

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA:
SUPERANDO A IMAGEM DO “*FABIANO*” PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL

MAIZA GABRIELLE RIBEIRO PEREIRA

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA:
SUPERANDO A IMAGEM DO “*FABIANO*” PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL

MAIZA GABRIELLE RIBEIRO PEREIRA

**Sob a Orientação da Professora
Dra. Lia Maria Teixeira de Oliveira**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

SEROPÉDICA, RJ
Outubro de 2015

630.7

P436c

T

Pereira, Maiza Gabrielle Ribeiro, 1986-
Centro familiar de formação por
alternância: superando a imagem do
"Fabiano" para o desenvolvimento local /
Maiza Gabrielle Ribeiro Pereira - 2015.
84 f.: il.

Orientador: Lia Maria Teixeira de
Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 71-75.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Educação
rural - Teses. 3. Desenvolvimento rural -
Teses. 4. Política pública - Teses. 5.
Vida rural - Teses. 6. Relações raciais -
Teses. I. Oliveira, Lia Maria Teixeira de,
1957-. II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**A DISSERTAÇÃO INTITULADA, CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR
ALTERNÂNCIA: SUPERANDO A IMAGEM DO “FABIANO” PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL, ELABORADA POR MAIZA GABRIELLE
RIBEIRO PEREIRA FOI APROVADA EM 12 DE NOVEMBRO DE 2015**

BANCA EXAMINADORA

Profa. (Dra.) Lia Maria Teixeira de Oliveira (UFRRJ)

(Orientadora)

Profa.(Dra.) Monica Aparecida Del Rio Benevenuto (UFRRJ)

Prof. (Dr.) Sandro Roberto Araújo Oitaven (UFRRJ)

DEDICATÓRIA

À minha família (Ribeiro), pelo apoio durante estes anos do mestrado e por acreditarem neste sonho, em especial a minha mãe Maria da Paixão José Ribeiro, pelo sonho realizado.

Ao meu esposo Elson Barbosa da Silva Junior pelo amor e por sempre ter apoiado esse sonho do mestrado e ao meu filho Arthur Marx Ribeiro Barbosa por ser a base e a razão de tudo na minha vida.

*“ Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”*

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela saúde e proteção diária da minha vida e de todos os meus entes queridos.

A todos da minha família, em especial a minha mãe, Maria da Paixão que sempre acreditou em uma vida melhor por meio dos estudos.

A minha avó Almerinda e meu irmão Gabriel, minha irmã Georgea, ao meu Avô pela vida de trabalho e dedicação e ao meu pai por torcer por minha vitória.

À UFRRJ e ao Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pela oportunidade creditada.

À CAPES pela concessão da bolsa.

À minha querida orientadora Dr^a. Lia Maria Teixeira de Oliveira, pela paciência, incentivo, críticas, sugestões, dedicação, amizade e humanidade. E principalmente por acreditar na minha capacidade. Muito Obrigada.

À RACEFFAES, agradeço pela abertura e acolhimento para que a realização da pesquisa tivesse êxito, sem o seu compromisso nada disso seria possível.

Aos meus amigos de infância, em especial a minha amiga Daniela Fernandes de Meira e aos amigos feitos nesta caminhada, em especial a Marta Monica Cozer.

Aos amigos de Rural, agradecendo ao apoio dado, principalmente às amigas que dividia a moradia, Renata, Mariana, Ana, Suelem, Kariana e Barbara.

Aos colegas do curso em Educação Agrícola, obrigada pelos momentos de descontração e convivência harmoniosa.

Ao meu companheiro Elson Barbosa da Silva Junior , pelo amor, apoio, carinho e cumplicidade na construção desta vitória, que agora se torna nossa.

Ao Meu filho Arthur Marx Ribeiro Barbosa, por ser a minha certeza de sempre seguir em frente.

A todos aqueles que direta e indiretamente, contribuíram para a execução do presente trabalho, sem estas colaborações o objetivo não teria sido alcançado.

BIOGRAFIA

Maiza Gabrielle Ribeiro Pereira, filha Jorge Luiz Pereira e Maria da Paixão José Ribeiro, nasceu em 16 de Janeiro de 1986, na cidade de Itambacuri, estado de Minas Gerais. Em 2001 concluiu o ensino fundamental na Escola Estadual Madre Serafina de Jesus e ingressou na antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa para concluir o ensino médio e Técnico em Agricultura e Meio Ambiente de 2004 a 2005. No ano 2006 ingressou na Universidade Federal do Rio de Janeiro na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2006, graduando-se em Licenciatura em Ciências Agrícolas em 2010. No início de sua graduação dedicou-se a estudar sobre educação ambiental estagiando no projeto “cheiro de verde” coordenado pela universidade Rural e o CAIC-Paulo Dacorso Filho, depois então participou do diretório Acadêmico bem como foi bolsista de extensão no projeto Campo Campos, que trabalhava a juventude rural e suas potencialidades. No ano de 2012 lecionou no CEIER-Centro Estadual de Educação Rural de Vila Pavão ES, no cargo de professora de Olericultura/Agricultura I, logo no ano de 2013 ingressou no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, do Instituto de Agronomia da Universidade Rural do Rio de Janeiro, onde permanece até a data desta dissertação.

RESUMO

PEREIRA, Maiza Gabrielle Ribeiro. **Centro Familiar de Formação por Alternância: Superando a Imagem do “Fabiano” para o Desenvolvimento Local.** 2015, 84p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

A reflexão feita na pesquisa, base desta dissertação, trata sobre a problemática da formação de sujeitos do meio rural por meio de experiências pedagógicas que constroem a Educação do Campo. Precisamente, esta focaliza a Pedagogia da Alternância pelo CEFFA, na formação de jovens e adultos do Campo, pois geralmente atende a uma proposta pedagógica que prioriza a articulação entre a escolarização e o trabalho, preparando o sujeito para a vida. Essa reflexão dialoga com definições de desenvolvimento local/rural, apontando pontos exitosos da Pedagogia da Alternância, políticas públicas. Aponta ainda a perspectiva sócio-histórica, como método da crítica ao imaginário social coletivo, que associa o campo e quem nele vive, como algo subdesenvolvido e “atrasado”, que para melhor caracterização, então, utiliza-se a imagem do “Fabiano”, personagem do livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. Para melhor compreensão da problemática, a pesquisa se divide em dois momentos. O primeiro levanta uma discussão das relações dos sujeitos que estão estabelecidas no campo da produção literária do Brasil, anterior ao período de expansão e tecnificação da agricultura até os dias de hoje, tecendo a história social sob a influência das “teorias raciais” na composição da divisão de classes, que subjugou e subjugou o homem do campo como sendo uma classe despreparada, para viver em uma nova sociedade provida de um novo padrão social e reformulada em bases de novas tecnologias. O segundo momento da pesquisa, retrata as novas experiências de promoção da Educação do Campo, evidenciando o CEFFA como parte do processo de valorização do campo em prol do desenvolvimento local/rural. Dessa maneira descreve e contextualiza essas experiências e suas práticas educativas das relações socioculturais originárias das políticas públicas de investimentos, em novas ruralidades e desenvolvimento local/rural do norte Capixaba.

Palavra-chave: Pedagogia da Alternância, desenvolvimento rural/local, Raceffaes, Educação do Campo e Teorias Raciais.

ABSTRACT

PEREIRA, Maiza Gabrielle Ribeiro. **Family Training Alternating: Overcoming image "Fabiano" for local development.** 2015, 84p. Dissertation. (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

The reflection made in the research base of this dissertation deals with the issue of formation of subjects of rural areas through educational experiences that build the Rural Education. Precisely, this focuses on the Pedagogy of Alternation by CEFFA, training of young people and adults do Campo, it usually serves a pedagogical approach that emphasizes the link between education and work, preparing the subject to life. This reflection dialogues with local / rural development settings, pointing successful points of the Pedagogy of Alternation, public policy. also shows the socio-historical perspective, as a method of criticism of collective social imagination, which combines the countryside and those who live in it, as something underdeveloped and "late", which for better characterization, then we use the image of "Fabiano" book character "Vidas Secas" of Graciliano Ramos. To better understand the problem, the research is divided into two parts. The first raises a discussion of the relationship of the subjects that are established in the field of literary production in Brazil prior to the period of expansion and technification of agriculture to the present day, weaving social history under the influence of "racial theories" in the composition of class division, which subjugated and subdues the farmer as a class unprepared to live in a new society provided with a new social standard and reformulated in new technology bases. The second stage of the research, portrays the new experiences of promotion of Rural Education, highlighting the CEFFA as part of the field enhancement process in support of local / rural development. Thus describes and contextualizes these experiences and their educational practices of sociocultural relations originating from public investment policies, new ruralities and local / rural development of the North Capixaba.

Key word: Pedagogy of Alternation, rural / local development, Raceffaes, Education Field and Racial Theories

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O quadro “Redenção de Cam” (1895), do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936)	9
Figura 2. Mapeamento dos Centros Familiares de Formação por Escolas Famílias Alternância.....	21
Figura 3. População residente na área rural do estado do Espírito Santo	23
Figura 4. Os quatro pilares dos CEFFAs.....	46
Figura 5. Modelo explicativo dos princípios dos CEFFA´s	48
Figura 6. Símbolo do Comitê de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo ...	65
Figura 7. Seminário Estadual de Educação do Campo no Estado do Espírito Santo	65

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Escolas que adotam a Pedagogia da Alternância na região Norte do Espírito Santo	43
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIMBOLOS

- EFA- Escola Família Agrícola
- UNEFAB- União Nacionais das Escolas Família Agrícolas do Brasil
- CEFFA- Centro Familiar de Formação por Alternância
- CFRs- Casas Familiares Rurais
- ECRs- Escolas Comunitárias Rurais
- ENCORM- Escola Comunitaria Rural Municipal
- PRONACAMPO- Prorama Nacional de Educação do Campo
- FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional
- MEPES- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
- RACEFFAES- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternânciado Espírito Santo
- CNBB- Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil
- MST- Movimento dos Sem Terra
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura
- UnB- Universidade de Brasília
- SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização
- MEC- Ministério da Educação
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- SFR- Scuole Famiglie Rurali
- AES- Associação degli Amaci Dello Stato Basileiro
- ARCAFAR- Associação Regional das Casas Familiares Rurais
- ENP- Equipe Pedagógica Nacional
- SEDU-Secretaria de Educação
- MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

UFES- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores

INCRA- Instituto de Colonização e Reforma Agrária

UNDIME- União dos Dirigentes Municipal de Educação

CEE- Conselho Estadual de Educação

FETAES- Federação dos trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo

PRONERA - Programa Nacional de educação na reora agrária

PNAE- Programa Nacional de eliminação Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 CAPITULO I: A IMAGEM DO “FABIANO” E OS ATORES DO CAMPO	8
2.1 INTRODUÇÃO	8
2.2 CONSTRUÇÃO DA IMAGEM RURAL DO BRASIL	8
2.2.1 Um Brasil Mestiço Visto Contra O “Progresso” do Estado	8
2.2.2 Dimensão Socio-Histórica: Os Povos do Campo e a Relação com o Atraso	11
2.3 ESPÍRITO SANTO: INFLUÊNCIA DO NORTE CAPIXABA NOS DEBATES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	18
2.3.1 O Estado do Espírito Santo	18
2.4 ORIGEM DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA- CEFFA	24
2.5 EXPANSÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NO BRASIL.....	31
2.6 A CONJUNTURA DA REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO – RACEFFAES	37
2.7 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	38
2.7.1 A Proposta Educacional do CEFFA.....	44
3 CAPITULO II: O CEFFA EM MOVIMENTO NA ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
3.1 O CAMPO DA PESQUISA	49
3.2 PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORTE CAPIXABA: O OLHAR DOS PROTAGONISTAS DA AÇÃO.....	53
3.3 O CENTRO FAMILIAR E FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DE BOA ESPERANÇA-ES E CHAPADINHA – NOVA VENÉCIA-ES	54
3.4 CONTRIBUIÇÃO DA REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA- RACEFFAES	60
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ALTERNÂNCIA	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	71
7 ANEXOS	76
Conto “Velha Praga” de Monteiro Lobato	76
Anexo II.....	80
7 APENDICES	84

1 INTRODUÇÃO

As relações sociais se formam na dinâmica da cultura, educação, trabalho, infraestrutura, mercado, produção, organização política entre outras esferas da sociedade marcadas por territorialidades. É interessante pensar que a sociedade, então, vem sendo construída em coexistência com todos os elementos e dimensões, onde se faz necessário para a estruturação e organização das instituições que servem às populações.

Essas populações em seus grupos sociais, que se abarcam cada uma em seu meio sociocultural e ambiental, por vezes, tratando de forma dicotômica a construção da realidade, configuram o mundo rural e o mundo urbanos separados, inclusive configurando a cidade como ideal de lugar desenvolvido e de qualidade de vida. O urbano é visto como o lugar do progresso, pretendido ser alcançado por todos; enquanto o rural, o interior, no imaginário coletivo e nas próprias políticas, permanece como sendo o lugar do atraso, isolado, construído por imagens e símbolos derrotistas, refletindo na idéia de que tudo é lento na vida do campo e de suas instituições.

Especialmente no Brasil, as políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico por muito tempo privilegiaram os territórios citadinos, de tal forma que, além de exaltar as potencialidades da cidade, ainda marginalizaram os espaços rurais diminuindo o que ali era produzido, economicamente e/ou culturalmente. Nossos campos brasileiros muitas vezes abrigaram instituições que reproduziam as formas de tratamentos dadas nas senzalas, quando a força de trabalho se valia por meio de trabalho escravizado para servir aos “senhores citadinos”.

Podemos exemplificar essa desvalorização e estigmatização do campo a partir do que historicamente tem sido utilizado para manter as características do meio rural. Sendo assim, o campo retrata a partir das próprias políticas sociais o lugar do atrasado, cujas medidas dispensam o tratamento aos seus sujeitos de políticas compensatórias que inibem lutas dos atores pelos direitos. Começaremos pelas políticas públicas de investimentos pós-escravidão, que desconsideravam os negros e miscigenados como trabalhadores do campo, para valorizar o branco como trabalhador, incentivando a imigração, mas na verdade tinham o intuito de branquear o Brasil¹; ou ainda, para deixar mais poética a modernização do Brasil rural, ao adotar uma cultura européia que fosse à época considerada forte e que transformasse as novas demandas por tecnologias

¹ Ver O Espetáculo das Raças: Cientistas Instituições e Questões Raciais no Brasil. (SCHAWRCZ, 1993).

da produção agrícola² em realidade. Os anseis que cercam esse debate encontram-se no contexto do Capítulo I, sendo tratados com mais aprofundamento.

É notório que o imaginário de tudo que permeia o campo se depare com o fraco, o sujo, o jocoso, o adoentado, o exótico e o não civilizado. Ou seja, o não favorecido entre outros “nãos”. A literatura, a música, o jornalismo e a própria ciência nos ajudam a contar melhor essa história, pois traz nelas representações de como era visto o homem do campo em diferentes tempos. Na literatura, o movimento do Naturalismo mostra como a influência do meio e a força dos instintos determinam o comportamento humano, conforme demonstram as obras de Aluísio de Azevedo e Eça de Queiroz. Outra fase da literatura a ser exemplificada foi o Modernismo, que no Brasil é representado em seu marco simbólico como a Semana da Arte Moderna³, movimento de 1922, ocorrido em São Paulo, cujas expressões literárias têm obras de Lima Barreto, Pagu, Oswald de Andrade, Monteiro Lobato, entre outras ilustres artistas.

Na segunda parte do Modernismo consagram obras de Raquel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rego e Graciliano Ramos, este último autor se constitui como foco da pesquisa que fizemos, visando discutir a questão sobre representações de mundo rural estigmatizado pela praga do preconceito de lugar “não civilizado” ou atrasado. Graciliano Ramos retratou a vida do homem do sertão e que tem o regionalismo como uma tendência muito forte em suas obras. Essa fase literária ajuda a compor o imaginário do rural brasileiro, mas que agora não só demonstra suas fragilidades, como, denuncia os diversos problemas que compõem a vida das famílias do campo, que se consagra em um novo contexto político/econômico de investimento no meio rural, caracterizado pelo período de presidência de Getúlio Vargas na época do Estado Novo.

Passado o período da ditadura no Brasil, o camponês, assim como os trabalhadores brasileiros, começava a compor um grupo social de destaque no cenário nacional, na medida em que confrontava conceitos de sociedade e de capital, questionando sua situação de classe e o lugar que sempre a hegemonia político-

² Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social e a eugenia, cuja meta era intervir na reprodução das populações. (SCHAWRCZ, p.60, 1993).

³ A semana de Arte Moderna foi um espaço de arte, mas também um movimento cultural e político. Esta foi realizada no Teatro Municipal de São Paulo em 1922, expressando a intensidade de interesses entre o universo do café e as diversas expressões artísticas. A Semana, contudo, foi só uma das diversas pontes estabelecidas. Houve de tudo um pouco teatro, arte cinematográfica, expressões literárias e inclusive manifestações populares. O café representava o ouro verde e também a oligarquia mas no mesmo patamar em São Paulo além do complexo cafeeiro era a capital artística e estabelecia o comando econômico do país.

econômica destinara a ele na história do Brasil. Concomitantemente, surgem nos cantos do Brasil inúmeras formas e atitudes de manifestações populares, em prol do desenvolvimento técnico e social do mundo rural a partir de experiências das diversas comunidades.

O país já respirava então outros ares, havia possibilidades de modernização das estruturas físicas para inovações tecnológicas, fato que permeava em todos os campos dos saberes, inclusive os campos científicos e produtivos ligados à agricultura. A Revolução Verde na década de 1960 no Brasil retrata esse impulso por avanços para aumentar a produtividade do setor de produção, onde mesmo antes de seu boom tecnológico, especificamente em 1966. No entanto, no Brasil, já em 1940 se pensava na modernização da agricultura no intuito de aumentar a produção agrícola através de melhoramento genético de sementes e investimento em maquinários com um maior potencial tecnológico. Mesmo assim, foi na década de 1960 até 1973, um massivo investimento público federal, por meio de políticas de crédito para o setor agropecuário a partir do que se denominou de “milagre brasileiro”, vislumbrando aumentar a produtividade das culturas de exportação e a pecuária intensiva. Período curto de intervenção militar na vida pública do campo e na economia agrícola durou pouco por conta da crise de petróleo que abalou o mundo.

Compreender o que acontecia no país a respeito de políticas públicas de investimento para a cultura e ciência é fundamental para entender como diversas manifestações ocorriam em diferentes espaços, a partir de diferentes motivações, mas que coincidam com seus objetivos de desenvolver as potencialidades do meio em que vivem.

A luta pela Reforma Agrária surge em muitos desses espaços de territórios rurais, e com ela o fortalecimento da agricultura Familiar, em bases sustentáveis bem como a educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Surgem então entre os anos de 1980 e 2000 alguns movimentos que comungam do mesmo propósito que é a valorização do campo com todas as suas potencialidades, declarando para o mundo que a vida no campo é viável e que nela se constroi história e governança pelas classes populares.

Se a agricultura familiar hoje no Brasil ganha visibilidade na esfera pública brasileira, esta se deve, então, considerar todos os atores envolvidos neste contexto, inclusive aqueles que lutam até hoje por Reforma agrária. Neste viés que leva em consideração as experiências pedagógicas de valorização da juventude rural faz-se uma

ponte também com aqueles que lutam, por exemplo, para extinguir o exôdo rural e a intensificação de meios de produção com maior apoio para adoção de técnicas ambientalmente sustentáveis.

O Brasil é a terceira maior agricultura do mundo, mas a tentativa de modernização do meio de produção e das estruturas de produção do campo gerou uma contradição no país, tendo hoje apenas 16% da população no meio rural (IBGE, 2010). Nesta concepção, a figura do “Fabiano” representado em “Vidas Secas” é ideal para ilustrar a marginalização do campo durante anos, que como consequência resultou na saída da população rural em busca de uma vida melhor, denotando o exôdo rural e perdas identitárias locais/ regionais.

A obra de Graciliano Ramos foi publicada na década de 1930, refletindo a visão do autor de um país que era acentuadamente rural, mas ainda carente de políticas sociais para que as populações não se retirassem do campo, época que no meio urbano começou a acelerar o processo de industrialização enaltecendo a vida urbana. Tal obra literária está carregada de representações daquele mundo rural carente de políticas de desenvolvimento e de educação que de maneira dramática evidenciaria a carência de políticas sociais, educacionais e mesmo de tecnificação dos setores de produção do campo. As carências propiciaram a fuga de um contingente de povos do campo, retirantes do rural e das florestas para as cidades. Por conseguinte, os processos migratórios do rural para o urbano contribuíram para aumentar a população das áreas dos grandes centros e da área metropolitana, fato que progressivamente aumentou as demandas em relação à escola das classes populares. Mas somente na atualidade há políticas para ampliar, por meio dos programas socioeducacionais, as estratégias de empoderamento dos sujeitos e atores coletivos das zonas rurais visando à permanência em suas localidades e desenvolvimento de tecnologias sociais.

Em meio ao cenário de enorme êxodo rural, mão-de-obra pouco qualificada, a necessidade de trabalho na lavoura e/ou simplesmente por uma forma de fomentar a alfabetização em áreas que não dispunham de estruturas e pedagogias educacionais direcionada para a valorização do homem do campo, surgiu no Brasil, a partir de 1969, no estado do Espírito Santo, as Escolas Família Agrícola (EFAs), baseadas na Pedagogia da Alternância. O Espírito Santo foi o berço das primeiras experiências concretas da Pedagogia da Alternância, tendo hoje 23 escolas no estado, organizadas pela proposta e chanceladas pela UNEFAB-União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (NASCIMENTO, 2004). A proposta da Alternância ganharia maior

organicidade na medida em que a escolarização e formação técnica dar-se-ia o mais próximo da realidade dos agricultores que discordavam das políticas agrícolas e sociais urbanocêntricas.

Segundo Queiroz (2011), foi recomendado pela UNEFAB- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, que todas as organizações que se integrarem as demandas de promoção do desenvolvimento rural a partir da ação pedagógica da Alternância e que estivessem associados à UNEFAB, se denominariam CEFFA. Este intuito se alcançou a partir de uma necessidade organizacional frente às demandas da Educação do campo.

Desde o primeiro momento os CEFFAS-Centro Familiar de Formação por Alternância (reúnem as Escolas Família Agrícola - EFAs, Casas familiares Rurais - CFRs- e as Escolas Comunitárias Rurais – ECRs) têm como proposta valorizar e potencializar seu local, mediante a efetiva participação dos jovens e suas famílias na dinâmica comunidade/escola para o desenvolvimento local, qualificado pela agricultura familiar e o seu sistema de produção, que combina propriedade ou posse dos meios de produção e a realização do trabalho sem exploração da força de trabalho e com manejo mais ecológico.

O desenvolvimento local, neste caso o desenvolvimento rural, com sustentabilidade é contextualizado nas ações e nos discursos dos documentos sobre a proposta Pedagógica da Alternância. Em alguns documentos surge com a noção de Desenvolvimento do Meio, de forma equânime para as famílias neste sentido devem atuar com formação e identidades culturais visando a integração da população no campo. Assim sendo, a educação ambiental, a sustentabilidade e a agricultura em bases orgânicas e familiar surgem como idéia/temas/práticas e saberes balizadores para superação dos diversos “Fabianos”, que insistem no imaginário coletivo do meio rural e que desmobiliza a classe popular segregando as ações pela reforma agrária.

Em meio aos descasos e poucos recursos, a educação do campo surgiu adotando a Pedagogia da Alternância como forma transformadora de escolarização e de formação das classes populares para protagonizarem as lutas contra as relações excludentes estabelecidas na sociedade, exatamente para contrapor a visão do campo como local atrasado e inferior em relação às cidades.

Desta forma os educadores, os movimentos sociais e as associações que abrigam as escolas utilizam-se da Alternância como metodologia e veem a educação profissional dos CEFFAs como uma estratégia que pode ser bem sucedida uma vez que potencializa

conhecimento técnico em prática produtiva. O aluno que conclui a educação profissional pode decidir se vai para o mercado de trabalho ou dá prosseguimento aos estudos em nível superior. Há uma perspectiva de transformação na educação dos povos do campo, quando esta se dá por meio do PRONACAMPO na medida em que tal programa inclui atividades formativas que visam compor um conjunto de ações articuladas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. A finalidade do PRONACAMPO visa assegurar oportunidades profissionais e de inclusão social para a população do campo. É pertinente considerar que os CEFFAs podem sim ser protagonistas deste momento, pois agora também recebem verba do FUNDEB.

O PRONACAMPO é uma política pública de educação que veio como resposta à pressão dos movimentos sociais, que desde a década 1990 vinham na luta e buscavam uma pedagogia alternativa frente à realidade excludente (SILVA, 2000). Os anos de debate sobre este tema que articula educação popular do campo e processos de profissionalização levaram à considerações na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394 de dezembro de 1996), em seu Artigo 28, onde determina medidas de adequação da escola à vida do camponês. O meio educacional tendo agora a representação do Campo por meio de vários programas governamentais⁴, veio agregar valores na construção de uma educação que realmente valorizasse as potencialidades socioculturais, ecológicas e produtivas do meio rural, e que não mais se adequasse a propostas que não compreendem a realidade local e que pouco acrescenta na vida dos povos do campo.

Pensando em contrapor a visão do campo como local do atraso, do isolamento e inferior em relação às cidades urbanas, a educação profissional trabalhando junto com parcerias de iniciativa e promoção da educação do campo concerne no alcance das expectativas de necessidades científicas e de trabalho, bem como levanta outras questões éticas, organizacionais e de promoção do homem. A disposição da LDB/1996 sobre a “adaptação” (BICALHO, 2013), leva a inferir que a educação profissional baseada na potencialidade da comunidade rural seria um caminho para formação de uma população rural produtiva e consciente. Hoje, no Estado do Espírito Santo, a rede MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) possui 14 Escolas,

⁴ Vale ressaltar as iniciativas dos Programas do Ministério de Meio Ambiente para a agricultura familiar, o PRONACAMPO/MEC e o PRONERA/INCRA/MDA, Plano Nacional de Agroecologia e produção de orgânicos. Neste contexto, a LDB/1996 vem sendo reformulada assim como a legislação educacional e de ciência e tecnologia para ampliar as ações voltadas para a educação do campo.

das quais cinco atendendo também ao Ensino Médio Profissionalizante, envolvendo cerca de 100 Monitores, 2.000 alunos, milhares de ex-alunos e 6.000 membros das Associações de Pais. Nesta ótica, a aproximação com a RACEFAES- Regional das Associações dos Centros de Formação por Alternância do Espírito Santo, bem como seu público de assistência (os CEFFAs do Norte capixaba), se apresenta neste estudo como um palco de experiências de maneira a traduzir as conquistas e anseios que envolvem os movimentos dos CEFFAs e a Pedagogia da Alternância nas mesas de debate por uma Educação para os povos do Campo, em um cenário de instituições democráticas.

O que se pretendeu em termos de objetivos mais gerais foi realizar uma pesquisa que gerasse uma dissertação baseada no levantamento de fontes orais e escritas, com vistas a descrição e contextualização da instituição educacional pela alternância no marco teórico-conceitual da história social e as suas idéias de desenvolvimento pretendido para os atores do campo até os dias de hoje no norte capixaba⁵. De acordo com os objetivos da pesquisa faz-se uma contextualização sobre os elementos sociais, culturais e político que constituem um imaginário da população frente às questões agrárias, principalmente, as visões que tratam o campo como atraso e como gente “indolente”. De forma a fundamentar o segundo momento da discussão traçamos uma breve consideração da condição agrária do Espírito Santo e o Norte capixaba, como base para captar as identidades sociais e territoriais ao se trabalhar a importância da iniciativa de modelos de investimento na promoção do desenvolvimento rural como os CEFFAs. Dando continuidade a essa ótica, concluiu-se a pesquisa expondo as políticas de investimentos no campo da educação rural e descrevendo a iniciativa de organizações como a RACEFAES neste cenário.

⁵ É o adjetivo que qualifica quem nasce no Espírito Santo estudiosos da língua tupi, capixaba significa, roça, roçado, terra limpa para plantação. Os índios que aqui viviam chamavam de capixaba sua plantação de milho e mandioca.(<http://www.dicio.com.br/capixaba/>, acessado 17/09/2015).

2 CAPITULO I:

A IMAGEM DO “FABIANO” E OS ATORES DO CAMPO

2.1 INTRODUÇÃO

A problematização das representações sociais dadas aos personagens da nossa literatura origina-se do pressuposto que os textos literários permitem uma relação entre as obras e seu reflexo social que, então, é influenciado nas interpretações da realidade, neste caso, de mundo rural.

As representações de homem do campo a partir da construção de personagens como o Fabiano do livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos engendra-se entre memórias e história social que o autor trata através de um imaginário da coletividade dos trabalhadores rurais, dos pequenos agricultores que em alguns lugares são denominados “gente da roça”, “roceiro” e outras adjetivações. Perpetuava, então, no país da época do autor a idéia de “sociedade avançada”, aquela dita com características socioculturais, arquitetônicas, alimentares, consumista advindas da Europa, que retratava (ainda retrata) o modelo civilizatório desejado para engendar a identidade do Brasil. Sobretudo, repercutia nas instituições ligadas ao poder público e na mentalidade dos cidadãos do país um ideário errôneo de desenvolvimento e que considerava o à realidade do campo com as suas permanências latifundiárias, escravocrata e a nova realidade de ideais republicanos.

2.2 CONSTRUÇÃO DA IMAGEM RURAL DO BRASIL

2.2.1 Um Brasil Mestiço Visto Contra O “Progresso” do Estado

A raça brasileira é considerada mestiça⁶, essa questão se ascendeu depois da abolição a partir do século passado. Tal definição leva em consideração o contexto histórico brasileiro. Predominava na sociedade uma maioria da população negra, mais a influência e o fortalecimento dos letrados e dos homens da ciência neste período

⁶ Renato Ortiz trata sobre a questão da identidade brasileira em Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 5ª Ed., 9ª reimpressão 2006.

contribuiu de forma significativa da posição da raça mestiça no cenário econômico, político e social.

No intuito de pensarmos a realidade nacional, é importante que tenhamos um conhecimento da esfera histórica e suas relações quanto à influência das teorias raciais na composição da divisão de classes, bem como a construção do imaginário dos povos brasileiros a partir deste ponto de vista.

Segundo Schwarcz (1993), alguns autores já representavam por meio de imagens as concepções da época. A autora traz a exemplo a obra “A redenção de Cam” de Modesto Brocco, valendo-se em vincular a noção de progresso àquela de seleção genética na construção das famílias brasileiras; nesta obra exposta a imagem do homem e pai forte, branco, casado com uma mulher miscigenada e sua mãe agradecendo as forças superiores pela possível “salvação”.

A Redenção de Cam



Figura 1: O quadro “Redenção de Cam” (1895), do pintor espanhol Modesto Broccos y Gómez (1852-1936)⁷

⁷ A obra A Redenção de Cam trata da representação de uma nova visão nacional após a escravidão. Se caracteriza por uma família onde a senhora que aparenta ser avó, agradece aos céus por ter recebido a

Nesse quadro de M. Broccos estão apresentados de forma sintética as conclusões dos teóricos do branqueamento: no decorrer de um século o país seria branco, como a criança retratada -Museu de Belas Artes, Rio de Janeiro- (SCHWARCZ, 1993 p. 12,)

Ainda de acordo com Schwarcz (1993), o não desenvolvimento do Brasil era explicado sob o ponto de vista de alguns homens da ciência que viam na mestiçagem o “atraso” do país, por conta de supor que a mestiçagem caracterizava uma raça fraca intelectualmente e que não viabilizava o processo de “progresso” da nação.

Alguns trabalhos científicos demonstram a necessidade de trazer em debate as relações dos sujeitos que são estabelecidas no campo da produção literária, visto que a literatura não se dissocia da realidade social, onde a arte da palavra colabora evidenciando a construção ou a desconstrução identitária das relações sociais em que muitas culturas são silenciadas, é o caso do “Fabiano” personagem do livro “Vidas Secas”.

Nesse como em outros casos, a mestiçagem existente no Brasil não só era descrita como adjetividade, constituindo uma pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação. Não se trata de acumular casos e citações, mas, antes de sublinhar uma nova representação da mesma nação. Ao lado de um discurso de cunho liberal, tomava força, em finais do século passado, um modelo racial de análise, respaldado por uma percepção bastante consensual. (SCHWARCZ, 1993 p. 12,)

Estamos falando de um espaço temporal que vai de 1870 a 1930, onde, o pensamento dos europeus, americanos e em uma grande parte da burguesia do Brasil, a chave da questão estaria no cruzamento de diferentes raças, onde tais questões são levadas em consideração sendo o fator limitante do desenvolvimento do país. O Estado e a burguesia fundamentam, então, suas iniciativas de investimentos nas “teorias das raças”, o pensamento brasileiro começa a tomar forma, marginalizando quem carregava as características da miscigenação.

Levar em consideração as questões históricas é importante para se entender as razões da imagem do atraso circular na sociedade do passado e do presente. A “teoria das raças” nos faz observar como a ação do homem configura um cenário com

“graça” de um neto banco, entendo que não seria mais oprimida por uma condição racial. Esta obra pertence ao pintor espanhol Modesto Brocos de 1895, presente no acervo do Museu Nacional de Belas Artes.

diferentes vertentes e mesmo são responsáveis pelas representações acerca de suas ações e seu discurso. A miscigenação no Brasil, analisada pela ótica da “teoria das raças”, no passado, contribuiu para pensar sobre a mudança de postura do brasileiro e no olhar do mundo para o Brasil, sendo importante ressaltar a responsabilidade e influências da ação do homem, neste caso os homens da ciência.

A idéia de bloqueios econômicos, sociais e institucionais ao crescimento econômico do Brasil não é nova. Foi uma insistente preocupação nos anos cinquenta e perdurou até o golpe militar de 1964. Influenciando uma boa parte da literatura de ciências sociais dessa época e do debate acadêmico (e político) de então. A ênfase na palavra *crescimento*, por outro lado, também não é nova. Relembra Confrontos de idéias dessa mesma época: *crescimento* ou *desenvolvimento*? Depois de trinta anos de *captura* do *desenvolvimento pela ideologia do crescimento*. Mudou a economia ou não mudamos nós? (MARTINS, p. 52, 1994).

Sob essa percepção, uma reflexão do espaço de tempo em que tais idéias permaneceram nos faz entender como está configurado o panorama histórico social de diferentes épocas, se tornando uma fonte de reflexão de diferentes questões, como, refletir qual é o papel do homem do campo e em que lugar ele ocupa neste cenário, levando em consideração os modelos de investimentos econômicos e sociais no Brasil. Vale lembrar que tais pensamentos citados ao longo deste capítulo contribuíram na atuação política e na idealização do projeto do Estado Novo, estas idéias são fundamentais para que possamos problematizar sobre o pensamento racial brasileiro e sua herança nas classes da sociedade.

2.2.2 Dimensão Socio-Histórica: Os Povos do Campo e a Relação com o Atraso

Essa passagem demonstra a angústia vivida pelos personagens da obra “Vidas Secas”, e a imagem construída a partir das representações, experiências e visão de mundo do autor no nordeste brasileiro:

Nem sempre as relações entre as criaturas haviam sido amáveis. Antigamente os homens tinham fugido à toa, cansados e famintos. Sinhá Vitória, com o filho mais novo escanchado no quarto, equilibrava o baú de folha na cabeça; Fabiano levava no ombro a espingarda de perneira; Baleia mostrava as costelas através do pelo escasso. Ele, o menino mais velho, caíra no chão que lhe torrava os pés. Escurecera de repente, os xiquexiques e os mandacarus haviam

desaparecido. Mal sentia as pancadas de Fabiano lhe dava com a bainha da face de ponta.

Na quele tempo o mundo era ruim. Mas depois se concerta para bem dizer as coisas ruins nao tinha existido. (RAMOS, p 58. 2011)

Uma imagem literária como a do “Fabiano” não representava o “progresso” ou o “trabalhador” tão almejado pela oligarquia rural que estava no poder; outros estigmas determinavam a visão de mundo rural e também se encontrava em outros personagens literários como o “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato. Precisa ser levado em consideração todo contexto político/econômico/social que passava o país, posto que as idéias de importação da cultura européia eram definidas para o Brasil como a estratégia de progresso e reestruturação das cidades do país para receberem as transformações estruturais.

Os povos do campo, mais uma vez eram tachados e nomeados de acordo com a vontade da locomotiva do poder hegemônico do Estado e seus senhores, e que lideravam o tesouro financeiro do Brasil nesta época. Os povos do campo bem como sua juventude, se via a margem do progresso, desta maneira se sentiam desvalorizados diante de sua manifestação cultural, levando a descaracterização da juventude do campo para uma posição contrária e negativa da imagem dos que utilizam da terra em prol do seu sustento e de sua família.

O caráter rural do Brasil, além dos escritos históricos presentes em nossas coletâneas e ensinadas nas instituições de ensino, também pode ser observado nos traçados da arte e da literatura. Diferentes momentos históricos da literatura no Brasil, contam com representações que são influenciadas pelo espaço de tempo observado e transcrito em tais obras. A imagem do naturalismo e ecologismo de um tempo literário, a imagem do “Jeca-Tatu, bem como a representação das obras dos “Sertões” e “Vidas Secas”, contam distintas fases da historia do Brasil, a partir de reflexões acerca do contexto social, político, ambiental e econômico que perpassavam tais momentos”.

Em sua maioria, os livros de história, não transcrevem em suas páginas as íntimas características dos sertanejos, caboclos, caipiras, ribeirinhos, entre outros interioranos. De certa forma os atores do campo estariam esquecidos na história, bem como tudo que desrespeite o modo de vida desses povos. Mas, contrapondo a opinião dos livros históricos, a literatura relata mesmo que de forma destorcida ou tendenciosa, as identidades dos atores do campo. Essas obras sofreram influência da história social que se encontra o país em suas respectivas épocas.

Segundo Schwarcz (1993), antes de 1930 os chamados “homens das letras” se ocupavam de muitas funções ao mesmo tempo, como educador, políticos, jornalistas, literários, entre outras atividades. Assim, não existia uma separação entre o pensamento social e literário, e mesmo nesta configuração tais autores estavam também incumbidos de traçar a realidade social de sua época em diferentes expressões.

De tal maneira, alguns equívocos podem ser analisados a partir de obras como o ensaio “Velhas Pragas”, escrito por Monteiro Lobato em 1914, onde expõe o homem do campo ao mínimo do progresso, chegando a identificar seu modelo de vida a uma praga agrícola, que tende ao fracasso e que precisa ser exterminada. O autor Monteiro Lobato ao escrever esse texto parecia estar descontente com o momento de seca que passava sua região e escandalizada com as grandes queimadas feitas por Caboclos da região paulista. Cabe levar em consideração que dentro do contexto cultural da época, o pensamento de Monteiro Lobato estava em coerência com o que se entendia como consciência⁸. Outras obras como “ Vidas secas”, publicada em 1938, demonstra outro tempo dos povos do campo, conta uma imagem de um sertanejo que ama sua terra, sofre, mas que não se conforma com as possibilidades encontradas no campo.

Uma juventude que vivencia essas representações transforma em trabalhadores descontentes com sua posição. Orienta-se ao desespero e finaliza-se afastado do seu meio de vida, pois desacredita nas potencialidades adivindas do meio rural, já que as políticas de investimento na década de 30 descritos nestas obras, não demonstram um êxito na permanência do jovem no campo, mas sim sua saída para os centros urbanos.

A produção literária (*Vidas Secas*) acerca do espaço rural traz os desafios de quem vive no campo e denuncia o coronelismo como forma de exploração do homem do interior. No entanto, este espaço ainda é sinônimo de precariedade e abandono, e as pessoas que lá habitam são postas em segundo plano; as questões políticas econômicas e sociais são pensadas apenas para os centros urbanos. Além disso, existe o maior índice de pobreza, terras concentradas na mão de poucos e evasão escolar na grande maioria dos campos brasileiros.

⁸ O ensaio *Velhas Pragas*, escrito em 1914: “Indignado com os incêndios provocados pelos seus agregados nas matas de sua propriedade, a fazenda Buquira, no interior de São Paulo, Lobato além de “tocar” alguns incendiários de suas terras, enviou o ensaio para O Estado de São Paulo, que o publicou. Neste texto, mostrou sua preocupação com o caráter predatório da agricultura praticada no Brasil, através da prática das queimadas, que são denunciadas por ele como fator de destruição das “velhas camadas de húmus”, das “aves silvestres”, e de mudança do clima, com o “agravamento crescente das secas”.(CAMPOS, p. 47 1998)

Essa caracterização de tempo, espaço e acontecimento, conta a agonia do sertanejo dividido entre a tentativa de sobreviver e a saudade de um campo que o fazia feliz e que parecia não existir mais:

"Arrastara-se até ali na incerteza de que aquilo fosse realmente mudança. Retardara-se e repreendera os meninos, que se adiantavam, aconselhara-os a poupar forças. A verdade é que não queria afastar-se da fazenda. A viagem parecia-lhe sem jeito, nem acreditava nela. Preparara-a lentamente, adiar-a, tornara a prepará-la, e só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido. Podia continuar a viver num cemitério? Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco para enterrar-se. Era o que Fabiano dizia, pensando em coisas alheias: o chiqueiro e o curral, que precisavam conserto, o cavalo de fábrica, bom companheiro, a égua alazã, as catingueiras, as panelas de losna, as pedras da cozinha, a cama de varas. E os pés dele esmoreciam, as alpercatas calavam-se na escuridão. Seria necessário largar tudo?" (p. 56, *Vidas secas*, Graciliano Ramos)

A imagem do “Fabiano” da década de 1930 era representada pelo homem em uma imagem do atraso, mas que diferente de outra época não se conforma com o descaso e o esquecimento. Em 1950 essa imagem deveria teoricamente ser contraposta, devido às formações ideológicas segundo política de investimentos nas novas tecnologias agrícolas que surgiam.

A movimentação da Revolução Verde priorizava pesquisas e desenvolvimentos de tecnológicos sistemas de produção agrícola, no intuito de incorporar pacotes tecnológicos advindos de países com um maior desenvolvimento industrial, onde, visavam um aumento da produção agrícola em diferentes situações ecológicas. O ideal era proporcionar uma condição ecológica para maximizar a produção agrícola afastando pragas com a utilização de agrotóxicos e tratando com uma maior importância a nutrição mineral das culturas através de fertilização sintética. (BARROS, 2010).

A partir dessas inovações tecnológicas da Revolução Verde⁹, o país passa a contar com uma proposta de educação rural que promovesse a valorização do trabalho rural, na tentativa de convencer os trabalhadores rurais de que seu papel era o de garantir a vocação agrícola do país. Porém, os meios de comunicação da época transpareciam o

⁹ (...) as críticas à Revolução Verde oriundas dos movimentos ecológicos, dos ambientalistas e afins, centralizam-se na crítica à produção industrial. No espaço rural, a produção industrial surgiu na forma de pacotes tecnológicos na Revolução Verde, assumido no Brasil, marcadamente nos anos 60 e 70 – a prioridade do subsídio de créditos agrícolas para estimular a grande produção agrícola, agroindústria, às empresas de maquinários de insumos industriais para o uso agrícola – como tratores, herbicidas e fertilizantes químicos -, a agricultura de exportação, a produção de processados para exportação e a diferenciação – como queijos e iogurtes. (MOREIRA 1999 apud Moreira, 2000 p. 44).

urbano como sinônimo de progresso, construindo no imaginário popular um campo do não desenvolvimento.

Para a civilização Ocidental, os recursos naturais se constituíram historicamente como um patrimônio indispensável aos povos no que diz respeito à organização do trabalho e de uma cultura alimentar, que viria suprir as necessidades básicas de sobrevivência dos homens. Pensando nos passos desafiadores de sobrevivência e de estrutura social na modernidade, a humanidade e a ciência se relacionaram na perspectiva de apropriação de conhecimentos/saberes, para melhor explorar/manusear e aproveitar os recursos naturais, que até então, entendiam ser possíveis de serem transformados pelo trabalho e pela produção agrícola. Dessa forma foi possível uma construção social e institucional capaz de suprir a sociedade de alimentos e de outras mercadorias/matérias primas que pudessem atender à dinâmica de consumo instalada no mundo Ocidental capitalista.

O crescimento populacional de forma geométrica foi equiparado com a produção de alimentos que crescia de forma aritmética, fato este que levaria a uma demanda alimentar maior do que a capacidade do sistema de produção suportaria. Neste contexto o propósito da “Revolução Verde”, como uma idéia adinvida dos EUA entre 1960-1970, era difundir o seu sistema de produção tecnificado¹⁰, que garantia um grande impacto produtivo, aumentando a produtividade das culturas essenciais à alimentação humana. Essa teoria baseava-se no melhoramento genético, na multiplicação de sementes resistentes as doenças e pragas, na mecanização agrícola e no uso de uma grande carga de produtos químicos.

Sua iniciativa se ancorava na justificativa de amenizar o problema da fome mundial. O Brasil, por sua vez, classificado como um país agrícola adentrou neste programa de tecnificação da agropecuária, que para isso ampliou as estruturas para “difusão” do conhecimento que constituía a inovação técnica, tal como a rede das escolas técnicas (Escolas Agrotécnicas Federal) e difundiu o tecnicismo da “Revolução Verde” sobre as mesmas, conseqüentemente, gerando uma formação de profissionais sem uma sensibilização para a questão do homem do campo camponês que gradativamente seria desapropriado de suas terras e de seus conhecimentos locais.

¹⁰ Sistema de Produção Tecnificado leva em consideração o melhoramento genético, motomecanização (maquinário agrícola) e os agroquímicos (fertilizantes e agrotóxicos), garantindo uma maior produção agrícola por área.

No entanto, este pacote tecnológico demonstrou não somente ser incapaz de solucionar o problema da injustiça social e da fome, como parece ter incitado ainda mais os problemas da relação entre fome, produção, produtividade com sustentabilidade (LUZZARDI, 2006).

Segundo Nascimento (2007), o discurso para uma educação destinada aos atores do campo, sempre foi motivo de controvérsias. Desde a época do Brasil Colônia os detentores do direito a educação proposto pelas políticas governamentais eram os filhos da elite, ficando presente em sua doutrina escolar uma noção de diferença social, colaborando para um pensamento de desigualdade entre pobres e ricos.

Contra a imagem do “Fabiano”, contra essa desvalorização do homem do campo e a perda da juventude do campo para as grandes cidades, que organizações de luta pela terra e por uma educação do Campo buscam a transformação da imagem do “Fabiano” relacionada ao atraso, para uma imagem que valorize suas potencialidades que são diversas como é a diversidade ambiental e a pluralidade de idéias que formam o espaço socioambiental agrário.

Pensando em um projeto de desenvolvimento para o campo, inclui, necessariamente, um olhar sobre o direito previsto na constituição, em que toda criança deve ter acesso à Educação escolar. Assim como um projeto de desenvolvimento do campo deve considerar as proposições e conquistas da (*I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*)¹¹. Naquele evento ocorrido em 1998, os documentos produzidos tinham como princípio norteador vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional. Participaram destes documentos a CNBB - MST - UNICEF - UNESCO – UnB, participantes desta reunião. Hoje os sujeitos que comungam desta ideologia e carregam essa mesma bandeira, tem como prioridade dar continuidade às expectativas construídas pelo movimento da educação do campo

Como fruto da demanda dos movimentos sociais e sindicais, após a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, é constituído no âmbito do Ministério da Educação, como parte da estrutura da SECAD, a coordenação Geral da Educação do Campo. (MOLINA, 2006, p. 9)

¹¹ I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo ocorrida em 1998, em Luziânia/GO, teve enorme repercussão pela forma contundente de discutir e encaminhar as propostas de políticas públicas para os povos do campo.

Quando expressamos o Rural brasileiro, é notório lembrar que ele se constrói historicamente, que se transforma ao caminhar do tempo e depende dos intérpretes desse tempo compreender as diversas formas desse “rural”, seja no passado ou presente, bem como nas perspectivas futuras. O propósito é contextualizar o debate acerca do termo rural e suas ações no campo para a valorização da comunidade rural e principalmente da juventude rural.

De acordo com Caldart, devemos pensar em uma escola para além da alfabetização e de conhecimentos formais seguidos de natureza intelectual, e sim como um lugar de formação humana que se devem levar em consideração as diversas dimensões do homem de modo “*combinado e processual*”. (CALDART, p. 73, 2003)

Algumas práticas pedagógicas consideradas pela Educação do Campo como fundamentais, para uma mudança de postura e do imaginário da população em relação ao campo como o atraso, podem ser encontradas na linha do tempo entre construção do imaginário rural às políticas públicas de investimento, e de fortalecimento da agricultura familiar.

Em nosso trabalho temos ainda outro objetivo que é o de compreender a prática pedagógica dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), mais precisamente nas experiências do Norte do Espírito Santo, já que o estado do Espírito Santo é o berço da Pedagogia da Alternância no Brasil. É relevante ressaltar que o Movimento da Educação do Campo se reconhece pelos princípios da educação popular e por isso talvez reconheça a Pedagogia da Alternância como sendo a proposta pedagógica que aproxima a realidade sociocultural ambiental e agrária aos conteúdos sistematizados pela ciência. Os tempos e espaços de formação se alternam e abrem expectativas para um processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e contextualizado, portanto, que atende as demandas da juventude rural, relacionando em sua pedagogia os saberes científicos e sua realidade, preparando o jovem para a vida.

2.3 ESPIRÍTO SANTO: INFLUÊNCIA DO NORTE CAPIXABA NOS DEBATES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Hoje os trabalhos acerca da Educação do Campo no norte do Espírito Santo se sustentam em modelos organizacionais entre associações, cooperativas, movimentos populares com iniciativas que tenham em sua ideologia a promoção da agricultura familiar através da valorização da juventude do campo, por meio de uma proposta de educação e de políticas de investimentos capazes de sustentar os preceitos ideológicos dos povos do campo, bem como os do Centro Familiar de Formação por Aternância.

Para entender o contexto em debate, de sua história e localização nos trabalhos do CEFFA do norte capixaba, é necessário observar o cenário geográfico/ econômico/ social/ cultural da região em que se é realizada tais atividades. Neste sentido traçaremos de forma breve o panorama preposto de maneira que se possa fazer uma reflexão da realidade observada.

2.3.1 O Estado do Espírito Santo

Segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, o estado do Espírito Santo ocupa a 15^o posição na relação populacional, representando 1,8% da população do Brasil. Em relação a essa mesma pesquisa do IBGE (2010), mostrou-se uma maior proporção de pessoas nos três estados da região sudeste (Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo). Sendo observado um crescimento demográfico de 13.5% em relação ao ano de 2000 com 3.097.232 pessoas residentes.

De acordo com Zamberlan (2003), no Brasil 9,5% da população viviam em áreas de meio rural e 90,5% vivem em áreas de meio urbano. Já no Espírito Santo essa representação aumenta, com 21% da população vivendo em áreas rurais e 79% vivendo em áreas urbanas, caracterizando um estado com uma forte representação rural. Essa

divisão territorial pontua a necessidade de se refletir, quanto, às iniciativas de pesquisa da área e políticas de investimentos sob ações governamentais¹².

A regionalização do país é compreendida por características naturais, sociais, econômicas, políticas e históricas, culminando em territórios diversificados geograficamente. As relações presentes no norte capixaba se especifica quanto a sua cultura européia, bem como suas iniciativas de apoio ao coletivo, propondo o desenvolvimento do meio por ação social, já que este território no estado era marcado por pobreza e atraso.

Segundo Lira e Cavalcante (2010), o campo paisagístico do Espírito Santo é bem diversificado, compreendendo regiões serranas, montanhosas, planaltos e litorâneas. Mais precisamente o norte capixaba, objeto de estudo, encontra-se uma região montanhosa e litorânea.

Para Côgo (2007) predominava na região norte capixaba, uma raiz da imigração Europeia, evidenciada por uma forte influência da imigração Pomerana e Italiana. Tais influencias são observadas nas tendências culturais, como, a forma de organização coletiva entre outras evidências históricas do estado. A influência europeia ajudou na construção do conceito do trabalho, bem como a definição da agricultura familiar a partir das bases camponesas.

A região do norte capixaba no século XIX era de muita pobreza e atraso mesmo pesados sob a influência do trabalho coletivo que caracterizava a cultura européia, os imigrantes que ocupavam o norte do Espírito Santo, carente de quase tudo do que era necessário para a produção agrícola e para sua sobrevivência.

O Espírito Santo, até o final do século XIX, era dos mais atrasados rincões das costas do Brasil: ainda chamado de capitania, somente seu litoral estava ocupado com as vilas e povoações_ do sul para o norte_ de Itapemirim, Piúma, Benevente, Guarapari, Vila Velha, Nova Almeida, Santa Cruz, Linhares, Barra de São Matheus e São Matheus (BICHARA, p.29, 1984).

Levando em consideração a condição de precariedade que o Espírito Santo passava no século XIX, faz-se uma comparação com o cenário econômico e social que ainda perpetuava na origem e instalações das primeiras Escolas Família Agrícola no ES.

¹² No site do IBGE tem sempre atualização dos CENSOS e é possível constatar o que Zamberlan (2003) discute em relação aos quantitativos da população rural e urbana e inclusive naquele é possível ter as atualizações. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm

Ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de imigrantes italianos e alemães. A comparação com os filhos de imigrantes gaúchos ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para o Brasil era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se faz ou se está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo! (NOSELLA, p. 61 e 62, 2013).

O Espírito Santo em seu contexto histórico carecia de políticas de investimento para os povos do campo. Observar o contexto em questão nos ajuda a compreender o cenário de precariedade para o desenvolvimento humano que se encontrava o estado antes dos primeiros CEFFA, e o campo de opção encontrado por estes incentivadores da promoção do desenvolvimento dos povos do campo.

A figura abaixo demonstra a representatividade do movimento dos CEFFAs.



Fonte: EPN/CEFFAs – Outubro de 2009

Figura 2. Mapeamento dos Centros Familiares de Formação por Escolas Família Agrícola.

Fonte: UNEFFAB / «www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.VS0bo9zF9j0» acesso em: 14 de abril de 2015.

Diante da expressividade quanto à distribuição das EFA's ou CEFFA's no Estado do Espírito Santo, e demonstrada na figura acima, nos atenta para relacionarmos que o estado ter sido escolhido como local de origem da Pedagogia da Alternância no Brasil, até hoje possui uma forte tendência rural. Assim, justificando sua forte articulação e necessidade de se discutir o campo na educação e nos seus meios de promoção.

A figura abaixo retirada do IBGE, demonstra um senso demográfico de maior população residente no campo em relação as cidades do Espírito Santo. Vale lembrar

que nem sempre toda essa população destas áreas rurais são agricultores, e sim moradores que vivem de outras tarefas que não seja a produção agrícola, sendo elas, comerciantes, servidores públicos, ajudantes de serviços gerais, turismo, entre outras atividades que agregam na rotina da comunidade. Logo, esses representantes também deveras ser levado em consideração quando discutimos o campo.

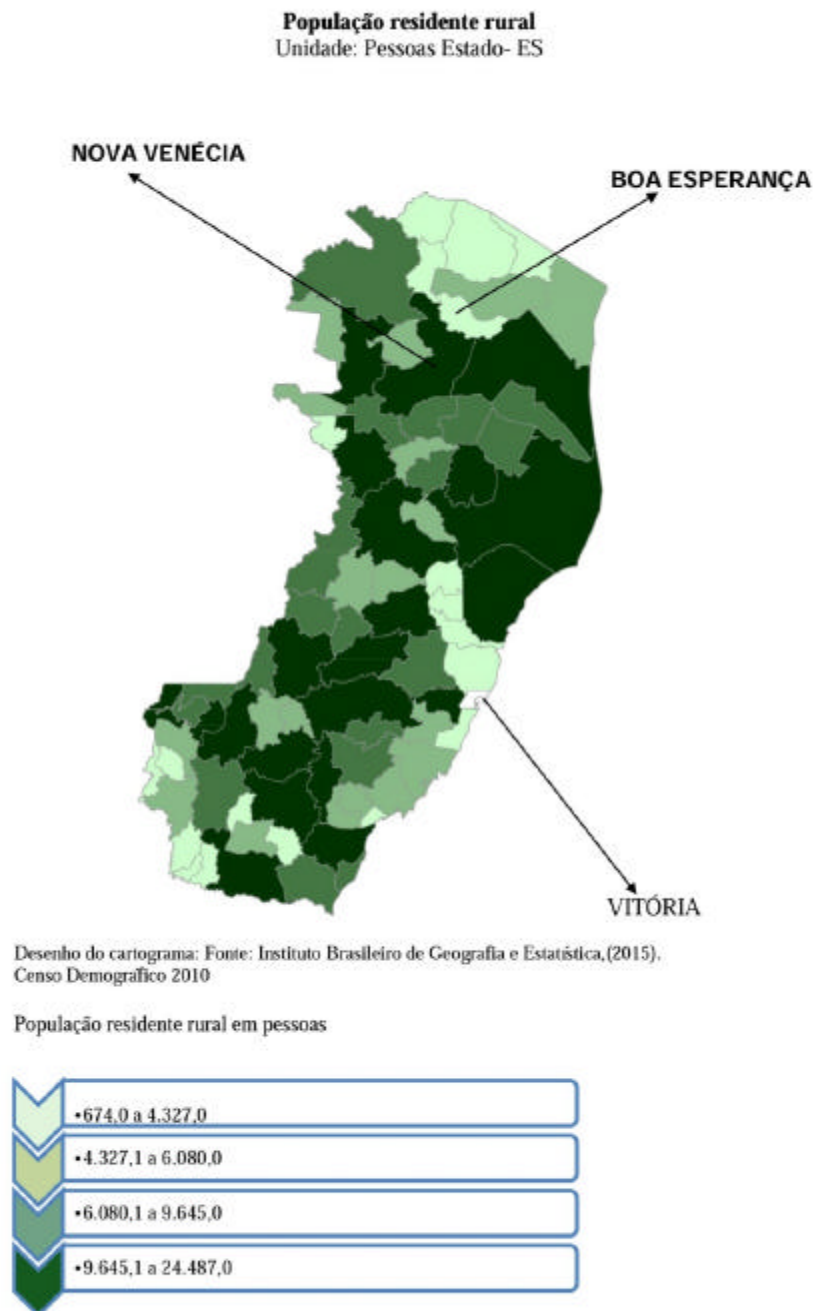


Figura 3. População residente na área rural do estado do Espírito Santo.

2.4 ORIGEM DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA- CEFFA

Para entender o contexto atual dos CEFFA's no Brasil, faz-se necessário compreender como se organizou a história da criação dos Centros Familiares de Formação por Alternância CEFFA, que anteriormente se denominava EFA's- Escola Família Agrícola, já que em sua origem possuía outra denominação, mas garantia o mesmo princípio pedagógico que hoje. Também interessa a este entendimento analisar a proposta da Pedagogia da Alternância como metodologia aplicada, bem como cenário sociopolítico que se protagonizava nas diversas fases de elaboração e aperfeiçoamento do movimento das Escolas Família Agrícola ao longo do tempo. Neste sentido cabe uma reflexão acerca da origem das Escolas Famílias Agrícola (EFAs) e como foi seu desenvolvimento no mundo a partir da problemática da educação rural francesa, baseado na metodologia educacional da Pedagogia da Alternância, que surge como uma alternativa viável e promissora para os filhos dos camponeses (NASCIMENTO, 2007).

Entende-se Escola Família Agrícola (EFA), Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, como conceitos e práticas construídas através das percepções semânticas e ideológicas de vida, contra o modelo exploratório, dominante e sem oportunidade para aqueles que sobrevivem do trabalho nos campos ou que se identificam com o meio rural.

A primazia dos discursos de ambos os conceitos encontra-se em uma história de luta, contra um modelo de sociedade materialista, com a divisão de culturas e conhecimentos de forma tecnicista, acarretando na diminuição do ser humano a um ser descomprometido com o bem coletivo. A abordagem existencial desta pesquisa nos convida a explorar o leque de significados sugeridos pela formação oferecidos nos CEFFA, e que conseqüentemente está contida na bandeira de luta da Educação do Campo, pois a mesma, leva em consideração sua ação educativa no intuito de transformar e emancipar os sujeitos em seus processos formadores, de maneira a favorecer a autonomia.

A Escola Família Agrícola é considerada hoje no Brasil como uma modalidade do Centro Familiar de Formação por Alternância – CEFFA, assim como outras experiências que utilizam da Pedagogia da Alternância como seu princípio. No Brasil hoje compreendem diferentes tipos de trabalho com a Pedagogia da Alternância, mas

em nossa pesquisa nos atentaremos a um; os CEFFA's- Centros Familiares de formação por alternância. Segundo Queiroz (2013) a partir da organização da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB, os CEFFA's compreendem as EFA's – Escolas Família Agrícola, CFR's – Casas Familiares Rurais e as ECR's – Escolas Comunitárias Rurais.

Ainda de acordo com Queiroz (2013), o CEFFA é considerado um centro educativo que tem como base quatro pilares fundamentais, que se justifica pelos seus fins e meios. Desta maneira o CEFFA possui duas finalidades, a formação integral dos jovens e o desenvolvimento do meio onde vivem. E utilizam como meios de alcance destas finalidades a associação local e a Alternância.

Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos. (UNEFAB, 2015)

Essa iniciativa tão atrativa nos campos brasileiros, não se iniciou em nossas terras, e sim em uma região da França que já se via cansada com a falta de estrutura escolar, combinada com a desvalorização do homem do campo em um contexto onde as questões rurais não eram valorizadas dentro do modelo de progresso, desta forma excluída e condenada a perpetuar culturalmente e economicamente no atraso. Exauridos diante a condição que estavam um grupo de agricultores liderados por um jovem sacerdote franceses Padre Granereu, propôs à sociedade uma nova idéia de educação para o meio rural, onde se priorizasse o campo e seus preceitos.

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma idéia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano não nascido de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem um levantamento sociológico. (NOSELLA, 2013 p. 45.).

Essa inquietação do sacerdote com os problemas do campo iniciou através da sua história de vida. Segundo Nosella (2013), Granereu se incomodava ao ouvir de muitos professores que lecionavam nas áreas rurais, uma afirmação desanimadora que

os jovens do campo eram inteligentes e os pais desses jovens precisavam se conscientizar que o melhor para seus filhos eram os estudos, esse mesmo discurso vinha de uma lógica de salvação de um futuro duro e triste do trabalho da lavoura. Granereu era filho de camponeses e desde sua juventude se preocupava com a falta de interesse do Estado e da Igreja com as questões relacionadas ao campo e que se completava com o discurso da sociedade, desmerecedora da cultura camponesa (NOSELLA, 2013).

Os pais desta juventude rural acreditavam mesmo nesta teoria de salvação, onde a garantia de futuro próspero e de sucesso estava fora dos campos e seus filhos deveriam frequentar os grandes centros urbanos, pois a imagem que se tinha era que só no universo dos meios urbanos aconteceria o progresso e a ascensão profissional e de qualidade de vida.

Desta maneira o jovem padre Granereau já observava a existência de dois lados, o lado do Estado que não se interessava pelas questões do campo, mas contribuía para uma educação que acompanhava o modelo urbano, não respondendo a realidade vivida pela agricultura familiar. Do outro lado segundo Nossela (2013), Granereau acreditava que a Igreja colaboradora e aflita com as relações do homem do campo, mesmo sem nenhuma forma educacional, teria condições de desenvolver um trabalho no intuito de atender aos diversos problemas das lavouras, onde pudessem ser aplicadas as técnicas agrícolas que melhor se enquadrassem na realidade local, seja ela social ou econômica.

Apostava então em uma educação fora dos moldes urbanizado e que não comprometesse as características da realidade rural de cultura e modo de vida, para isso, era necessária a construção de uma escola com ideal diferente do modelo convencional, onde garantissem o desenvolvimento do meio rural, valorizando suas potencialidades e os e suas experiências de vida no campo.

De acordo com Nozella (1977), a primeira experiência da Escola Família Agrícolas- EFA foi baseada em uma visão de melhorar o meio em que viviam. Mesmo não classificando em uma pedagogia própria, o interesse maior era alfabetizar aqueles jovens, com isso os sujeitos envolvidos nesta iniciativa acabavam trocando experiências de práticas agrícolas, culinária entre outras, pois passava um tempo no salão da igreja, conhecido como seu espaço coletivo e precisavam um do outro para tornar sua estadia no tempo escola mais agradáveis. Assim de forma casual iniciava-se na França a Pedagogia da Alternância, promovida pelo diálogo de agricultores e liderada pelo jovem sacerdote Abbé Granereau.

No início, aconteceram de forma casual, alunos que precisavam estudar e uma comunidade descontente com o que era oferecido para o Campo. A vivência entre os jovens naquele salão paroquial, a participação da família e a perspectiva ideológica do jovem sacerdote que deu condição para que essa iniciativa fosse realizada, foi tomando forma de tal maneira a qualificar seu trabalho pedagógico. Pensado o espaço era hora de aprimorar essa proposta pedagógica, essa experiência não poderia mais ser levada para frente de forma improvisada.

Nesta condição restava construir um modelo educacional que atendesse todas as aflições sociais, pedagógicas, econômicas, culturais e de trabalho. Dessa maneira, o grupo por levar em conta todas estas aflições, mesmo não conseguindo a priori relacioná-las simultaneamente, mas agora organizada para alcançar a problemática dos embates propostos caracterizava então a primeira “Maison Familiale”, nascida 21 de novembro de 1935 no mesmo espaço do salão paroquial do jovem sacerdote Abbé Granereau na localidade de Serignac-Pebiudou.

Após alguns encontros e reuniões com alguns agricultores e o Padre começou, na casa Paroquial, no dia 21 de novembro de 1935, com quatro jovens (Lucien e Paul Callewaert, Eduard Clavier e Yves Peyrat), um primeiro grupo que permanecia interno durante quase uma semana por mês. E, assim *“quase sem querer, inicia naquele momento uma experiência original de formação em alternância”*. (ZAMBERLAN, 2003 p.27).

O diferencial do primeiro módulo da Pedagogia da Alternância na “Maison Familiale” foi sua capacidade de se auto-organizar a partir de representações da igreja, comunidade, país e a juventude.

Uma das principais características desse movimento é que ele sempre manteve em primeiro lugar um diálogo com os grupos organizados rurais (semelhante aos sindicatos rurais), e desde o início acreditava na melhoria e na mudança da condição de vida dos povos do campo a partir da ação dos membros da comunidade, esses membros se deparavam frente a uma realidade que não os favorecia e não levava em consideração as potências do campo.

Era necessária uma mudança e a construção dessa mudança deveria ser escrita e vivida através da opinião dos principais interessados, moldados por uma organização coletiva onde todos os atores envolvidos devessem falar e ser ouvidos.

Desde 1911 o Abbé Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo através de algumas elites. Em 1914, ele chegou à conclusão que o problema agrícola nada mais era que um problema de escola, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. (NOSELLA. 1977, p 19).

Nosella ainda afirma que:

Em 1930 deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O Abbé Granereau mostrou-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: “tudo isto é símbolo de mundo rural... se quiserem começaremos algo que mudará tudo” (NOSELLA. 1977 p 19).

A partir daí a idéia de uma escola que valorizasse as potencialidades do campo ganhou espaço nos debates Franceses de Educação e desenvolvimento, assim construiu um bom cenário para as iniciativas do discurso para o desenvolvimento rural, e logo, facilitou a expansão da escola nos campos franceses. Segundo Nosella (1977), de 1944 a 1945 criou-se 20 escolas Família de “Maison Familiale”, mas como tudo que está em mudança, chegou um momento que os agricultores não concordavam mais com a forma de administração do sacerdote Granereau, tão pouco sua aproximação com o Estado. Houve então um conflito de ideologias e doutrina que em consenso começa a pensar na possibilidade de afastar o sacerdote da liderança das Escolas Famílias Agrícola e que atualmente chamamos de (CEFFA).

Essa mudança de liderança geram reflexos no movimento das Escolas Família Agrícolas- EFA. Foi então um período de reestruturação de pensamentos. Os envolvidos na liderança da proposta da Pedagogia da Alternância começam a pensar na necessidade de um método mais homogêneo e específico de aplicar sua pedagogia, para isso foram chamados técnicos em educação que estruturaram pedagogicamente. A partir da sistematização das ações do movimento, construíram um quadro teórico/técnico que acabava com a improvisação caracterizada pela antiga gestão. É claro para a EFA- Escolas Família Agrícola o sacerdote e os primeiros agricultores tinham então inventado a Alternância, mas faltava uma reflexão da importância desse movimento para a educação.

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sócio-cultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do

ato de fazer memória coletiva. As pessoas, gente simples do campo, tornam-se sujeitos culturais celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação. Assim, a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. (NASCIMENTO, 2002, p. 455).

A partir de reflexões, acerca das práticas pedagógicas contextualizadas, dialogando com as questões educacionais, fez com que os líderes do movimento das EFAs tomassem consciência da grande importância desse pensamento, neste viés que na segunda reformulação da sua pedagogia, os princípios pedagógicos foram levados em consideração, agora, esclarecidas sua fundamentação na aplicação da Pedagogia da Alternância. A proposta educativa da Pedagogia da Alternância na sua segunda fase de reestruturação, conta com um quadro de profissionais selecionados à garantir a descrição dos princípios pedagógicos da Alternância. A proposta educativa da escola iria sendo formada com o intuito de facilitar a articulação de uma pedagogia que valorizasse a vida no campo, dentre outras potencialidades e dificuldades, que garantissem a permanência da família. Mas a proposta teria um foco maior no jovem e os trabalhos do campo sem comprometer o acesso à educação. Surgia o método educacional da Pedagogia da Alternância para as Escolas Famílias Agrícola.

A pedagogia da Alternância começara sua expansão na França e ganhava visão internacional, foi quando um grupo político italiano tivera conhecimento da metodologia aplicada nas áreas rurais, se interessou e levou esse modelo para Itália. O grupo Italiano adaptou a metodologia francesa à sua realidade e teve muitas facilidades, pois mantiveram uma grande aproximação com os poderes públicos e continuaram apoiados numa relação com a Igreja, porém segundo Nosella (1977) os professores italianos funcionários do Estado, não eram tão motivados ideologicamente como os pioneiros franceses.

Segundo Zamberlan (2003), o “Movimento das Escolas-Família Rurais” (SFR-Scuole Famiglie Rurali) da Itália foi responsável pela iniciativa dessa experiência ser implantada no norte Capixaba. Essa associação italiana trazia em sua essência aspectos pedagógicos, administrativos e políticos da experiência francesa (as CFR-francesas), neste sentido, precisam-se observar alguns aspectos históricos para compreender as influências da Pedagogia da Alternância no mundo.

Mesmo com suas peculiaridades, de uma construção a partir da iniciativa governamental a Pedagogia da Alternância na Itália foi tomando forma que também valorizava e potencializava o campo e a juventude rural. Deste modo os Italianos também tiveram inteira responsabilidade pela expansão da Pedagogia da Alternância no mundo, sendo o propulsor dessa experiência no Brasil.

Diferente da experiência Francesa, onde a associação das famílias tornava-se proprietária da EFA, a experiência italiana não concluía a mesma idéia. As EFAs (SFR-Scuole Famiglie Rurali) na Itália eram públicas e as famílias participavam como colaboradores. Essa diferença se deu devido a experiência da Itália ter se iniciado a partir das atividades formativas do Instituto Profissional de Castelfranco Veneto (IPSA), e não pela comunidade rural. Sua origem se deu em 1961, feito pela iniciativa da CECAT (Centro Educativo para a Cooperação Agrícola de Treviso) de Castelfranco Veneto, cidade da província de Treviso em parceria com o IPSA (Instituto Profissional do Estado para a Agricultura), foi criada as primeira SFR-Scuole Famiglie Rurali na Itália (ZAMBERLAN, 2003 p.30).

Como ponto de reflexão das fases que configuraram a Pedagogia da Alternância e a construção do CEFFA no Brasil, é interessante conhecer todo o panorama histórico/social da primazia desta idéia. Ela conta com a veracidade da ideologia que se encontrava a proposta, seu comportamento no meio social diante das adversidades encontradas nos problemas do desenvolvimento rural e nos ajuda a pensar em um futuro que comprometa a reflexão do sujeito frente às tomadas de decisão acerca da Educação do Campo.

2.5 EXPANSÕES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NO BRASIL

Nascimento (2005) descreve que as Escolas Família Agrícola-EFFAs surgem no estado do Espírito Santo, a partir de 1969, local de missão jesuíta. A preocupação com o enorme êxodo rural, a mão-de-obra não qualificada e principalmente as condições econômicas e de trabalho que a população capixaba vivia foram as propulsoras de um pensamento de mudança frente essa realidade. Os jesuitas sensibilizaram-se com a condição de vida que encontravam o povo do interior capixaba, principalmente se tratando de imigrantes descendentes de um povo tão próximo a sua cultura.

Algumas considerações acerca dessa reflexão deverão ser consideradas, a primeira demonstra o interesse da igreja católica (os jesuítas), por dois motivos, por sua delimitação geográfica compreender a missão dos jesuítas, e por ter um povo tão semelhante a sua cultura sendo submetidos a uma vida de pobreza e miséria. A segunda observação a ser considerada seria a iniciativa de mudança de um jovem Italiano sacerdote jesuíta Pe. Humberto Pietrogrande, que por sua visita ao Brasil ficara perplexo pela condição degradante que se encontrava o norte capixaba, local de missão jesuíta. (NOSELLA, 2013).

O padre Humberto Pietrogrande conseguiu apoio de mais sacerdotes, e já estava certo de si que precisava fazer algo pela população capixaba, assim ele começou a pensar maneiras de arrecadar iniciativas, seja em projetos ou investimentos das instituições.

De certa maneira essa conjuntura incomodava o sacerdote, e que desde então se tornava a ponte entre a igreja católica e a população. Naquele momento a igreja passava por transformações na construção de uma nova ação espiritual, mas agora com uma visão de se pensar o espiritual e o físico, no intuito de promover social e economicamente os povos do campo. O padre Humberto Pietrogrande veio a falecer em 2015, e suas ações são reconhecidas pela igreja e pelo CEFFA até hoje.

Com esse propósito, em 11 de dezembro de 1966, em Padova(Itália), após a apresentação da fundação Italo-Brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil, decidiu – se, com o intuito de tornar mais eficiente e sério o compromisso, fundar uma entidade jurídica chamada Associazione degli Amici Dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES), inclusive para possibilitar a assinatura de convenios e arrecadações de recursos. (NOSELLA,p. 62 e 63, 2013).

A entidade AES- Associazione degli Amici Dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo, enviou alguns jovens agricultores para a Itália onde eles estudaram em Escola Família Agrícola. A proposta da AES era que esses jovens voltassem à sua terra de origem e contribuissem para a promoção do desenvolvimento rural. O fato era que nem todos os estudantes que participaram desta experiência comungavam do mesmo propósito no final do curso, já que é normal que no processo de formação novas perspectivas apareçam no nosso caminho.

Com isso, o grupo Italo-Brasileiro prevê a criação de uma ação jurídica que promovesse uma educação preocupada com a qualificação da mão-de-obra e desenvolvimento do meio rural. Em 1966, na cidade de Padova (Itália), após a apresentação da Fundação Ítalo-brasileira em prol do desenvolvimeto religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil foi construída uma entidade jurídica para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos. Neste momento houve o surgimento do MEPES, no intuito de atuar na gestão de ações, elaboração de projetos e convênios no sentido de promover a educação agrícola em busca do desenvolvimento rural no estado do Espírito Santo. (NOSELLA, 1977).

Em paralelo a criação do MEPES, ocorria a visita de um Economista, um Educador e um Sociólogo, com o Pe. Humberto Pietrogrande para traçar a situação social do Espírito Santo e configurar uma estratégia de ação em promoção do desenvolvimento rural. Estas estratégias cumpriam a atuação da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância e a criação da Escola Família Agrícola nos locais.

A Rede MEPES vem contribuindo com os CEFFA's ao longo do tempo no estado do Espírito Santo e de todo o país, dando suporte financeiro disponível para sua expansão e desenvolvimento. Essa parceria não é de hoje, ocorre desde a fundação das Escolas Família Agrícola - EFA's no Brasil em 1969, e que se concretiza pela necessidade de mudança em uma região carente de investimento na educação.

A década de 60 foi uma época marcada por profundas transformações político-econômicas, promovida pela ditadura militar. A luta para superar o regime autoritário, em vista de construir uma sociedade mais justa e solidária, sempre esteve presente entre as lideranças mais lúcidas e comprometidas com a população mais carente. É nessa época que iniciaram as comunidades eclesiais de base, que também colaboram na estruturação e consolidação da ação educativa do MEPES e das EFAs no Espírito Santo e em outros Estados brasileiros (ZAMBERLAN, 1995, p. 03).

Foram criadas a partir da ação do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) as três primeiras experiências da Pedagogia da Alternância no Brasil, os Centros de Formação por Alternância em Olivânia município de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo, que viria ser os primeiros CEFFA's no Brasil.

Segundo informações da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância (RACEFFAES) e a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), o Espírito Santo conta até o ano de 2015 com 23 CEFFA's, e inúmeras experiências que utilizam dos princípios da Pedagogia da Alternância na rotina educacional da escola, que por algum motivo não conseguem se integrar a grade curricular e nem a estrutura administrativa da escola. Quanto ao norte do Espírito Santo, foram criadas em 1972 as Escolas Família Agrícola só para rapazes em Jaguaré, no município de São Matheus e no Bley, no município de São Gabriel da Palha, e a Escola Família Agrícola de Economia Doméstica só para moças também no município de São Matheus. Descreveremos logo abaixo as primeiras experiências dos CEFFAs capixabas e suas datas de origem, demonstrado por Nosella (2013); e os demais CEFFAs apontados em minhas atividades de no Norte capixaba:

*Região Sul do Estado

- 1969 – CEFFA de Olivânia, Anchieta
- 1969 – CEFFA de Alfredo Chaves
- 1969 – CEFFA de Rio Novo do Sul
- 1971 – CEFFA de Campinho, Iconha
- 1971 – CEFFA de Iconha

(NOSELLA, p. 77, 2012)

*Região Norte Capixaba

- 1972 –CEFFA do Bley, em São Gabriel da Palha
- 1972 – CEFFA de Jaguaré, em São Matheus
- 1972 – Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica
- 1988– CEFFA de Chapadinha Nova Venécia
- 1986 – CEFFA de Boa Esperança.

Desde então os CEFFA's apoiados pela rede MEPES vem se reformulando pedagogicamente e se expandindo por todo o Brasil. Após sua fundação na década de 60, fica exposto o quanto os CEFFAs supriam a carência no que diz respeito à formação

escolar, bem como a formação para à vida. Porém, essa aceleração como na criação das escolas deu uma cessada, em relação às políticas de investimento para uma educação do campo, não encontrando muitos avanços até a metade dos anos 90.

Por outro lado, segundo Zamberlan (1995), na década de 80 as participações indiretas de outros agentes acontecia de forma crescente. Esse acontecimento se dava pela “*descentralização administrativa do Estado*”, onde os apoiadores enxergavam a força política que adquiriram os CEFFA’s. Muito precisamente essas participações se davam pela atuação dos pais nos acontecimentos da escola, onde a comunidade se envolvia e se sentia responsável na construção e valorização do meio onde vivem se tornando protagonistas do seu contexto.

Assim, a existência do homem do campo como protagonista de suas ações, põe em evidência não só apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Quando pensamos nesse sujeito dentro do âmbito da agricultura, buscamos um sujeito capaz de compreender-se em uma postura ética como requisito a uma sociedade com crítica à ordem social vigente, que se caracteriza pela produtividade material baseada na exploração ilimitada dos bens ambientais, sociais e econômicos. Neste sentido, esse indivíduo que se ver sujeito da situação, constrói um novo ideal da agricultura, passa então a ser sustentado pelo ideário de um campo possível e passível para todos.

De acordo com Nosella (2013), os princípios pedagógicos dos CEFFA’s, sua estrutura de fundação e a mudanças sócio/políticas para a educação que permite um relacionamento com os poderes públicos, se configuram em uma contradição estrutural.

A falta de consenso em questão implica em um impasse que compromete o futuro de uma iniciativa que já demonstrava sucesso. O fato de se pensar novas maneiras de estruturação concerne na valorização desses centros.

O MEPES está neste impasse: se ele for adotar a estrutura que a filosofia, metodologia e história das EFA’s sugerem, com toda probabilidade não encontraria o apoio econômico de que precisa; se conservar a atual organização deve arcar com a contradição entre a sua estrutura e a estrutura professada pela iniciativa educacional que ele defende, isto é, pelo marco teórico das EFA’s (NOSELLA, 2013. p 116).

No ponto de vista da esfera pública, os CEFFA por muito tempo eram vistos como uma experiência, que tinha em seu principal objetivo se encaixar como uma

alternativa para a classe marginalizada, pobre e excluída do meio rural. Contrapondo essa visão, o movimento dos CEFFA vem se organizando e construindo bandeiras de lutas que demonstram a ação organizada da comunidade rural junto a Pedagogia da Alternância. Com isso os CEFFA's hoje no Brasil se organizam nacionalmente através da UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícola no Brasil), as regionais ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais) e a RACEFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo) no intuito de assegurar sua proposta pedagógica. Essas organizações promovem a articulação do movimento da escola quanto à conjuntura da Educação do Campo e a adequação da formação à nova realidade rural.

Segundo Begnami (2003), desde 1997 a UNEFAB junto com as regionais como, exemplo, a RACEFAES e ARCAFAR, busca garantir seus princípios político-pedagógico, e para isso conta com a criação da Equipe Pedagógica Nacional (EPN) que é constituída por responsável pedagógico de cada Associação Regional. Essa equipe organiza nacionalmente as diretrizes e os princípios dos CEFFA no Brasil.

Levando em consideração a organização da RACEFAES, situada no norte do Espírito Santo, lugar pleiteado pela pesquisa, algumas considerações acerca desta organização devem ser ressaltados em nosso trabalho. Já que o mesmo representa na região um meio articulado que assegura a autonomia e infra-estrutura destes centros. Assim, priorizando o princípio filosófico dos movimentos a partir de intervenções e representações a frente dos espaços de discussão da Educação do Campo no Norte Capixaba.

No que diz respeito á promoção de desenvolvimento do campo, o CEFFA, a partir da Pedagogia da Alternância, se encontra como uma opção que melhor se enquadra nos conceitos de educação, cidadania, promoção econômica, identidade, para a agricultura familiar e desenvolvimento rural. O trabalho desta entidade articula os protagonistas desse contexto, que buscam se organizar através de uma associação de caráter comunitário, tendo como seus associados às famílias rurais e entidades que participam da promoção do desenvolvimento do campo, se preocupando com a educação através da formação de valores, cooperatividade, cidadania, solidariedade, meio Ambiente e sustentabilidade.

Para Reigota (1995) as sociedades modernas são calçadas no individualismo, que se integram por meio de crenças pensamentos comuns (representações), produzindo uma solidariedade orgânica, imprescindível para a construção de uma estabilidade entre

os indivíduos e sua coletividade. As representações coletivas se associam a um tipo de conhecimento, neste sentido o ambiente caracteriza-se pelo conjunto de condições materiais e morais que envolvem o indivíduo, e tudo que há de biótico e abiótico. Praticamente nada escapam das configurações sociais, as sociedades agem sobre o indivíduo independentemente da vontade destes cursando sua postura no panorama social.

Nesta ótica a intervenção pedagógica proposta pelos CEFFA's compreende o espaço e o território. Essas dimensões territoriais como a organização política, a educação, a ação do trabalho e a cultura, concomitantemente conjugam as relações sociais que se interagem e que não podem viver separadas. De acordo com Molina (2006), descaracterizar uma visão cartesiana do mundo de forma a romper uma leitura fragmentada da realidade desses territórios, é o primeiro passo na construção de um olhar capaz de captar as complexidades do debate em questão, bem como, propor práticas educacionais que compreendem sua realidade e seu espaço.

O entendimento desses territórios faz confrontar nossos pensamentos com a construção ou desconstrução do espaço rural em nosso imaginário. Sobre essa percepção demonstram-se diferentes territórios que se relacionam e se confrontam em suas diferentes relações e realidades.

Pode-se dizer, então, que o *Território Camponês* é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse *espaço* que chamamos de *Território*, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A *unidade espacial* se transforma em *território camponês* quando compreendemos que a *relação social* que constrói esse *espaço* é o trabalho familiar, associativo, cooperativo, para o qual a reprodução da *família* e da *comunidade* é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essa relação social e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, com processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas. (FERNANDES, 2012 p. 744).

O movimento dos CEFFA's no norte do Espírito Santo, tanto na participação dos processos de discussão das políticas públicas de fortalecimento da educação do campo e desenvolvimento rural quanto aos níveis de escolarização formal de seus cursos, promove diferentes maneiras de compreensão da realidade, fazendo uma ruptura epistemológica do modelo educacional convencional no intuito de consolidar os espaços rurais como um território de múltiplos saberes e de trabalho.

2.6 A CONJUNTURA DA REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO – RACEFFAES

Está compreendido nos trabalhos da RACEFFAES o fortalecimento institucional dos CEFFA's do norte capixaba. Essa proposta partiu do Congresso Internacional da AIMFR (Associação Internacional das Maisons Familiaes Rurales) realizado em 1996 na cidade de Guarapari - ES, onde discussões acerca da reflexão/ação da Pedagogia da Alternância foram colocadas no intuito de elaborar propostas que favorecessem e facilitassem o fortalecimento das ações dos CEFFA no Brasil, já que se trata de um país diversificado em territórios, com diferentes demandas agrícolas, ambientais, culturais, sociais e políticas.

Neste sentido, segundo documentos da RACEFFAES (2010) e da UNEFAB, no ano de 1998 aprovou em assembléia o encaminhamento proposto pelo Movimento CEFFA de se organizarem em associações no intuito de promover o desenvolvimento regional das famílias assistidas pela escola. Exposto em documentos das Associações dos Centros Familiares de Formação Por Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES:

O Congresso Internacional da AIMFR (Associação Internacional das Maisons Familiaes Rurales) realizado em 1996 na cidade de Guarapari - ES foi marcado por reflexões a respeito da “Adequação da Formação e Fortalecimento Institucional dos CEFFA's no mundo”. No âmbito do fortalecimento institucional entende-se a organização das famílias da localidade de cada CEFFA, a articulação Nacional e a Internacional. Sendo o Brasil um país de dimensão continental, a Assembléia da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) de 1998 aprovou o encaminhamento de que o Movimento CEFFA no Brasil deveria também se organizar em associações regionais a fim de facilitar a articulação nacional em vista do fortalecimento institucional, garantindo assim o princípio da gestão do beneficiário (família camponesa) em cada CEFFA. (RACEFFAES, p. 6, 2010).

A título de organização de obras quanto à origem da RACEFFAES, foram encontradas poucas informações, entre tese, dissertação, anais e documentos internos. Serão levadas em consideração as informações encontradas em diferentes bibliografias,

bem como momentos com representantes e militantes da associação, em busca de montar um panorama da origem e dos trabalhos da RACEFFAES no norte do Espírito Santo.

Os CEFFA do Espírito Santo configuram-se diferentemente dos demais CEFFA do país, em relação à sua instituição mantenedora. O CEFFA do norte capixaba se apoia no MEPES- Movimento de Educação Promocional do Espírito e em outras iniciativas que promovam a valorização da Educação do Campo, como o poder público Municipal e Estadual.

Diante das demandas colocadas pela comunidade assistidas dos Centros Familiares de Formação em Alternância e as orientações do Estado quanto a representações nos espaços de debate da Educação do Campo, que segundo documentos da instituição, em 2003 a RACEFFAES foi criada; como uma proposta positiva de melhor representação e organização a frente das políticas de investimento e articulação do movimento CEFFA no norte capixaba e no Brasil.

Segundo a RACEFFAES (2010), 23 CEFFAs no molde de associação que adotam a Pedagogia da Alternância participam da RACEFFAES. Destas 23 associações, 16 são filiadas, e as demais estão no momento de filiação e cumprindo os trâmites burocráticos de atuação. Cabe salientar que a RACEFFAES ainda atende associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância em outras regiões do Espírito Santo.

2.7 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A pedagogia da Alternância compreende-se como uma proposta metodológica diferente do que o modelo convencional oferece para a sociedade brasileira. Segundo Paulo Freire (2011) dentro da proposta pedagógica, o estudante deve se sentir sujeito ativo no processo ensino aprendizagem onde a educação constroi um espaço exclusivo da consciência seguida de um sujeito transformador.

A origem do Ensino-aprendizagem em Alternância antecede a origem do CEFFA, mas é nestes centros que pode ser melhor demonstrada sua expansão, através de suas relações humanas descrita pela história de sua entidade (CEFFA). Segundo Gimonet (1998), a Pedagogia da Alternância está longe de ter seus segredos revelados, e que seus conceitos não estão ainda definidos, mas se apresenta em uma relação com a

vida. Assim como a vida muito ainda tem por ser descrita, a pedagogia da Alternância vem se reescrevendo ao longo de suas experiências.

Duffaure reafirma colocando que o ensino em alternância está longe de ser uma novidade (1993, p.81), em outros espaços já contribuía sendo utilizada como ferramenta de ação no ensino aprendizagem, em experiências nos Estados Unidos, em cursos superiores da Universidade de Boston no ano 1906, onde se usava a alternância com intrínseca relação ao espaço temporal, no intuito de suprir a necessidade do tempo do ensino com o tempo do trabalho.

Mas foi na experiência das Escolas Família Agrícola, desde a “Maison Familiale”, que a Pedagogia da Alternância contou com apropriações pedagógicas voltadas à práticas educativas contextualizadas, em que a abordagem teórica e a prática se associam levando em consideração as relações sociais existentes no campo.

Os primeiros ensaios na busca de uma teorização da alternância no seio das EFAs se deram a partir de 1945, mais precisamente, quando da presença de pedagogos no acompanhamento das MFRs francesas. Vai se buscar uma fundamentação teórica das práticas pedagógicas alternantes nas “*pedagogias ativas*” do movimento “*escolanovista*”. André Duffaure é considerado um dos grandes sistematizadores da experiência e que vai contribuir para colocar as bases de uma futura Pedagogia da Alternância. (BEGNAMI, 2003, p109).

Depois de 1945 a 1960, tinha-se um esboço de um plano pedagógico, que levasse em consideração a experiência de vida dos alunos. É compreensível ver falhas na construção e elaboração deste primeiro plano pedagógico, pois constava nele as emoções de todos os atores envolvidos, sejam os construtores incentivados com a causa e sujeitos que ali estavam, mas não havia ainda se sensibilizado com a importância de se planejar um caminho a seguir. Talvez tenha sido uma construção improvisada, mas é notória a dedicação de quem construía essa nova proposta educacional, e sua preocupação de levar em consideração a realidade do aluno, bem como colocar isso como uma prioridade no processo ensino-aprendizagem.

A proposta da Pedagogia da Alternância no ensino agrícola, segundo Teixeira (2008) contrapõe o antigo modelo do sistema patronal de aprendizagem empregado pelo sistema escola-fazenda, levando em consideração as “*relações socioculturais e produtivas do campo*” contribuindo para um olhar diferenciado do ensino para o meio rural de forma a valorizar e motivar os atores envolvidos contrapondo a “imagem dos Fabianos” representado no imaginário nacional como o atraso. A idéia era fazer uma

pedagogia que garantisse a liberdade de opção do homem do campo de sentir orgulho de suas próprias escolhas, utilizando sua imagem e sua cultura, colocando em suas mãos seu próprio destino, deixando de lado o complexo de inferioridade estabelecidos pela sociedade dentro da sua história.

Acerca do desenvolvimento desta proposta educativa (Pedagogia da Alternância), a primeira tarefa era criar uma estratégia que mantivesse os princípios da Pedagogia da Alternância, para a teorização desse pensamento, o que se fez necessária a criação de uma equipe pedagógica, ficando a cargo deste grupo a elaboração de um documento organizado nas demandas do movimento dos Centros Familiares de formação por Alternância e que se tornou o Plano Pedagógico do CEFFA. O plano pedagógico respeitava estas premissas utilizando instrumentos pedagógicos, que foram criados com a junção de experiências, práticas e as reflexões teóricas dos monitores e especialistas pedagógicos.

Segundo Begnami (2013), alguns instrumentos surgiram do aprofundamento teórico sobre a prática. Os instrumentos pedagógicos que hoje conhecemos como: “Caderno da Propriedade” ou “caderno da Realidade”, e já mais no final da década de 1940 o Plano de Estudo, a Colocação em Comum, Visita e Viagem de estudo, Fichas didáticas, os Serões, Projeto de experiência profissional, entre outros. O acerto destes instrumentos pedagógicos contribui para que alunos dessem forma e sentido as suas experiências, levando em consideração o espaço em que vivem e sua família.

Para Gimonet (1998), a Pedagogia da Alternância não pode ser interpretada como uma facilidade pedagógica, reduzida a relação binária do tipo teoria-prática, trabalho-profissão ou escola empresa. Mas ela pode contrapor o modelo educativo da licenciatura plena por uma pedagogia no espaço e no tempo, que e se defina bem suas interações no intuito de organiza-las numa perspectiva sistêmica.

Como componente deste sistema leva-se em consideração o projeto educativo e suas finalidades: a orientação e inserção profissional, a adaptação ao emprego, a qualificação profissional, bem como a finalidade que os CEFFA's promovem que é a formação geral para preparar os alunos a competirem futuramente na sua vida aos mesmos exames, atingir os mesmos níveis que os conseguidos por outras vias (GIMONET. P,37. 2013)

Gimonet¹³, ainda descreve que o projeto educativo da Pedagogia da Alternância, principalmente vinculada aos CEFFAs, visa o desenvolvimento, a promoção, a responsabilização das pessoas e dos ambientes. Ele se desenrola, em seguida, situando três eixos:

- Oferecer caminhos de formação, de educação, de promoção e de inserção diferentes expressos em seu lema: “Conseguir (obter êxito, vencer) de outro jeito”.
- De maneira concomitante à formação dos jovens, contribuir para o desenvolvimento do meio e a promoção de um contexto geo-cultural e/ou sócio-profissional dado.
- Envolver e associar a estas idéias educativas e de desenvolvimento, as famílias, os profissionais e outros atores. Trata-se de permitir ao meio profissional, social, familiar de participar da formação, do futuro dos jovens e do meio. Em outras palavras, trata-se de dar ou devolver poder educativo e a responsabilidade de seu destino.

A Pedagogia da Alternância se apresenta como uma estratégia educativa onde o homem do campo consegue se libertar do atraso, que o isola, e que não contribui para um sujeito autônomo, político e crítico. O currículo que contempla esses pólos liberta a consciência dos atores envolvidos, do poder público que culmina no desenvolvimento territorial.

Por muito tempo, os CEFFAs funcionavam por meio de autorização da instância educacional do estado, seu reconhecimento como uma pedagogia apropriada à realidade do homem do campo é recente. Ela aparece então como uma modalidade da educação básica, estando prevista na LDB, no artigo 23 onde explicita a alternância como uma alternativa possível na estruturação da educação básica. No intuito de viabilizar esse o funcionamento dessas escolas criou-se a Lei 12.695 de 25 de junho de 2012, que reformula a Lei do FUNDEB.

A pedagogia da Alternância visa formar discentes com base no trabalho produtivo desinteressado, isto é, não imediatamente profissionalizante. O trabalho é visto como uma filosofia de transformação e humanização da natureza, pelos homens,

¹³ Descrição do projeto educativo dos CEFFAs; por Jean-Claude Gimonet, retirada dos artigos e documentos públicos da UNEFAB

em colaboração. “O trabalho produtivo e desinteressado transcende a noção de emprego” (NOSELLA, 2013. p 102).

Os alunos participantes desta experiência constroem valores que auxiliam na descoberta de seus sujeitos, onde naturalmente começam a aparecer tendências intelectuais, morais e sociais, e que se retratam pela integração entre escola/família e o meio em que vivem. A vida é o meio que a pedagogia da Alternância utiliza como princípio, e se preocupa em seus planejamentos trabalhar a equidade e o fortalecimento dos espaços de debate em suas experiências e práticas educacionais.

A proposta de trabalho da Pedagogia da Alternância é olhar transversalmente os diferentes saberes, e integrar o trabalho, estudo e o que o aluno entende de importante para sua vida. Segundo Gimonet (1999) a Pedagogia da Alternância:

Significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, dando prioridade a experiência familiar, social e profissional. Conduz a partilha do poder educativo, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida (GIMONET, 1999, p.44).

Assim, a proposta pedagógica aproxima a escola, a família e seus espaços produtivos. E seu espaço de formação ocorre bem além da sala de aula, envolve a sociedade local em sua convivência cultural, social, político e de trabalho. Para essa transformação social a educação integral é tida como instrumento de conexão pedagógica da Alternância.

A formação integral é uma questão que vai além da proposta educativa da pedagogia da Alternância, é preciso levar em consideração os problemas enfrentados pela humanidade no nosso tempo e colocá-los como objetivo de conhecimento. O objetivo é contextualizar as pluralidades do meio social e a relação com o meio ambiente, esses saberes não podem ser desconsiderados pela escola.

No intuito de facilitar o conhecimento do panorama das iniciativas da Pedagogia da Alternância em dar oportunidade de acesso a educação, bem como seu fortalecimento frente às demandas das comunidades rurais, é notório observar o quadro dos espaços de formação que funcionam com os princípios da pedagogia da alternância, em relação à instituição mantenedora, grau de escolaridade. É importante ressaltar que todas as escolas envolvidas na tabela abaixo comungam dos princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância. A participação dos professores/monitores nos espaços de formação oferecido pelo centro de formação do MEPES, a participação da comunidade

e dos pais a partir da associação da escola, e a utilização dos instrumentos pedagógicos como o “plano de formação”, “plano de estudo”, “ficha didática”, “visitas de estudo”, “caderno da realidade” entre outras.

Tabela 1. Escolas que adotam a Pedagogia da Alternância na região Norte do Espírito Santo.

ESCOLAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NORTE CAPIXABA				
Micro-região	Município	CEFFA	Mantedor	Nível de ensino
Extremo Norte	Vinhático	Vinhático	MEPES	Fundamental e médio
	Boa Esperança	Boa Esperança	MEPES	Médio
	Pinheiros	Pinheiros	MEPES	Fundamental
Norte	Mantenópolis	EFA Mantenópolis	Município	Fundamental
	Barra de São Francisco	EFA Ensino Fundamental	Município	Fundamental
		EFA Ensino Médio	Município	Médio
	Ecoporanga	EFA de Ecoporanga	Município	Fundamental
	Nova Venécia	EFA Chapadinha	MEPES	Médio
		ENCORM Santa Helena	Município	Fundamental
		ENCORM Gaviãozinho	Município	Fundamental
		ENCORM Água Limpa	Município	Fundamental
Litoral	São Matheus	EFA Km 41	MEPES	Fundamental
		Curso Ensino Médio	Estado	Médio
		ENCORM Córrego Seco	Município	Fundamental
		EMEF Nativo	Município	Município
	Jaguaré	EFA Jaguaré	MEPES	Médio
		ENCOR Giral	Município	Fundamental

		ENCOR Japira	Município	Fundamental
		ENCOR São João Bosco	Município	Fundamental
Central	Rio Bananal	EFA Rio Bananal	MEPES	Médio
	São Gabriel da Palha	EFA Bley	MEPES	Fundamental e Médio
		EMEIC Francisco José Mattedi	Município	Fundamental
		EEEF Córrego Queixada	Estado	Fundamental
	Colatina	ENCOR Reta Grande	Município	Fundamental
		ENCOR São João Pequeno	Município	Fundamental
		ENCOR Colatina	Estado	Médio
		ENCOR Prof. Luiza Crema- Baunilha	Município	Fundamental
		ENCOR Ernesto Corradi-Boapaba	Município	fundamental
	Vila Valério	EMEEC- Escola Municipal de Educação Rural Camponesa “Conjunto Familiar Agostinho Partelli”		

Fonte: Interpretação de documentos da RACEFFAES

2.7.1 A Proposta Educacional do CEFFA

Os estudos da educação do campo, sempre foram construídos nos princípios da Pedagogia da Alternância. TEIXEIRA, et al. (2008) fez uma revisão do tema, e identifica quatro área temáticas, que se denominam como: Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; Processo de implantação de CEFFAs no Brasil e Relações entre CEFFAs e famílias. Mesmo a Pedagogia da Alternância estando em primeiro plano, a proposta deste trabalho faz parte

de uma área com poucos estudos, e propõe uma reflexão dos temas que são tidos como secundários, pois, nossa sociedade, vista a um olhar ocidental de mundo, caracteriza-se pelo materialismo e por um reducionismo do real apenas ao nível de realidade material.

Uma dessas áreas temáticas da Pedagogia da Alternância encontra-se nas as experiências dos CEFFAs, e que ao mesmo tempo se confunde com a história da Alternância. E isso não acontece por acaso, pois como já dito nesta pesquisa a história da Pedagogia da Alternância se integra a história dos CEFFAs. Segundo Queiroz (2013) o centro educativo se constrói a partir de quatro pilares fundamentais dentre suas finalidades e meios.

Os CEFFAs têm como finalidade a formação integral dos jovens e o desenvolvimento do meio em que vivem e como meios para alcançar essas finalidades utilizam da associação local e a Alternância. (QUEIROZ, 2013. p 140).

Calvó e Gimonet definem as finalidades do CEFFA da seguinte forma:

- **A formação integral das pessoas:** não se forma, se constrói o conhecimento sempre, com uma visão integral em que a pessoa se forma em todos os aspectos—técnicos, profissionais, intelectuais, social, humano, ecológico, ético, espiritual e etc.
- **Desenvolvimento Local:** Vem seguido da necessidade, pois, se o meio não progride o jovem se vê obrigado a sair. Os CEFFA fazem com que o jovem ou o adulto se converta em ator do seu próprio desenvolvimento e do território em que se encontram.
- **Sistema pedagógico da Formação em Alternância:** a resposta a uma situação escolar inadequada ou ineficaz. É uma metodologia ou um sistema pedagógico, que supera as correntes e o fazer docente e que responde à necessidade constante de adequação aos desafios da sociedade, das famílias e dos jovens.
- **A associação Local:** são as famílias ou outras pessoas que aderem aos seus princípios. Isso leva diretamente à

complexidade da co-gestão entre a administração pública e as organizações familiares, sociais (com as conseqüentes dificuldades na interpretação dos conceitos públicos e privados). (CALVÓ, 2013. p 36.).

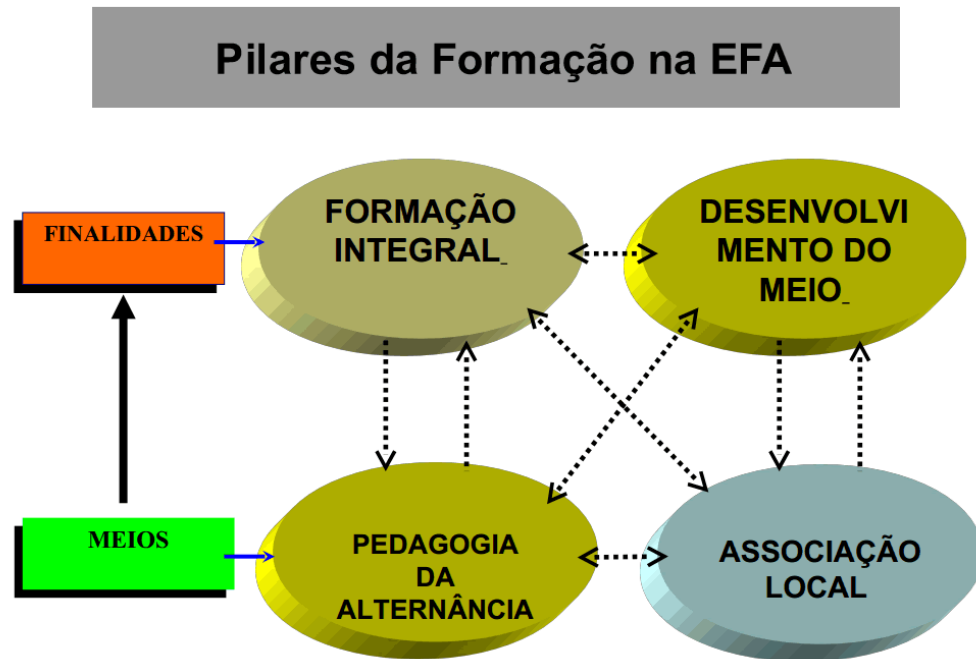


Figura 4. Os quatro pilares dos CEFFAs

Fonte: segundo Puig Calvó (2006) in BEGNAMI, J.B, BURGHGRAVE, T. Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. 2013, UNEFFAB. p 37.

Sua metodologia educativa utiliza-se de aulas magistrais, práticas, laboratórios, oficinas, trabalhos, exercícios individuais e avaliações. Outras formas de avaliações são levadas em considerações na pedagogia da Alternância, como as “avaliações diagnósticas” que compreendem as condições de cada aluno, sobre o conhecimento adquirido e o pretendido. Também se utiliza a “avaliação formativa”, pois ajuda o aluno a comprovar sua aprendizagem e relacionar com suas ações futuras.

O CEFFA utiliza de metodologias educativas como o sistema educacional comum, exemplificado no parágrafo a cima, mas também levam em consideração três grandes correntes que contribuíram com o funcionamento pedagógico e institucional.

Nos estudos de Puig Calvó (2013) estes demonstram como se configuram essas correntes. A corrente da Pedagogia Tradicional compreende aos saberes a serem ensinados para atingir o saber selecionado pela prova de cada ciclo. A corrente da Pedagogia Ativa ou Escola Nova, leva em consideração, primeiro a pessoa em formação e depois a lógica, ou seja, o programa e o docente se adaptam ao aluno. E, por fim, a Pedagogia da Complexidade ou pedagogia centrada na realidade, sendo essa a que se situa a Pedagogia da Alternância.

O processo ensino aprendizagem nos CEFFAs parte da experiência, através de uma visão transversal dos problemas e conceito que perpassa a vida dos alunos. Nesta ótica a Formação por Alternância, a aprendizagem pode ser definida em informal ou experiência (a vida, a família, e o trabalho), e não formal (formações estruturadas, mas não regulamentadas), e as aprendizagens formais ou acadêmicas (cumprem as exigências legais requeridas para um diploma). Essa visão transversal no ensino aprendizagem promove entre os espaços de aprendizagem (ou seja, todo o nosso meio), a interpretação, por exemplo, entre o que é ciência e como a ciência está presente na vida dos alunos.

Nesse processo contínuo de integração, de organização, de construção, de transferência em todos os momentos e situações da vida, é um itinerário em movimento de ação-reflexão-ação, de conhecimento empírico até a compreensão científica. Essa é a ambição da Pedagogia da Alternância: permitir uma aprendizagem contínua de caráter científico, uma cultura contínua, sem ser presa na escola. Em outras palavras a educação da aprendizagem permanente ao longo da vida (CALVÓ, 2013. p 53).

Concluiu-se que os sujeitos envolvidos nos trabalhos dos CEFFAs, possuem diferentes características de formação em relação às escolas implementadas no campo (área rural) que não demonstram contextualizar os conceitos práticos e teóricos da realidade camponesa. Os CEFFAs estão dotados de estratégias que inibem o pensamento opressor da sociedade, e proporciona ao jovem do campo alcançar a dignidade de viver nos espaços rurais, ou sentir orgulho do mesmo, já que agora este jovem consegue enxergar as potencialidades de sua cultura rural, não mais traçada em uma visão do atraso, mas que ainda há muito a se conquistar.

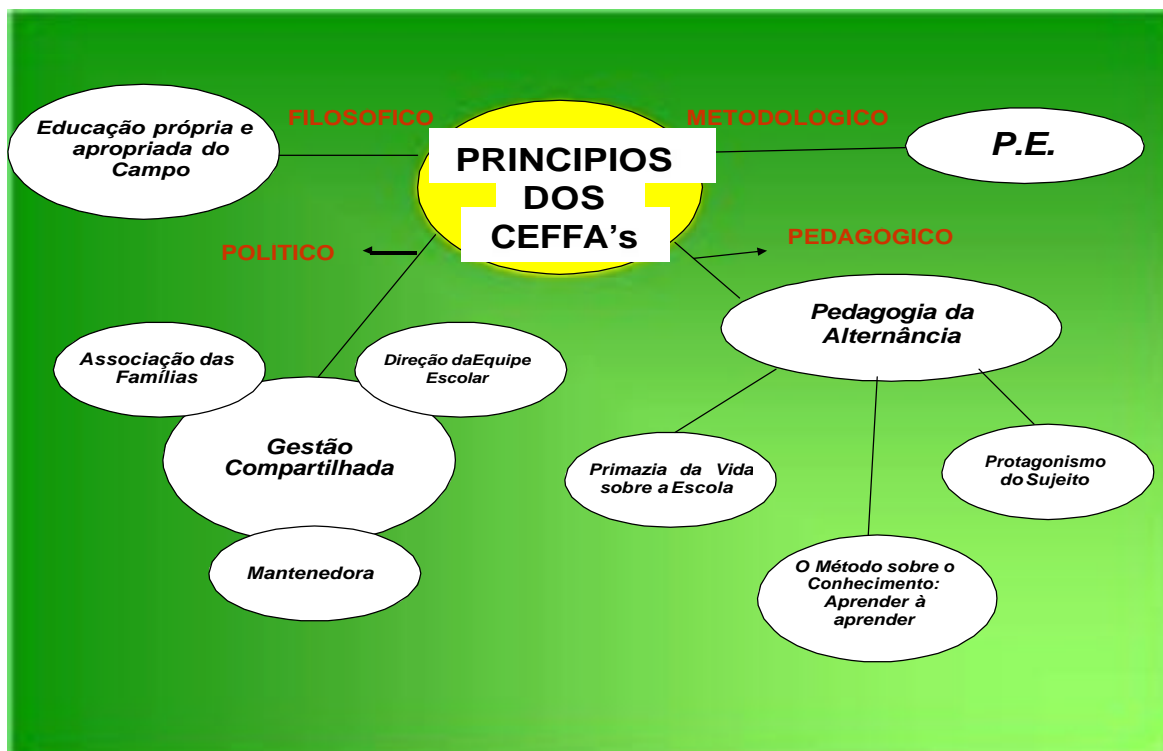


Figura 5. Modelo explicativo dos princípios dos CEFFA's
 Fonte: RACEFFAES (2010)

3 CAPITULO II: O CEFFA EM MOVIMENTO NA ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 O CAMPO DA PESQUISA

O educando e a educanda constituem-se como sujeitos individuais e coletivos, sendo percebidos a partir das lutas do campo e como a escola interage com eles e suas realidades. Integram famílias e associação em que participam diretamente da gestão pedagógica, administrativa e política dos CEFFAs. São sujeitos que resistem e nessa resistência encontram possibilidades para a sua permanência no campo visando uma produção sustentável. Nesta perspectiva a formação integral e emancipatória realizada nos CEFFAs informa a presença de sujeitos que se apresentam em sua especificidade, mas na perspectiva de integrar uma sociedade mais justa e fraterna (BEGNAMI, 2003).

A aprendizagem e a relações humanas na formação por Alternância expostas nos modelos dos CEFFAs é uma questão a ser considerada quando discutimos a formação profissional para o desenvolvimento rural, e contextualizar o diálogo dessas premissas conformando uma visão crítica da problemática em questão.

A introdução da alternância na formação valoriza a experiência, o trabalho, o universo científico e a vida não escolar. Ela convida então, a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender (GIMONET 2007).

A valorização das potencialidades da juventude rural através das experiências pedagógica dos CEFFA's reflete no desenvolvimento local trazendo grandes representações e grandes alternativas de emancipação econômica-social, o que se contradiz quando se aplica as propostas dos projetos políticos do Estado no intuito de solucionar o desequilíbrio das partes ou das classes e que ha muito tempo na história foram colocadas às margens do "progresso". Segundo Boaventura (2005) o desequilíbrio de projetos políticos com a demanda de desenvolvimento local demonstra uma falta de consenso e aplicabilidade, culminando em uma falta de alinhamento estratégico em todas as tentativas de êxito relacionado ao desenvolvimento local, pois a

falta de consenso acerca da globalização que considera o fenômeno como um único processo capitalista, defende e são abordadas principalmente as questões da globalização econômica, ou seja, o senso comum ou a falta de consensos acerca dos diferentes processos de globalização exerce influências diretas e indiretas no vasto campo dos conflitos entre os grupos sociais.

Acerca destas questões, a pesquisa levou em consideração o discurso e a complexidade cotidiana. As observações do estudo foram mantidas a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação, primando por elementos da etnografia, utilizando o método analítico-descritivo como metodologia para interpretação dos dados. Para isso, foi utilizado o máximo de contato possível com ambiente onde se concentra a fonte de dados, valorizando os procedimentos de investigação de modo a capturar a perspectiva sócio-educacional dos participantes, pois, a observação da problemática é influenciada pelo seu contexto.

O contato entre o pesquisador e o espaço da pesquisa se fez a partir das necessidades encontradas entre ambos os lados (pesquisador e pesquisado), com uma duração de 15 meses de observação presencial entre visitas e participação de momentos que contextualizasse a proposta e as trocas de saberes (a vivência) do CEFFA de Chapadinha e de Boa Esperança. Bem como quatro entrevistas com representantes da RACEFFAES (presenciais e por e-mails)

As circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são as essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (MENGA 1986).

Adotada as técnicas de observação e entrevista, foram utilizados instrumentos de coleta de dados levantando pontos que retratassem a complexidade do cotidiano escolar-comunitário e sua forma de organização e articulação, com intuito de valorizar a perspectiva dos participantes observados.

Foram empregadas estrategicamente duas modalidades de coleta, pois existiam dois momentos de perspectivas diferenciadas. A observação não estruturada compreendeu-se no primeiro contato com a RACEFFAES e as escolas (EFA-chapadinha e Boa Esperança), essa primeira experiência se concluiu sem um controle previamente elaborado, pois seu objetivo foi conhecer a decorrência de imprevisto e uma primeira aproximação com a realidade da comunidade escolar. O segundo momento da técnica de coleta utilizada foi a entrevista, no intuito de complementar as

informações constantes do conhecimento para poder fundamentar a reflexão, a partir daí tornou-se possível a construção dos significados que apresentam uma compreensão mais aprofundada da interpretação da realidade do grupo estudado.

Também com intuito de esclarecer a conjuntura do Movimento das Escolas Família Agrícola com a desconstrução da imagem do “atraso” a partir do contexto histórico literário, foi necessário um estudo documental sobre origem, demandas e institucionalização dos contextos referentes ao foco da pesquisa (GOODE, 1977), sobre as questões históricas e sociais/políticas que reduzia a imagem do homem do campo ao atraso, o mundo rural brasileiro, as relações semânticas do sujeito e o meio rural e documentos esclarecendo a proposta e a configuração do MEPES, da UNEFAB, RACEFFAES, os CEFFA.

Os meios de articulação da promoção do desenvolvimento rural a partir dos trabalhos no Norte do Espírito Santo foram utilizados como o espaço de amostras de desenvolvimento da pesquisa, principalmente a RACEFFAES e os CEFFAs de Chapadinha-Nova Venéica e Boa Esperança, pela sua representatividade no movimento. Foi verificada a necessidade de se observar esses espaços no âmbito de esclarecer os caminhos percorridos segundo suas ideologias de ação social de desenvolvimento, materiais publicados pelas entidades vinculadas a alternância no Espírito Santo e os parâmetros estabelecidos pela LDB para a educação profissional.

O CEFFA de Chapadinha/ Nova Venéica- ES e o CEFFA de Boa Esperança, não sendo diferente da proposta das demais escolas do Brasil, baseiam-se nos quatro pilares: Associação, Pedagogia da Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento Local. Como alvo deste estudo, cabe salientar que na perspectiva dos CEFFA, o desenvolvimento local “refere-se a um determinado território, em oposição ao global e tem um caráter mais prático do que teórico; tem uma proximidade maior com as pessoas e parte das bases, ou seja, dos beneficiários” (CALVO, 2002, p. 143). É significativo salientar a influência dessas escolas na vida da juventude que a frequenta, já que contribui na formação de uma juventude mais crítica e autônoma.

O relatório referente à Proposta Curricular de Educação do campo no estado do Espírito Santo (FOERSTE e SCHÜTZ-FOERSTE, 2008), relata claramente o campo constituído por povos tradicionais que constroem culturas e identidades próprias, mais ao mesmo tempo isto não significa que estejam isolados em relação ao resto mundo. Cujos autores citam o próprio MEC, 2008:

“O campo compreendido a partir do conceito de territorialidade é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar como um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável.” (FOERSTE e SCHÜTZ-FOERSTE, 2008. p.

Por outro lado, Ferreira & Brandão (2011), ressaltam que a LDB não mostra entendimento quanto à necessidade da continuidade dos estudos dos que se formam no ensino médio nas instituições de ensino existentes no campo, acarretando na interrupção de seus estudos, sendo prejudicados pela ausência de políticas públicas de incentivo tanto ao ensino superior, quanto ao ensino profissionalizante.

Mais recentemente temos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 abril de 2008, que em seu art. 1º, determina que:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

Algumas contradições acerca das políticas públicas referentes ao fortalecimento da Educação do Campo são frequentemente vistas nos espaços de debate da temática em questão. Mas deve-se considerar que o caminho já percorrido consta grandes vitórias para o movimento da Educação do Campo, porém, muito ainda deve ser feito e observado. Os meios de articulação no norte capixaba que provem a educação do campo estão atentos a estas questões, estando previstos em espaços públicos e privados. No contexto a seguir demonstraremos a reflexão frente a experiência do Movimento das Escolas Família Agrícola, e algumas percepções de personagens participantes da construção do debate da Educação do Campo no Norte Capixaba, bem como, sua participação, suas motivações e projetos de vidas.

3.2 PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORTE CAPIXABA: O OLHAR DOS PROTAGONISTAS DA AÇÃO

O norte capixaba compreende um forte movimento acerca do fortalecimento da agricultura familiar, já que grande parte da sua população tem como forma de trabalho o meio produtivo agrícola. Dessa maneira, entende-se a importância do debate quanto às reflexões sobre a Educação Básica do Campo, e as iniciativas de projetos escolares que valorizam a manifestação popular por uma Educação do Campo.

A presente pesquisa acompanha algumas dessas reflexões quanto a configuração da Pedagogia da Alternância do Norte Capixaba, a partir do movimento dos CEFFA's, bem como o diálogo entre as sugestões do passado e as expectativas do futuro, trazendo para a discussão as angústias dos atores envolvidos na promoção da educação popular e da emancipação dos povos do campo. Estas reflexões construíram a base da pesquisa e estão retratadas nas falas dos participantes do processo de formação e promoção da Pedagogia da Alternância do Norte Capixaba. Ao mesmo tempo essa reflexão dialoga com a desconstrução de uma consciência do sujeito do campo, associado ao "atraso", superando os "Fabianos" dos campos brasileiros, contextualizada no imaginário das pessoas da cidade e do próprio campo.

Em meio às visitas em algumas comunidades, destacamos a contribuição da formação cidadã oferecida pelos CEFFA's, exemplificando as informações extraídas dos sujeitos participantes da iniciativa da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Boa Esperança e Chapadinha Boa Esperança-Nova Venécia, e sua contribuição a partir do seu ponto de vista para o debate em questão.

Antes mesmo das aproximações com os espaços de promoção da Educação do Campo por meio da articulação da Pedagogia da Alternância, procuramos fazer o mesmo questionamento que Caldart (2003) tratou em sua reflexão sobre a participação do MST e o diálogo com a Escola do Campo em Movimento, mas agora fazendo uma reflexão sobre a educação e as escolas do campo a partir das experiências do movimento social no meio rural o CEFFA.

Para isso, além da observação não estruturada, foram feitas entrevistas com sujeitos que participam da articulação e formação da Pedagogia da Alternância pelos

CEFFA's de Boa Esperança e Chapadinha e a RACEFFAES- Regional das Associações do Centro Familiar de Formação por Alternância. Traremos neste texto algumas falas que contribuirão na reflexão do debate em questão, e trataremos os entrevistados da seguinte forma: aluno (A), professor/monitor (P), diretor pedagógico (DP), representantes da RACEFFAES (RR) e representantes da Superintendência de Educação do ES (SEDU). No total foram 21 entrevistados individualmente; 9 alunos, 6 professores/monitores, 2 diretores pedagógicos, 3 representantes da RACEFFAES e 1 representante da superintendência de Educação do Estado de Nova Venécia- ES.

As entrevistas individuais são de fundamental importância, pois as falas na íntegra dos entrevistados contribuí para a veracidade da entrevista. A escolha dos alunos e dos professores entrevistados se deu aleatoriamente pela aproximação nas atividades observadas, já a escolha dos diretores e representantes da RACEFFAES aconteceu pela importância e responsabilidade da posição que esses líderes ocupam dentro do movimento dos CEFFAs. Em fim o representante da superintendência de Educação de Nova Venécia - ES foi escolhido por ao longo das entrevistas com os representantes do movimento CEFFA, muito se ouviu sobre a participação do Estado neste processo de construção da Educação do Campo pela Pedagogia da Alternância no norte capixaba.

3.3 O CENTRO FAMILIAR E FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DE BOA ESPERANÇA-ES E CHAPADINHA – NOVA VENÉCIA-ES

As instituições de ensino escolhidas para coleta de dados foram o CEFFA-Boa Esperança e o CEFFA- de Chapadinha, ambas citadas no norte do estado do Espírito Santo. Assim as aproximações feitas nas duas instituições de ensino foram de forma gradativa, nas visitas às escolas foi possível apontar sujeitos que contribuiriam no processo de observação e coletas de dados, bem como lideranças de movimentos organizados que promoviam a proposta da escola. Vale ressaltar, que os momentos de contatos considerados na pesquisa, vai desde as comunicações virtuais ocorridas a partir de fevereiro de 2014 às visitas a campo que ocorreram de forma alternante a partir de agosto do mesmo ano até julho de 2015.

O primeiro campo de observação foi o CEFFA de Boa Esperança-ES. Para a escolha desta instituição, foi levada em consideração a minha aproximação com o

município, mas também pela representação da instituição frente à comunidade de Boa Esperança- ES. A escola está localizada no norte do ES no município de Boa Esperança há 30 km de Nova Venécia. A região caracterizada por pequeno e médio produtor agrícola, com alguns assentamentos, que se divide por produção de leite, pimenta do reino, mamão, eucalipto e café. As instalações da escola CEFFA de Boa Esperança conta com refeitório, salas de aula, área para desenvolvimento das atividades de campo, alojamentos e área de esportes.

O outro espaço estudado nesta pesquisa foi o CEFFA de Chapadina, que como a primeira escola, também foi escolhida por conta da minha aproximação com o município, já que lecionava em uma escola rural próximo ao CEFFA de Chapadina e que não contemplava a Pedagogia da Alternância, apesar de utilizar-se de alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância em sua proposta pedagógica. O CEFFA Chapadina- ES está localizado no município de Nova Venécia no Km 20, na rodovia Nova Venécia a Vila Pavão.

As experiências destas escolas afluíram algumas reflexões quanto aos assuntos relacionados ao modelo de organização dos CEFFAs, bem como as políticas públicas em discussão e acordadas até então, seja por iniciativas privadas, municipais, estaduais e/ou federais. A experiência desta realidade quanto a sua conjuntura, não possui muitas diferenças, mas acrescenta a importância do movimento da Educação do Campo em dialogar nos e com os diferentes espaços seja no Norte Capixaba e no Brasil, e isso se dá devido uma maior representatividade de funcionários destas escolas em espaços de discussão da Educação do Campo.

Ambas as escolas estão associadas à RACEFFAES, e tem como sua mantenedora a rede MEPES. Possuem um corpo docente entre monitores¹⁴ graduados em Educação do Campo, Agronomia, Biologia, Português, Geografia e Licenciatura em Ciências Agrícolas. Cabe ressaltar que o Curso de Educação do Campo é uma conquista recente e veio pela demanda dos movimentos sociais do campo. Segundo Queiroz (2012), alguns programas de governo já promovem a formação superior em Licenciatura em Educação do Campo pelo PRONACAMPO, essa iniciativa é desenvolvida em parceria com instituições de ensino superior do Brasil. O autor ainda relata uma experiência no Espírito santo, que diz o seguinte;

¹⁴ Jesus (2013) afirma que dentro da Pedagogia da Alternância, o professor é reconhecido como monitor, já que suas ações controlam percepções que transcendem a docência, onde o acompanhamento e a colaboração ao aluno entre suas atividades escolares e socioprofissionais traz para o monitor responsabilidades em diversas funções, constituindo uma identidade diferenciada dos demais docentes.

No Estado do Espírito Santo, foi realizado um curso sequencial de nível superior para os monitores de EFAs de Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Rio de Janeiro. Este curso foi realizado entre os anos de 2004 e 2007 (QUEIROZ, p.149, 2011).

É notório que o diálogo entre/com os professores/monitores contribui e conclui no interesse de participar das questões referentes à dinâmica da escola e suas dificuldades de ação, em que na maioria das vezes os professores se mostram bem dispostos ao realizarem suas atividades de acordo com os princípios da pedagogia da Alternância. Segundo dois professores (P1 e P2), a escola conta como um papel importante na vida dos alunos, citando em sua fala;

P1- *“Nós aqui ficamos muito satisfeitos quanto a naturidade dos alunos em relação às demais escolas, os alunos aqui são envolvidos com a rotina da escola e na semana que ficam dentro das dependências da nossa escola eles se organizam e contribuem em todas as atividades dos nossos acordos coletivos.*

P2- *“posso dizer que na maioria das vezes não temos problema algum quanto à organização entre eles no que diz respeito do cumprimento de tarefas”*

Ainda em conversa com os professores observa-se um maior engajamento com o movimento de Educação do Campo, por meio de falas relacionadas sobre a importância para os professores de participar dos espaços de formação oferecido pela regional RACEFFAES e outras atividades em nível nacional como, por exemplo, da UNEFAB e seu entrosamento junto à associação de pais e agricultores.

(...) outra escola no campo exige outro educador para educar e profissionalizar os filhos dos agricultores familiares num contexto de economia global e de grandes desafios à sobrevivência e ao desenvolvimento da agricultura familiar e do meio rural como um todo. A Pedagogia da Alternância possui suas peculiaridades que vai exigir competências que distanciam paradoxalmente do perfil dos educadores clássicos e acadêmicos. Os professores, denominados monitores, são fundamentais como catalisadores de todo o processo educativo.

(...) para o Movimento das EFAs o Monitor é um animador que acompanha que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno. Portanto, o termo monitor não empobrece, pelo contrário,

afirma suas especificidades inerentes ao funcionamento da alternância. (BEGNAMI, p.47, 2003).

P2- *“Participamos de atividades de formação feitas por organizações que constrói as temáticas e reflexões da pedagogia da Alternância voltada para o desenvolvimento rural e fortalecimento da juventude do campo”.*

Quanto ao incentivo financeiro, os professores/monitores acreditam que ainda muito há o que se fazer, mas que muitos avanços foram feitos e que em se tratando de qualidade de vida e custo de vida local pode ter uma vida digna, expondo o pesar da extensa carga horária, mesmo assim julgam ser necessário para o desenvolvimento e envolvimento com a proposta pedagógica da escola.

Levaremos também em consideração os órgãos que asseguram a organização curricular frente à esfera pública, pois toda escola regular segue uma diretriz curricular, e que no norte capixaba é respondida pela SEDU e sua regional Superintendencia de Educação de Nova Venécia. Logo ver-se necessário ouvir deste próprio órgão, como está configurada a educação do campo por meio das políticas públicas educacionais do Espírito Santo. A representante da Superintendência de Educação se coloca da seguinte forma:

SEDU - A Equipe Pedagógica cumpre um papel fundamental no funcionamento de qualquer instituição de ensino, pois a mesma deve adotar responsabilidades de encaminhar e esclarecer orientações, processo de gestão, mobilização e articulação a frente da realização do programa proposto pela comunidade escolar.

No caso da CEFFA de Boa Esperança não é diferente já que em entrevistas a equipe pedagógica, mais precisamente com o Diretor Pedagógico da escola, foi possível ter um panorama de funcionamento de gestão, que se encontra comprometida e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação. É esclarecedor o ponto de vista de alguns agentes da coordenação pedagógica, quanto à rotina da escola e suas perspectivas de atuação no movimento da Pedagogia da Alternância. Mesmo assim foi possível pontuar algumas questões que de alguma maneira entravam na dinâmica da escola, como dificuldade de acordos com o Estado, como repasse de verbas, bem como outros acordos que favoreçam os princípios da Pedagogia da Alternância.

Na fala do Diretor Pedagógico indentificamos uma promoção da Educação do Campo pelas vias Públicas.

DP- *Também é notado avanços na promoção da Educação do campo pelas vias públicas no estado do Espírito Santo, como por exemplo, a escola ENCOR de Colatina, tendo como seus mantenedores o Estado e o Município, utilizando como seu princípio a pedagogia da Alternância, essas escolas recebem assessoria da RACEFFAES e também são ouvidas pelo movimento dos agricultores.*

A Diretoria Pedagógica da escola relata algumas expectativas quanto a permanência do jovem no campo, expondo que a escola é de fundamental importância para esse quadro, e cita que isso se conforma pelo modelo organizacional das CEFFA's, quando embasam seus princípios e seu plano de estudo, a partir de um tema gerador que compreende a necessidade e a realidade local, uma agricultura sustentável, o fortalecimento da agricultura familiar entre outras demandas. Cita que quando lidamos com jovens as excentricidades são as mesmas, bem como são os seus comportamentos afetivos, descritos em sua fala:

DP- *“Em anos de atuação na CEFFA's, já passei pela geração Xuxa e estamos na geração celular/tecnologia. Nossos alunos são tão bem informados quanto os alunos das grandes cidades, eles têm os mesmos sonhos querem a mesma tecnologia. Mas eles também questionam que esses avanços têm que acontecer perto deles e não que eles precisem sair daqui para conseguirem essas “realizações”.*

Podemos refletir nesta fala, o pensamento em comum do CEFFA em demonstrar para o mundo que o jovem de sua comunidade rural, sendo estudante ou não de sua instituição, comungam do mesmo ideário de qualquer jovem do resto do mundo. Eles querem acesso a qualquer tipo de informação estabelecida pela engrenagem da globalização, mas parece que os entraves de políticas de investimentos não os enxergam igualmente e de tal forma construíram um imaginário diferenciado do homem do campo.

É observado que essa imagem vem mudando, a partir do movimento da Educação do campo e as experiências acerca da valorização dos espaços rurais frente as novas propostas levantadas pelos que articulam a promoção do desenvolvimento do campo.

Cabe ressaltar a importância do corpo discente e seu envolvimento na proposta pedagógica do CEFFA, demonstrando um amadurecimento quanto ao cumprimento das

tarefas estabelecidas a partir da auto-organização. A rotina dos alunos contempla a divisão de tarefa para cuidar das dependências da escola e sua dinâmica organizacional no intuito de levantar temas referentes às questões do seu cotidiano, e as mesmas, são debatidas e encaminhadas soluções através de representações de todas as formas de expressões.

Houve relatos a serem destacados quanto à vida profissional, pois muitos apostam no sucesso da carreira técnico agrícola, citado pelo aluno A3:

A1 - *“Pretendo esperar meu irmão formar e montar com ele um escritório de assistência técnica, aqui o povo pega gente de fora pra fazer esse trabalho”*.

Outro aluno se coloca e diz:

A2 - *“Pois eu não vejo a hora de me formar logo, pra meu pai poder deixar eu resolver os problemas da roça do meu jeito”*.

Uma terceira aluna (A3), sustentou a idéia de se tornar professora/monitora da escola e chegou a fazer algumas perguntas para a entrevistadora quanto à formação superior e a própria pós- graduação, entre outros tipos de formação.

Segundo Nosella (2013), essas percepções se realizam a partir da pedagogia aplicada, que então é retratada na liberdade de opção do homem do campo e de como ele pode ser libertado, utilizando a linguagem de sua cultura, onde ele possa se desenvolver sem complexo de inferioridade, *“sem ilusões e tabus”*.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA- RACEFFAES

Os movimentos sociais em meio sua luta demonstraram e certificaram que a sua maior conquista seria uma educação que não fosse organizada de uma forma que desconstruísse o ideário da sua bandeira de luta. Para isso a Educação do Campo vem sendo ao longo do tempo, discutida, redescoberta e se encontra hoje no cenário nacional legitimada por meio de uma organizada articulação dos que acreditam na educação para todos e que se conclui nas existentes políticas públicas para educação do campo. É neste cenário que exemplificaremos os trabalhos da RACEFFAES, como uma iniciativa bem sucedida à articulação e promoção do desenvolvimento rural no norte capixaba, bem como suas virtudes e angustias.

A RACEFFAES é constituída pelas organizações das Famílias dos CEFFA onde cada sócio participa de forma igualitária no processo de gestão da entidade, o que assegura a garantia da autonomia e da manutenção dos princípios filosóficos da organização. Atualmente a sede da RACEFFAES encontra-se no município de Nova Venécia ES, e congregam 25 Associações e Conselhos de Escola de 12 municípios das regiões norte e noroeste do Estado do Espírito Santo.

(...) o trabalho desenvolvido na RACEFFAES, vem contribuindo para o crescimento do sentimento da pertença das famílias e comunidade pelas Unidades educacionais em Alternância e aumentando a participação das famílias na gestão administrativa e pedagógica dessas instituições, fortalecendo, assim o seu princípio político de gestão comunitária e possibilitando o acesso de um número crescente de pessoas à educação realizadas pelos CEFFA (RACEFFAES, p.7 e 8, 2015).

Também nesta Regional (RACEFFAES) pode se ter os dois contatos propostos no início do Capítulo, o primeiro contando com uma observação não estruturada e o segundo seguido de entrevista. Na sede da regional foram entrevistados 3 representantes, e para o melhor entendimento, usaremos a sigla RR no intuito de representar a fala do representante da RACEFFAES.

A chegada a RACEFFAES, não foi feita ao acaso, foi encontrada a necessidade de conhecer a atuação dessa regional na promoção do desenvolvimento rural a partir da

Pedagogia da Alternância. Essa caminhada só foi possível ser feita diante o contato com as duas escolas fonte da pesquisa, após uma reflexão sobre a “*prática do coletivo de cada pessoa*”¹⁵, bem como os apontamentos dos sujeitos envolvidos para o seguimento que os representa.

O movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância, bem como o diálogo e apoio da RACEFFAES, permitiram grandes conquistas como a formação e participação no Comitê de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo¹⁶, contando com representantes de lideranças defensores da Educação do Campo (escolas do campo, MST, Associação de produtores rurais, Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e conselho de escolas).

Acontece, então, um momento da pesquisa que se configurou o farol norteador, pois a descoberta da RACEFFAES começa a responder questões quanto à reflexão da problemática (os CEFFAS contribuem no processo de desconstrução do campo como o “Atraso”). Neste ambiente (RACEFFAES), que se consegue descrever o andamento do movimento dos CEFFAs de forma mais efetiva no norte do Espírito Santo. Essa regional era a concretização da articulação organizada dos integrantes da escola CEFFA, páis dos alunos, produtores rurais, entre outros atores que acreditavam na promoção do campo pela Pedagogia da Alternância. Dessa maneira se configurava no trabalho da RACEFFAES as demandas por políticas públicas voltadas para Educação Básica do Campo e acessoria pedagógica para aos CEFFA’s.

Os contatos feitos com a regional, bem como as entrevistas, carregam elementos que descrevem a promoção e fortalecimento da juventude rural para que a mesma encontre no campo também uma opção de vida, descaracterizando o campo ao “Atraso”. Vale compartilhar também algumas falas de representantes da RACEFFAES que contribuíram para a reflexão deste texto.

O movimento das Escolas Família Agrícola, a partir da articulação da RACEFFAES ressalta sua mais nova conquista, a composição da Gerência da Educação do Campo compreendida na SEDU-Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, ressaltando ser um avanço para o movimento.

¹⁵ Roseli Salete Caldart, em *A escola do Campo em Movimento*, Currículo sem Fronteiras, v.3,n.1,PP.60-81/jun 2003.

¹⁶ O Comitê de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo é uma organização não institucionalizada, composta por movimentos sociais que tratam da Educação do Campo junto com representantes do poder público.

Segundo (RR 1) a Educação do Campo deixou de ser uma ponta dentro de uma gerência que cuida de outros assuntos educacionais e agora passa a ser mais vista dentro do setor da educação do estado, agora tratando de forma específica as demandas da Educação do Campo.

Quase todos os representantes de RACEFFAES são professores monitores das escolas CEFFAs ou já tiveram alguma experiência nestas escolas; e todos colocaram a importância da auto-organização, o direcionamento do plano de estudo, utilizado como base para todas as escolas, e de como essa iniciativa pode influenciaram nas tomadas de decisão e articulação entre as comunidades rurais.

Em uma de suas falas o representante da RACEFFAES expõe:

RR1 - “A nossa organização promove a articulação, e a articulação contribui para um trabalho que condiz com os princípios da pedagogia da Alternância, onde todos são ouvidos, todos se sentem representados e se representam. Os nossos jovens se sentem envolvidos nos processos, são ouvidos nas suas decisões e melhor, se sentem ouvidos. Os nossos jovens se tornam protagonistas da sua própria realidade, ele agora não é mais visto como o da roça o atrasado, não só o jovem mas como toda sua família o próprio município e o estado”.

RR2-“Uma das provas de que a articulação da pedagogia da alternância junto com toda essa organização que hoje as escolas possuem destroi essa imagem de que o interior é desorganizado e atrasado, são as nossas conquistas, a própria conquista da RACEFFAES que é a conquista de todos, pois a RACEFFAES não é essa sede, um lugar, eu, e sim a ação de todos que se sentem parte do movimento”.

Voltemos neste momento à reflexão das figuras e personagens contadas historicamente através, também, de representações literárias. Essa história demonstra em aspectos descritivos o homem do campo relacionado ao fracasso, sendo, que hoje já contamos com experiências que mudam a construção dessa imagem, e em consonância com a fala do representante da RACEFFAES, tornando esse ator do campo “*protagonistas da sua própria realidade*”.

Voltemos a falar dos trabalhos da RACEFFAES, em daremos ênfase na atual atividade considerada um marco de conquista e articulação, sendo essa a participação da

RACEFFAES nos debates do Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo, e que carrega como bandeira de luta a garantia do direito de uma Educação do Campo. Dentre essas demandas constam o direito/acesso/permanência e qualidade Social, como a formação inicial e continuada por meio da Pedagogia da Alternância, relação com a comunidade (gestão democrática, conselho escolar, colegiado, comitês, comissão estudantis, especificidades das escolas multisseriadas), participação nas associações, cooperativas e movimentos sociais.

A RACEFFAES articula dentro do Comitê, a expansão da Pedagogia da Alternância junto às vias públicas municipais e estaduais e os concursos públicos específicos para a Educação do Campo. O Comitê de Educação do Campo do ES é uma organização composta por representação de diversos movimentos sociais, que trataram da Educação do Campo junto com representantes do poder público, entre eles temos a Secretaria de Estado da Educação–SEDU, Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo–RACEFFAES, Ministério do Desenvolvimento Agrário–MDA, Universidade Federal do Espírito Santo–UFES, Movimento dos Pequenos Agricultores–MPA, Movimento dos Sem Terra–MST, Movimento dos Quilombolas, Instituto de Colonização e Reforma Agrária–INCRA, União dos Dirigentes Municipais de Educação –UNDIME, CEE –Conselho Estadual de Educação, Fóruns Estaduais: EJA e Educação Infantil, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo–FETAES, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo–MEPES, Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Norte, Terras do Rio Doce, Caparaó e Montanhas e Águas.

O comitê de Educação do Campo representam pautas que contemplem os anseis relacionados à promoção da educação para os povos do campo, não deixando de lado a importância da ação coletiva neste processo.

Segundo documentos da RACEFFAES (2010), as demandas da Educação do Campo foram discutidas em um momento de encontro dos movimentos sociais do norte capixaba, que buscavam uma educação que atendesse as demandas do campo. Assim, das atividades de um grupo de trabalho GT, organizado no Seminário Estadual de Educação do Campo realizado em 2008, gerou um documento que serviu como referência para a construção do o Comitê Estadual de Educação do Campo do ES. Esse

GT foi o ponto de partida dos grupos sociais que lutam pela promoção da Educação do Campo no Espírito Santo.

Esse espaço encontrado pela RACEEFAS concluiu-se em uma conquista muito importante para se discutir a Educação do Campo pela via pública, que foi a Gerência de Educação do campo do ES pela SEDU, situada na superintendência de Educação. A RACEFFAES julga que tal conquista é fundamental, pois, antes os assuntos relacionados às escolas CEFFAS, bem como todos os assuntos relacionados à Educação do Campo eram tratados paralelos aos assuntos no setor de diversidades educacional, assim, a Educação do campo não tinha como se encaixar no organograma da rede de educação estadual do ES, dessa forma essa preocupação foi superada com a criação da gerência dentro da Superintendência de Educação.

A promoção da Educação do Campo feito pela RACEFFAES não se resume à participação no Comitê de Educação do Campo, essa instituição presta serviço de acessoria pedagógica, organizando espaços de formação dos professores/monitores, alunos e as famílias. A descoberta desta regional foi fundamental, pois a existência da mesma, da forma à reflexão da pesquisa. Logo se conclui que o Desenvolvimento Rural neste caso aconteceu pela ação do movimento, construído e articulado pela escola, onde essa articulação feita por cada escola se tornou maior e mais organizada e assim criada a RACEFFAS. Assim a RACEFFAES se resume na concretização da dinâmica da comunidade rural que foi mudada e que a partir da escola o movimento de promoção da Educação do Campo utilizando a Pedagogia da Alternância tomou forma e auto se organizou no Norte Capixaba.



Figura 6. Símbolo do Comitê de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo
(Fonte: RACEFFAES)



Figura 7. Seminário Estadual de Educação do Campo no Estado do Espírito Santo
(fonte: RACEFFAES)

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ALTERNÂNCIA

Diante uma sociedade política descomprometida com o modelo de vida daqueles que utilizam a terra para sua sobrevivência, há os que lutam sem se sentirem desmotivados em viabilizar o direito de acesso à educação que fortalece a cidadania e a amplitude de conhecimento. Fez-se necessário construir uma proposta que contemplasse de forma integradora às demandas identitárias do campo para a construção de sujeito, independente dos moldes de produção mercadológica, ou seja, uma proposta que respeitasse seu “livre arbítrio cultural”.

Neste contexto o movimento social campones teve um papel fundamental. Foi desse meio que surgem as primeiras demandas pautadas em uma educação voltada para a reforma agrária e para as necessidades do pequeno trabalhador rural, levando em consideração o indivíduo do campo, que se utiliza da agricultura familiar para além do seu sustento, mas sim pelo seu modo de vida. Nasce, então, a denominação Educação do Campo, mesmo que já pensada e já articulada durante todo o processo de luta camponesa, mas agora com um suporte do PRONERA.

Com intuito de dar visibilidade política a esse assunto, foi necessário para os movimentos sociais alavancar os interesses da Educação do Campo, e este se demonstra nas mais variadas formas encontradas para tratamos este assunto, entre grupos organizados, decretos, leis, fórum, pareceres e resoluções. Todos estes configuram o movimento por uma educação voltada para o desenvolvimento rural bem como suas singularidades e pluralidades, e objetivam consolidar as demandas da Educação do Campo.

A Lei nº9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê em seu Artigo 28:

- Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente
 - I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Como previsto na LDB que haja um esforço da esfera pública para dar suporte às demandas que valorizem as áreas dos campos dos saberes.

Quando nos deparamos com uma escola do campo, precisam ser levadas em consideração as questões pertinentes a sua realidade e que respeite seu espaço temporal. A Escola do Campo projeta naquele meio um estudante que irá operar no coletivo, e que sinaliza um futuro. Esta expectativa requer suporte científico/tecnológico em consonância com a qualidade social da vida das famílias, fato que se observa na resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, com a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, exemplificado neste texto em seu Art. 2º:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional e Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Vale ressaltar também o Art. 10º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que sustenta o modelo organizacional de um movimento que luta por uma educação descentralizadora e que inclua todos os atores envolvidos, bem como pedagogias apropriadas à questão.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado e estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Pensar em uma escola que cumpra todo esse papel é pensar em uma pedagogia que respeite e construa esses elementos, que configura nos diversos esforços da história das comunidades rurais do Brasil. Hoje também entendida nas iniciativas bem sucedidas da educação de jovens e adultos e na pedagogia da Alternância.

A pedagogia da Alternância representada na sua história de luta pelo movimento social (MEPES, por exemplo) e sustentada em seus princípios metodológicos por uma educação que valoriza o saber local e a juventude rural, com a construção coletiva do seu plano de formação e contempla a realidade local/rural, seu espaço temporal e as perspectivas de desenvolvimento. Para além de instrumentalização via a educação básica, a pedagogia da alternância é influenciável em todos os modelos de formação que

levanta questões relacionadas à cidadania e a vida produtiva para o desenvolvimento do campo, bem como as lutas dos jovens e adultos que incluiu uma formação politizadora para conquista de seu espaço social e cultural.

A prática educativa é reflexo da aplicação de um método e da descoberta de algo que dê significado do cotidiano da vida do campo e das famílias. Assim, a Educação do campo depende e se constrói a partir da prática de conhecer os embates do campo e como se configura esse movimento hoje em todas as esferas, com seus anseios culturais, políticos, legislativos, entre outros. Seja qual for o caminho que a Educação do campo percorra conhecer seus campos de conhecimento é fundamental para garantir um discurso conciso, embasado e engajado na luta por uma sociedade mais igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção da educação do campo apresenta-se como caminho de se alcançar uma melhor vida no campo, pois a partir das reflexões e descrições estabelecidas na pesquisa conclui a responsabilidade da escola no movimento por uma Educação Básica do Campo. A mesma deve possuir um caráter transformador a partir das experiências dos movimentos sociais do meio rural. Porém é necessário contar no campo com um meio que possibilite o camponês fazer do campo um lugar de vida e trabalho, e que nele possa usufruir de ferramentas que contribuam para o desenvolvimento produtivo local/rural.

A contribuição dos CEFFAs para o desenvolvimento local/rural proporcionando o acesso dos jovens ao trabalho e os preparando para a vida pode ser perspectivado na redução do êxodo rural, proporcionando para a juventude do campo um espaço de vida e de trabalho nas atividades agrícolas, mas também de lazer e de qualidade de vida e com acesso aos serviços básicos que qualquer jovem deseja. Conforme a Pedagogia da Alternância entende, o desenvolvimento rural sustentável dar-se-à pelo meio interagindo o desenvolvimento integral do jovem. Assim sendo a sucessão familiar garantirá a permanência por meio de processos de produção, de trabalho, de produção cultural.

A sucessão na agricultura familiar e o desenvolvimento rural estão ligados, o desenvolvimento rural irá conseqüentemente diminuir o êxodo rural se investir em espaços de socialização multicultural, que ao ser oferecido ao jovem, este amplie a visão de mundo rural atrasado para um mundo cheio de expectativas de produção de saberes e práticas culturais de bem estar. Nesta missão, os CEFFAs que recebem assessoria da RACEFFAES atuam na busca de uma educação que contemple a realidade da população do campo que inclui também a formação para o enfrentamento em relação a situação educacional e fundiária brasileira; atualmente, diferente da época do “Fabiano”, hoje, o governo começa a adotar políticas voltadas para esta população. Assim, cabendo estudos que contextualizem as questões relacionadas à educação do campo e suas diversas formas de promoção do educando e de sua família, considerando o foco no desenvolvimento local/rural que reúne ambiente, cultura, trabalho e cidadania na função de reduzir a saída principalmente da população jovem rural.

Descrever o quadro epistemológico e as práticas educativas do movimento CEFFA, traz a tona a reflexão de como a postura de uma comunidade, se comporta frente às demandas das relações socioculturais, políticas, ambientais e econômicas na sociedade. Entende-se que essas reflexões partem do pressuposto que a escola possui a força desta tarefa, na perspectiva de transformação de pensamento a partir dos princípios metodológicos aplicados, dialogados com a realidade dos atores envolvidos, pautados num pensamento crítico e num comportamento mais humanista em relação ao conjunto da sociedade e do meio ambiente.

Nesta perspectiva, a identidade rural é consolidada dentro de um novo imaginário, não mais associado ao “Atraso”, já que a articulação do movimento CEFFA dentro do movimento da Educação do Campo proporcionam um espaço de formação de consciência crítica e autoformação de sujeito, bem como de emancipação no processo de educativo. Mas, não podemos desconsiderar a falta de consenso entre o Estado, governo e as associações que dão suporte pedagógico e político podem levar em consideração alguns insucessos de escolas do campo mantidas por vias públicas que descontextualiza a forma de vida no campo e suas reais necessidades.

A realidade do movimento CEFFA no norte capixaba pelas experiências do CEFFA de chapadinha e de Boa Esperança supracitados no tópico 3.3 desta obra, constroi uma realidade da educação do campo pela Pedagogia da Alternância em diálogo com as vias públicas. Trata-se de reconhecer o direito constitucional da educação para todos e a função social da escola. Neste sentido o CEFFAs promovendo a educação do campo cumpre um papel social de forma autônoma, mas também reconhece a importância de se dialogar com as vias públicas e de cobrar das mesmas, investimento para a promoção da educação respeitando a realidade local no intuito de atender à população do campo.

6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMARAL, S. R. M. A Escola Família Agrícola e o desenvolvimento comunitário profissional: um estudo avaliativo da EFA de Olivânia em Anchieta no Espírito Santo no período de 1979-2000. 2002. 218 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

BAUDEL, W. M. N. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: CLACSO, N. G. Una nueva ruralidad en América Latina? Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BARROS, B. Há 40 anos, DDT precipitou restrições. Valor Econômico, São Paulo, 22 nov. 2010. Agronegócios, p.12.

BEGNAMI, J.B.; BURGHGRAVE, T. Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Orizona, GO. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) 2013.

BEGNAMI, J. B. Formação Pedagógica das Escolas Família Agrícola e Alternância. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2003.

BICALHO, R. S. Histórico da Educação do Campo no Brasil. Eixo temático: Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais. UFRRJ. Acesso em: 15 jul. 2013.

BICHARA, Terezinha T. História do Poder Legislativo do Espírito Santo (1835 a 1889), Vitória, Assembléia Legislativa/Graf, Leoprint Industria Ltda. 1984.

BOUDON, R. Métodos Quantitativos em Sociologia. Petrópolis – RJ: Vozes, 1971.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Editorial Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

CALDART. Roseli Salet. “A Escola do Campo em Movimento”. In: Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALVÓ, P. P, GIMONET, J. C. Aprendizagem e relações humanas na Formação por Alternância, In: BEGNAMI, J.B.; BURGHGRAVE, T. Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Orizona, GO. União das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB, 2013.

CALVÓ, P. P. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 2002.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. Raça ou Doença? O Problema Vital do Brasil. Revista de Estudos Literários, Juiz de Fora, vol. 1, nº 2 - p. 45 a 52.

CÔGO, A. L. História Agrária do Espírito Santo no Século XIX: a região de São Matheus. Tese de Doutorado, São Paulo, 2007.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B.; Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DUFFAURE (A), Educación, Medio y Alternancia. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Ediciones Universitarias. U.N.M.F.R.E.O. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, Buenos Aires. 1993.

FERREIRA, F. J. ; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FOERSTE, E. ; SCHÜTZ FOERSTE, G. M. Relatório de Trabalho de Consultoria Currículo da Educação do Campo. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, 2008.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: Espaço e território como categorias essenciais. Universidade Estadual Paulista – UNESP, P.744, 2012.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ FOERSTE, G. M. Relatório de Trabalho de Consultoria Currículo da Educação do Campo. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, 2008.

FREIRE, Paulo Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 96p.

GIMONET, J. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR, Coleção AIDEFA, 2007.

_____. “Método Pedagógico ou novo sistema educativo. A experiência das Casas Familiares Rurais.” In: Documentos Pedagógicos. Brasília: UNEFAB, Cidade Gráfica e Editora, 2004, pp. 21 a 31.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. Alternance, Développement Personnel et Local. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. Anais. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 39-48.

GOODE, William Josiah. Métodos em Pesquisa Social. William J. Goode e Paul K. Hatt, tradução de Carolina Martuscelli Bori. 6ª ed. São Paulo. Editora Nacional. 1977.

GRAZIANO DA SILVA, J. O novo rural brasileiro. Revista Nova Economia, v. 1, n. 7, 1999.

JESUS, J.G. Alternância e Sustentabilidade: suporte para valorizar a vida dignificar a pessoa e tecer relações entre saberes. In: BEGNAMI, J.B.; BURGHGRAVE, T. Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Orizona, GO. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) 2013.

KAGEYAMA, Angela A. 2008. Desenvolvimento Rural: conceitos e aplicação ao caso brasileiro. UFRGS Editora. Porto Alegre.

LIMA, Eli Napoleão de. “O exótico nas narrativas sobre a Amazônia”. In: DA SILVA, Francisco Carlos T. et alli. (orgs). Mundo Rural e Política – Ensaio Interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 73.

LUDKE, M. & A. Marli E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária 1986.

LUZZARDI, R. E. S. “Educação ambiental: sustentáculo para o desenvolvimento da agricultura sustentável”, Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental, Porto Alegre, v. 17, jul./dez. 2010. p. 52-70. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/indvol17.php>>. Acesso em: 07 de junho de 2011.

MAGALHÃES, M. S. Escola Família Agrícola: uma escola em movimento. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MARTINS, José. Souza. O poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta. editora Hucitec, São Paulo. 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 9, 2006.

MOREIRA, Roberto José. Críticas ambientalistas à Revolução Verde, Revista Estudos Sociedade e Agricultura. p.39-52. 15. Out.2000. (artigo).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias Alternativas de educação do campo. Linhas Críticas, Brasília, v. 13, n. 25, p. 185-202, jul./dez. 2007.

NASCIMENTO, C. G. - Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. Revista da UFG, Vol. 7, No. 01, junho 2004. On line (www.proec.ufg.br).

NASCIMENTO, C. G. A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. Fragmentos de Cultura, Goiânia: UCG-Ifiteg, v. 12, n. 3, p. 455, maio/jun. 2002.

NOSELLA. P. Uma Nova Educação para o Meio Rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade de São Paulo, 1977.

NOSELLA. Paulo. Educação no Campo: Origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória, EDUFES, 2º reimpressão, 2013.

OLIVEIRA, C. L.; SOUZA M.H, IDE, M. H. S. EFAS e a Pedagogia da Alternância no Médio Jequitinhonha. Perspectivas em Políticas Públicas. Vol. II, Nº 4, P. 24-38, jul/dez 2009.

OLIVEIRA, Lia Maria. T. A socialização dos Professores na Educação Profissional Agrícola na Contemporaneidade: identidades docentes entre permanência, ambigüidades e tensões. 185 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro ICHS, 2008.

ORTIZ, R. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo, brasiliense, 5º Ed. 9º reimpressão, 2006.

PABLO. Lira,CAVATTI. Caroline. O estado do Espírito Santo no Censo 2010. Instituto Jones dos Santos Neves – IJSN, Nucleo do Observatório das Metrôpoles, CNPq/ INCT. 2010.

QUEIROZ, João Batista De. A Educação do Campo no Brasil e a Construção do Campo. Revista NERA. Presidente Prudente Ano 14, nº. 18 p. 37-46, janeiro/junho. 2011.

QUEIROZ, J. B. P. O estado da arte da Pedagogia da Alternância. In: BEGNAMI, J.B.; BURGHGRAVE, T. Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Orizona, GO. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) 2013.

RAMOS, G. Vidas Secas. São Paulo, Martins, 1973.

RACEFFAES – UM POUCO DE SUA HISTÓRIA. Associações dos Centros Familiares de Formação Por Alternância do Espírito Santo – ACEFFAES (Documentos de circulação interna), 2010.

REIGOTA, M. Meio Ambiente e representações sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), *Produzir para Viver. Os Caminhos da Produção Não Capitalista. Coleção Reinventar a Emancipação Social. Volume 2.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), *A Globalização e as Ciências Sociais.* São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. “Os processos da globalização”. *A globalização e as ciências sociais.* São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930.* São Paulo: Companhia de Letras, 1993.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: Descrição e Aplicação do Método. *Organ. rurais agroind., Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.*

SILVA (Lourdes Helena). *As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância,* Tese de doutoramento, PUC/SP, São Paulo, 2000.

SILVA (Lourdes Helena). *As Experiências de Formação de jovens no campo: alternância ou alternâncias?,* UFV, Viçosa-MG, 2003.

SILVA (Lourdes Helena). *Representação social e práticas educativas das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, Relatório Final,* UFV, Viçosa-MG, 2002.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTETT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.*

Paulo Freire 2011

UNEFAB, Disponível em: «www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.VS0bo9zF9j0» acesso em: 14 de abril de 2015.

ZAMBERLAN, S. *Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola.* Gráfica Mansur LTDA, 1ª edição, março 1995.

ZAMBERLAN, S. *O lugar da família na vida institucional da Escola-Família: Participação e Relações de Poder.* Dissertação de Mestrado, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2003.

7 ANEXOS

ANEXO I

Conto “Velha Praga” de Monteiro Lobato
publicado em seu livro URUPÊS, de 1918 (inicialmente, publicado avulso no jornal O
“Estado de S. Paulo”, em 1914).

Andam todos em nossa terra por tal forma estonteados com as proezas infernais dos belacíssimos “vons” alemães, que não sobram olhos para enxergar males caseiros.

Venha, pois, uma voz do sertão dizer às gentes da cidade que se lá fora o fogo da guerra lavra implacável, fogo não menos destruidor devasta nossas matas, com furor não menos germânico.

Em agosto, por força do excessivo prolongamento do inverno, “von Fogo” lambeu montes e vales, sem um momento de tréguas, durante o mês inteiro.

Vieram em começos de setembro chuvinhas de apagar poeira e, breve, novo “verão de sol” se estirou por outubro a dentro, dando azo a que se torrasses tudo quanto escapara à sanha de agosto.

A serra da Mantiqueira ardeu como ardem aldeias na Europa, e é hoje um cinzeiro imenso, entremeado aqui e acolá, de manchas de verdura – as restingas úmidas, as grotas frias, as nesgas salvas a tempo pela cautela dos aceiros. Tudo mais é crepe negro.

À hora em que escrevemos, fins de outubro, chove. Mas que chuva cáinha! Que miséria d’água! Enquanto caem do céu pingos homeopáticos, medidos a conta-gotas, o fogo, amortecido mas não dominado, amoita-se insidioso nas piúcas¹⁷, a fumegar imperceptivelmente, pronto para rebentar em chamas mal se limpe o céu e o sol lhe dê a mão.

Preocupa à nossa gente civilizada o conhecer em quanto fica na Europa por dia, em francos e cêntimos, um soldado em guerra; mas ninguém cuida de calcular os prejuízos de toda sorte advindos de uma assombrosa queima destas. As velhas camadas de humus destruídas; os sais preciosos que, breve, as enxurradas deitarão fora, rio abaixo, via oceano; o rejuvenescimento florestal do solo paralizado e retrogradado; a destruição das aves silvestres e o possível advento de pragas insetiformes; a alteração para piora do clima com a agravação crescente das secas; os vedos e aramados perdidos; o gado morto ou depreciado pela falta de pastos; as cento e uma particularidades que dizem respeito a esta ou aquela zona e, dentro delas, a esta ou aquela “situação” agrícola.

Isto, bem somado, daria algarismos de apavorar; infelizmente no Brasil subtrai-se; somar ninguém soma...

É peculiar de agosto, e típica, esta desastrosa queima de matas; nunca, porém, assumiu tamanha violência, nem alcançou tal extensão, como neste tortíssimo 1914 que, benza-o Deus, parece aparentado de perto com o célebre ano 1000 de macabra memória. Tudo nele culmina, vai logo às do cabo, sem conta nem medida. As queimas não fugiram à regra.

Razão sobeja para, desta feita, encarnarmos a sério o problema. Do contrário a Mantiqueira será em pouco tempo toda um sapezeiro sem fim, erisipelado de samambaias – esses dois términos à uberdade das terras montanhosas.

Qual a causa da renitente calamidade?

¹⁷ Tocos semi-carbonizados.

E mister um rodeio para chegar lá.

A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro como o “Argas” o é aos galinheiros ou o “Sarcoptes mutans” à perna das aves domésticas. Poderíamos, analogicamente, classificá-lo entre as variedades do “Porrigo decalvans”, o parasita do couro cabeludo produtor da “pelada”, pois que onde ele assiste¹⁸ se vai despojando a terra de sua coma vegetal até cair em morna decrepitude, nua e descavada. Em quatro anos, a mais ubertosa região se despe dos jequitibás magníficos e das perobeiras milenárias – seu orgulho e grandeza, para, em achincalhe crescente, cair em capoeira, passar desta à humildade da vassourinha e, descendo sempre, encruar definitivamente na desdita do sapezeiro – sua tortura e vergonha.

Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau¹⁹ e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se.

É de vê-lo surgir a um sítio novo para nele armar a sua arapuca de “agregado; nômade por força de vago atavismos, não se liga à terra, como o campônio europeu “agrega-se”, tal qual o “sarcopte”, pelo tempo necessário à completa sucção da seiva vizinha; feito o que, salta para diante com a mesma bagagem com que ali chegou.

Vem de um sapezeiro para criar outro. Coexistem em íntima simbiose: sapé e caboclo são vidas associadas. Este inventou aquele e lhe dilata os domínios; em troca o sapé lhe cobre a choça e lhe fornece fachos para queimar a colméia das pobres abelhas.

Chegam silenciosamente, ele e a “sarcopta” fêmea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à orelha da saia – este já de pitinho na boca e faca à cinta. Completam o rancho um cachorro sarnento – Brinquinho, a foice, a enxada, a picapau, o pilãozinho de sal, a panela de barro, um santo encardido, três galinhas pévas e um galo índio. Com estes simples ingredientes, o fazedor de sapezeiros perpetua a espécie e a obra de esterilização iniciada com os remotíssimos avós.

Acampam.

Em três dias uma choça, que por eufemismo chamam casa, brota da terra como um urupê. Tiram tudo do lugar, os esteios, os caibros, as ripas, os barrotes, o cipó que os liga, o barro das paredes e a palha do teto. Tão íntima é a comunhão dessas palhoças com a terra local, que dariam idéia de coisa nascida do chão por obra espontânea da natureza – se a natureza fosse capaz de criar coisas tão feias.

Barreada a casa, pendurado o santo, está lavrada a sentença de morte daquela paragem.

Começam as requisições. Com a picapau o caboclo limpa a floresta das aves incautas. Pólvora e chumbo adquire-os vendendo palmitos no povoado vizinho. É este um traço curioso da vida do caboclo e explica o seu largo dispêndio de pólvora; quando o palmito escasseia, raream os tiros, só a caça grande merecendo sua carga de chumbo; se o palmital se extingue, exultam as pacas: está encerrada a estação venatória.

Depois ataca a floresta. Roça e derruba, não perdoando ao mais belo pau. Árvores diante de cuja majestosa beleza Ruskin choraria de comoção, ele as derriba, impassível, para extrair um mel-de-pau escondido num ôco.

Pronto o roçado, e chegado o tempo da queima, entra em funções o isqueiro. Mas aqui o “sarcopte” se faz raposa. Como não ignora que a lei impõe aos roçados um

¹⁸ Reside; está estabelecida.

¹⁹ Espingarda de carregar pela boca.

aceiro de dimensões suficientes à circunscrição do fogo, urde traças para iludir a lei, cocando dest' arte a insigne preguiça e a velha malignidade.

Cisma o caboclo à porta da cabana²⁰.

Cisma, de fato, não devaneios líricos, mas jeitos de transgredir as posturas com a responsabilidade a salvo. E consegue-o. Arranja sempre um álibi demonstrativo de que não esteve lá no dia do fogo.

Onze horas.

O sol quase a pino queima como chama. Um “sarcopte” anda por ali, ressabiado. Minutos após crepita a labareda inicial, medrosa, numa touça mais seca; oscila incerta; ondeia ao vento; mas logo encorpa, cresce, avulta, tumultua infrene e, senhora do campo, estruge fragorosa com infernal violência, devorando as tranqueiras, estorricando as mais altas frondes, despejando para o céu golfões de fumo estrelejado de faíscas.

É o fogo-de-mato!

E como não o detém nenhum aceiro, esse fogo invade a floresta e caminha por ela a dentro, ora frouxo, nas capetingas²¹ ralas, ora maciço, aos estouros, nas moitas de taquaruçú; caminha sem tréguas, moroso e túbio quando a noite fecha, insolente se o sol o ajuda.

E vai galgando montes em arrancadas furiosas, ou descendo encostas a passo lento e traiçoeiro até que o detenha a barragem natural dum rio, estrada ou grota noruega²².

Barrado, inflete para os flancos, ladeia o obstáculo, deixa-o para trás, esgueira-se para os lados – e lá continua o abrasamento implacável. Amordaçado por uma chuva repentina, alapa-se nas piúcas, quieto e invisível, para no dia seguinte, ao esquentar do sol, prosseguir na faina carbonizante.

Quem foi o incendiário? Donde partiu o fogo?

Indaga-se, descobre-se o Nero: é um urumbeva qualquer, de barba rala, amoitado num litro²³ de terra litigiosa.

E agora? Que fazer? Processá-lo?

Não há recurso legal contra ele. A única pena possível, barata, fácil e já estabelecida como praxe, é “tocá-lo”.

Curioso este preceito: “ao caboclo, toca-se”.

Toca-se, como se toca um cachorro importuno, ou uma galinha que vareja pela sala. E tão afeito anda ele a isso, que é comum ouví-lo dizer: “Se eu fizer tal coisa o senhor não me toca?”

Justiça sumária – que não pune, entretanto, dado o nomadismo do paciente.

Enquanto a mata arde, o caboclo regala-se.

- Êta fogo bonito!

No vazio de sua vida semi-selvagem, em que os incidentes são um jacú abatido, uma paca fisgada n'água ou o filho novimensal, a queimada é o grande espetáculo do ano, supremo regalo dos olhos e dos ouvidos.

Entrado setembro, começo das “águas”, o caboclo planta na terra em cinzas um bocado de milho, feijão e arroz; mas o valor da sua produção é nenhum diante dos males que para preparar uma quarta de chão ele semeou.

O caboclo é uma quantidade negativa. Tala cincoenta alqueires de terra para extrair deles o com que passar fome e frio durante o ano. Calcula as sementeiras pelo

²⁰ Verso de Ricardo Gonçalves

²¹ Capins de mato dentro, sempre ralos, magrelas.

²² Grota fria onde não bate o sol.

²³ A terra se mede pela quantidade de milho que nela pode ser plantada; daí, um alqueire, uma quarta, um litro de terra.

máximo da sua resistência às privações. Nem mais, nem menos. “Dando para passar fome”, sem virem a morrer disso, ele, a mulher e o cachorro – está tudo muito bem; assim fez o pai, o avô; assim fará a prole empanzinada que naquele momento brinca nua no terreiro.

Quando se exaure a terra, o agregado muda de sítio. No lugar fica a tapera e o sapezeiro. Um ano que passe e só este atestará a sua estada ali; o mais se apaga como por encanto. A terra reabsorve os frágeis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimbondo, do Jéca Tatú ou outros sons ignaros, de dolorosa memória para a natureza circunvizinha.

Acesso 07 de setembro de 2015 in:
<http://queimadas.cptec.inpe.br/~rqueimadas/material3os/mlobato.htm>

ANEXO II

Tabela2. Linha do Tempo do movimento da Educação do Campo e o panorama socio, político e histórico

1890	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil colônia- alta taxa de analfabetismo 67% da população
1930 1934	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de 1934; primeira preocupação com o ensino para adultos • Plano nacional da Educação (constituição)
1945- 1950	<ul style="list-style-type: none"> • Pós guerra, pressão da UNESCO; para dar resposta a alto índice de analfabetismo. • Campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos • Primeiras experiências de Paulo Freire e educação popular;
1960	<ul style="list-style-type: none"> • Plano nacional da Alfabetização dirigido por Paulo Freire 1960 • 1964 (golpe Militar)-1985 : Regime militar autoritário • Exílio de Paulo Freire, repressão de todos que comulgavam de suas idéias • 1967- MOBREAL
1970	<ul style="list-style-type: none"> • Emergência dos movimento sociais no campo e na cidade; (luta contra ditadura)
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Emergência dos movimento sociais no campo e na cidade; (luta contra ditadura)
1990	<ul style="list-style-type: none"> • Governo Collor • Após regime militar, sociedade participava nos espaços públicos; • Marco de luta pela universalização da educação básica e das diversas modalidades (EJA, Educação especial e Educação do Campo); • Concentração de fóruns e conferência por uma “Educação Básica do Campo” • Maior participação camponesa nas tomadas públicas para a EC (movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos. OLIVEIRA & CAMPOS)
1995	<ul style="list-style-type: none"> • FHC (1995-2002) • Programa comunidade solidária combate a pobreza, analfabetismo, pouco recurso, caráter assistencialista, sem continuidade e eficiência, desse programa deu origem a ALFASOL (alfabetização solidária. • PRONERA- pela pressão dos movimentos sociais do campo (MST)

1996	<ul style="list-style-type: none"> • LDB • EJA- passa a ser uma modalidade da educação básica • FUNDEF deixa de fora a EJA
1997	<ul style="list-style-type: none"> • I ENERA, insatisfação do MST e outros atores políticos do campo acadêmico que buscava a construção uma educação básica do campo contra-hegemônica. (preparação para a 1º conferencia) • Essa insatisfação entre outras diferenciou a Educação do Campo da Educação Rural
1998	<ul style="list-style-type: none"> • I Conferencia Nacional por uma educação do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a se chamar Educação do Campo • Institucionalização do Pronera • Preparação do documento base da I Conferência, e debatido nos encontros estaduais; representa um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina <i>Educação Rural</i>. Utiliza-se a expressão <i>campo</i> e não mais o usual <i>meio rural</i>, no sentido do <i>trabalho camponês</i> e das lutas sociais e culturais dos grupos. • Quando se discutida a E.C, estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, camponeses, quilombolas, nações indígenas e de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Parecer nº 36, 2001 • Plano Nacional da Educação
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº1 (3 de abril de 2002 “Diretrizes Operacionais da Educação do Campo”)
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Governo Lula (2003-2010) • II Conferencia Nacional por uma educação do Campo, • Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão SECADI (no MEC) • Dentro da Secretaria a Coordenação Geral da Educação do Campo
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Trocou ALFASOL pelo programa Brasil Alfabetização BA, não se difere muito do Alfasol, inclusive em pouca verba e alfabetização sem continuidade • Mesmo com dificuldades o movimento da Educação do Campo agora era visto como parte de trabalho do Governo
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Lei 11.947, junho de 2009 – destina a compra de 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares;

2010	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do CNE. • Decreto Presidencial nº 7.326/2010- Institucionalizou o PRONERA;
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão dos CEFFAs no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012
2015	<ul style="list-style-type: none"> • II ENERA- Encontro Nacional Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ANEXO III

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA-UFRRJ

Roteiro de observação

1-O que observar?

- a) Envolvimento dos alunos com os conteúdos surgido no seu dia-dia
- b) Interação entre professores e alunos
- c) Articulação aluno/prfessor/coordenação pedagógica
- d) Dinâmica escolar
- e) Atividades de campo
- f) Estrutura física da escola
- g) Carga horária
- h) Modelo de organização dos espaços
- i) Relação da escola e dos páis com a escola
- j) Conceitos na fala quanto à juventude rural, desenvolvimento local, agroecologia, agricultura familiar, agronegócio, desenvolvimento da economia rural
- k) Outras observações

7 APENDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/IA

Termo de Cessão de Direitos de Uso da Imagem e Áudio

Eu, _____, nacionalidade
_____, inscrito no CPF sob o nº _____ e RG
sob o nº _____ autorizo o uso de imagem e áudio, fruto da
atividade de pesquisa desenvolvida nos espaços relacionados às organizações,
associações, propriedades e escolas onde foi aplicado o procedimento de trabalho de
campo sob a responsabilidade da estudante/pesquisadora Maiza Gabrielle Ribeiro
Pereira / PPGEA-UFRRJ.

LOCAL:

DATA:

Assinatura do Cursista