tramitação
Escola Família Agrícola de Ensino Fundamental e Médio e Educação Profissional do Bley	1972	- Reconhec. – Res. CEE n.º 075/99 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 41/94 - Educ. Profissional Integrada – Res. 2351/2010
Escola Família Agrícola de Rio Bananal	1978	- Reconhec. – Res. CEE n.º 372/2001 - Ens. Fund. – Res. CEE nº 105/95 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE nº 1744/2008
Escola Família Agrícola de Pinheiros	1985	- Reconhec. – Res. CEE n.º 463/2001 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 85/97
Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança	1986	- Reconhec. – Res. CEE n.º 92/97 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. 2545/2010
Escola Família Agrícola de Chapadinha	1988	- Reconhec. – Res. CEE n.º 163/98 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 36/91 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE nº 2353/2010
Escola Família Agrícola de Vinhático	1988	- Reconhec. – Res. CEE n.º 60/97 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 53/91 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. 2525/2010
Escola Família Agrícola de São João de Garrafão	1990	- Reconhec. – Res. CEE n.º 226/97 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 123/95 - Ens. Médio – Res. CEE nº 227/99 - Educ. Profissional – Res. CEE nº 985/2004, 1246/2006, 2099/2009 e 2290/2010
Escola Família Agrícola de Marilândia	1997	- Reconhec. – Res. CEE n.º 466/2001 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 84/97 - Ens. Médio – Res. CEE nº 925/2003 - Educ. Profissional - Res. CEE nº 2352/2010
Escola Família Turismo Pietrogrande	2005	- Educação Profissional – Res. CEE nº 2222/2010
Escola Família Agrícola de Castelo	2006	- Reconhec. – Res. CEE nº 2524/2010 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE nº 1403/2006
Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul	2008	- Educação Profissional – Res. CEE nº 1915/2009
Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim	2010	- Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio - Processo em tramitação

Fonte: acervo da autor (2017)

ANEXO F – Flyer Campanha Nacional



Fonte: acervo pessoal da autora (2015)

ANEXO G – Texto da lei nº 0579

CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA DE SÃO FRANCISCO
Estado do Espírito Santo
Rua Tiradentes – 205 – Bairro Irmãos Fernandes - Barra de São Francisco – ES

L E I Nº 0579, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2014

CRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA EFAMEPTNM JACYRA DE PAULA MINIGUITE OS ANOS FINAIS 6°, 7°, 8° E 9°, EM REGIME DE ALTERNÂNCIA, SEM PERNOITE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

"Art. 1° Fica criado na estrutura do ensino fundamental da EFAMEPTNM JACYRA DE PAULA MINIGUITE, estabelecida na Rodovia Barra de São Francisco x Ecoporanga, km 07, Córrego do Recreio, neste Município de Barra de São Francisco-ES, os anos finais 6°, 7°, 8° e 9°, sem pernoite.

§ 1° A criação dos anos de que trata o caput deste artigo somente será implementada após a construção dos novos espaços físicos, reformas do espaço existente e, garantia do transporte escolar.

§ 2° Em caso de não implementação das séries de que trata esta Lei, os alunos matriculados deverão ser remanejados para outra Escola Agrícola do Município, tornando sem efeito a presente Lei.

Art. 2° A regulamentação da administração e funcionamento da Escola, em consonância com o previsto na Lei n° 23, de 21 de março de 2005, será feita através de Decreto Municipal.

Art. 3° A EFAMEPTNM Jacyra de Paula Miniguite, passa a denominar-se: EFAMEFEPTNM – Escola Família Agrícola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Profissional Técnica de Nível Médio "Jacyra de Paula Miniguite".

Art. 4° Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala Hugo de Vargas Fortes, 24 de novembro de 2014.

CARLOS RUBENS DA SILVA
PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL

Reg. em livro próprio
Na data supra.

ELCIMAR DE SOUZA ALVES
AGENTE ADMINISTRATIVO

1

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, 2014

ANEXO H – Resolução CEE nº 4.223/2015

Publicado no Diário Oficial em 02/07/2015

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
RESOLUÇÃO CEE Nº 4.223/2015

Aprova o funcionamento da Escola Municipal de Educação Rural Camponesa Conjunto Familiar Agostinho Partelli, com a oferta do Ensino Fundamental – anos finais, na modalidade da Educação do Campo.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e considerando os termos do Parecer CEE nº. 4.635/2015 (Processo CEE n.º 023/2015), aprovado na Sessão Plenária do dia 03-06-2015,

RESOLVE:

Aprovar o funcionamento da Escola Municipal de Educação Rural Camponesa Conjunto Familiar Agostinho Partelli, situada no Córrego Paraíso Novo, Jurama, Zona Rural, município de Vila Valério, ES, mantida pela Prefeitura Municipal de Vila Valério, com a oferta do Ensino Fundamental – anos finais, na modalidade da Educação do Campo (metodologia – pedagogia da alternância em período integral), a partir do início do ano letivo de 2014.

Vitória, 17 de junho de 2015.

ARTELÍRIO BOLSANELLO
Presidente do CEE

Homologo
Em 17 de junho de 2015.

HAROLDO CORRÊA ROCHA
Secretário de Estado da Educação

ANEXO I – Parecer

PREFEITURA DE NOVA VENÉCIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA VENÉCIA

Interessado: EMCOR Escola Municipal Comunitária Rural			
Assunto: Regimento Escolar			
Relator(a): Patrícia Pereira			
Parecer CMENV N° 009/2012	**Processo CME Nº 10/2012**	**Colegiado: Comissão do Ensino Fundamental- Educação do Campo**	**Aprovado em: -------/--------/2012**

Sra. Presidenta e Srs. Conselheiros,

O presente Processo registrado neste CMENV sob o Nº0----/2013, trata de pedido de alteração inserindo no Regimento Escolar das Escolas Comunitárias Rurais a Seção que trata da Coordenação Agropecuária, Educação do Campo, localizado na Zona Rural, município de Nova Venécia, Estado do Espírito Santo.

HISTÓRICO

De acordo com Projeto Escola Municipal Comunitária Rural em Pedagogia de Alternância de setembro de 2009, registra-se o histórico de criação das escolas a nível municipal em parceria com a Comissão de Expansão de Educação do Campo. Entendendo a Pedagogia da Alternância como estratégia e alternativa de formação no meio rural, a educação municipal autorizou a criação dessas escolas, com regime pedagógico diferenciado do sistema tradicional a fim de oportunizar e investir numa educação campesina adequada aos moradores do campo. A Alternância é um sistema de formação, cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho, permitindo períodos de formação na sede da escola, que se alternam com períodos no meio sócio-profissional. O estudante vivencia, de forma alternada, experiências de formação na sede da escola, conjugadas com as experiências que a

ANEXO J – Lei nº 1.552/2016

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

LEI Nº. 1.553/2016

"NORMATIZA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

O Prefeito Municipal de São Mateus, Estado do Espírito Santo. **FAÇO SABER** que a Câmara Municipal de São Mateus aprovou e eu sanciono a seguinte:

LEI:

Art. 1°. Para efeito desta lei entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; conforme Decreto Nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010.

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Conforme Decreto Nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010.

III - Pedagogia da Alternância: forma de organização escolar que articula os saberes e as práticas apropriadas e desenvolvidas pelas comunidades de origem dos estudantes com os processos de ensino/aprendizagem próprios da cultura escolar. Para o desenvolvimento desta práxis pedagógica os estudantes alternam períodos letivos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário com períodos na escola, em que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos próprios da pedagogia da alternância.

IV - Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs): nomenclatura utilizada para articular os projetos educativos das Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas de Assentamentos que desenvolvem a Pedagogia da Alternância no Brasil, conforme Parecer CNE/CEB nº 01, de 01 de fevereiro de 2006.

Art. 2°. Em conformidade com os art. 23 e 28 da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - e o art. 7º, inciso II do Decreto Presidencial Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, fica reconhecida a Pedagogia da Alternância como integrante do sistema escolar da rede pública municipal de ensino de São Mateus para o atendimento preferencialmente da Educação do Campo.

§1° A oferta da Educação do Campo será preferencialmente realizada de acordo com os princípios da metodologia da Pedagogia da Alternância.

Continua...

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

...continuação Lei nº. 1.553/2016.

§2° As escolas com Pedagogia da Alternância serão promovida por criação e/ou adaptação pedagógica de escolas para o atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

§3° As escolas com Pedagogia da Alternância terão descrição própria e específica na Resolução do Conselho Municipal de Educação, no Plano Municipal de Educação, no Regimento Comum das Escolas Municipais Comunitárias Rurais e de assentamento, no Regimento Comum das Escolas Unidocentes e Pluridocentes Municipais Comunitárias e no Regimento Comum das Escolas Municipais de São Mateus.

§4° A oferta da Modalidade Educação do Campo realizada por meio da Pedagogia da Alternância poderá dar-se articulada com as modalidades de Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3°. Para efeito desta Lei as seguintes escolas, da rede pública municipal, devem ser consideradas:

I – Escolas Municipais Comunitárias Rurais;

II – Escolas de Assentamentos;

III – Escolas Municipais Comunitárias Quilombolas;

IV – Escolas Unidocentes ou Pluridocentes Municipais;

Parágrafo único – As escolas do campo que atuam com a Pedagogia da Alternância são consideradas em tempo integral e são criadas a partir da articulação e desejo das famílias. Sendo ouvido o Conselho de Escola e a Comunidade Escolar local com parecer da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4°. As escolas do campo organizadas por meio da Pedagogia da Alternância terão seus períodos de estudo letivo alternados entre Sessões e Estadias, compreendendo que:

I - A Sessão é desenvolvida no âmbito do ambiente escolar e outros espaços educativos, por meio de atividades de natureza pedagógica;

II - A Estadia é desenvolvida no meio familiar e comunitário do estudante, abrangendo atividades de pesquisa e experimentação, e demais, de natureza pedagógica, as quais devem ser acompanhadas e avaliadas.

III - Sessões e Estadias integrar-se-ão de forma dialética e processual, em espaços e tempos formativos, internos e externos à escola, tendo efetivo acompanhamento pedagógico.

Art. 5°. As escolas que se organizam por meio da Pedagogia da Alternância adotarão, em suas Propostas Político-Pedagógicas, as características da alternância integrativa real, conforme as orientações e voto do relator no Parecer CNE/CEB N° 01, de 01 de fevereiro de 2006.

Continua...

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

...continuação Lei nº. 1.553/2016.

Art. 6°. As escolas organizadas a partir da Pedagogia da Alternância devem elencar, em suas Propostas Político-Pedagógicas e Regimentos os instrumentos desta forma de organização escolar, que serão utilizados, observando os ciclos de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes atendidos pela escola.

Art. 7°. As atividades pedagógicas desenvolvidas na Estadia devem ser:

I - Contabilizadas como letivas, considerando como hora/atividade desenvolvida no meio familiar e comunitário;

II - Executadas mediante trabalhos de experimentação e de pesquisas que compõem o Plano de Estudo;

III - Registradas no Diário de Classe e no Caderno de Acompanhamento/Agenda de cada estudante.

Art. 8°. As escolas que ofertam a Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental só poderão adotar os regimes da Alternância de acordo com o artigo 3° alternando turnos diários de trabalho.

§1° Fica assegurada às escolas supracitadas a utilização dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

§2° As unidades educativas, objeto do caput do artigo, terão garantidas 06 (seis) dias de Estadia, a serem cumpridos em 02 (dois) dias por trimestre, considerando que:

I - Os estudantes, neste período, deverão desenvolver atividades dirigidas de estudo e experimentação, em suas comunidades de origem e famílias;

II - Os professores, neste período, estarão nas unidades escolares ou agrupados para fim de planejamento coletivo e/ou em formação docente.

III - Os dias direcionados à Estadia Letiva serão considerados dias letivos e deverão ser previsto no calendário escolar.

Art. 9°. As unidades educativas que adotam a Pedagogia da Alternância constituirão um Grupo de Trabalho permanente denominado Comissão Municipal das Escolas em Alternância.

I – A Comissão Municipal das Escolas em Alternância será constituída pelos seguintes representantes:

a) o diretor de cada unidade educativa;

b) os representantes das famílias de cada AEC (Associação Escola Comunidade) ou Associação das Unidades Educativas;

Continua...

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

...continuação Lei nº. 1.553/2016.

c) um representante das famílias de cada consórcio das escolas multisseriadas;

d) um técnico da Secretaria Municipal de Educação responsável pela Educação do Campo;

Parágrafo único – Os representantes das famílias tanto dos consórcios das multisseriadas como das Escolas em alternância será escolhidos pelos seus pares e registrado em ata.

Art. 10°. A Comissão Municipal das Escolas em Alternância terá as seguintes atribuições:

I – Planejar as temáticas e metodologias das formações dos educadores que atuam nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância;

II – Estudar e encaminhar assuntos relacionados a Calendários Escolares, Organização Curricular, Propostas Político-Pedagógicas, Expansão da Pedagogia da Alternância, Avaliação Institucional, Escrituração Escolar, entre outros.

Art. 11°. O calendário escolar das escolas do campo organizadas por meio da Pedagogia da Alternância, observado o delineado no art. 28 da Lei N° 9394/96, devem ser anualmente elaborados por cada escola tendo como base de referência o calendário da rede municipal.

Parágrafo único – Os calendários unificados entre as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância são para assegurar a formação docente e o acompanhamento pedagógico, cabendo a Secretaria Municipal de Educação:

I - Garantir as condições operacionais para o cumprimento dos diferentes calendários, no tocante ao planejamento, formação, transporte e alimentação escolar;

II - Aprovar e supervisionar o cumprimento das atividades previstas no calendário específico das escolas.

Art. 12°. A Proposta Político-Pedagógica das escolas observará o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Art. 13°. As escolas que adotam a Pedagogia da Alternância organizarão seus currículos por área de conhecimento ou por componentes curriculares, levando em consideração a dinâmica socioeconômica da comunidade local e seu entorno.

Art. 14°. A instituição de ensino, quando fizer opção pela adoção da Pedagogia da Alternância, enquanto forma de organização escolar, deverá:

Continua...

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

...continuação Lei nº. 1.553/2016.

I – Encaminhar ofício de solicitação da adoção com cópia de ata de assembleia que delibera sobre a questão à Secretaria Municipal de Educação para fins de registro e atualização de dados cadastrais, e atendimento das necessidades infra-estruturais e pedagógicas das escolas.

II – Encaminhar para aprovação da Secretaria Municipal de Educação a sua Proposta Político-Pedagógica.

Art. 15°. Nas escolas organizadas por meio da Pedagogia da Alternância a gestão compartilhada entre famílias, educadores, estudantes e Secretaria Municipal de Educação deverá ser um princípio básico.

§1° Para atendimento ao delineado no caput do artigo, tais escolas devem possuir:

I - Classificação tipológica específica;

II - Gestão compartilhada entre poder público e comunidade escolar, a partir da organização de Colegiados Escolares;

III - Proposta político-pedagógica elaborada em conjunto com agentes que compartilham a gestão da escola.

§2° Com o propósito de acompanhar, fiscalizar e prestar contas à comunidade escolar e ao poder público do uso adequado dos recursos financeiros recebidos pela escola e do desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica, os Colegiados Escolares deverão constituir uma Unidade Executora em forma de Associação ou Conselho Escolar.

Art. 16°. A escolha dos profissionais para atuar nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância seguirá os preceitos previstos na legislação que trata deste assunto, além de observar formações específicas em Educação do Campo e/ou Pedagogia da Alternância, bem como o perfil de identidade com o campo e com as pedagogias condizentes.

Art. 17°. Os profissionais que atuam nas escolas que se organizam por meio da Pedagogia da Alternância, devem reunir-se, semanalmente para planejamento docente coletivo e avaliação das ações desenvolvidas, a fim de proporcionar a integração das áreas de conhecimento.

§1° No caso das Escolas Unidocentes ou Pluridocentes Municipais Comunitárias o planejamento coletivo será realizado com os demais profissionais das escolas de rede municipal que adotam a Pedagogia da Alternância em dias de estudo ou estadias letivas.

Art. 18°. A Secretaria Municipal de Educação, conjuntamente com a comunidade escolar, deverá organizar calendário de formação continuada para as escolas que se organizam por meio da Pedagogia da Alternância, com enfoque na pedagogia adotada e nas modalidades oferecidas.

Continua...

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

...continuação Lei nº. 1.553/2016.

Art. 19°. A fim de assegurar as especificidades delineadas na Proposta Político-Pedagógica das escolas que se organizam por meio da Pedagogia da Alternância, a Secretaria Municipal de Educação assegurará adequações nas formas de atendimento:

I - Das condições infra-estruturais do prédio escolar, mobiliário e equipamentos;

II - Da alimentação e do transporte escolar, no tocante a organização dos tempos educativos da escola.

Art. 20°. A Secretaria Municipal de Educação incentivará a oferta progressiva da Pedagogia da Alternância, enquanto proposta de organização escolar apropriada às escolas do campo da rede municipal de educação.

Art. 21°. - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22°. - Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de São Mateus, Estado do Espírito Santo, aos 18 (dezoito) dias do mês de março (03) do ano de dois mil e dezesseis (2016).

AMADEU BOROTO
Prefeito Municipal

ANEXO K – Notícia

Governo do Estado do Espírito Santo

SEDU

Secretaria de Estado da Educação
(/)

04/12/2015 12h42 - Atualizado em 12/04/2016 08h58

Sedu publica editais para contratação de profissionais em Designação Temporária



A Secretaria de Estado da Educação (Sedu) publicou, nesta quinta-feira (03), os editais para contratação de profissionais em Designação Temporária, sendo eles: Professores Habilitados e Pedagogos; Educação Profissional e Pedagogia da Alternância – Habilitados.

As inscrições para os processos seletivos serão abertas a partir das 10 horas desta sexta-feira (04) até as 23h59 do dia 13 de dezembro, exclusivamente, por meio do endereço eletrônico www.educacao.es.gov.br.

“O candidato poderá realizar até duas inscrições, podendo optar por uma modalidade/cargo, uma disciplina e um município em cada inscrição. Atualmente, são aproximadamente 13 mil profissionais em designação temporária atuando nas escolas estaduais”, ressaltou o secretário de Estado da Educação, Haroldo Rocha.

Os cargos/modalidades, componentes curriculares (disciplinas) e pré-requisitos, objetos dos processos seletivos simplificados, serão detalhados nos editais. Os processos seletivos compreendem as seguintes etapas: inscrição, classificação, chamada e contratação.

Os processos seletivos serão abertos para o preenchimento de vagas em escolas públicas e em espaços de privação de liberdade (unidades prisionais e unidades socioeducativas), para a função de professor regente de classe, coordenador de turno e de professor em função pedagógica (pedagogo).

As remunerações variam entre R$ 1.982,55 e R$ 3.554,92, para carga horária de 25 horas, de acordo

ANEXO L - Notícia

VERINO SOSSAI MORREU DE TIRO PORQUE TEM MUITA CRIANCA MORRENDO DE FOMEPastoral da Terra – ES, inconformada com o assassinato do companheiro VERINO SOSSAI, na porta de sua casa, as 7 horas do dia 13 de julho, dirige-se ao povo trabalhador para manifestar sua solidariedade e lamenta profundamente a covardia usada pelos inimigos da classe trabalhadora, em assassinar um companheiro que sempre lutou em defesa da vida, principalmente dos mais indefesos.

VERINO sempre foi animador de comunidades, preocupado com o anúncio do Evangelho, não medindo esforços para atender todas as pessoas que o procuravam afim de saber dos seus direitos. Atualmente ele é membro da Comissão Ampla da CPT-ES para qual foi eleito na última assembleia.

VERINO, conhecia as comunidades no seu sofrimento. Sabia da história do camponeses do município, principalmente na região de Vinhático, onde no final da década de 50 e início da década de 60, ocorreram muitos conflitos de terra e foram massacrados muitos companheiros pela polícia e jagunços dos fazendeiros. Aos poucos, as terras que eram de posseiros foram tomadas por latifundiários. VERINO cresceu no meio desta situação. É por isso que ele sempre se deu ao trabalho de defender os camponeses e a luta pela reforma agrária. Toda essa luta teve início de forma bem concreta quando foi eleito pelos trabalhadores como Presidente do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Montanha, assumiu também a vida política em defesa do povo simples, como vereador neste município.

Sabemos que o latifúndio impera no município, como em todo norte do Espírito Santo, e a fome cresce assustadoramente. Até a natureza chora de raiva dos latifundiários que a destruíram vergonhosamente.

O assassinato de VERINO, as ameaças em cima de tantos companheiros, a morte do fazendeiro e policial em Pedro Canário, o assassinato de Paulo Damião e Francisco Domingos Ramos, são reflexos da situação de miséria e desespero em que se encontra o povo trabalhador.

Estes fatos servem para sensibilizar as autoridades no sentido de tomarem posicionamento político assumindo a LUTA PELA TERRA, junto com os trabalhadores e não favorecendo os GRANDE PROJETOS de eucalipto, salgema e similares, que vão acirrar ainda mais os conflitos no estado do Espírito Santo.

Diante do acontecido queremos convocar todo o povo para assumir a luta pela vida, lutando contra todas as causas da morte: concentração de terra, péssimas condições de trabalho, salário de fome, destruição da natureza, falta de seriedade por parte dos órgãos de segurança e justiça.

Deus, olhando para o sofrimento do povo do norte do Espírito Santo fala assim:

Se saio pelos campos, encontro homens atravessados pela espada, e regresso a cidade, eu vejo outros atormentados pelo tormento da fome. Profeta Jeremias 14.18.

VERINO SOSSAI MORREU DE TIRO PORQUE TEM MUITA CRIANÇA MORRENDO DE FOME.

Vitória, 19 de julho de 1989- CPT-ES

Fonte:http://ronaldmansur.blogspot.com.br/2012/07/verino-sossai-morreu-de-tiro-porque-tem.html Acesso: 25 de outubro de 2017.

Segunda-feira, 2 de julho de 2012