



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY
RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro

**Políticas Educacionais voltadas ao campo, Pedagogia da Alternância e
Escola Família Agrícola: um estudo de caso em Rio Novo do Sul - Espírito
Santo**

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA, POLÍTICA E CIDADANIA

Campos dos Goytacazes

Junho – 2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY
RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

**Políticas Educacionais voltadas ao campo, Pedagogia da Alternância e
Escola Família Agrícola: um estudo de caso em Rio Novo do Sul - Espírito
Santo**

Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro, como parte dos requisitos para qualificação ao título de Doutora em Políticas Sociais, sob orientação do Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho.

Linha: Educação, Cultura, Política e Cidadania

Campos dos Goytacazes

Junho – 2021

Políticas Educacionais voltadas ao campo, Pedagogia da Alternância e Escola Família

Agrícola: um estudo de caso em Rio Novo do Sul - Espírito Santo

Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro, como parte dos requisitos para qualificação ao título de Doutora em Políticas Sociais, sob orientação do Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho.

APROVADA: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Débora Monteiro do Amaral (Educação - UFES).
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Martínez (Políticas Sociais – UENF).
Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

Prof^ª. Dr^ª. Renata Maldonado da Silva (Políticas Sociais – UENF).
Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

Prof^ª. Dr^ª. Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho (Políticas Sociais – UENF).

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Políticas Sociais – UENF).
Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de agradecer a todos que estiveram ao meu redor durante estes quatro anos intensos de doutorado, meus colegas de classe e, especialmente, Suelen Ribeiro, que me acolheu em sua casa, e Suelen Vianna, que me acompanhou na estrada. Juntas, formamos um trio de acolhida e apoio nos momentos difíceis e, claro, para dividir as alegrias e conquistas também.

Agradeço à minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e a realizar meus sonhos, me mostrando que eu poderia ser e fazer o que eu quisesse, apesar de ser mulher e negra. Me mostrou que eu deveria enfrentar o que viesse pela frente de cabeça erguida, com dignidade e muita fé. E como uma boa avó que é, cuidou do meu filho quando precisei me ausentar.

Ao meu querido esposo, que ao longo destes dezenove anos juntos, sempre respeitou minha jornada e esteve ao meu lado. Meu parceiro, amigo e cúmplice, meu profundo agradecimento a você.

Ao meu orientador, Leandro, sempre atencioso, me fez crescer como pessoa, como profissional e como pesquisadora. Te agradeço por ter confiado em mim e no meu potencial.

À minha prima Nathália, que auxiliou nas revisões de língua portuguesa, doando seu tempo e carinho.

Ao meu primo/afilhado João Victor, responsável pelas gravações de áudio e vídeo durante o trabalho de campo, sendo meu parceiro e consultor em tecnologia.

À minha avó Cleusa, que fazia orações a cada dia em que eu saía para viajar e agradecia a Deus cada vez que eu retornava sã e salva. Obrigada, minha rainha!

Agradeço às professoras que participaram da banca de projeto, qualificação e defesa, me presenteando com suas considerações, conselhos e reflexões, que me ajudaram a trilhar os caminhos até o corpo final desta Tese.

Agradeço a todos os envolvidos nesta pesquisa. Aos professores/monitores entrevistados, que se dispuseram a me contar um pouco de sua caminhada e de suas percepções. Aos alunos, que responderam ao questionário com seriedade. Aos funcionários da escola, que me receberam com muita cordialidade em seu dia a dia. Ao Sr. João Baptista Martins, muito atencioso e solícito ao dividir conosco sua história de vida.

Como uma pessoa de fé, jamais deixaria de agradecer a Deus, que me sustenta e me dá forças a cada dia.

“Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo à “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva.

Precisamente porque inscrito, como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.”

(Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido)

Dedico essa Tese a minha família, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, com incentivos, orações e boas vibrações durante toda a jornada. Em especial, dedico aos meus filhos: Emanuel, meu querido e amado, tão inteligente e compreensivo, que desde bem pequeno entendeu que a mamãe precisava estudar. Peço desculpas se, de alguma forma, estive ausente, mas foi necessário. Eu te amo com tudo o que há no meu ser. Você é a melhor parte de mim, sem dúvida alguma. E à Laura, que dentro do meu ventre se mostrou guerreira e companheira, lutando comigo as batalhas desta reta final sempre vitoriosa, mostrando que nós somos mais fortes do que pensávamos.

RESUMO

CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos. **Políticas Educacionais voltadas ao campo, Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola: um estudo de caso em Rio Novo do Sul - Espírito Santo.** Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2021.

Esta pesquisa pretende compreender o funcionamento da Escola Família Agrícola (EFA) de Rio Novo do Sul, município do sul do Estado do Espírito Santo. Tal instituição utiliza como metodologia de ensino a Pedagogia da Alternância, uma experiência pedagógica voltada aos jovens de área rural, abrangendo educação básica e profissional, formando lideranças e prevenindo do êxodo rural. Sua estrutura permite o internato rural, mas com regime de frequência diferente, no qual o aluno passa uma semana na escola e a outra em casa. A alternância propõe uma pedagogia adequada às características da vida rural, buscando o desenvolvimento agrícola. O projeto das Escolas Famílias Agrícolas, principal objeto desta pesquisa, surgiu na França, em 1935, ligado à Igreja Católica e se expandiu por diversas partes do mundo. O modelo foi inserido no Brasil em 1968, no Espírito Santo, como iniciativa do Movimento Promocional de Educação do Espírito Santo (MEPES). Este trabalho aborda as políticas públicas educacionais voltadas às populações do campo, com vistas a esclarecer o que são políticas sociais e educacionais. Em seguida, evidencia como as EFAs surgiram na França, na Itália e no Brasil, contando com a história oral de vida de um dos fundadores do MEPES e das primeiras EFAs brasileiras. Também se propõe a analisar a escola sob a ótica dos professores-monitores e alunos da EFA que se foca nesse estudo, trazendo análises à luz dos princípios básicos da Educação do Campo. A metodologia desta tese utiliza uma abordagem qualitativa, recorrendo a alguns dos multimétodos que ela proporciona, caracterizando-se em um estudo de caso. Deste modo, utiliza ferramentas como a observação participante, pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, história oral de vida, método de itinerários, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os métodos foram utilizados em momentos diferentes da coleta de dados, sendo analisados com base nos onze meses de pesquisa de campo. Os dados obtidos confirmam a hipótese de que o MEPES, enquanto agente mantenedor pioneiro das EFAs no Espírito Santo, veio suprir a demanda da falta de uma política educacional voltada à realidade camponesa, trazendo a Pedagogia da Alternância para o Brasil e mostrando que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, as EFAs se estabelecem como uma alternativa ao ensino regular e se mantêm eficazes ao longo de seus 52 anos em pleno funcionamento. Com este trabalho acredita-se ser possível compreender a relação dos sujeitos escolares com a pedagogia praticada nas Escolas Famílias Agrícolas e os diferentes métodos de ensino praticados na escola estudada.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research aims to understand the functioning of the Agricultural Family School (EFA) of Rio Novo do Sul, a municipality in the south of the State of Espírito Santo. This institution uses as teaching methodology the Pedagogy of Alternation, a pedagogical experience aimed at young people in rural areas, including basic and professional education, forming leaders and preventing the rural exodus. Its structure allows the rural boarding school, but with different frequency regime, in which the student spends one week in school and the other at home. Alternation proposes a pedagogy appropriate to the characteristics of rural life, seeking agricultural development. The project of the Agricultural Families Schools, the main object of this research, emerged in France in 1935, linked to the Catholic Church and expanded throughout several parts of the world. The model was inserted in Brazil in 1968, in Espírito Santo, as an initiative of the Promotional Movement for Education of Espírito Santo (MEPES). This paper addresses educational public policies aimed at the populations of the countryside, with a view to clarifying what are social and educational policies. Next, it shows how the EFAs emerged in France, Italy and Brazil, recounting the oral life history of one of the founders of MEPES and the first Brazilian EFAs. It also proposes to analyze the school from the perspective of teachers and students of the EFA that focuses on this study, bringing analyses in the light of the basic principles of Rural Education. The methodology of this thesis uses a qualitative approach, using some of the multimethods it provides, being characterized in a case study. Thus, it uses tools such as participant observation, bibliographic research, content analysis, oral life history, route method, questionnaires and semi-structured interviews. The methods were used at different moments of data collection, being analyzed based on the eleven months of field research. The data obtained confirm the hypothesis that MEPES, as a pioneering maintaining agent of EFAs in Espírito Santo, came to supply the demand for the lack of an educational policy focused on peasant reality, bringing the Pedagogy of Alternation to Brazil and showing that, even with all the difficulties faced, the EFAs establish themselves as an alternative to regular education and remain effective throughout their 52 years in full operation. With this work it is believed that it is possible to understand the relationship of school subjects with the pedagogy practiced in the Schools Agricultural Families and the different teaching methods practiced in the school studied.

Keywords: Alternation Pedagogy; Agricultural Family School; Rural Education; Educacional Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAES – Associação dos Amigos do Espírito Santo
- AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância
- BA – Bahia
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CA – Caderno de Acompanhamento
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFFAS – Centros Familiares de Formação em Alternância
- CF – Centro de Formação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CR – Caderno da Realidade
- EC – Educação do Campo
- EFA – Escola Família Agrícola
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- ES – Espírito Santo
- E-TEC- Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FO – Folha de Observação
- FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBELGA – Instituto Belga
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDAF – Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo
- INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MG – Minas Gerais
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT – Mato Grosso
OGU – Orçamento Geral da União
PA – Pará
PA – Pedagogia da Alternância
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PAs – Projetos de Alfabetização
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano Decenal de Educação
PDE – Plano Diretor Estratégico
PE – Plano de Estudo
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE – Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPA – Plano Plurianual
PPJ – Projeto Profissional do Jovem
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PROEXT – Programa de Extensão Universitária
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RA – Reforma Agrária
RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica
RN - Rio Grande do Norte
RNS – Rio Novo do Sul
RS - Rio Grande do Sul
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEST – Serviço Social do Transporte
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC
TG – Tema Gerador
TO – Tocantins
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEx – Unidade Executora Própria
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESP – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1. Comparativo entre a Organização Curricular das escolas regulares estaduais de 6º ao 9º ano e a EFA de Rio Novo do Sul	128
TABELA 2. Sistema avaliativo da EFA de Rio Novo do Sul – distribuição das notas	148
TABELA 3. Número de alunos por turma da EFA de Rio Novo do Sul	150
TABELA 4. Escolas anteriores à EFA por município	151
TABELA 5. Municípios em que os alunos residem	153
TABELA 6. Capacitação profissional dos entrevistados	170
QUADRO 1. Diferenças entre a educação rural e a Educação do Campo	44
QUADRO 2. Disciplinas que os alunos mais gostam e menos gostam	156
QUADRO 3. Respostas dos alunos sobre os professores	157
QUADRO 4. Respostas dos alunos sobre o diretor	157

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Religião dos alunos da EFA de Rio Novo do Sul	150
GRÁFICO 2. Tempo gasto pelos alunos para chegar na EFA	154
GRÁFICO 3. O que os alunos fazem em seu tempo comunidade	155

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Mapa de Rio Novo do Sul	27
FIGURA 2. Convocação da Assembleia aos trabalhadores rurais	88
FIGURA 3. Assembleia de fundação do Sindicato dos trabalhadores rurais de Rio Novo do Sul – 1968.....	90
FIGURA 4. Ato de criação do MEPES	93
FIGURA 5. Mutirão para construção da EFA de Rio Novo do Sul	95
FIGURA 6. Registros da inauguração da EFA de Rio Novo do Sul em 1969	95
FIGURA 7. Recorte de notícia de um jornal da época sobre a inauguração da EFA de Barra de São Francisco	98
FIGURA 8. Refeitório da EFA de Rio Novo do Sul	114
FIGURA 9. Horta da EFA de Rio Novo do Sul	115
FIGURAS 10 e 11. Sala dos professores da EFA de Rio Novo do Sul	115
FIGURA 12. Organização Curricular Estadual – Escolas Regulares de 6º ao 9º ano	126
FIGURA 13. Organização Curricular MEPES – EFA Rio Novo do Sul	127
FIGURAS 14 e 15. Capa do Caderno de Realidade e capa do Tema/Plano de Estudo	136
FIGURAS 16, 17 e 18. Perguntas e Respostas do Caderno de Realidade	136
FIGURAS 19 e 20. Perguntas e respostas do Tema Gerador para o tempo comunidade	137
FIGURAS 21 e 22. Relatório síntese do Plano de estudo	137
FIGURA 23. Folha de Observação/avaliação do Caderno de Realidade trimestral	138
FIGURAS 24 e 25. Roteiro e Relatório de Visita de Estudo	141
FIGURAS 26, 27 e 28. Relatórios das palestras	142
FIGURA 29. EFA de Rio Novo do Sul vista do alto	161

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
Questões de Pesquisa	18
Justificativa e relevância do tema	19
Objetivos	24
Caminhos metodológicos	25
1 Políticas Públicas Educacionais no Brasil – tecendo conceitos e definindo ideias	40
1.1 Políticas Educacionais direcionadas ao campo	43
1.1.1 O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – a primeira política pública educacional para os assentamentos da reforma agrária	49
1.1.2 Conhecendo o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – e as demais políticas públicas para o campo .	56
2 Contextos históricos	71
2.1 Estudos sobre instituições e culturas escolares no Brasil	71
2.2 Os primórdios da Educação do Campo brasileira	75
2.3 Marcos Históricos da Escola Família Agrícola no Brasil e no mundo	78
2.4 A trajetória do MEPES e das primeiras EFAs do Espírito Santo – uma história oral de vida	85
2.4.1 Implementando outras EFAs no Espírito Santo e no Brasil	98
2.4.2 A visão de João Martins sobre a atualidade: apontamentos sobre o MEPES e a formação de professores	100
3 A Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul: um olhar que vem de dentro	107
3.1 Compreendendo o espaço/tempo da escola	107
3.1.1 A estrutura física do prédio escolar	113
3.1.2 Regras de conduta e convívio dentro da EFA	117
3.1.2.1 Afazeres e atribuições dos sujeitos	121
3.2 Vivência pedagógica: a organização curricular da EFA	124
3.2.1 O currículo escolar	125

3.2.2 Metodologia e instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância	129
3.2.3 Projeto Político Pedagógico da escola	143
3.2.4 Sistema avaliativo	144
3.3 Ouvindo os sujeitos escolares	149
3.3.1 O pertencimento à EFA de Rio Novo do Sul sob a ótica dos alunos	149
3.3.1.1 Perfil dos alunos	150
3.3.1.2 Origem dos alunos	151
3.3.1.3 Analisando as perguntas de múltipla escolha	153
3.3.1.4 Análise das questões abertas	154
3.3.1.5 Como os alunos enxergam os profissionais da escola	156
4 Os profissionais escolares e suas vivências na EFA	159
4.1 Gestão escolar – o profissional diretor	161
4.2 O ser professor/monitor na EFA de Rio Novo do Sul	168
4.2.1 Perfil dos entrevistados	169
4.3 Analisando categorias – visões dos profissionais	173
4.3.1 Comparando a EFA de Rio Novo do Sul com as escolas do município	173
4.3.2 A visão do diretor sobre as outras EFAs do Estado	178
4.3.3 Satisfação profissional	180
4.3.4 Contribuição dos alunos para as famílias e comunidade	182
4.3.5 Relacionamento da EFA com os agentes externos: igrejas, movimentos sociais e órgãos públicos	187
4.3.6 Políticas Públicas e a EFA: uma conexão essencial	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS – POTENCIALIDADES E DESAFIOS	197
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICES	208
A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA	208
B - TERMO CIRCUNSTANCIADO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE	209

C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR	210
D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES	212
E – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	213
ANEXO	215
A – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA	215

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem como foco entender o funcionamento da Escola Família Agrícola (EFA) localizada na cidade de Rio Novo do Sul, município do sul do Estado do Espírito Santo. A mencionada escola conta com uma sistematização de ensino conhecida como Pedagogia da Alternância (PA), a qual pretende atender às peculiaridades dos alunos e enfatizar as atividades agrícolas regionais.

Os avanços das políticas sociais voltadas para as populações do campo são notáveis nos últimos anos, haja visto que Programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que se inicia no final da década de 1990, o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo) que data de 2007, e o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) de 2012 que se estabelecem no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras recentemente, tendo em vista que se abarca várias ações políticas.

O intuito é revalorizar o rural como local de trabalho e de vida, portanto como um *lócus* privilegiado para desenvolver a educação básica do campo. Como afirma Godoy do Nascimento (2004), as políticas públicas para o campo são necessárias para fortalecer a identidade deste local, garantindo atendimento diferenciado. Assim, podemos inferir que as Escolas Famílias Agrícolas enfrentam o desafio de buscar inovações na Educação do Campo (EC), como uma forma de “apoiar iniciativas de inovação das estruturas e currículos, construindo uma pedagogia adequada ao meio rural e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos e alunas com sua comunidade de origem” (GODOY DO NASCIMENTO, 2004, p. 7).

Entender e discutir a respeito de políticas públicas educacionais é um caminho eficaz para compreender os processos de dominação, que se instalam na sociedade brasileira desde sua formação. É possível compreender as relações de domínio de uma elite capitalista, detentora do poder, que dita todas as regras, sobre uma massa desprovida de recursos, vivendo apenas para atender às necessidades e anseios mercadológicos da camada dominante.

Questões de Pesquisa

Uma vez que a pesquisa será realizada em um município do interior do Estado do Espírito Santo, algumas questões referentes à educação rural devem ser propostas: de que forma a educação do campo difere-se da educação urbana? Quais os meios encontrados para estabelecer estas diferenças? É mesmo necessário diferenciar as estratégias educacionais no campo e nas cidades?

Já com relação às EFAs, podem ser considerados os seguintes questionamentos: quais são os parâmetros pedagógicos utilizados nessas escolas, para além da Pedagogia da Alternância? Existe um arcabouço comum que as une? Em que medida elas são uma alternativa para o sistema tradicional/regular?

Neste contexto, é possível chegar a duas grandes questões norteadoras deste trabalho: se as EFAs estão situadas em regiões rurais, participam do movimento de educação do campo? Será que elas não deveriam participar/usufruir de políticas públicas educacionais específicas para seu campo de atuação?

A hipótese desta tese sugere que, mesmo em meio a toda falta de infraestrutura e de subsídios primordiais por parte das esferas governamentais, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) encontrou meios para suprir a aparente insuficiência de políticas públicas que (não) atendem às populações do campo no Estado do Espírito Santo.

Justificativa e relevância do tema

O tema escolhido se justifica, a priori, pelo âmbito pessoal, pela minha trajetória profissional, que sendo pedagoga sempre atuei em escolas de periferias, no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. No ano de 2015, atentando para a nova realidade em que fui inserida, trabalhando em uma localidade rural/agrícola, resolvi abordar as premissas que envolvem a educação direcionada às escolas situadas em comunidades rurais, tentando entender se existiam diferentes abordagens didático-pedagógicas para estas escolas.

Entretanto, a escola em que desde então trabalho, não está de acordo com os princípios da Educação do Campo, mesmo que localizada em zona rural. Assim, surgiu a curiosidade sobre o tema e as Escolas Famílias Agrícolas foram “descobertas” por serem pioneiras no território capixaba. Pesquisando um pouco mais sobre estes estabelecimentos de ensino, foram evidenciados os métodos utilizados na aprendizagem dos alunos, bem como as dificuldades que tais escolas enfrentam em seu cotidiano para se manterem em funcionamento. O fato é que, mesmo sem os recursos adequados, o trabalho realizado nas EFAs é muito significativo, sendo lócus interessante a ser investigado e de grande contribuição para as inovações no campo da educação.

Contudo, é importante destacar a diferença entre uma educação **no** e **do** campo. Quando se pensa em uma educação **no** campo, podemos inferir que a população campesina possui o direito de ser educada no local em que vive. Entretanto, ao falar sobre Educação **do** Campo, além de ter o direito de serem educadas onde vivem, as pessoas que moram nas zonas rurais também têm o direito a uma educação pensada a partir desse local, vinculada as suas

necessidades sociais, educacionais, políticas e culturais, que contam sempre com a participação popular na elaboração de suas premissas.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. A Articulação Nacional recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses (MOLINA, 2003, p. 76).

Em toda a trajetória da educação rural, o camponês foi estereotipado como atrasado e não havia interesse em investir na educação das massas, pois o capitalismo dominava os interesses políticos. Por este motivo, é válido pensar por que é tão necessário diferenciar a Educação do Campo da educação rural e buscar meios para que ela se desenvolva em acordo com princípios voltados para a população a que se destina.

Entende-se que as políticas públicas, mesmo que busquem transformar uma realidade de desigualdade, também vêm para legitimar esta dominação, mascarando esta verdade em nome de uma escolarização da população, que acredita que está recebendo uma dádiva, e não um direito. Com isso, é nítido que a educação rural vem sendo marcada pelos mesmos princípios estabelecidos em escolas localizadas em regiões urbanas, tendo que se adequar a elas mesmo que não recebam os mesmos privilégios (GODOY DO NASCIMENTO, 2004).

No mesmo sentido, as discussões acerca das definições das localidades rurais, agrícolas e camponesas se tornam crescentes, posto que existem definições do que é rural e do que é urbano. Nota-se então que as questões que envolvem os espaços rurais e os sujeitos do campo estão crescendo. Veiga (2006, p. 334) diz, por exemplo, que essa atração “resulta basicamente do vertiginoso aumento da mobilidade, com seu crescente leque de deslocamentos, curtos ou longos, reais ou virtuais”.

Portanto, antes de dar continuidade aos caminhos que esta tese pretende percorrer, é pertinente discorrer sobre as diferenças entre o rural e o urbano no Brasil. Assim, é importante pontuar que compreender, caracterizar e distinguir as diferenças e relações entre o rural e o urbano, o campo e a cidade, não é uma tarefa simples. Isto ocorre porque nada está acabado, o urbano não vive sem o rural e vice-versa. O rural vem se refazendo e se ressignificando para além das atividades agrícolas e do setor primário. O fato é que ambos contêm traços do seu processo de construção e transformação passadas.

Atualmente, os espaços rurais foram reconfigurados, possuindo relevância no âmbito social e econômico, devido a um processo de modernização que ocorreu para tirar a visão do campo como local de lazer e descanso.

Entretanto, inicialmente a visão era diferenciada, haja visto que as diferenças entre o campo e a cidade eram notórias. Basicamente, o comércio, os intelectuais e os governantes se situavam nas cidades. Já o campo era o lugar que preservava a paisagem natural, privilegiando a produção agrícola e de matéria prima, que seria comercializada na cidade. A dicotomia entre urbano e o rural é bem demarcada, reduzindo o rural ao agrário. Veiga (2006, p. 341) explica que

o conceito de sociedade urbana foi proposto por Lefebvre para denominar a sociedade pós-industrial, ou seja, aquela que nasce da industrialização e a sucede. E por revolução urbana, o autor designa o conjunto de transformações que a sociedade contemporânea atravessa para passar do período em que predominam as questões de crescimento e industrialização ao período no qual a problemática urbana prevalecerá decisivamente.

Antes, havia um limite bem definido entre os dois espaços, mas com a modernização e o aperfeiçoamento dos meios de transporte, a interconexão entre o campo e a cidade aumentou. A revolução industrial também contribuiu para este relacionamento, engendrando fluxos contínuos de trabalhadores rurais nas cidades. O campo também evoluiu e se ressignificou, passando a utilizar novos produtos agropecuários e tornando os trabalhadores assalariados, causando uma interdependência econômica e social entre os territórios. Daí decorre a dificuldade atual na distinção entre os dois espaços (TALASKA; SILVEIRA; ETGES, 2013).

Hodierno, Veiga (2004, p. 79) define que “nada é mais rural do que as áreas de natureza praticamente inalterada e não existem ecossistemas mais alterados pela ação humana do que as manchas ocupadas por megalópoles”.

É visto que os territórios rurais estão se desenvolvendo com maior autonomia e dinamismo, inclusive com a presença do setor terciário em territórios maiores e mais desenvolvidos, atraindo renda e produtividade. Assim, Veiga (2006) coloca que o rural caminha para duas dimensões: a econômica e a ambiental. Ao mesmo tempo em que o campo pode ser conservador com suas paisagens naturais e seu meio ambiente, pode também admitir atividades econômicas que causem baixo impacto no ambiente, permitindo que se mantenha a qualidade de vida.

Surge, segundo Anjos e Caldas (2014, p. 387), uma “idealização do rural como construção social própria do momento histórico vivido pela sociedade contemporânea”. Desta forma, nasce uma nova ruralidade, em que

a dimensão ambiental da globalização age para tornar as áreas rurais cada vez mais valiosas à qualidade de vida, ou ao bem-estar, pela ação de uma espécie de trindade: conservação do patrimônio natural, aproveitamento econômico das decorrentes amenidades, e exploração de novas fontes de energia (VEIGA, 2006, p. 335).

Contudo, a crescente relevância do rural e a mobilidade entre cidade-campo, que contribuíram para que o rural emergisse, bem como o empreendedorismo local com a agricultura como principal fonte econômica, seja ela de subsistência ou não, fizeram com que surgisse essa nova ruralidade. A ideia de renascimento do rural vem para marcar a transição entre duas épocas, remetendo à evolução do campo, que passa a ser valorizado como um lugar para viver.

Veiga (2006), sobrepondo o rural sobre o urbano, coloca quatro características do rural como modo particular de utilização do espaço e de vida social, sendo elas:

1. Baixa densidade demográfica, em que predominam as paisagens;
2. Predomínio da economia agro-silvo-pastoril;
3. Coletividade de tamanho limitado e relação particular com o espaço;
4. Identidade com conotações da cultura camponesa.

Contudo, a emergência do rural é mostrada por Veiga (2006) como algo bom, que surge para acabar com os estereótipos que massacravam o rural e exaltavam o urbano, fazendo com que o êxodo rural diminua significativamente. Assim, os atores do campo permanecem os mesmos, mas se organizam de maneira diferenciada para prezar pelo que é seu e valorizar o que tem.

No Brasil, na década de 1960, houve um apelo pela modernização agrícola, no qual a agricultura passava a cumprir com um papel importante no desenvolvimento econômico da sociedade. Deste modo, ocorreu um estreitamento entre a agricultura e a indústria, ao passo que o rural se distanciava das questões sobre a natureza e das políticas públicas destinadas a esta questão (SOUZA; BRANDENBURG, 2010).

Já nos anos de 1980, as preocupações com a natureza e as paisagens naturais voltam ao cenário agrícola, objetivando colocar a natureza como ponto chave na valorização de cada território e região onde as produções ocorriam. “Trata-se de uma representação mais plural da natureza que traz consigo alguns elementos inéditos e que, ao ganhar visibilidade, muda profundamente o olhar que a sociedade lança sobre o mundo rural” (SOUZA; BRANDENBURG, 2010, p. 55). Desta forma, o campo vem sendo ressignificado e repensado a partir das suas características marcantes, sobrepondo-se ao urbano em muitos pontos e

modificando sua representação social perante a questão territorial. Contudo, está ocorrendo uma:

forte revalorização da ruralidade, em vez de sua supressão por uma suposta completa urbanização. São rurais as amenidades que já sustentam o novo dinamismo interiorano dos países mais avançados. E também são rurais, tanto as fontes de baixa entropia, quanto a biodiversidade, das quais dependerão as futuras gerações. O valor do espaço rural está cada vez mais ligado a tudo o que distingue do espaço urbano (VEIGA, 2004, p. 91).

Veiga (2004, p. 77) pontua que o processo de urbanização no Brasil, que tem uma peculiaridade única no mundo, em que “o país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais”. Municípios pequenos são contabilizados como urbanos, só por possuir uma sede, mesmo que possuam menos de 20 mil habitantes. Estes parâmetros não são ideais para que se meça o que é rural e o que é urbano, uma vez que denotam uma característica de que o Brasil é mais urbano do que rural, o que, segundo o autor, é ilusão.

O mesmo autor diz em seu estudo que- aproximadamente quatro mil e quinhentas sedes de municípios são imaginárias- por não possuírem coleta de lixo, varredura de ruas, recolhimento de IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), esgoto encanado, guarda municipal ou internet, por exemplo. Deste modo, estas sedes que foram caracterizadas como urbanas anteriormente, são, na verdade, rurais. As localidades podem ser separadas por um critério de 80 habitantes por quilometro quadrado (hab/km²), posto que os centros urbanos são caracterizados por possuírem, no mínimo, 100 mil habitantes.

Talaska, Silveira e Etges (2013, p. 11) assinalam que as categorias cidade-campo, urbano-rural devem ser diferenciadas.

Campo e cidade, entendidas enquanto materialidade, meio, condição e produto da sociedade, espaços construídos/modificados que manifestam em seus conteúdos os processos contraditórios de desenvolvimento histórico da sociedade. [...] o urbano e o rural, compreendidas enquanto relações sociais, ou seja, formas abstratas, também condição e produto do desenvolvimento histórico da sociedade, mas que extrapolam os limites morfológicos da cidade e, no sentido inverso, os limites do campo.

A imagem do rural está sendo reconstruída com um novo discurso, pois passa por várias transformações ao longo da contemporaneidade, na qual as representações sociais são construídas coletivamente, como as pessoas constroem seu conhecimento, transformando as ideias em ações.

Para Moscovici (2011), as representações sociais têm duas funções: dar forma aos objetos, colocando-os como um modelo a ser partilhado pelas pessoas; se impor sobre as

peças de tal forma que combinem uma estrutura antes de ser pensada com uma tradição do que deve ser pensado. “As representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vem à nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém” (MOSCOVICI, 2011, p. 201). Assim, quem cria estas representações são as pessoas e os grupos aos quais pertencem, por meio da sua comunicação e linguagem, quando se põem a falar das representações sociais.

Desta forma, a linguagem se torna um fator importante para determinar as representações sociais, pois é através dela que as coisas ganham nome e se espalham até serem firmadas no pensamento da sociedade. O rural, que antes era pensado como o agrícola, o bucólico, passou por uma nova roupagem e ganhou uma nova representação social, na qual sai das sombras do urbano e cria seus próprios mecanismos de subsistência, renda familiar e modo de vida, colocando sua importância para a política e a economia do país.

A verdade é que o urbano e o rural de hoje não são iguais aos de ontem, pois passaram por muitas transformações, adquirindo novos elementos, novas funções e, por que não dizer, novas identidades, materializada pela sociedade organizada em suas relações sociais e de trabalho. Numa nova configuração de pensamento, o rural e o urbano se aproximam, mas não se anulam em suas especificidades. As afinidades e diferenças entre eles são ressaltadas, mostrando suas relações e reafirmando a existência e importância do rural na sociedade.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar e compreender criticamente o papel da Escola Família Agrícola como uma política educacional voltada às populações rurais.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre algumas políticas públicas educacionais que se dedicam à Educação do Campo no Brasil;
- Entender os processos históricos que deram origem às EFAs no Brasil, destacando o pioneirismo do Estado do Espírito Santo, por meio do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo);
- Compreender os processos de ensino e aprendizagem que envolvem a Pedagogia da Alternância, que fundamenta o trabalho junto à EFA pesquisada, observando seu currículo, os métodos pedagógicos e as suas particularidades;

- Analisar a formação, a seleção e a atuação dos professores-monitores junto à EFA, com ênfase no levantamento e observação do papel destes indivíduos neste ambiente escolar.

Com o intuito de atender a tais objetivos, os capítulos desta tese buscam corresponder a algumas questões. No primeiro capítulo, voltado a um prisma de análise política, busco demonstrar brevemente o que são políticas sociais e quais são as políticas públicas educacionais voltadas às populações do campo estabelecidas no Brasil. Neste sentido, apresento as principais ações políticas para este fim, fazendo um desenho de cada uma e qual o público-alvo a que se destinam.

No segundo capítulo, discuto alguns caminhos percorridos no Brasil que nos ajudam a entender a história da educação e cultura das instituições escolares e pesquisa em espaços no país. A proposta é evidenciar como surgiu a Pedagogia da Alternância na França, a trajetória do MEPES e implementação das primeiras EFAs brasileiras, mostrando o Estado do Espírito Santo na vanguarda desta ação. O capítulo reflete sobre aspectos importantes do levantamento de dados durante o percurso das pesquisas para este trabalho ao trazer à tona a história oral de vida de um dos fundadores do MEPES, o Sr. João Baptista Martins, analisada aqui a partir de um confronto entre bibliografia histórica e a própria narrativa dos fatos.

Já no terceiro capítulo, ganham relevo os processos pedagógicos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, dentro das premissas do agente regulador da EFA pesquisada, o MEPES. A partir de uma descrição da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul, no que concerne a seus espaços e tempos escolares, bem como sua organização curricular, tento reconstruir uma percepção desse ambiente escolar ao mesmo tempo em que apresento dados suscitados pelo questionário aplicado aos alunos da escola, analisando os resultados desses levantamentos no que concerne ao pertencimento à escola, ao perfil dos sujeitos envolvidos e como esses sujeitos entendem o que é estudar nessa EFA.

No quarto capítulo trabalho com as entrevistas feitas com os professores/monitores da EFA pesquisada, fazendo um paralelo com a percepção deles acerca de seu trabalho na escola e o espaço escolar como gerador de emancipação. Na visão destes sujeitos, foi possível abordar questões como a satisfação profissional, formação dos professores e as políticas públicas acessíveis a eles enquanto pertencentes ao movimento de Educação do Campo.

Caminhos metodológicos

O percurso da pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se por uma abordagem metodológica qualitativa, pela qual se propõe fazer um estudo das interações cotidianas da

prática escolar, utilizando-se de aspectos bibliográficos e de história oral de vida. Para tal, há procedimentos ou técnicas que serão imprescindíveis, tais como: levantamento bibliográfico e documental, estudo de teorias do conhecimento e conceitos metodológicos, observação participante, método de itinerários, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e análise de conteúdo. Tudo isto será realizado voltando-se para as estruturas e processos da Escola Família Agrícola que se constitui o campo da pesquisa.

Para início de conversa, é importante definir o que é metodologia e o que ela objetiva alcançar. Para tanto, utiliza-se o conceito dado por Demo (1985, p. 19), que define:

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia.

Neste caso, a metodologia se preocupa em demonstrar os caminhos percorridos, cientificamente, que fizeram o pesquisador encontrar os resultados de sua pesquisa, apropriando-se de variados instrumentos e técnicas que o auxiliam em sua empreitada.

É importante evidenciar que esta tese foi submetida à avaliação de um Comitê de Ética e foi aprovada por ele, conforme consta em documento anexo. Também destaco que todos os entrevistados assinaram o termo de livre consentimento de cessão de entrevista, gravação de áudio e imagem. Entretanto, à exceção do entrevistado para a história oral de vida, a identidade dos outros envolvidos não é revelada neste trabalho.

Definindo o campo de pesquisa

O campo da pesquisa foi a Escola Família Agrícola situada ao sul do Estado do Espírito Santo, Rio Novo do Sul, uma das pioneiras na implementação das EFAs no Brasil. A EFA de Rio Novo do Sul está localizada em zona rural, à esquerda da BR-101 (para quem está no sentido da Rodovia Safra em direção a Vitória), a menos de 1 km do que é considerado o centro urbano da cidade. As vias de acesso à escola não são asfaltadas, sendo uma parte em paralelepípedo e outra de terra batida.

A cidade pano de fundo para este trabalho, segundo dados do IBGE, era distrito do município de Itapemirim em 1880, sendo emancipado em 1893 e se chamava Rio Novo. Só em 1953 passou a chamar-se Rio Novo do Sul. Possui uma população de um pouco mais de 12 mil habitantes e tem apenas 39,5% de seu território urbanizado. A taxa de escolarização de 6 a 14

anos de idade está em 97,8%, o que é muito bom em relação a outros municípios que oferecem educação básica. Conta com 14 escolas de Ensino Fundamental e 2 de Ensino Médio¹.

Figura 1: Mapa de Rio Novo do Sul



Fonte: Google Maps

Descrevendo um pouco mais a cidade em questão, é possível dizer que seu relevo possui variadas rochas e montanhas, pertencentes a Serra da Mantiqueira. O município ocupa uma área total de 194km². Os principais rios da cidade são o Rio Novo – que deu nome à cidade – e o Rio Itapoama.

O Rio Novo, até 1930, foi navegável, desde a sua foz até a primeira cachoeira formada pelo mesmo, na localidade deste município, denominada Cachoeira do Rio Novo. Pelo referido rio eram feitas, por comerciantes desta cidade, então Vila, exportação e importação de mercadorias, por canoas, principalmente a exportação de café pilado, para as localidades de Piúma e Barra do Itapemirim, portos marítimos. Com a construção de estradas rodoviárias e com a diminuição constante das águas do Rio Novo, foram paralisadas as navegações por canoas, pelo mesmo, em caráter comercial. [...] O Rio Itapoama, em certo trecho do seu percurso, delimita este Município com o Município de Iconha².

É uma cidade que pertence ao sul do Estado, sendo cortado pela BR-101 Sul, uma das rodovias mais importantes do país. É uma região montanhosa, cortada por vales, com muitos povoados localizados em zona rural e nas beiras dos rios. “Foi colonizado por italianos, suíços,

¹ Fonte dos dados: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/rio-novo-do-sul/panorama>

² Fonte dos dados: www.rionovodosul.es.gov.br/pagina/ler/1001/geografia

belgas, franceses e alemães. Seu clima é quente, com períodos de chuva normalmente no verão” (PESSOTTI, 1978, p. 28).

Características da pesquisa

Neste tópico pretendo demonstrar, passo a passo, as estratégias utilizadas para a investigação qualitativa que se propõe com este trabalho. Para tanto, definidas as questões/problemas da pesquisa, é necessário elaborar o roteiro de trabalho, composto pelos elementos importantes ao bom andamento da pesquisa.

Primeiramente, é importante ressaltar que esta tese tem como opção metodológica a escrita em primeira pessoa, na qual eu, como sua autora, trago um olhar meu à radiografia da escola como alguém externo. É uma pesquisa narrativa, num dado momento da minha vida, que se confunde com o campo na medida em que me identifico com os sujeitos abordados e com o local pesquisado, a partir da minha visão e experiência como pedagoga e professora.

Pesquisa qualitativa

A fim de atender aos objetivos propostos na tese e responder estas questões, busquei adotar uma abordagem qualitativa no processo de recolha e tratamento dos dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”. Além destas características, Deslandes, Gomes e Minayo (2012, p. 21) definem que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Tal metodologia também se justifica nas palavras de Demo (1985, p. 16), quando ele manifesta que as “realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas”. Desta forma, enquanto pesquisa que se insere no campo das ciências sociais e humanas, pretendendo entender o conjunto de transformações socioculturais que afetam os modos de fazer, de viver, de agir, de sentir e de pensar dos sujeitos envolvidos, este trabalho visa utilizar ferramentas analíticas e procedimentais que se valem dos princípios qualitativos.

Gialdino (2006, p. 24-25, tradução nossa) assevera que:

[...] a investigação qualitativa cobre o estudo, uso e retirada de uma variedade de materiais empíricos – estudos de caso, experiência pessoal, introspectiva, história de vida, entrevista, textos observacionais, históricos, interacionais e

visuais – que descrevem os momentos habituais e problemáticos e os significados na vida dos indivíduos³.

Desta maneira, pretendo utilizar dos recursos disponíveis para alcançar os resultados desejados na pesquisa, de acordo com os objetivos propostos. Os métodos se adequam à medida em que são apropriados. Assim, a pesquisa tem momentos diferentes, com metodologias diferentes, para auxiliar na coleta e tratamento dos dados, revelando uma das características da pesquisa qualitativa.

Também pretendo revelar as perspectivas dos participantes na pesquisa, bem como suas diversidades de pensamento e de desenvolvimento em suas práticas escolares. É importante mencionar que a pesquisa qualitativa não possui um conceito teórico e nem uma metodologia unificados. Ela permite variadas perspectivas e várias estratégias metodológicas na prática da investigação. Portanto, esta tese possui multimétodos com diversas linhas de desenvolvimento, em conformidade com o momento pertinente.

Pesquisa bibliográfica

Primeiramente, por meio de pesquisa bibliográfica, analisar-se-á, no que tange às legislações que regulamentam as Escolas Famílias Agrícolas, seu esquema de funcionamento e o pioneirismo do Estado do Espírito Santo na implementação deste meio de Educação do Campo que utiliza a Pedagogia da Alternância em seus fundamentos. Para Demo (1985, p. 23) a pesquisa de base teórica “monta e desvenda quadros teóricos de referência”, no qual propõe um exercício de reflexão, mas não se coloca como um fim em si mesmo. É necessário conhecer os clássicos bibliográficos nas áreas de conhecimento da pesquisa, a fim de dialogar criticamente com outras produções e criar o próprio arcabouço de hipóteses.

Como uma pesquisa de Política Social interdisciplinar, há que se considerar vários campos do saber, como o campo histórico, jurídico e teórico, destacando conceitos básicos para o entendimento de políticas públicas educacionais, como: estado, mercado, capital e educação. O embasamento teórico feito de antemão ao trabalho de campo é de suma importância, pois com ele o pesquisador se apropria das teorias que permeiam suas conjecturas, a fim de que mergulhe na prática com propriedade de seu objeto. Vergara (2009, p. 4) corrobora tal questão, afirmando que:

O domínio de referências, tanto das teorias que dão suporte à sua investigação, quanto da metodologia. Este domínio lhe facilitará, na condição de

³ La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos - estudios de caso, experiencia personal, introspectiva, história de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales, que describen momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (GIALDINO, 2006, p. 24-25).

entrevistador, a captação de sinais nem sempre explícitos pelo entrevistado, de indícios acerca de algo, assim como lhe facilitará a possibilidade de redirecionar perguntas e enriquecê-las, sempre com o cuidado de excluir a tendenciosidade.

Assim, fica claro que o investigador social busca possuir o domínio do seu objeto de pesquisa, adentrando no universo de descoberta da realidade que pretende estudar.

Teorias e abordagens consideradas

Também é importante definir muito claramente os conceitos e pressupostos teóricos que se pretende utilizar, descrevendo-os e explicando-os com transparência, sempre com o predomínio da ciência e não da ideologia, já que esta, na maioria das vezes, responde à um pensamento dominante, pois como coloca Demo (1985, p. 67) a “ideologia é um sistema teórico-prático de justificação política das posições sociais”.

Uma base teórica muito importante a ser considerada para esta pesquisa de tese é a dialética, pois ela é sensível frente a face social dos problemas. Pedro Demo entende o pressuposto dialético da seguinte forma: “toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável. Obviamente, nem todas as dialéticas aceitam isso[...]” (DEMO, 1985, p. 86). Aqui, o autor admite que não existe apenas um tipo de dialética, mas reverbera que tal metodologia ocupa-se da realidade social e histórica de uma coletividade, interpretando e ajudando na construção da realidade pesquisada.

Portanto, a “dialética está ligada ao fenômeno da contradição ou, em outros termos do conflito. Aceita que predomina na realidade o conflito sobre harmonias e consensos” (DEMO, 1985, p. 86). Assim, a cada mudança ou transformação surge uma nova história, contada pela perspectiva da realidade em contradição, num processo criativo interminável.

Deste modo, a dialética se aproxima das ideias da pedagogia libertadora de Paulo Freire, quando determina que é preciso haver conflitos e lutas para transformar uma realidade que está posta e gerar uma melhoria de vida para as pessoas que fazem parte desta realidade. A dialética é capaz de gerar uma reflexão sobre a realidade, colaborando para a criação de conflitos, em que o sujeito percebe sua condição e almeja transformá-la, atuando ativamente e criticamente neste sentido.

Estudo de Caso

Proponho a utilização de diferentes e variadas técnicas de coleta de dados em campo, pretendendo elaborar uma descrição mais densa da realidade estudada.

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (ANDRÉ, 2001, p. 39).

Neste estudo de caso, a escola foi analisada em sua particularidade, contrapondo as observações feitas em campo com as políticas educacionais voltadas para este assunto. Sabendo que estes locais fazem parte de uma totalidade social, houve o cuidado para não analisar a 'parte' como um todo, não podendo generalizar os resultados advindos à todas as EFAs do Espírito Santo ou do Brasil. Para que isto seja possível, foi proposto um estranhamento do objeto, em que a pesquisadora apoia a teoria à observação, utilizando variados métodos.

Ainda cabe ressaltar que existem muitas EFAs no Estado e no país e que em cada uma delas é viável um estudo de caso, pois elas operam de maneiras distintas de acordo com sua entidade mantenedora. Por isso, optei por fazer um estudo de caso em uma única EFA, revelando os elementos presentes nesta escola, de maneira específica, para delimitar um recorte para a tese.

Contudo, estudar a escola como um espaço social em sua profundidade é de fato muito importante para o escopo desta tese, uma vez que estar no âmago da escola e conhecê-la de perto

[...] significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia - a - dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 34).

A pretensão foi estudar a escola com base em três dimensões: a institucional, referente ao contexto da escola, como ela se organiza pedagogicamente, a hierarquia dentro dela, a participação das pessoas nas tomadas de decisões, bem como seus recursos humanos e materiais; uma dimensão pedagógica, em que serão vivenciadas as situações que dizem respeito ao conteúdo, atividades, material didático, relacionamento professor e alunos e avaliação do processo; uma dimensão sociopolítica e cultural, que se refere às determinações macroestruturais da prática educativa, que refletem na história, nas forças políticas e sociais, nas concepções e valores da sociedade (ANDRÉ, 1995).

É preciso observar estes e outros aspectos que apareceram no decorrer da investigação pelo fato de que as relações que se dão na prática educativa são imbricadas e complexas, não podendo ser esgotadas em um só elemento pedagógico, pois poderá se tornar incompleta. A

escola é composta por muitos sujeitos que possuem suas histórias de vida individuais e se relacionam em tal espaço para produzir conhecimento.

Para Neiman e Quaranta (2006) os estudos de caso são definidos como

Um sistema delimitado no tempo e no espaço dos atores, relacionamentos e instituições sociais onde busca dar conta da particularidade dele no âmbito de sua complexidade. Uma vez escolhido o caso, por exemplo, cenários e/ou participantes devem ser selecionados para observação ou entrevistas. Os critérios de seleção são definidos a partir de semelhanças e diferenças (NEIMAN; QUARANTA, 2006, p. 220 – tradução nossa).⁴

Com este estudo de caso, a pretensão foi elucidar algumas questões, ainda obscuras, sobre o funcionamento das EFAs, como por exemplo: quem financia as escolas é o MEPES? Recebem alguma ajuda de custo do governo municipal ou estadual? Qual órgão é responsável pelo pagamento dos funcionários das instituições? Como esses funcionários ingressam para trabalhar (entrega de currículo, concurso, contratação temporária)? Qual a carga horária dos profissionais? Existe um pré-requisito de formação para a Educação do Campo exigido dos professores? Os alunos precisam contribuir com algum tipo de investimento financeiro? Para ser matriculado, o aluno tem que ser filho de proprietários de terras ou de trabalhadores rurais? Como a escola funciona em regime de internato e preza por uma educação humanista e totalitária, os alunos contribuem com a limpeza e organização das dependências escolares?

Portanto, escolhido o local de pesquisa, o problema, as questões diversas que pretendemos esclarecer e os sujeitos a investigados, partimos para a escolha dos métodos e estratégias.

Os instrumentos e técnicas que definem esta pesquisa, que foram usados para coletar os dados em campo foram a observação participante, as entrevistas, os questionários, o método de itinerários e a história oral de vida. Para tratamento dos dados, o olhar da análise de documentos é oportuno. Estes elementos serão explanados a seguir, de acordo com as bases teóricas que lhes dão sustentação.

Observação participante

Segundo André (1995, p. 24), a observação participante parte do pressuposto que o pesquisador interage com o campo, afetando-o e sendo afetado. As entrevistas procuram

⁴ *Un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad. Una vez elegido el caso se deben seleccionar, por ejemplo, escenarios y/o participantes para su observación o entrevistas. Los criterios de seleccion se establecen a partir de similitudes y diferencias* (NEIMAN; QUARANTA, 2006, p. 220).

aprofundar questões e esclarecer problemas, enquanto a análise de documentos faz contextualizar o fenômeno estudado e completa as informações por meio de outras fontes.

Na visão de Abdal et al (2016, p. 10) a observação participante preocupa-se em “entender como regras, hábitos, padrões sociais são vivenciados cotidianamente pelos indivíduos”. Assim, ela estuda as rotinas do local pesquisado, acompanhando todas as atividades escolares, de modo que o pesquisador se insere na comunidade e registra os eventos, falas, ações, gestos, comportamentos e suas próprias percepções sobre o campo. Para Paulo Freire, a pesquisa com observação participante produz conhecimento e faz uma devolutiva aos estudados como “um instrumento de transformação de sua realidade” (ABDAL et al, 2016, p. 11). Haguette (2007, p. 69) referenda esta mesma ideia, uma vez que coloca a observação participante como “não só um instrumento de captação de dados, mas, também, como instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, de mudança social”. Sendo assim, a observação se mostra muito pertinente no contexto da Escola Família Agrícola, que utiliza a Pedagogia da Alternância e a noção dialética de Paulo Freire, na qual os indivíduos que ali estão permanecem em constante busca de melhorar suas condições de vida.

Contudo, o ato de observar carece de percepção, memorização e anotação, uma vez que o observador deve notar os detalhes do espaço e do tempo e memorizá-los. Sem estes passos não é possível que a observação seja realizada (BEAUD; WEBER, 2007).

Na escola pesquisada foram realizadas observações de todo o funcionamento local, o que pode ser considerado fundamental para alcançar os objetivos propostos, sendo o ponto de partida da pesquisa social. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 91), “o investigador tem de observar a organização para escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis”. Desta forma, é possível manter o foco no grupo que se deseja pesquisar, percebendo como estas pessoas interagem e as características que compartilham, observando suas atividades antes de abordá-los por meio de entrevistas.

Iniciei o campo em setembro de 2018, quando comecei observando o espaço físico da escola, a rotina dos sujeitos que ali estavam, além de buscar conhecer os alunos e funcionários. Durante todo o mês de setembro, até o início do mês de outubro, fui à escola apenas para observar e acostumar-me com os hábitos locais. Neste período, realizava as observações duas vezes na semana e procurava manter-me neutra, sem interferir na rotina. Quando tinha alguma dúvida sobre o que estava acontecendo, perguntava a algum aluno ou funcionário em momento oportuno.

Foram observadas as interações sociais (modos de falar, tipos de vestimenta), lugares, objetos (com inventário dos mesmos e como são utilizados) e o contexto material, descrevendo

em detalhes estes elementos, o que as pessoas fazem e qual sua importância para este local em anotações de campo.

No trabalho de campo, quanto mais tempo o investigador passa no local interagindo com os sujeitos, mais à vontade ele fica, aprofundando-se em seu mundo e mantendo um bom relacionamento com o campo. Vergara (2009) aponta que a observação pretende notar e registrar eventos, condições físicas, comportamentos verbais e não-verbais, indo além de simplesmente olhar as coisas. Com a observação, o intuito é acumular descrições das pessoas, locais, ações e fatos para analisar a realidade cultural que se pretende estudar. Deste modo, busca-se a interação entre a teoria e os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos, numa visão fenomenológica das representações.

Haguette (2007) ainda incorpora quatro características novas para a observação participante, que compreendem:

- a) O fato de que a observação participante tem como finalidade a coleta de dados;
- b) esclarecimentos sobre o papel do observador, que pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integral ou periférica quanto à estrutura social;
- c) referências ao tempo necessário para que a observação se realize, o que pode acontecer em um espaço de tempo curto como longo;
- d) chamam a atenção para o papel ativo do observador enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado (HAGUETTE, 2007, p. 73).

Percebe-se que esta técnica tem muitas contribuições ao trabalho de campo, com sua grande flexibilidade para auxiliar nas percepções dos comportamentos dos sujeitos e mesclando com outras estratégias diferentes, a fim de elucidar pontos importantes ao andamento da pesquisa.

Entrevista semiestruturada

Outro método de coleta dos dados é a entrevista semiestruturada, feita com três professores-monitores da escola, com o objetivo de entender como a escola funciona no que diz respeito ao pedagógico, bem como a estrutura de suas aulas e princípio norteador que seguem em seus planejamentos.

As entrevistas foram realizadas na sala dos professores, em um momento particular (somente eu e o entrevistado presentes no local), aproveitando o horário de planejamento em que o profissional estivesse acessível. Não foi possível entrevistar a todos os professores-monitores da escola, pois todos estavam sempre ocupados, planejando suas aulas ou envolvidos com alguma outra função.

A entrevista com o Sr. João Martins aconteceu no jardim de sua residência, onde fui recebida com muito carinho e cordialidade, numa data e horário combinados previamente, de acordo com a disponibilidade dele. Todas as entrevistas tiveram duração superior a cinquenta minutos e foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2018.

Haguette (2007, p. 86) define a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Portanto, o entrevistador precisa conhecer o assunto muito bem e saber extrair tais informações do outro. Abdal et al (2016, p. 25) coloca que o uso da entrevista na pesquisa empírica é “um dos principais instrumentos de coleta e construção de dados das ciências sociais”.

Neste caso, a entrevista semiestruturada foi escolhida por conter algumas questões principais num roteiro que não é rígido, no qual poderão ser incluídas outras questões à medida que a conversa flui para o bom andamento da pesquisa. Para Vergara (2009, p. 9), a entrevista semiestruturada “permite inclusões, exclusões, mudanças em geral das perguntas, explicações ao entrevistado quanto a alguma pergunta ou alguma palavra”. Este tipo de método foi escolhido também para que os sujeitos participantes tenham mais liberdade para expressar sua opinião e não sejam induzidos a respostas prontas. De todo modo, é necessário ter clareza do que busca para que as respostas não sejam vagas e nem as perguntas sejam mal interpretadas.

É importante ressaltar que as entrevistas foram gravadas e as percepções visuais (gestos e expressões do entrevistado) anotadas quando ocorreram, pois tais elementos também podem dizer muita coisa no decorrer do trabalho. Beaud e Weber (2007) colocam a interconexão da entrevista com a observação, quando falam que:

A entrevista etnográfica é o próprio tipo de interação pessoal em contexto de desambientação. Sua relativa solenidade, acentuada pela presença do gravador, representando o público, fixa-lhe um início e um fim. Como nas cerimônias, há uma “preparação” (antes do início) e uma espécie de “continuação” (após o final). Exercite-se, pois, na observação das interações pessoais tomando notas após a entrevista (BEAUD; WEBER, 2007, p. 108).

Os dados coletados foram registrados em um caderno de anotações em campo, que mescla anotações dos acontecimentos (notas descritivas), falas dos entrevistados e as suposições da investigadora (notas interpretativas) a partir do que está escrito. Estes dados foram codificados e reunidos de acordo com sua aproximação, para criar categorias que possibilitem responder às questões de pesquisa desta tese. Além do caderno de campo, não se pode ignorar a utilização de outros instrumentos de coleta de dados, como a gravação por áudio, vídeo e fotografias como fontes documentais de todo o processo. Ademais, os registros por

meio de imagens vêm enriquecer o trabalho como uma ferramenta capaz de ampliar a visão do leitor, já que elas podem descrever os processos e os temas da pesquisa. Utilizei o registro fotográfico e de vídeo na entrevista da história oral de vida, nos espaços da escola, externos e internos, nos arredores da comunidade e no momento dos itinerários.

Questionários

De acordo com as ideias de Marconi e Lakatos (1996, p. 98), os questionários são definidos como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

No caso desta pesquisa, os questionários foram aplicados com todos os alunos da escola pesquisada, em semanas alternadas, no mês de outubro de 2018. Na primeira semana, pedi autorização para a professora-monitora de Língua Portuguesa, que cedeu alguns minutos das suas aulas para que eu conseguisse aplicar os questionários nas duas turmas. Na segunda semana, quem permitiu minha presença nas salas de aula foi a professora-monitora de língua inglesa.

O objetivo dos questionários foi abarcar o máximo de verificação possível dos dados, criando categorias de análise de acordo com as repostas obtidas. Tais questionários mesclaram perguntas objetivas e subjetivas, nas quais os alunos puderam discorrer melhor suas respostas.

O objetivo geral do questionário é gerar os dados de análise, necessários para compreender a percepção dos alunos sobre o espaço escolar em que estão inseridos e a qualidade do ensino que recebem.

Método de itinerários

Logo após a realização da entrevista e, no início do trabalho de campo, tornou-se interessante realizar a técnica do método de itinerários. Desta forma, o discurso do outro foi colocado como uma categoria de análise, tomando como base as percepções deste sujeito, isto é, suas próprias visões do campo de estudo em questão, resgatando, assim, sua trajetória de vida e/ou profissional.

Deste modo, o método de itinerários, ainda pouco conhecido e pouco divulgado no Brasil, foi aplicado com o diretor/monitor da escola. Após a entrevista concedida por ele, no espaço interno da escola, pedi para que ele me conduzisse a um local em que pudesse explicar como ele trabalha. Então, ele me levou para conhecer o terreno da escola e, ao mesmo tempo, observar uma aula de campo. Nessa observação conduzida por ele, pude verificar vários elementos e responder a muitas questões que foram levantadas nesta tese.

Do mesmo modo, apliquei o método de itinerários com o Sr. João Martins, quando finalizamos a entrevista e lhe pedi que me levasse a um lugar importante para ele. Assim, fomos conhecer a casa onde ele nasceu e o terreno que era de seus pais e hoje pertence a ele. No percurso, conversamos sobre questões atuais pertinentes ao MEPES e a formação de professores para Educação do Campo, o que pode ser verificado no segundo capítulo.

Basicamente, o método consiste em caminhar por um determinado espaço, escolhido pelo entrevistado, e deixar que ele conduza a entrevista, livre para falar sobre o que se sente mais à vontade.

Neste método “supõe-se que a fala de alguém (se interroga suas próprias referências) é uma análise enquanto tal cujo valor e coerência têm tanto poder e interesse quanto a análise de qualquer especialista” (PETITEAU; PASQUIER, 2001, p. 63). Deste modo, o método é formado dentro de um postulado de confiança do pesquisador no outro. O ponto de partida para o itinerário, a priori, será a EFA pesquisada. O ponto de chegada depende do entrevistado, pois é ele quem vai definir quando o percurso acaba, de acordo com os locais importantes para ele. Portanto, o território é definido a partir do método.

Nesta lógica é possível ressaltar a sabedoria do senso comum como complemento ao ato científico, tendo como referência os relatos do entrevistado. Todo o diálogo durante o percurso foi gravado e, como dito anteriormente, fotografado.

História oral de vida

A história oral foi escolhida para fazer parte deste trabalho quando um dos fundadores do MEPES e da EFA de Rio Novo do Sul foi encontrado. Ataíde (2016, p. 149) a define como

[...] a interpretação da história e das mudanças ocorridas nas sociedades e culturas por meio de relatos orais em que aparecem as lembranças e experiências, que são registradas pelo sentido auditivo de quem a registra. Compreende também a história oral pelo seu caráter interdisciplinar, pois demonstra como a interação humana permeia e transcende todas as barreiras das disciplinas.

Falar sobre a vida de uma pessoa é mostrar as relações sociais e históricas que ela vivenciou e que contribuíram de alguma maneira para criar as trajetórias de vida paralelas a ela. Neste trabalho, o interesse pela história de vida surgiu para aprofundar os contextos da fundação do MEPES para além dos documentos existentes, revelando-se de grande enriquecimento para a tese.

Acreditando que seja uma grande contribuição para o trabalho, esta estratégia metodológica foi utilizada para descortinar a história da escola, já que os arquivos históricos

que dariam embasamento para tal pesquisa não estavam devidamente organizados na escola, não sendo possível acessá-los. Para Thompson (2002, p. 16-17) “a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos”.

Para os autores Mallimaci e Béliveau (2006, p. 176, tradução nossa),

A história de vida se concentra em um sujeito individual, e tem como elemento medular a análise da narrativa que este sujeito realiza sobre suas experiências de vida. [...] podemos dizer que a história da vida é o estudo de um indivíduo ou família, e de sua experiência de longo prazo, contada a um pesquisador e/ou decorrente de trabalhar com documentos e outros registros vitais.⁵

Por ser uma ferramenta que lança mão da memória como principal fonte, não pode ser considerada como verdade absoluta, sendo apoiada por documentos que a respaldam, como fotografias e recortes de jornais que comprovem a veracidade do que será contado. Assim, servirá mais como um ponto de partida e de formulação de perguntas e ideias, e não como objeto alcançado. Sendo assim,

[...] a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 10).

Deste modo, acredita-se que o relato pessoal possa transmitir como ocorreu a experiência de fundar variadas instituições de ensino, bem como de representar os fatos tais como aconteceram, entrelaçando as teorias históricas estabelecidas e as práticas sucedidas a partir delas.

Análise de conteúdo

Esta pesquisa também utilizou análise de conteúdo, que é vista como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

⁵ *La historia de vida se centra en un sujeto individual, y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales. [...] podemos afirmar que la historia de vida es el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales* (MALLIMACI; BÉLIVEAU, 2006, p. 176).

Assim, deseja-se descortinar o que está escrito nas entrelinhas, para além do discurso aparente, haja visto que o objeto da análise de conteúdo é a palavra em seu aspecto individual. É enfatizado por Marconi e Lakatos (1996, p. 115) que “essa técnica permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, [...] também pode ser aplicada a documentos pessoais como discursos, diários, textos etc”. Deste modo, a visão está voltada para o estudo das ideias, muito além do estudo das palavras.

Faz parte desta estratégia a análise de documentos, que é definida por Bardin (1977, p. 45) como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Portanto, com esta técnica busca-se armazenar os documentos coletados e organizá-los, de modo a facilitar as consultas posteriores e classificar as categorias encontradas no decorrer do trabalho.

No presente estudo, a amostra escolhida para fazer análise documental se constitui de documentos históricos que remetem à origem e construção da escola e da comunidade em que se insere, investigando quais aspectos particulares levaram à construção da EFA naquele determinado local e os elementos que os caracterizam como pertencentes ao meio rural.

Para Campos (2004, p. 611) a análise de conteúdo perpassa pela noção de que ela é “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento”. Assim, tal técnica se vale da comunicação e das habilidades linguísticas, exigindo leitura apurada dos materiais, para que se efetive e se torne eficaz na busca dos objetivos da pesquisa.

O propósito é analisar as características do conteúdo, as falas dos sujeitos envolvidos para além do documento, confrontar o teor da comunicação com os objetivos pretendidos, explicar os valores e interesses do grupo pesquisado e expor o foco da pesquisa. A análise de conteúdo evidencia uma realidade que não foi descortinada por meio dos documentos e precisam ser expostas por meio das mensagens e falas dos sujeitos.

Ademais, busca-se categorizar as entrevistas realizadas, para fornecer uma representação dos dados recolhidos. Com a categorização, é possível organizar as ideias, de modo a demonstrar o eixo central dos conceitos, agrupando respostas de acordo com sua intenção e com o quadro teórico da análise.

1 Políticas Públicas Educacionais no Brasil – tecendo conceitos e definindo ideias

A análise da política social não pode realizar-se em termos de um esquematismo rígido, de leis imutáveis, como se a realidade se desenvolvesse segundo um modelo teórico ideal. Se existe um campo onde é necessário considerar o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura, esse é o da política social (FALEIROS, 2004, p. 43, tradução nossa).⁶

Definir políticas sociais não é uma tarefa fácil, haja visto que existem muitos autores que discutem sobre o tema, como por exemplo Faleiros (2004); Vieira (2004); Montagut (2014); Höfling (2001). O intuito aqui é aproximar conceitos que determinam as políticas sociais tais como são realizadas no Brasil, destinadas às camadas mais pobres da população, com vistas a reparar a desigualdade social enraizada e mantida pela classe dominante.

As políticas sociais alocadas aqui são públicas porque o Estado exerce uma relação de dominação manifestada pelas leis, haja visto que detém todo o poder de regulação. Vieira (2004) aponta que quando se trata de políticas educacionais ou qualquer outro tipo de políticas públicas,

se está fazendo referência a uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de proventos, de programas e de documentos variados. Estes contêm as diretrizes relativas a cada area. Assim como ‘o Estado é uma organização especial da força’, o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando orientações da política econômica e da política social (VIEIRA, 2004, p.32, tradução nossa).⁷

Portanto, é por meio das políticas sociais e econômicas que o governo consolida suas relações de troca e amplia o capitalismo em seu país. Não tem como falar de política sem falar do desenvolvimento econômico e o capitalismo que se instala tão veemente. Assim, Vieira (2004, p. 33, tradução nossa) define a política social como “uma estratégia governamental e normalmente se exhibe como relações jurídicas e políticas”⁸, não podendo ser compreendida.

O conceito de políticas educacionais pode ser entendido aqui nas palavras de McNeely (1995, p. 367) quando a autora assevera que políticas são expressões ideológicas e as “políticas

⁶ *El análisis de la política social no puede realizarse en términos de un esquematismo, de leyes inmutables, como si la realidad se desarrolla según un modelo teórico ideal. Si existe un campo donde es necesario considerar el movimiento real y concreto de las fuerzas sociales y de la coyuntura, ése es el de la política social* (FALEIROS, 2004, p. 43).

⁷ *Se está haciendo referencia a una estrategia de gobierno que normalmente se compone de planes, de proyectos, de programas y de documentos variados. Éstos contienen las directrices relativas a cada área. Así como ‘el Estado es una organización especial de la fuerza’, el gobierno construye el orden de cada día, asegurando y legalizando la dominación. En el cotidiano de las luchas políticas, el gobierno va fijando orientaciones de la política económica y de la política social* (VIEIRA, 2004, p.32).

⁸ *Uma estratégia governamental y normalmente se exhibe como realaciones jurídicas y políticas* (VIEIRA, 2004, p. 33).

educacionais são indicadores institucionais de uma ideologia nacional, representando, assim, esforços movidos com base ideológica, e que procuram afetar a substância educacional”.

Nesta visão, toda forma de política está carregada da ideologia do local onde ela é aplicada. Com isto, a ideologia que predomina é sempre a visão da classe dominante, onde a descentralização do poder do Governo ocorre para passá-lo às mãos da elite, e não da grande massa. Também não há como negar que as políticas sociais estão ligadas às lutas e reivindicações da população que conquistam seus direitos, que ao tomar consciência de sua situação, procuram reivindicar melhorias nas políticas que os atendem.

Pensando nas políticas sociais como políticas públicas, é possível entendê-las como uma intervenção que sobrevém no bem-estar do ser humano, garantindo melhores condições de vida em aspectos como a educação, a saúde e a segurança. De acordo com Montagut (2014), as primeiras ideias de políticas sociais surgiram na Europa, no século XIX, com o intuito de minimizar os efeitos produzidos pela industrialização, estando, portanto, vinculada ao mundo do trabalho (CORDEIRO, 2016).

Montagut (2014) coloca que a política social implica em distribuição de recursos. Assim, aloca três enfoques para ela: o enfoque conservador (neoliberal, individualista, em que o estado se intromete na economia e na vida das pessoas); o enfoque marxista (que aponta o capitalismo como causador das desigualdades sociais); e o enfoque social-democrata (que acredita no bem-estar social com intervenção pública e coletiva). Para Montagut (2014, p. 28, tradução nossa), a proteção social se ocupa do bem-estar das pessoas e tem uma dupla função:

Por um lado, representa um trabalho voltado à proteção das pessoas necessitadas e, por outro lado, se trata de uma atividade que tende a favorecer uma melhor adaptação das pessoas, famílias e grupos no meio social em que vivem tratando de evitar, na medida do possível, dificuldades de convivência.⁹

Este trecho da autora demonstra uma preocupação com a sociedade, a fim de proteger os mais necessitados e dar assistência às famílias e grupos que necessitam de ajuda para garantir sua sobrevivência. Esta se configura como função das políticas sociais e mais especificamente dos serviços sociais, que direcionam suas atividades para atender as necessidades de populações em situações de carência. Como é possível notar, as políticas sociais têm caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar os pobres, dando a eles condições de vida melhores.

Também podemos compreender o termo políticas sociais pelas explicações de Höfling (2001), quando a autora define que:

⁹ “De un lado, representa um trabajo dirigido a laprotección de las personas más necesitadas y, delotro, se trata de una actividad que tiende a favorecer una mejoradaptación de las personas, familias y grupos em elmedio social em el que viven tratando de evitar, em lo posible, dificultades de convivência” (MONTAGUT, 2014, p. 28).

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Entende-se, portanto, que uma política social deve buscar reduzir as desigualdades entre os indivíduos. Entende-se também que o responsável por implementar e manter estes projetos de governo através de programas é o Estado. É ele quem determina os objetivos das políticas na provisão de bem-estar para a sociedade. A partir dos anos de 1980 no Brasil, o Estado não dava conta de seu sistema de atenção social sozinho, surgindo a necessidade de descentralizar e dar autonomia para o setor privado. Contudo, o estado capitalista moderno deveria capacitar mão de obra para o mercado, criando programas que visavam controlar uma população vulnerável através de políticas de qualificação. Deste modo, rendeu-se à privatização, a transferir suas políticas para outras esferas de governo e a focalizar em serviços que atendam à população em situação de pobreza extrema. Percebe-se que o Estado mantém uma relação de poder direta com o capital, alimentando os privilégios que os dois polos dominantes compartilham, não para acabar com a desigualdade social, mas para apenas atenuá-la, ofertando programas concentrados nas necessidades das famílias mais pobres e distribuindo a responsabilidade social para todos os membros da sociedade (CORDEIRO, 2016).

Percebe-se que as políticas de governo de cunho capitalista tendem a ser compensatórias, de modo a tentar superar a pobreza, mas nunca a eliminar o modo de produção do capitalismo. Quanto a isto, Tafarel e Molina (2012, p. 573) definem que

São estes os traços básicos da política compensatória, focal própria do neoliberalismo para aliviar a pobreza e jamais para superar o modo de produção capitalista, que tem na propriedade privada, no Estado burguês e nos valores individualistas e egoístas da família burguesa seus pilares centrais de sustentação. O Brasil, até o momento, não atingiu a supremacia e soberania no campo educacional para superar o modo de o capital organizar a produção e a reprodução da vida. Somos um país de educação dependente dos países imperialistas. Nossos planos educacionais continuam vindo de fora.

Isso mostra claramente as tensões existentes entre a classe dominante e os dominados, a luta de forças entre os dois polos e a sede de se manter no poder daqueles que manipulam os mais fracos e sua força de trabalho. As políticas de Educação do Campo tendem a pensar de forma contrária ao capitalismo e ao agronegócio, que exploram o trabalhador rural, e pretendem refletir sobre as características do ser humano e do campo que desejam, com valores baseados na solidariedade e na cooperação.

Contudo, é nítido que a educação do campo necessita de políticas sociais que atinjam às populações rurais, ofertando-lhes qualidade de vida mais digna e proporcionando-as condições para superação de situações de dominação.

1.1 Políticas Educacionais direcionadas ao campo

A Educação do Campo se consolida como política educacional pelo fato de que seus beneficiários procuram uma educação de qualidade, que visa a formação integral do homem do campo, não só como mão de obra barata para o mercado de trabalho, mas também como alternativa para desenvolver o próprio sustento a partir da agropecuária familiar. Sendo assim, a Educação do Campo se consolida como um direito, não devendo ser tratada como uma mercadoria, nem como uma ação compensatória.

Falar sobre a Educação do Campo é um desafio, pois esta modalidade busca um ensino específico à realidade de cada localidade rural, respeitando as particularidades e meios de vida que cada um tem. Infelizmente, ainda existem poucas escolas propriamente do campo no Brasil, haja visto que escolas **no** campo não são escolas **do** campo. Isso nos leva a pensar nas diferenças existentes entre a educação rural e a Educação do Campo, que são definidas nas palavras de Souza² (2008, p. 1098) como percepções bem distintas:

A concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

A educação rural pode ser considerada como um sistema precário, acrítico, que não se ocupa com as relações políticas, sociais e econômicas que emergem no campo, nem tampouco se preocupa em transformar a realidade dos camponeses. Além disso, a educação rural destina-se, ao longo da história brasileira, a formar mão-de-obra para trabalhar nas indústrias ou nos latifúndios. Já a Educação do Campo tem em suas veias as lutas sociais em busca de melhorias das condições de vida, trabalho e educação dos sujeitos (KHUN, 2015).

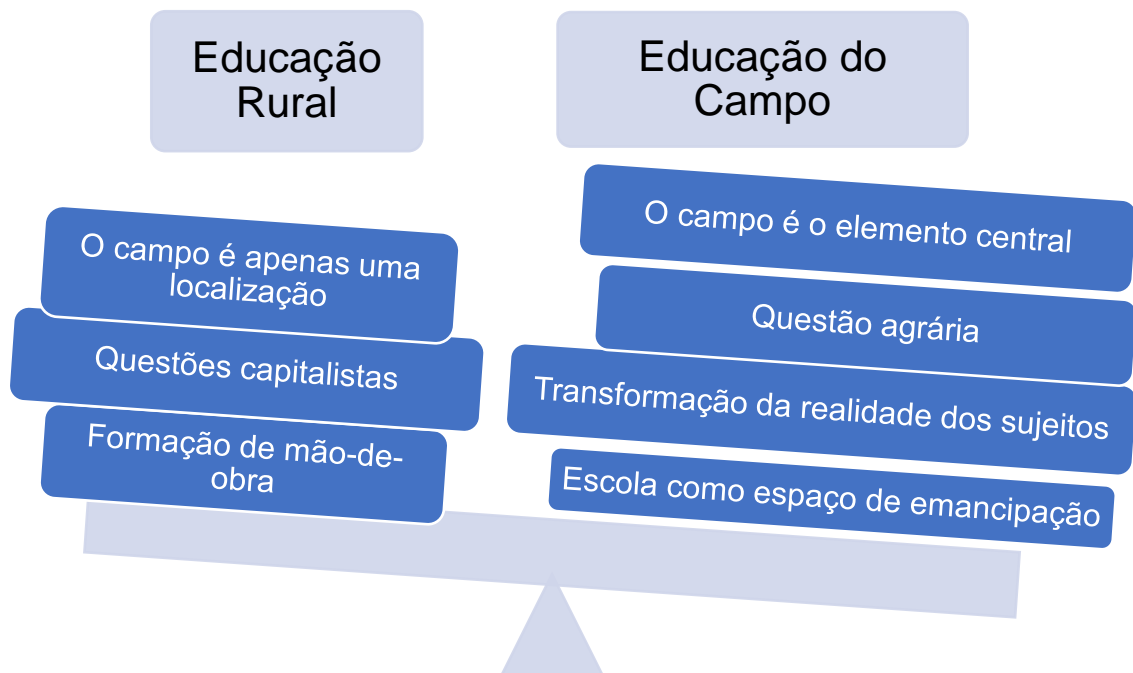
As escolas no campo, consideradas rurais, em sua maioria, obedecem a uma pedagogia urbana, com metodologias iguais as usadas em escolas da cidade grande. Só são colocadas como rurais pela sua localização geográfica, mas não priorizam a sabedoria camponesa. Já as escolas do campo privilegiam a cultura do homem do campo, seus valores e interesses, com pressupostos que visam a emancipação e autonomia. A Educação do Campo, “visa atender ao

modo de vida diferenciado que se estabelece no campo, criando metodologias de ensino diferenciadas e condizentes a realidade desses sujeitos” (KHUN, 2015, p. 39).

Nos anos de 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista (SOUZA, 2008, p. 1094).

Podemos perceber que a educação rural não é aceita como paradigma a ser aplicada para os povos do campo, pois não caracteriza o meio rural como local digno de vivência e trabalho, mas sim o estereotipa como local atrasado, rústico, em que o homem do campo precisa ser treinado, doutrinado aos moldes urbanos. Ao contrário deste pensamento, a Educação do Campo se faz por meio de lutas por um ensino adequado, que valorize os saberes camponeses. No esquema a seguir é possível entender as diferenças entre a educação rural e a Educação do Campo:

Quadro 1: Diferenças entre a educação rural e Educação do Campo



Elaboração Própria - 2021

Referindo-se ao Movimento Por uma Educação do Campo, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 13) mencionam que é necessário lutar:

pela ampliação do direito à educação e à escolarização do campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo; uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade.

Desta forma, buscar uma “educação de qualidade no campo, voltada aos interesses dos camponeses, pode ajudar na construção de uma agricultura alternativa, sustentável e familiar” (GODOY DO NASCIMENTO, 2004, p. 4). Assim, a Educação do Campo utiliza a Pedagogia da Alternância em seu ensino e tenta atender o que determina a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que em seu artigo nº 28 determina que:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Portanto, as leis educacionais sugerem que a escola do campo se adeque, apesar de ser uma visão distante do que preconiza a Educação do Campo, que ao invés de se adaptar, quer garantir seu modo próprio de educar com liberdade e autonomia. Todo parecer pedagógico precisa estar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), sempre em conformidade com a realidade de cada localidade rural.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer CEB nº 36/2001, provocada pelo artigo nº 28 da LDB citado acima, visa propor adequações escolares à vivência no campo. Este Parecer determina o valor orçamentário a ser aplicado para as escolas do campo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Para além, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 orienta que a educação rural seja trabalhada sob o respeito às diferenças e com vistas à inclusão. No ano seguinte ao parecer, foi instituída a Resolução CNE/CEB 1/2002, que estabelece o seguinte:

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 de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

É interessante destacar que as Diretrizes dispostas nesta Resolução abraçam a todos os povos do campo, numa visão ampla de Educação do Campo, destinada a considerar uma identidade vinculada a cada realidade a que se destina. Neste sentido, ela representa um grande avanço na caminhada pela construção de justiça social para o campo. O meio rural é consolidado como lugar de vida, de cultura, de trabalho, de estudo e, principalmente, de dignidade, merecendo ser respeitado pela sua essência.

No âmbito das legislações Estaduais sobre a educação do Campo, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 43) reverberam que “em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região”. Em alguns Estados estão previstas ampliações nas vagas das escolas do campo e melhorias nos prédios escolares, bem como a valorização dos professores do campo. Outros ainda, preveem o respeito às culturas e características de cada região, por meio de um currículo que inclua esses valores específicos de cada cultura em seus conteúdos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Portanto, quando a discussão trata de políticas públicas, debate-se sobre ter o Estado em ação, concretizando programas que se propõem a consubstanciar os direitos dos cidadãos, com pressupostos financeiros e legais viabilizados pelo governo. O Estado regulador, com o poder centralizado, desvincula as decisões do povo e para o povo, acabando por atender aos interesses privados na maior parte das políticas públicas instituídas por ele.

A falta de políticas públicas educacionais é um fator que contribui fortemente no impedimento do desenvolvimento das comunidades rurais. As escolas localizadas no meio rural têm o poder de auxiliar na valorização do campo e do trabalho rural como forma de vida e como

fonte de renda, tirando o estereótipo de que o modelo urbano é o ideal, e colocando o campo como lugar privilegiado. Para isso, as instituições educacionais necessitam de apoio financeiro e político na busca pelas melhorias. Lutar por políticas públicas educacionais voltadas ao campo é uma maneira eficaz de universalizar o acesso dos povos do campo à educação.

De maneira geral, a Educação do Campo sofre com sérios problemas os quais vem enfrentando ao longo dos anos, com muita luta e resiliência, emergindo das ausências que estimulam as reivindicações desde o início do movimento.

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 12).

Muitos destes problemas perpassam pela falta de investimento do Governo nos povos do campo, descredenciando-os em sua cultura e educação, tirando dos camponeses a oportunidade de crescer em seu próprio local. Aos povos do campo, é necessário que se mobilizem para organizar e reivindicar políticas públicas que garantam a melhoria dos pontos citados acima e que seja feita uma reflexão da educação que está sendo praticada no campo e das ações que podem inovar na busca de uma melhor formação do camponês.

De acordo com Molina (2003), a estruturação da Reforma Agrária (RA) brasileira foi um passo importante nas conquistas que levaram às mudanças educacionais no meio rural. A organização dos espaços nos assentamentos, feita com muita luta, mobilizações e pressões em cima do Estado, trouxeram o desenvolvimento para o campo, por acreditar que a educação é promotora de emancipação e mudanças. Assim, acredita-se que “a mudança do ambiente educacional no meio rural pode ser impulsionada a partir do investimento em educação nos assentamentos, espaços importantes para mudar a conscientização dos trabalhadores rurais sobre educar e escolarizar” (MOLINA, 2003, p. 34).

O financiamento das escolas do campo está previsto na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quando ela coloca as responsabilidades de cada instituição, além de mencionar a remuneração dos profissionais que trabalham nestas escolas e os materiais necessários a cada realidade:

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

O Estado deve ser pressionado para afiançar que a Educação do Campo seja garantida como um espaço público e tenha políticas públicas específicas, ouvindo e respeitando as demandas dos povos do campo. Os movimentos sociais, junto aos trabalhadores do campo, são peças fundamentais para que estes direitos sejam adquiridos e garantidos.

Nestes termos, por meio da educação é possível ser, fazer e formar uma consciência para reinventar o meio rural, adquirindo e transmitindo conhecimentos sobre ele.

No sentido de ser possível fazer, da ação e da reflexão sobre o que pensamos e fazemos, a educação forma e desenvolve o ser humano e seu meio histórico, porque nos possibilita apreender nossa condição e ajudar-nos a criar melhor condições de viver. À educação como requisito da sustentabilidade compete estimular e reconhecer que temos aptidão geral para expor e tratar problemas, princípios organizadores que ligam os saberes e lhes dão sentido. Quanto à relação homem-natureza, necessitamos de uma educação que nos faça ver o ambiente em que vivemos como um conjunto em reorganização constante (MOLINA, 2003, p. 35).

Pensar na educação como forma de formação humana é colocar para os sujeitos do campo qual o seu papel ali, mostrando em que dimensão ele pode contribuir com sua comunidade enquanto camponês. Para isso, é necessário incutir consciência política, histórica, cultural e econômica, para que possua base em seu discurso de reivindicação por melhorias e igualdades. O sujeito camponês é aquele que sabe da sua realidade e não se acomoda nela. São pessoas que resistem e que lutam pelos seus direitos à terra e à Reforma Agrária; que procuram

melhores condições de vida, trabalho e educação; enfim, sujeitos de direitos que precisam e merecem ser respeitados.

Os movimentos sociais colaboraram de forma muito importante para que os princípios da Educação do Campo fossem consolidados, de forma a atender às reivindicações e a dar visibilidade ao homem do campo. A organização desses grupos sociais vem a garantir direitos por meio das reivindicações por políticas públicas que se voltem à classe trabalhadora. Para Molina (2003, p. 43),

ao afirmarmos que as ações educativas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Sem Terra, fizeram entrar na agenda pública da sociedade a importância da Educação do Campo para promoção do desenvolvimento estamos nos referindo a resultados muito concretos dos últimos anos, como por exemplo, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; o surgimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e a elaboração pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

A Educação do Campo passou a ser enxergada como uma urgência a ser atendida por políticas públicas educacionais específicas, que pudessem dar ao morador das localidades rurais e trabalhadores do campo condições dignas de vida e de educação.

Nestes termos, é de grande importância e urgência pensar no espaço escolar como um novo local de formação humana, e não somente um simples transmissor de informações e conhecimentos, propondo uma renovação pedagógica para contribuir com a cultura do campo. É necessário que o currículo esteja adaptado não só à educação formal, mas também ao trabalho na terra e ao desenvolvimento cultural da comunidade em que a escola esteja inserida.

Percebe-se que a Educação do Campo necessita de estruturação política condizente aos seus princípios, buscando políticas educacionais que respeitem seu modo de ensinar e auxiliem em seu processo de formação. Portanto, as próximas reflexões dispõem-se a mostrar alguns resultados das lutas camponesas em favor das políticas públicas educacionais, elencando brevemente quais políticas públicas foram criadas no Brasil para atender às necessidades da Educação do Campo.

1.1.1 O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a primeira política pública educacional para os assentados da reforma agrária

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) teve seu início no ímpeto de efetivar ações que articulavam parcerias em prol da educação no contexto dos assentamentos da reforma agrária. Entretanto, o Programa não teve início quando a legislação

que lhe deu origem foi criada, pois foi um resultado de movimentações que iniciaram pouco mais de dez anos antes de sua efetiva implementação.

O Setor de Educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) foi estruturado em 1987, e nas palavras de Molina (2003, p. 47) foi o responsável “pelas articulações nacionais de luta por educação em acampamentos e assentamentos e pela elaboração teórico-pedagógica de uma educação adequada à realidade do campo e às necessidades dos trabalhadores”. Este Setor vem atuando desde então, em várias frentes, da educação básica até a formação de educadores, considerando a escola como espaço de lutas em busca dos processos educativos adequados a seus sujeitos.

O Movimento entende que lutar por qualidade de educação nas áreas reformadas é fazê-lo para evoluir crianças, jovens e adultos. Escola de qualidade traz todos para estudar, independentemente de faixa etária. Um princípio desta educação é que se identifique com necessidades reais, forme trabalhadores que construam um projeto nacional de desenvolvimento que inclua o campo (MOLINA, 2003, p. 47).

Em 1997 o MST promoveu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Deste encontro, participaram educadores assentados, representantes de universidades, apoiadores e parceiros do Movimento. As reflexões perpassavam pelos problemas enfrentados nos assentamentos, de cunho social, econômico e principalmente educacional, no que dizia respeito aos dez anos de trabalho do Setor de Educação do MST. “Foi no ENERA que gestou-se o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (MOLINA, 2003, p. 50).

Maria Antônia de Souza (2008, p. 1091) aponta o PRONERA como a principal política pública educacional que se preocupa com a educação na reforma agrária e como mola propulsora para a entrada da Educação do Campo na agenda política do país, junto à LDB nº 9.394/96, o ENERA e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Destaca a abrangência do Programa, ponderando que

no PRONERA existem projetos de educação de jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária, além de projetos de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a licenciatura em educação do campo. Existem projetos de formação continuada como a especialização *lato sensu* em educação do campo. Os cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia também são desenvolvidos no contexto do PRONERA.

Efetivado após lutas e reivindicações dos movimentos sociais, em 16 de abril de 1998, pela Portaria nº 10/1998, o PRONERA se instaura como a primeira política pública educacional

voltada especificamente para a “educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendem à população assentada” (SANTOS, 2012, p. 631).

Contudo, após as discussões geradas no ENERA, os membros das universidades e educadores presentes pensaram em enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade que acometia os assentamentos, colocando o Programa para atuar, prioritariamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em sua área prioritária de atuação, a Educação de Jovens e Adultos, o Pronera é responsável por formar 100 mil trabalhadores rurais assentados. A estes alfabetizados correspondem 5 mil monitores assentados, que ao trabalharem como alfabetizadores concluíram o ensino fundamental. Afora curso normal de nível médio para professores no campo, formaram-se diversos cursos técnico-profissionalizantes em agropecuária, administração de assentamentos e de cooperativas de Reforma Agrária. O Pronera também apoia formação em nível superior para assentados em cursos de Pedagogia atualmente nos seguintes estados RS, MT, ES, PA e RN (MOLINA, 2003, pp. 51-52).

As universidades que fizeram parceria com o Programa, por meio do **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)**, no ano de 1998 foram: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Ceará (UFC Universidade do Vale do Acaraú; Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade Federal do Paraná (UFPR). Essas instituições atuaram na capacitação dos monitores/alfabetizadores da modalidade EJA, pesquisas relacionadas ao Programa e em outras demandas pertinentes. O Programa considera um tempo de dez meses, com 400 horas de estudo para a alfabetização dos trabalhadores (MOLINA, 2003).

Tais Universidades que aderem ao Programa possuem a missão de formar os educadores da reforma agrária, com características metodológicas diferentes dos cursos de formação regulares, em que sua estrutura, currículo e funcionamento estão em acordo com as ideias expressas pelos movimentos sociais. Como revela Batista (2006, p. 13) a “definição curricular tem como uma das preocupações centrais a adequação dos conteúdos às especificidades dos sujeitos, dos movimentos sociais, do contexto do campo e com as particularidades regionais”. As Universidades utilizam a Pedagogia da Alternância nos cursos direcionados à reforma agrária, dividindo os estudos em Tempo Escola e Tempo Comunidade, além de adotar o método do diálogo como princípio pedagógico.

Nos primeiros anos do PRONERA, que compreendem do início de sua articulação no ENERA – 1997 – até o início do ano de 2001, considera-se que o MST delineava tudo o que era referente ao Programa. Neste período, ocorreram muitas dificuldades na implementação e

desenvolvimento desta política. O principal desafio era a falta de previsão para o orçamento, que não estava garantido pelo Governo, no que diz respeito a atender as reais necessidades do Programa. Na ocorrência dos debates entre os envolvidos, foram definidos os objetivos prioritários e os pressupostos teóricos que envolveriam o PRONERA, a saber:

desenvolver projetos em educação de jovens e adultos, formação continuada e escolarização (média e superior) para educadores de ensino fundamental, formação técnico-profissional com ênfase à produção, à administração rural e à produção de materiais didáticos pedagógicos a partir das demandas, por carência de publicações específicas para a área rural (MOLINA, 2003, p. 56).

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 16-17) seria imprescindível “criar política de financiamento para a Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades. [...] Garantir o repasse diferenciado de recursos para as escolas do campo (50 % a mais)”. Além disso, os mesmos autores definem como objetivo “garantir continuidade e ampliar o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, incluindo os acampamentos, e na perspectiva de torná-lo uma política pública, com fundo específico” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 17).

Não obstante, o financiamento da Educação do Campo seria de responsabilidade governamental, haja visto a necessidade e urgência de manutenção dos programas existentes e ampliação deles para abranger a mais beneficiários. Santos (2012, p. 633) explica como o PRONERA entrou nas previsões orçamentárias governamentais, tendo em vista que, anteriormente, os gestores delegavam essa e outras responsabilidades sobre o Programa ao INCRA.

No ano de 2004, pela força e amplitude de suas ações, o Pronera passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) do governo federal, instrumento por meio do qual é assegurada a inclusão de ação específica no Orçamento Geral da União (OGU). Assim, a partir do OGU de 2005, o Pronera passou a integrar o orçamento da União com previsão de recursos para a execução de suas ações.

Mesmo após os objetivos definidos e algumas ações pontuais do MST para dar início ao PRONERA, o Governo Federal não cumpriu com o acordo e não fez os repasses de verbas necessários. Depois de muitas articulações com vários órgãos competentes, o Programa conseguiu aprovação orçamentária, que não foi repassada integralmente. Ainda que sem verba adequada, continuou em crescimento e fez muitas parcerias com universidades por todo o país. Neste começo, os líderes do Programa fizeram pressão para conseguir atuar, não só na EJA, mas nas outras frentes que haviam pretendido, sempre enfrentando muita resistência em continuar com o processo e tendo que solicitar ano a ano o orçamento conveniente (MOLINA, 2003).

É válido destacar que as questões orçamentárias são de cunho estrutural, pela falta de destinação de verbas fixa, que ameaça constantemente a continuidade do Programa.

Um dos maiores desafios para que as políticas públicas e para os cursos de formação docente, especialmente os promovidos pelo PRONERA, é a garantia de financiamento em longo prazo que garanta a continuidade das políticas, a insuficiência de recursos, a morosidade e o atraso com que são repassados. Outro problema consiste no descompasso entre o repasse dos recursos e a execução das etapas dos cursos (BATISTA, 2006, p. 14).

Outra grande dificuldade que permeava o Programa era a falta de espaço adequado para a realização das aulas. Muitas aconteciam em galpões, em meio a animais, sujeitos a chuva e vento, com iluminação ruim (sem energia elétrica), ou em espaços pequenos e sem mobiliário para os assentados. Mesmo com todos os entraves, houve um avanço no processo de escolarização e de aprendizagem, com crescimento pessoal de todos os envolvidos (MOLINA, 2003).

Algumas mudanças na gestão do PRONERA entre os anos 2000 e 2001, não cooperaram para que os problemas encarados fossem resolvidos. Na contramão do que seria ideal, Molina (2003, p. 59) destaca que essa “fase caracterizou célebres dificuldades para se manter o nível de participação dos movimentos sociais na gestão do Pronera”. Neste contexto, os movimentos sociais se organizaram com mais força e resistência, enfrentando todas as ações que tentavam mitigar o Programa, com muitos danos políticos e educacionais para as melhorias que já haviam sido conquistados.

No ano de 2002, após a vitória de Lula para a presidência do Brasil, representantes dos movimentos sociais e das universidades parceiras retornaram aos cargos de gestão e puderam continuar suas contribuições com os avanços que o Programa precisava. Muitas ações, em forma de reuniões, seminários e encontros, foram realizadas para que houvesse um balanço do Programa desde a sua implementação, a fim de avaliar as contribuições do PRONERA e as ações necessárias à sua expansão e para a construção de uma proposta de Educação Básica para o Campo (MOLINA, 2003).

Inicialmente, o Programa que abarcava a alfabetização de jovens e adultos e a formação de professores assentados, expandiu sua oferta, atendendo também aos “anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

Essa expansão ocorreu porque, após a primeira pesquisa para avaliar os resultados do Programa, em 2005, foi constatado que, apesar de os índices estarem melhores na alfabetização

dos jovens e adultos, o Ensino Fundamental e Médio eram negligenciados e a Educação Superior atendia a menos de 1% do público-alvo (SANTOS, 2012).

Em razão destes resultados, o Pronera, que até então executava majoritariamente projetos de alfabetização e escolarização em séries iniciais, passou a incentivar projetos de ensino fundamental completo e nível médio. Com o desenvolvimento destes projetos, a consequente conclusão deste nível de ensino e a necessidade de formação de professores para as escolas conquistadas para os PAs, os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, inicialmente restritos à área de Pedagogia e licenciaturas, posteriormente ampliados para outras áreas, como as de Ciências Agrárias (SANTOS, 2012, p. 632).

Portanto, além da EJA, o Programa também oferece ensino técnico-profissionalizante.

Estes cursos trabalham em regime de alternância, através de processo que prevê a preparação de multiplicadores para atuar como educadores-mobilizadores em suas comunidades, na promoção do desenvolvimento. [...] A proposta metodológica concebe a construção do conhecimento pela prática dos assentados e suas decisões de mudança. Os alunos devem desenvolver o diagnóstico da realidade de cada assentamento via metodologias participativas. Um dos aspectos que enfatizados nos cursos é a importância de alunos (assentados, que se serão futuros técnicos) construir novos olhares sobre o assentamento, sobre a realidade e sua inserção nas realidades local, regional, nacional (MOLINA, 2003, p. 101).

Mesmo com a necessidade de obedecer às orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as regras gerais de Educação Profissional de Nível Técnico, a fim de que os cursos sejam reconhecidos e certificados, o PRONERA garante que os cursos possuam caráter de formação humana, e não somente conteudista. Ainda assim, o currículo necessita abranger assuntos como “transgênicos; agroecologia; Reforma Agrária; enfim a própria construção dos conteúdos do que entendemos como componentes desta visão do paradigma da Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 102).

O PRONERA também oferece cursos de formação de professores, em nível médio e superior, buscando a qualificação do docente que atuará nos assentamentos, haja visto que os monitores assentados possuem uma baixa escolarização.

Os cursos de formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior, são realizados por instituições credenciadas e reconhecidas para tal fim, e seus projetos político-pedagógicos para o curso devem ser amplamente discutidos com os movimentos sociais e demais entidades parceiras, conforme consta do Manual de Operações do PRONERA (MOLINA, 2003, p. 104).

Mais uma vez percebe-se a relação entre os movimentos sociais e as universidades parceiras, que buscam as melhorias do Programa e dos cursos propostos.

Durante todo o processo, da implementação aos dias atuais, o PRONERA garante muitos avanços aos povos assentados e à Educação do Campo como um todo, pois

[...] instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação. A participação se materializa pelo fato de que a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. Já a multiplicação se realiza porque a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária (SANTOS, 2012, p. 633).

A maior conquista do PRONERA é conseguir dar acesso à educação formal para os assentados da Reforma Agrária, refletindo-se numa estratégia eficaz de democratização do ensino, em várias áreas e níveis. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 230-231), destacam os resultados positivos do Programa, quando tinha 15 anos de funcionamento:

[...] cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São mais de 60 universidades parceiras e mais de 200 convênios firmados neste período. Foram priorizados cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva da mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como os cursos técnicos e superiores no âmbito da Agronomia, com ênfase na perspectiva agroecológica e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, objetivando criar condições de ampliação da oferta da educação básica no meio rural, com a formação de educadores dessas próprias comunidades.

Assim, podemos perceber que mesmo com a falta de recursos adequados, descaso governamental e dificuldades estruturais e pontuais, no que se refere aos percalços inerentes à Educação do Campo, o PRONERA instituiu-se como uma política pública educacional eficaz a que se propõe e não se deixa esmorecer pelas adversidades encontradas pelo caminho.

É importante ressaltar que os resultados são quantitativos, mas também qualitativos, no sentido de que o PRONERA quebrou barreiras e paradigmas e todas as instancias em que se propôs atuar, trazendo melhorias educacionais para seu público-alvo e colocando a Educação do Campo no mapa das políticas públicas. Além disso, deu voz e vez aos camponeses assentados, que antes eram segregados pela sociedade em geral e a partir do Programa puderam ser vistos e reconhecidos como sujeitos de direitos.

1.1.2 Conhecendo o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo – e as demais políticas públicas para o campo

Após instituída a Política Nacional de Educação do Campo, veio a exigência de se formar o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010 e entrando em vigor no ano de 2012. Este programa constitui-se como um conjunto de ações articuladas para benefício dos povos do campo em geral. Os objetivos são definidos pelo MEC (Ministério da Educação) como

disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (MEC, 2013, p. 6).

Na época, o agronegócio estava fortemente presente nas pautas, disputando lugar com a Educação do Campo. Por isso, dentro do PRONACAMPO, foi instituído o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) Campo, que visava a formação de profissionais para a agricultura industrial. Este modelo de formação é contra todos os princípios da Educação do Campo, sendo considerado como uma derrota para a classe. Entretanto, dentro de suas ações, o PRONACAMPO estabelece como metas formar 45 mil professores em três anos de vigência, o que pode ser considerado um avanço, mesmo que a demanda ainda seja bem maior que este número. Além disto, houve a conquista de vagas permanentes nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Baseando-se na ideia principal do Programa, podemos inferir que ele busca algumas melhorias para a Educação do Campo, pois

a concepção que origina o PRONACAMPO é que todos os grupos sociais que vivem no campo têm o direito de uma política pública de educação específica que os atenda. A ideia é universalizar programas de melhoria da Educação do Campo no contexto total do campo brasileiro, vez que o PRONERA se destina somente aos assentados da Reforma Agrária (KHUN, 2015, p. 196).

Entende-se, portanto, que o Programa se destina a ampliar o campo de ação até então colocado pelo PRONERA, dando oportunidade aos sujeitos que não estão inseridos nos espaços da reforma agrária, a fim de que possam usufruir de políticas públicas educacionais que os atenda também. Entretanto, como mencionado anteriormente, o PRONACAMPO se refere ao

campo apenas como um território, e não como espaço de emancipação e protagonismo dos seus sujeitos.

O Programa Nacional de Educação do Campo deu visibilidade a políticas públicas já existentes no Brasil, reunindo-as para que possuíssem maior articulação institucional com as instâncias governamentais e as entidades ligadas à Educação do Campo. O programa tem sua estrutura divididas em quatro eixos de ação, em que cada um contempla uma especificidade educacional e algumas políticas públicas pertinentes a cada eixo:

Eixo 1, sobre práticas pedagógicas, foi incorporado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), o Programa de apoio à educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante, que seria o Mais Educação Campo, entre outros. No Eixo 2, sobre a formação de professores, foi incorporado o PROCAMPO; a expansão da formação docente por meio da Universidade Aberta do Brasil, entre outros. No Eixo 3, sobre a questão da profissionalização, foi incorporado o Programa Saberes da Terra e, como grande novidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Campo). No Eixo 4, sobre infraestrutura, foi incorporado a questão da construção de escolas do campo; inclusão digital, programas de disponibilização de recursos financeiros para a questão do abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário; PDDE – Campo; PDDE - Água; articulação com o Programa Luz para Todos, do governo Federal; Programas de transporte escolar, entre outros (KHUN, 2015, p. 200).

Exemplificando com maiores detalhes quais as ações foram construídas pelo PRONACAMPO, podemos perceber que ele é um Programa que contempla vários dentro dele, ou seja, não se limita em si mesmo. Isso nos leva a pensar quão grande é a demanda da Educação do Campo e o quanto ainda falta para tornar esses programas uma realidade acessível a todos para além do papel.

Abaixo, detalho os quatro eixos do Programa, com base em (MEC, 2013):

- **Eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas**
 - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), que prevê livros didáticos específicos para os anos iniciais do Ensino fundamental;
 - Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE Temático), com obras específicas para as temáticas do campo e quilombola, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;
 - Mais Educação Campo, que contempla educação em tempo integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante;
 - Escola da Terra, que dá apoio às escolas do campo e quilombolas, com turmas dos anos iniciais do Ensino fundamental, com estudantes de várias idades;

- Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFAS no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), por meio de convênios com as redes públicas de ensino.

- **Eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores**
 - PROCAMPO, oferecendo cursos de licenciatura em Educação do Campo;
 - Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB;
 - Curso de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização - PDE (Plano Diretor Estratégico) Interativo;
 - Financiamento nas áreas de conhecimento voltadas à Educação do Campo e quilombola, a partir das demandas colocadas pelo Observatório de Educação e Programa de Extensão Universitária (PROEXT).

- **Eixo 3: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**
 - Expansão de cursos voltados para o desenvolvimento do campo nas Redes Federais e Estaduais;
 - Expansão dos cursos de qualificação profissional, por meio do PRONATEC (bolsa-formação para estudantes e trabalhadores rurais)
 - EJA na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra – recursos para implementação de novas turmas de 1º ano de EJA.

- **Eixo 4: Infraestrutura Física e tecnológica**
 - Construção de escolas com até 6 salas de aula, quadra coberta e alojamentos;
 - Inclusão Digital com disponibilização de laboratórios de informática, laptop educacional, computador interativo com lousa digital e computadores com conteúdos pedagógicos e conexão wireless;
 - PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) – Campo, que dispõe de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição de equipamentos e materiais, recursos para pequenos reparos nas instalações;
 - PDDE – Água, com abastecimento de água para consumo, uso no campo e esgotamento sanitário;
 - Luz para Todos, prevendo o fornecimento de energia elétrica em todas as escolas;

- Transporte Escolar, que disponibiliza ônibus escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes para uso dos alunos em locomoção até as escolas.

Contudo, é importante salientar a amplitude das ações que constituem os eixos do PRONACAMPO, mesmo que essas sejam ações, muitas vezes isoladas e desvinculadas das questões que geram disputas e lutas pela terra. Conseqüentemente, compreende-se que este Programa não só perpassa pelo atendimento à população camponesa de modo geral, mas também está ligado aos interesses do agronegócio, colocando-o como um agente da educação rural, muito mais do que da Educação do Campo.

Neste momento, cabe elucidar cada uma das políticas públicas expostas anteriormente, a fim de mostrar seus objetivos e conhecer um pouco de cada um dos Programas e a quem se destinam especificamente. Primeiramente abordo os Programas e iniciativas dispostas no Eixo 1, sobre Gestão e Práticas Pedagógicas.

Com a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, foi incluso ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) um atendimento caracterizado exclusivamente para as comunidades rurais de todo o país. Após as discussões e ajustes iniciais, o PNLD Campo teve sua edição inaugural em 2013, com previsão para sua segunda fase em 2016, visando atender escolas localizadas em áreas rurais, definidas assim pelo IBGE, ou ainda para atender escolas situadas também em áreas urbanas, desde que estas sejam designadas a atender predominantemente as populações provenientes do campo.

O objetivo do PNLD Campo era distribuir materiais exclusivos para professores e alunos do campo, com vistas a acolher as questões fundamentais desse contexto rural e suas particularidades, como por exemplo, as classes multisseriadas, um docente para todas as disciplinas, poucos alunos em cada classe, distância da zona urbana, falta de transporte escolar, contextualização das atividades rurais de subsistência e comerciais etc.

Desta forma, o PNLD Campo se constrói como uma política pública que reconhece da Educação do Campo, como objeto de reflexão sobre o contexto rural, os sujeitos que ali habitam e suas identidades, propiciando uma variedade de propostas pedagógicas com temáticas e conteúdos harmônicos com a matriz curricular. Schwartz (2012) explica que:

Os livros do PNLD Campo têm configuração diferenciada e podem ser multisseriados, multidisciplinares e divididos por áreas de ensino. Às vezes, na mesma sala, há alunos de idades diferentes, de séries diferentes, e esse novo modelo de livro pode atender melhor a realidade da escola rural. (SCHWARTZ, 2012, p. 1).¹⁰

¹⁰ Trecho retirado da entrevista com Sônia Schwartz, coordenadora geral dos Programas do Livro Didático do FNDE, concedida ao site do MEC. Disponível em:

De acordo com as informações dadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal que controla todo o Programa, o PNLD Campo atendia escolas públicas rurais com até 100 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pretendia disponibilizar coleções elaboradas com metodologias diferenciadas e voltadas exclusivamente para a realidade do campo, com conteúdos curriculares que acompanham os saberes das comunidades rurais, valorizando a identidade dos estudantes que nela vivem. O Programa buscava as especificidades do campo em relação ao contexto político, ambiental, econômico, de raça e etnia, considerando uma concepção pedagógica conveniente com a Educação do Campo.

Com a consolidação deste Programa, o Ministério da Educação busca promover a produção de obras didáticas que suplantem o quadro atual das obras qualificadas para o ensino seriado, orientado pela oposição entre o urbano e o rural, muitas vezes, impróprias didaticamente e pedagogicamente, pois não atendem totalmente às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo (BRASIL, 2011, p. 27). Assim, as políticas de educação do campo destinam-se a ampliar e a qualificar a educação básica e superior nesse contexto. Os públicos específicos do PNLD Campo são:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2011, p. 29).

Os componentes curriculares acometidos pelo PNLD Campo são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, agregados em coleções multisseriadas ou seriadas destinadas aos alunos matriculados em escolas do campo nas redes públicas de ensino. Deste modo, as escolas de nível fundamental seriam abastecidas com livros didáticos para todas as disciplinas em currículo da Base Nacional Comum Curricular, acervos de obras literárias para o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e acervos complementares do 1º ao 3º ano. As escolas com Ensino Médio receberiam livros para todas as disciplinas do 1º ao 3º ano e acervos de dicionários para uso em sala de aula.

Frisa a Lei que os livros são de uso individual de professores e alunos, mas os acervos são designados ao uso permanente da escola. No PNLD Campo, todos os livros destinados às

escolas eram para o aluno, portanto consumíveis, ou seja, os alunos poderiam fazer as atividades no próprio livro, não tendo a obrigação de devolvê-lo no fim do ano.

Em fevereiro de 2018, sem dar maiores explicações, o FNDE divulgou uma nota às escolas participantes do Programa, informando que por estar revisando alguns marcos legais da educação nacional, o PNLD Campo seria extinto, não havendo mais escolhas dos materiais específicos para as escolas rurais. Deste modo, no ano de 2019, às escolas rurais e urbanas foram disponibilizados os mesmos livros, sem distinção nenhuma com relação às particularidades de um ou de outro território.

Outro Programa que vamos abordar é o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) Temático, implementado em 2012 para atender às escolas até o segundo semestre de 2013, volta-se aos anos finais do ensino Fundamental e ao Ensino Médio, e pretende “disponibilizar obras de referência com abordagem específica para o campo e as comunidades quilombolas” (FRANÇA, 2016, p. 203).

Os objetivos do PNBE Temático são atender as bibliotecas das escolas públicas, distribuindo acervo que contenha as temáticas da diversidade, cidadania e inclusão, com valorização da diversidade humana. Os temas escolhidos abordam as especificidades das comunidades no Brasil, uma vez que as obras devem abarcar os seguintes temas: campo, indígenas, quilombolas, EJA, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, relações étnico-raciais, juventude e educação especial. Também são contempladas temáticas mais específicas com relação ao campo e aos quilombos, como por exemplo a questão agrária, agroecologia, desenvolvimento sustentável, cultura, religião e saberes tradicionais (MEC, 2013).

O Programa Mais Educação Campo foi estabelecido também em 2012 para ser posto em prática no início do ano de 2013, tendo como objetivo a educação em tempo integral, ou seja, uma jornada escolar ampliada, com atividades integradas nas escolas do campo e quilombolas. De acordo com França (2016, p. 205)

O Mais Educação Campo, a partir de 2012, configurou sua atuação em macrocampos denominados de: acompanhamento pedagógico; agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura e arte popular; esporte e lazer; memória e história das comunidades tradicionais. A implementação da educação integral nas escolas do campo, segundo o documento orientador (2013), deveria ocorrer por meio de ações denominadas *planos de atendimentos*, a serem organizados a partir do projeto político pedagógico (PPP) das escolas do campo.

No ano de sua implementação, mais de nove mil escolas aderiram ao Programa, sendo selecionadas pelo portal Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC

(SIMEC). As turmas deveriam ter de 20 a 30 alunos, e atender, de preferência, a todos os estudantes matriculados nas escolas do campo, levando em consideração os espaços disponíveis em cada unidade de ensino e as diferentes faixas etárias dos alunos.

Ainda no Eixo de número 1, existe o Programa Escola da Terra. Ele prevê melhorar as condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas das suas comunidades de origem, por meio da formação dos professores que atuam nestas escolas.

O programa Escola da Terra envolve disponibilização de material didático-pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores. Outra ação do programa consiste na realização do curso de formação continuada de professores em parceria com as instituições formadoras (FRANÇA, 2016, p. 207).

Além de buscar ampliar a oferta de educação básica e qualificar as populações do campo e quilombolas, este programa oferece cursos de aperfeiçoamento para os profissionais das escolas públicas nas áreas de abrangência, a partir do ano de 2013.

O Eixo 2 do PRONACAMPO é destinado à Formação inicial e continuada de professores. O primeiro Programa deste eixo a ser apresentado aqui é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). É uma ação anterior ao próprio PRONACAMPO (2010/2012), que foi incorporado a ele devido as suas características pertinentes ao eixo e aos interesses constituídos.

Instituído pelas pressões dos movimentos sociais, assim como o PRONERA, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) se estabelece em 2006 como uma política pública educacional voltada à formação inicial universitária de educadores do campo em atividade.

A experiência piloto de execução desta política pública foi então materializada a partir de sua implantação, em quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação para tal desafio (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), a partir de indicações pelos movimentos sociais, em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo. Já como uma mostra das dificuldades que se enfrentariam na realização da matriz formativa proposta para esta nova modalidade de graduação, nos parece relevante ressaltar que o convite inicial para realização da experiência piloto fora feito a sete IES, não tendo, porém obtido aprovação, em tempo hábil, nas instâncias colegiadas em três delas (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 238).

O Programa tem como perspectiva a formação por áreas de conhecimento e a valorização do camponês, fortalecendo as lutas da Educação do Campo (Pedagogia da Alternância, multidisciplinaridade, protagonismo dos movimentos sociais e oposição ao agronegócio).

A demanda dos educadores do campo que não tinham formação universitária era muito grande, haja visto que estas quatro universidades, inicialmente convidadas para ofertar os cursos, não dariam conta de formar uma boa parte destes educadores. “Estima-se que o Brasil precise formar cerca de 160 mil professores que atuam no campo sem a devida qualificação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996” (KHUN, 2015, p. 211).

Assim, com mais pressões dos movimentos sociais e sindicais, o MEC lançou editais para que mais universidades pudessem ofertar os cursos de graduação. A partir de então, mais de 30 universidades passam a participar do Programa, oferecendo cursos de graduação aos professores do campo, mesmo que sem garantia da continuidade dos cursos.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo baseiam-se na formação para as escolas de Educação Básica, voltados para os anos finais do Ensino fundamental e para o Ensino Médio. Além da docência, os educadores também são preparados para atuar na gestão das escolas.

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 242).

A habilitação dos docentes se dá por meio de áreas do conhecimento, alternância e processos de gestão, o que mostra uma preocupação com o processo formativo com base teórica sólida, superando a fragmentação dos conteúdos, mas também visando os sujeitos inseridos no campo e os processos sociais inerentes a cada realidade e as funções sociais das escolas.

Mesmo com toda a relevância do PROCAMPO, ele apresenta problemas estruturais quanto aos conteúdos das licenciaturas, desviando-se de sua configuração inicial, pois utilizar os princípios da Escola Nova acabaram por desvencilhar os cursos das lutas que marcam a Educação do Campo. A Escola Nova trata a sociedade em harmonia e a educação como um consenso para chegar a um ponto comum, diferente da Educação do Campo, que pretende lutar pelas melhorias nas condições de vida e superar os estados de dominação tão perpetuados na sociedade.

Apesar dos problemas que o PROCAMPO pode exibir, ele se consolida como uma proposta de formação inicial consistente, que procura estar em conformidade com os pressupostos da Educação do Campo.

No que concerne a formação à distância dos professores do campo, o PRONACAMPO propõe a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Rede Nacional de Formação Continuada dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR) e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). França (2016, p. 212) explica que “a implementação dos cursos ocorre através de edital específico e a inscrição dos professores do campo para a licenciatura do PARFOR acontece pela Plataforma Freire”. Assim, o programa sugere também a expansão dos polos UAB, ampliando a oferta dos cursos. É importante salientar que, enquanto o PARFOR se ocupa da formação inicial dos professores, o RENAFOR se caracteriza por buscar a formação continuada destes sujeitos, ambos utilizando as Universidades Abertas do Brasil (FRANÇA, 2016).

Sobre a Universidade Aberta do Brasil, o MEC deixa claro seus objetivos e áreas de atuação:

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil¹¹.

O PARFOR se constitui como uma ação emergencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para fomentar a educação superior gratuita aos docentes da rede pública que ainda não tem formação específica em sua área de atuação em sala de aula. Ele oferece cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para os professores em exercício na rede pública. Segundo o MEC (2013),

Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os cursos são gratuitos para todos os professores. O custeio é responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que repassa recursos para as instituições de ensino superior

¹¹ Fonte: informações contidas no site - [UAB - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://UAB - Ministério da Educação (mec.gov.br)). Acesso em: 14/02/2021.

responsáveis pela formação, supervisão de estágios e certificação. Cabe às secretarias de educação oferecer aos cursistas material escolar, transporte, hospedagem e alimentação durante o curso.¹²

Sobre o RENAFOR, seus objetivos perpassam por promover a formação continuada de professores, por meio de duas ferramentas: a Secretaria de Educação Básica (SEB) de 2010, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de 2011, cada uma atuando com áreas de conhecimento específicos. O RENAFOR SEB promove formações em alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Já o RENAFOR SECADI trabalha com as práticas educacionais inclusivas, que valorizem a diversidade humana, os ecossistemas naturais, com respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais e linguísticas¹³.

O PDE Interativo é uma ferramenta de gestão escola, utilizada por todas as escolas públicas do Brasil. Tem por objetivos auxiliar nos planejamentos das ações escolares e aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das escolas. Foi criado pelo MEC em 2012 e engloba vários Programas em sua plataforma, que podem ser acessados pelos gestores das escolas. Os programas disponíveis no sistema são: Plano de Desenvolvimento da Escola, Educação do Campo, Mais Educação, Programa de Formação Esportiva escolar Atleta na Escola, Formação Continuada, Programa Ensino Médio Inovador, PNLD e Programa Dinheiro Direto na Escola¹⁴.

Para falar do Eixo 3, que se destina ao EJA e a educação profissional e tecnológica, iniciamos com o PRONATEC.

O PRONATEC é um programa do governo federal, criado no ano de 2011, e tem como objetivo “ampliar a oferta de cursos profissionalizantes em nível médio e em cursos de formação inicial e continuada (FIC). Estes últimos se constituem de cursos rápidos com 160 horas de duração em média, orientados pelo Catálogo Nacional de cursos FIC do Ministério da Educação” (KHUN, 2015, p. 204). A meta era ter 8 milhões de matrículas até 2014, investindo 14 bilhões de reais. O programa é visto como o protagonista do PRONACAMPO, em grande medida por arrebatar esta gigantesca quantidade de capitais financeiros.

Parte deste protagonismo é explicado também pelas parcerias internas com outros programas governamentais que o PRONATEC faz:

¹² Fonte: informações contidas no site - [Parfor - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Parfor - Ministério da Educação (mec.gov.br)). Acesso em: 14/02/2021.

¹³ Fonte: informações contidas no site - Renafor - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação - Portal do FNDE. Acesso em: 14/02/2021.

¹⁴ Fonte: informações contidas no site - [PDDE Interativo \(mec.gov.br\)](http://PDDE Interativo (mec.gov.br)). Acesso em: 13/01/2021.

O Pronatec tem a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira da União. O Programa estabeleceu articulações como os programas Bolsa-formação, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies-técnico), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). O programa atua na oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos de formação (inicial e continuada) para os estudantes do ensino médio da rede pública, cursos de formação inicial e continuada para beneficiários do Seguro-Desemprego; e cursos de formação inicial e continuada para pessoas registradas no Cadastro Único para Programas Sociais, no Pronatec Brasil Sem Miséria (FRANÇA, 2016. p. 215).

Este grande volume de recursos e parcerias destinados ao PRONATEC revela quais as verdadeiras intenções do Programa, pois ele está fortemente vinculado ao agronegócio e ao Sistema S - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST) – recebendo inúmeras vezes mais recursos do que o PRONERA, por exemplo.

Além da concepção de educação do PRONATEC, a grande crítica que pode ser feita ao Programa refere-se à transferência de recursos públicos para o setor privado/patronal, com a oferta de cursos que não elevam a qualidade da educação e a escolaridade dos trabalhadores. A iniciativa privada usa o recurso público para atender a demanda dos “arranjos produtivos locais”, ou seja, da organização do capital no território (KHUN, 2015, p. 204).

O PRONATEC Campo pretende incluir os jovens e trabalhadores do campo e dos quilombolas, oferecendo-lhes formação continuada, de acordo com as especificidades de produção da região em que o estudante está inserido.

Assim, o Programa se caracteriza como uma ação coletiva, que intercala três Programas (PRONACAMPO, PRONATEC e PRONATEC – Campo) para uma só ação, que se configura como:

Por meio da interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, o PRONACAMPO promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada - FIC e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil - E-Tec, constantes no Guia Pronatec de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (MEC, 2013, p. 13).

A implementação do PRONATEC Campo contou com a constituição de Comitês Estaduais, Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo e outras entidades como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e a União dos

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), cada uma com suas funções específicas para contribuir com o andamento do programa.

Contudo, existe uma discrepância entre os princípios da Educação do Campo e o PRONATEC que são nítidas e gritantes, pois o programa não entende o homem do campo em sua totalidade, favorece o acesso à educação pelo sistema privado e trata os estudantes como mão-de-obra barata e de formação rápida para o mercado.

O outro programa do Eixo 3 no PRONACAMPO é o EJA Saberes da Terra. De acordo com o MEC (2013, p. 12), seu objetivo é

Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

Este programa contou com apoio financeiro apenas no ano de sua implementação, mas deveria seguir sua proposta pedagógica nos mesmos formatos de cursos do PRONATEC, que deverá financiar o programa após um ano de atividade, e com base na matriz do original Saberes da Terra¹⁵. Neste modelo, a alternância, educação popular, o desenvolvimento sustentável e as premissas da Educação do Campo deveriam estar presentes no currículo. “No âmbito da construção da proposta pedagógica também está prevista a formação de coordenadores pedagógicos e educadores. A formação será realizada pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (FRANÇA, 2016, p. 222).

No Eixo 4, que compete à Infraestrutura física e tecnológica, são adicionados quatro programas. O objetivo geral deste eixo é

Disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil (MEC, 2013, p. 14).

De modo geral, este eixo pretende construir escolas com projetos específicos definidos arquitetonicamente, e melhorar a infraestrutura de outras. Os projetos almejam construir 2, 4 ou 6 salas de aula, com espaço para o pessoal administrativo, espaço para as práticas agroecológicas, quadras poliesportivas cobertas para as escolas maiores e alojamentos para alunos e professores, se funcionar em alternância.

¹⁵ O Programa Saberes da Terra, que deu origem ao EJA Saberes da Terra, presente no PRONACAMPO, foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, implementado pelo governo federal em apenas 12 estados, direcionando-se aos jovens agricultores familiares de 15 a 29 anos de idade com Ensino Fundamental incompleto, integrando a escolarização com a qualificação profissional (FRANÇA, 2016).

Também inclui a inclusão digital, distribuindo equipamentos de informática, como computadores interativos e outros materiais de educação digital, com laboratórios de informática com acesso à internet wi-fi para escolas que queiram aderir ao programa.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo é outra ação deste eixo número 4, e busca “destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental” (MEC, 2013, p. 15). Deste modo, a estrutura física das escolas pode ser melhorada, bem como a qualidade do ensino é preservada com compra de materiais pedagógicos. Tudo isso é feito com recursos destinados especificamente para o que cada escola precisa, pois quem faz a compra dos materiais necessários são os próprios gestores.

Segundo França (2016, p. 226), “de acordo com Resolução CD/FNDE nº 36/2012, os valores dos recursos variam de acordo com o número de matrículas, a partir do número mínimo de 15 matrículas”. Assim, muitas escolas são beneficiadas com estes recursos, que são destinados em conformidade com sua quantidade de alunos e características físicas. Sobre tais recursos, o MEC (2013, p. 16) coloca exatamente como é feita a distribuição:

Os recursos financeiros serão liberados em favor das escolas de ensino fundamental do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEX) devendo ser empregados na contratação de trabalhadores para realização de reparos e/ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. De acordo com Resolução FNDE nº 36/2012, os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 15 a 50 matrículas R\$ 11.600,00; de 51 a 150 matrículas R\$ 13.000,00 e com mais de 150 matrículas R\$ 15.000,00.

Maiores esclarecimentos são dados no site do Programa, inclusive a listagem das escolas que participam do PDDE e recebem os recursos com os valores recebidos a cada ano e como o dinheiro foi gasto.

O PDDE Água e Esgoto Sanitário é uma vertente do programa que se propõe a destinar os recursos financeiros para garantir “as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares” (MEC, 2013, p. 16). Seus recursos devem ser utilizados para

[...] aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário (MEC, 2013, p. 16).

Para aderir ao programa e desfrutar de seus benefícios, as escolas precisam acessar ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

(SIMEC), com intermédio da sua Secretaria de Educação, seguindo a assinatura de um termo de adesão e anexando fotos das melhorias realizadas no prédio. Assim, recebe a verba também de acordo com a quantidade de matrículas ativas, que de acordo com o MEC (2013, p. 16-17) são os seguintes valores: “4 a 50 matrículas receberá R\$ 25.000,00; de 51 a 150 matrículas receberá R\$ 28.000,00 e com mais de 150 matrículas receberá R\$ 32.000,00”.

O Programa Luz para Todos na Escola busca “garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos” (MEC, 2013, p. 17).

Assim, todas as escolas do campo e quilombolas que não possuem instalação de energia elétrica são o público-alvo deste programa, instituído pelo Ministério de Minas e Energia, operacionalizado pela Eletrobrás e executada pelas concessionárias de energia elétrica e cooperativas de eletrificação rural em parceria com os governos estaduais¹⁶.

O programa está acessível para as escolas por meio de adesão, através do site específico, e referendado pelos dados inseridos no Censo Escolar.

Para finalizar as ações do Eixo 4, apresento o Programa Transporte Escolar, que objetiva

Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes (MEC, 2013, p. 17).

O transporte escolar a ser disponibilizado pelo programa deve ser realizado de acordo com a demanda de cada unidade escolar e suas especificidades de localização, podendo ser ofertado

[...] lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 e 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequeno (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59 lugares) (MEC, 2013, p. 17).

Este programa ainda incorpora a mais duas ações relacionadas ao transporte escolar de unidades de ensino situadas em regiões rurais e quilombolas, que são:

1 - Programa Caminho da Escola, que é uma linha crédito concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, miniônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas. Seu objetivo é renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares da rede pública. Voltado a estudantes

¹⁶ Fonte: informações contidas no site - [Luz para Todos na Escola - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Luz para Todos na Escola - Ministério da Educação (mec.gov.br)). Acesso em: 16/01/2021.

residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas¹⁷.

2 - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) propõe a transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar. Os recursos são destinados aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar. Os valores são transferidos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante dos recursos está baseado no censo escolar do ano anterior X per capita¹⁸.

Considerando tudo o que foi apresentado neste capítulo, podemos perceber que existem muitas políticas públicas destinadas às populações do campo. Tais políticas envolvem o contexto social, econômico, político, cultural e educacional dos sujeitos envolvidos, considerando os variados agentes que dela fazem parte e as diversas esferas governamentais que incorporam.

Neste capítulo foram abordados os programas que constituem o PRONACAMPO e a primeira política que considerou a Educação do Campo, o PRONERA. Ainda existem algumas outras políticas públicas sociais para o campo, que não foram abordadas aqui por não serem o foco desta pesquisa.

Mesmo assim, a gama de ações é grandiosa, se considerarmos as enormes demandas que o meio rural necessita. Entretanto, preciso salientar que a maioria destas políticas aqui elencadas não contemplam as premissas das lutas e reivindicações perpetuadas pelos movimentos sociais que deram origem a Educação do Campo e, infelizmente, não atingem efetivamente aos seus destinatários, sendo leis elaboradas que não se cumprem na prática e nem no dia a dia de muitos camponeses.

Para que tudo isso seja efetivado e concretizado com primazia, a voz do sujeito do campo, que é, ou pelo menos deveria ser, o alvo maior de todas estas políticas, deve ser ouvida como condição prioritária, a fim de que possa estabelecer uma ligação concreta com as verdadeiras necessidades das populações camponesas.

¹⁷ Fonte: informações contidas no site - [Portal do FNDE - Caminho da Escola](#). Acesso em: 16/01/2021.

¹⁸ Fonte: informações contidas no site - [Portal do FNDE - PNATE](#). Acesso em: 16/01/2021.

2. CONTEXTOS HISTÓRICOS

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. Mas é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento das suas possibilidades sufocadas ou distantes ou interrompidas, e portanto das expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas (CAMBI, 1999, p. 35).

Neste capítulo faz sentido demonstrar os caminhos percorridos pela educação do campo, no que diz respeito à Escola Família Agrícola, concomitantemente com a Pedagogia da Alternância, trazendo seu surgimento no Brasil e as particularidades da sua implementação no Espírito Santo.

Deste modo, o desenho inicial se faz delineando que a história da educação se confunde com a história da pedagogia. Também procuro abordar alguns métodos de pesquisa em espaços escolares, mostrando o desejo por pesquisar escolas para saber sobre o percurso de determinada instituição e, conseqüentemente, a historicidade da cultura escolar.

Após, é falado especificamente sobre a trajetória da Escola Família Agrícola, desde sua implementação na França até chegar no Brasil, trazendo o pioneirismo do Estado do Espírito Santo na sua implantação por meio do MEPES. Em seguida, contando uma história oral de vida, é falado sobre o surgimento do MEPES e das primeiras EFAs brasileiras no Espírito Santo, dando segmento à implementação de outras escolas pelo Brasil com o mesmo fundador.

2.1 Estudos sobre instituições e culturas escolares na educação brasileira

Primeiramente, julga-se necessário esboçar um conceito de instituições educacionais/escolares, já que as mesmas não podem ser desconsideradas e merecem destaque. Assim, é possível entender como surgiram as escolas do campo. Para Gatti Júnior (2002, p. 4): “as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira”. Deste modo, é indissociável a história da educação da história das escolas, posto que uma é intrínseca a outra. Ademais, como assegura Demartini (2010, p. 273), “o fenômeno educativo, seja ele formal, seja não formal, é socialmente construído”.

Gatti Júnior (2002) também destaca que para fazer uma análise precisa dos fatos, é necessário buscar o cerne da questão, as evidências concretas de que aquilo existe, e não apenas consultar fontes bibliográficas. Portanto, esta tese traz fotos e narrações do surgimento das EFAs. Para o autor,

a pesquisa histórica passou por um intenso processo de renovação, no qual vem sendo valorizada a utilização tanto dos aportes teóricos quanto das evidências – fontes primárias, sendo que estas não se limitam mais apenas aos documentos escritos, mas abarcam fontes orais, iconográficas etc. (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 14).

Com relação a isto, Buffa (2002) concorda, asseverando que muitos trabalhos trazem uma boa teoria, mas estão distantes da prática escolar, ao passo que também existem outros ricos da realidade empírica, mas com explicações fracas, não havendo equilíbrio nas produções. Cambi (1999) afirma que dos anos 50 aos anos 70 o modo de fazer história foi enriquecido, passando do conteudista ao pluralista e problemático, podendo ser definido como história da educação.

A história da educação nasceu em berços pedagógicos, com aspectos filosóficos, muito mais associado à educação do que à história. Segundo os relatos de Cambi (1999), a história da educação era chamada de história da pedagogia, do século XVIII até o século XIX, sendo elaborada por pessoas ligadas à escola.

A história da pedagogia nascia como uma história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos princípios e dos ideais, convergia sobre a contemporaneidade e construía o próprio passado de modo orgânico e linear, pondo particular acento sobre os ideais e a teoria, representada sobretudo pela filosofia (CAMBI, 1999, p. 21-22).

Entretanto, aos olhos de Fonseca (2015), a história da educação é apenas uma especialização da disciplina de História. A autora coloca que a

História da educação é um campo de investigação no qual a presença de elementos conceituais da história cultural é reconhecida e mesmo estimulada. Por um lado, isso pode ser relacionado com uma concepção convencional de cultura, com a qual a educação é associada, e, por outro lado, com uma dimensão da trajetória da própria história da educação como campo de pesquisa, cujo movimento de renovação, a partir do final da década de 1980, foi tributário de sua aproximação com a história cultural (FONSECA, 2015, p. 118).

Tanto nos Estados Unidos quanto na Grã-Bretanha a história da educação, a nível acadêmico, se expandiu para o ensino superior, criando uma história da educação a partir de 1980, culminando no surgimento de temas como história social, história do cotidiano e cultura, o que a fez fazer parte da historiografia dominante (FUCHS, 2015). “A história da educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo ‘educação’, embora colocada sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia” (CAMBI, 1999, p. 29).

Nos anos 80, no Brasil, ocorre um reposicionamento, em que as produções sobre história da educação se tornam mais históricas do que educacionais. Ao mesmo tempo, a pesquisa

histórica se dedicou a perceber as características regionais, em uma nova tendência em que as regiões e localidades brasileiras, junto às suas especificidades, ganham destaque (GATTI JÚNIOR, 2002).

A história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processo de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ele se tenha transformado no decorrer dos tempos (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 20).

Fuchs (2015) conta que no século XIX os cursos de história da educação, nos Estados Unidos, eram oferecidos, mas encontravam muitas dificuldades para se desenvolver com a clareza que mereciam. Alguns professores se dedicaram com compromisso a pesquisar tal disciplina, mas “um problema geral que se apresentou, desde o seu início, foi o seu isolamento da história acadêmica” (FUCHS, 2015, p. 28).

Assim, muitos pesquisadores têm se dedicado ao longo dos anos a pesquisar e delinear os caminhos das instituições escolares, bem como sua criação e desenvolvimento, as mudanças físicas e teóricas ocorridas nelas, as mudanças no corpo docente e discente e as metodologias de trabalho ali aplicadas. Vidal e Schwartz (2010) afirmam que o interesse em pesquisar as escolas começou a 20 anos atrás, quando a história da educação foi incorporada à história propriamente dita. Assim, fontes históricas foram enriquecidas com diversos documentos de variadas naturezas, com iniciativas de organização dos arquivos para facilitar o campo da pesquisa.

Buffa (2002, p. 25) ressalta que “pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e ideias educacionais”. Neste caso, os acontecimentos históricos em cada época, bem como as políticas educacionais que fizeram ou fazem parte das escolas são grandes influenciadoras do processo histórico, sendo necessário investigar as instituições para saber as marcas que elas possuem.

A mesma autora conta que em suas pesquisas busca três pontos metodológicos: 1- os princípios teóricos-metodológicos, que se preocupam com a relação entre a escola e o trabalho; o debate entre a visão do geral e descrição do singular, sendo importante considerar o particular como expressão do geral; uma história para além dos fatos e das descrições, sendo também interpretativa e de acordo com a concepção filosófica dos sujeitos envolvidos; 2- categorias de análise, que investiga a criação e instalação da escola, o espaço físico, o espaço do poder, a

organização do tempo, dos conteúdos, a clientela, os profissionais, as legislações e normas, a administração escolar; 3- investigação, utilização e levantamento das fontes, contendo todos os documentos arquivados na escola sobre seu funcionamento, além de entrevistas com sujeitos que atuam ou atuaram na escola (BUFFA, 2002).

Deste modo, é perceptível que cada espaço escolar carrega consigo uma identidade, uma cultura, com práticas educativas que delineiam o currículo, o funcionamento, a organização e a relação interpessoal que ocorrem nas instituições escolares. Muitos aspectos constituintes da cultura escolar são importantes para entender os grupos escolares, como “o método simultâneo, os materiais escolares, a divisão etária, entre outros (GALLEGO, 2010, p. 330). Portanto, para além dos arquivos históricos que possibilitam saber um pouco mais sobre a história da escola, também é importante saber sobre a cultura escolar e os processos que acontecem no local. Para Vidal e Schwartz (2010, p. 25)

No que concerne às investigações que tematizavam a cultura escolar, o esforço empreendido possibilitou que o olhar projetado sobre a escola iluminasse cinco questões principais – espaços escolares, sujeitos da educação, tempos escolares, disciplinas escolares, cultura material escolar –, articuladas em torno de dois eixos: o funcionamento interno da instituição e as relações que estabelecia com a sociedade e a cultura.

Sobre as instituições educativas, Cambi (1999) aposta na escola como o primeiro espaço de aquisição de educação formal, mas também coloca todos os outros locais que o ser humano habita e convive como constituintes da formação humana. Assim, a escola se torna grande objeto de análise, com vistas aos seus vários espaços, tempos, sujeitos e objetos, sem, no entanto, aceitar que ela é reprodutora de ideologias ou instrumento de formação social. Claramente, a cultura escolar é produzida nas relações de conflito, nas relações de poder e nas diferenciadas funções sociais da instituição educacional.

Segundo a definição de Vidal e Schwartz (2010, p. 21), a escola é uma “instituição que se organiza a partir de normas, de valores, de significados, de rituais, de formas de pensamento, de processos diversos constituídos da própria cultura”. O conjunto dos saberes produzidos e trabalhados por alunos e professores também pode ser considerado como cultura escolar. Complementando esta visão, Araújo (2010, p. 394) afirma que “a escola, como instituição de desenvolvimento das capacidades operativas intelectuais, morais, cívicas e físicas, era, preponderantemente, a instância educativa de firmar inovadas maneiras de sociabilidades eminentemente urbanas”.

Demartini (2010) afirma que existem muitos significados atribuídos à escola (variáveis ao longo de suas trajetórias) e como as práticas escolares são desenvolvidas, posto que a

sociedade propõe padrões e ordens à elas, mas o que realmente é observado é a cultura escolar única e as ressignificações e particularidades de cada grupo.

Pesquisar sobre a cultura escolar requer analisar as documentações e legislações que regem o espaço e o tempo da escola, que são definidos culturalmente, religiosamente, socialmente, politicamente e economicamente. Para Gallego (2010, p. 331), “tal compreensão da cultura escolar aponta para a necessidade da análise de diferentes discursos para se compreender os processos de constituição da cultura escolar e, assim, do tempo escolar”.

Analisar uma instituição de ensino também passa por observar o prédio, sua arquitetura, salas e todas as instalações, cada uma com um objetivo específico para fazer parte do local, pois cada mobiliário colocado em cada lugar tem uma intencionalidade. Inclusive, o espaço geográfico que a escola ocupa diz muito sobre o ser social que ali se forma.

Na valorização da ação dos sujeitos da educação na produção das múltiplas experiências de escolarização, emergem estudos que se interrogam sobre os modos como professores e alunos traduzem ativamente políticas públicas em práticas escolares e, simultaneamente, apresentam aos órgãos de poder problemas escolares que demandam regulação ou criam soluções inesperadas para os desafios encontrados (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 26).

Tendo em vista esta dinâmica, o foco não é apenas pesquisar as relações entre os sujeitos escolares, como professores e alunos, mas passa a ser preocupado com as políticas públicas educacionais destinadas ao espaço educacional, sejam elas de cunho interno (que acontecem dentro da escola, administrativamente ou pedagogicamente), sejam de ordem externa (políticas que vem a nível de governo municipal, estadual ou federal para serem implementadas na escola).

Esta premissa remete a observar sobre as disciplinas escolares. Sabe-se que existe uma legislação que prevê os tempos e espaços escolares, bem como o currículo comum que será adotado nas mesmas. Consolidadas as disciplinas, vislumbra-se a problemática recorrente dos materiais escolares como artefatos inerentes ao espaço escolar, haja visto que são úteis e auxiliares no ensino das matérias escolares, embora sejam de qualidade muitas vezes precárias, escassas e duvidosas. A questão dos materiais é complexa e perpassa pela ideia de consumo de tais objetos, consolidando-se como um importante questionamento no âmbito escolar, que deve ser esgotado em outro momento deste trabalho.

2.2 Os primórdios do ensino técnico-agrícola no Brasil

Falando especificamente sobre o ensino no campo, ou agrícola, como prefere denominar Nascimento (2010), ressalta que dentre os muitos aspectos que ele pode ser analisado, é interessante verificar

[...] o entendimento das diferentes práticas escolares, considerando a hipótese de que, durante a primeira metade do século XX, o ensino técnico-agrícola desenvolveu uma cultura escolar assentado sobre um ideário civilizador esperançoso da modernização da vida rural brasileira (NASCIMENTO, 2010, p. 96).

O mesmo autor ainda aponta as influências da Igreja Católica na educação, a divisão social do trabalho com tendência à especialização e à centralização no trabalho e educação como forma de solução de problemas (como a pobreza e a qualificação de mão de obra trabalhadora). Deste modo, as escolas profissionalizantes agrícolas articulam a educação ao trabalho, objetivando, além da formação para o mercado, uma assistência aos mais necessitados. Portanto, a pretensão desta pesquisa é ver a escola em suas práticas, suas relações internas e externas, buscando entender se ela atende aos objetivos para que foi criada.

Vieira (2016) aponta que as primeiras escolas agrícolas do Brasil tinham o modelo de nível superior, criadas no período Imperial. “As primeiras experiências foram as escolas superiores de agriculturas de Cruz das Almas – BA em 1877, no Rio Grande do Sul em 1883 e em São Paulo em 1894, além de outras instituições menores com pesquisas mais especificadas voltadas a determinada atividade” (VIEIRA, 2016, p. 25). A partir de 1908, foram criadas mais quatro escolas superiores, nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Ceará.

Neste entendimento, as escolas agrícolas tiveram seu embrião no país desde o século XIX. Assim, essas escolas formavam os filhos dos fazendeiros, para atuar nas grandes fazendas, administrando-as. Em 1910, o ensino agrícola foi regulamentado e passou a atender aos trabalhadores rurais, que estudavam em orfanatos e penitenciárias, propondo regenerar os criminosos e prepará-los para trabalhar, haja visto o fim próximo da escravidão no Brasil. Além disso, no início do século XX, as instituições tinham cunho disciplinador para os jovens, além de formar mão-de-obra para as indústrias (VIEIRA, 2016).

A importância dada para agricultura na economia culminou no Decreto nº8.319, de 20 de outubro de 1910, responsável por regulamentar a estruturação do ensino agrícola no Brasil, dividido em quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. [...] Os cursos de aprendizagem agrícola tinham por finalidade a formação dos trabalhadores, com noções elementares e prática. Os cursos tinham duração de dois anos e os alunos deveriam ter no mínimo 14 e no máximo 18 anos, com ‘constituição física que o torne apto ao serviço no campo’. Alunos com deficiência eram excluídos destas escolas. O ensino primário agrícola deveria ser baseado no método experimental, contemplado principalmente com passeios, excursões e organização de coleções. O jardim da escola deveria ser usado como campo experimental (VIEIRA, 2016, p. 32).

Os cursos superiores formavam engenheiros e médicos veterinários. Também existiam os cursos especiais, que visavam o aperfeiçoamento de alguma cultura regional. O ensino zootécnico e industrial ganhou destaque, por força da industrialização que avançava na época.

Outro autor nos revela que as escolas agrícolas do Brasil, em regime de internato foi criada em 1924, em Sergipe, no município de São Cristóvão. Nesta perspectiva, a escola que antes era um Patronato (e por isso os alunos pernoitavam na escola), se tornou uma escola para aprendizados agrícolas. Portanto, temos aqui dois pontos de vista diferentes, em que Vieira (2016) traz a perspectiva de que o ensino agrícola remonta aos anos de 1800 em diante, mas não conta os detalhes se essas escolas funcionavam em modelo de internato. Já Nascimento (2010) aponta sua pesquisa sob um prisma diferente, em que mostra uma escola voltada para práticas agrícolas, datada de 1924.

Considerando esta concepção, podemos demonstrar as ideias de Nascimento (2010) sobre esta escola agrícola brasileira.

A escola teve sua origem no Patronato São Maurício, criado em 1924, e oferecia cursos de aprendizes e artífices a crianças e adolescentes com problemas de ajustamento social e emocional. A escola oferece cursos de nível médio para de técnicos destinados ao setor primário da economia e adota, desde o ano de 1924, o regime de internato. [...] em 1926, o patronato teve sua denominação alterada e contava com oitenta alunos matriculados. [...] dez anos após sua instalação, o Patronato de Menores Cyro de Azevedo foi federalizado e transformado em Aprendizado Agrícola de Sergipe. Os aprendizados eram estabelecimentos de ensino profissional de nível primário, nos quais os alunos aprendiam e começavam a exercer os misteres da profissão de trabalhador rural (NASCIMENTO, 2010, p. 100-101).

Sobre a década de 1920, Thury (2012) comenta que a população brasileira enfrentava uma taxa de analfabetismo muito alta, fazendo com que os governantes pensassem na educação da população para que pudessem ser capazes de, no mínimo, ler manuais, para trabalhar como operários nas fábricas. “Frente a tais transformações tornava-se necessário difundir a educação para modernizar a sociedade, por isso a instrução do povo é vista como requisito fundamental da ordem e do progresso” (THURY, 2012, p. 25).

Na perspectiva desta autora, que fala sobre o patronato agrícola Manoel Barata de 1922, estas instituições tinham cunho assistencial para adaptar os alunos à vida social, aproveitando para ensinar técnicas agrícolas.

Um dos resultados buscados a partir da fundação desses patronatos era estabelecer o equilíbrio entre a população das cidades e a fixada nos campos, como instrumento de restabelecimento do controle social ao concorrer para imobilidade da força de trabalho, estimulando a fixação da população rural (THURY, 2012, p. 46).

Com base nestes três autores aqui citados (Vieira, 2016; Nascimento, 2010; Thury, 2012), é possível notar que o ensino agrícola brasileiro já existia, mas não tinha parâmetros bem definidos com relação a qual trabalhador pretendia formar.

Somente em 1946 que o ensino técnico profissional foi estruturado no país, formando operários agrícolas em dois anos. Em 1957 a Escola Agrícola foi transformada em Escola Agrotécnica, com o objetivo de formação dos técnicos-agrícolas em nível médio. As escolas deste modelo, na época em que foram construídas, eram localizadas fora da área urbana, com o intuito de dificultar a fuga dos internos e a convicção de que o campo poderia tornar os indivíduos socialmente úteis. Os estudantes eram, em sua maioria, pobres e órfãos, pois o maior objetivo desta escola era atender aos pobres em geral. Também tinha alunos filhos de pequenos proprietários rurais, que muitas vezes achavam que seus filhos eram rebeldes e queriam que fossem disciplinados naqueles estabelecimentos. Eles vinham de vários Estados brasileiros, por inúmeras vezes encaminhados pela polícia, para que vivessem sob o regime disciplinar extremamente rígido e sem castigos corporais (NASCIMENTO, 2010).

Estes estabelecimentos tinham regras bem específicas e punições dirigidas a cada desobediência. Tinha um regulamento interno, inclusive com escala de limpeza das dependências escolares, que foi se modificando com o passar do tempo e de acordo com as necessidades da escola.

Pensar no ensino agrícola apenas como formação de mão de obra trabalhadora rural e corretora de menores delinquentes é, no mínimo, maquiar a educação do campo. A questão normativa que se evidencia nesta modalidade de ensino é importante porque reúne muitas pessoas em um mesmo espaço, mas também é vista como uma possibilidade de aprendizagem. A educação do campo surge, não com os mesmos objetivos das escolas agrícolas primárias brasileiras, mas com a finalidade de enriquecer os saberes rurais em cada localidade, embebendo-se da disciplina e do regime de internato.

2.3 Marcos Históricos da Escola Família Agrícola no Brasil

Torna-se importante saber como as EFAs surgiram no Brasil, quais ideias foram apropriadas para seu início e quais marcos políticos, históricos e sociais contribuíram para que estas escolas se tornassem o que são atualmente.

Com a urbanização e a industrialização, houve uma ruptura da relação entre o homem e a terra, o que contribuiu para uma crise no campo, iniciando com a crise alimentar, onde a indústria quis passar a ideia de que seus produtos eram melhores e mais sofisticados. A partir da década de 1950, a reforma agrária passa a fazer parte das agendas brasileiras, por meio das

pressões e reivindicações feitas pelos movimentos sociais, encabeçados pelos próprios camponeses.

Nas décadas de 1950/1960, com a substituição das importações e industrialização como um projeto de desenvolvimento nacional há a demanda de mão de obra escolarizada. Neste período, devido a Guerra Fria, na qual os Estados Unidos proclama-se um país democrático e tenta barrar a “ditadura comunista” e a educação rural se torna uma estratégia para conter o avanço do comunismo estimulando que os agricultores buscassem direitos sociais e empregos nas cidades (ALMEIDA PINTO; GERMANI, 2013, p. 7).

Nessa época, o modelo de ensino brasileiro privilegiava a formação de mão de obra para atuar no sistema capitalista, que também avançava sob os territórios rurais. Com relação à educação em lugares rurais, tudo era pensado fora da realidade da população, sem considerar o desenvolvimento agrícola dos pequenos produtores e trabalhadores rurais, visando somente a prática do capital. Assim, a visão do campo era revelada como um espaço de atraso, que deveria seguir os padrões de educação urbana.

A crise do ensino rural pela qual o Brasil passava na década de 60 suscitou a vinda da Escola Família Agrícola, primeiramente ao Estado do Espírito Santo, como uma alternativa para o ensino tradicional, devido ao seu marco teórico diferenciado. Surge então a luta pela Educação do Campo, elaborada pelos próprios camponeses, em busca da superação desta educação urbanocêntrica, vigente até então.

Diante desse quadro de uma estrutura fundiária concentradora e excludente há um desafio básico a ser enfrentado: como o processo educacional pode contribuir para que as famílias de trabalhadores rurais cessem de migrar para as cidades, continuando a produzir alimentos, deixando de se tornarem problemas para toda a sociedade? E como o processo educacional pode contribuir para que as famílias de trabalhadores que estão voltando para o campo, ou querem fazê-lo através das ocupações – dos acampamentos e assentamentos – possam sobreviver, produzir e permanecer na terra e contribuir para mudança na estrutura fundiária do país que é concentradora, excludente e violenta? (QUEIROZ, 1997, p. 50).

Neste sentido, a Escola Família Agrícola surge como uma forma de superação dessa realidade, que coloca a educação para o campo e para os sujeitos do campo, como uma alternativa para que continuem a produzir e sustentar suas famílias em seu local de origem.

É importante lembrar que o contexto brasileiro nesta década era de ditadura civil militar, em que os movimentos educacionais que buscavam superação, conquistas sociais e transformação da sociedade eram amordaçados pelos governos militares. Assim, muitos programas foram extintos ou reorientados para que seus materiais e metodologias não seguissem correntes diferentes dos que os militares consideravam pertinentes. Os projetos de educação popular e dos jovens e adultos, principalmente, foram postos de lado pelo governo.

Ao mesmo tempo, os movimentos camponeses e operários se intensificam, surgindo partidos de esquerda, grupos que buscam transformar a estrutura social, envolvimento da Igreja Católica com os movimentos sociais, lutas por reformas de base e o pensamento de que a educação poderá contribuir na conscientização social na busca dessa transformação estrutural almejada (QUEIROZ, 1997).

O MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) surgiu em 1968 e foi o responsável por introduzir no Estado a EFA, com “a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 2012, p. 46).

Recapitulando um pouco da trajetória desta iniciativa, é importante salientar que a Escola Família Agrícola (EFA) que utiliza a Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, quando um grupo de agricultores percebeu que o sistema educacional de seu país não contemplava as especificidades da educação rural. Assim, iniciaram o movimento, contando com o auxílio de um padre católico, no qual os jovens trabalhariam nas propriedades com orientação dos pais por um tempo e alternariam esta experiência com estudos na casa paroquial.

Entrando em detalhes, no início do movimento, o Padre Abbé Granereau, francês, se preocupou com os problemas do homem do campo quando nem mesmo a Igreja e o Estado se importavam. Inclusive, o Estado, por meio dos professores, disseminava a ideia de que para ser bem-sucedido, o aluno tinha que sair da roça e ir estudar fora, nos centros urbanos, contrapondo os conceitos de *cidade x campo, urbano x rural, cultura x agricultura*, colocando-os em oposição e exaltando as cidades como ideal. A Igreja até tinha um olhar voltado ao homem do campo, “mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura” (NOSELLA, 2012, p. 48).

Em 1930, o padre se instalou na localidade rural de Sérignac-Péboudou. Como sacerdote, não queria apenas cumprir com suas funções triviais na igreja, mas sim ir além para reunir e formar os jovens. Queria uma escola que tivesse um currículo próprio, uma propriedade para desenvolver as práticas agrícolas e funcionasse em regime de internato. Entrou em consenso com os agricultores da região e resolveram que os jovens ficariam reunidos na casa paroquial por alguns dias do mês, em tempo integral, e o restante dos dias voltariam à propriedade rural. Em 21 de novembro de 1935 recebeu alguns alunos em sua casa paroquial, que continha traços de ruínas, e começou a primeira *Maison Familiale*. Por causa do rodízio com os grupos de jovens que iam e voltavam da paroquia, nasceu a escola em alternância (NOSELLA, 2012; QUEIROZ, 1997; CALIARI, 2013).

Portanto, desde o começo, praticamente, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote (NOSELLA, 2012, p. 49).

Até então, o currículo do curso era todo recebido por correspondência, mas por volta de 1942/1943 deu-se início ao esboço de um currículo próprio. Desde sempre, os pais dos alunos se juntaram a igreja para se tornarem responsáveis diretos pela escola.

Para expandir esta metodologia, o Padre Granereau procurou o apoio do governo e juntos elaboraram uma lei educacional para os jovens do meio agrícola. Em 1944/1945 o povo francês se redescobriu, redescobriu o campo e a vida nele, o que também ajudou na extensão das escolas rurais. Esta expansão foi até 1960 e, o que eram 30 *Maisons Familiales* chegou a 500 escolas, havendo a necessidade de fechar algumas instituições para não perder a originalidade e não cair na burocratização (NOSELLA, 2012).

Em 1942 surge a União Nacional das *Maison Familiales*, que deu mais responsabilidades aos pais e agricultores, incitando o sindicalismo. Ali, conta Nosella (2012), discutiam sobre a administração e organização das escolas, principalmente no que dizia respeito ao Pe. Granereau e suas relações políticas, com sua ideia extremista de fechar a *Maison Familiale* para seu único grupo, afastando totalmente os jovens da cidade e das outras formas de educação. Detectando todos estes problemas, a União afastou o padre do movimento, fazendo com que o mesmo pudesse ser reestruturado. Assim, técnicos pedagógicos estudaram a base do movimento e criaram um quadro teórico específico às escolas, com a elaboração dos planos de estudo (que fazem parte da metodologia de ensino até os dias atuais).

Também em 1942 nasceu a primeira escola de monitores, voltada para os agricultores instruídos com o curso primário. Sobre a formação, ela continha uma duração de três sessões de duas semanas cada, aprendendo sobre didática e pedagogia da alternância. Os candidatos a monitores eram avaliados por suas qualidades humanas e profissionais. Posteriormente, agregou-se uma formação técnico-agrícola, aceitando jovens agricultores com idades entre os 17 e 18 anos, com experiência na área de agricultura. Esta estrutura também foi expandida para atender a demanda, funcionando também em alternância, mas no âmbito profissional. Com o passar do tempo, os Centros de Formação destinavam-se também ao corpo administrativo da escola, e não só aos monitores (NOSELLA, 2012).

As escolas italianas merecem destaque porque foram iniciativas políticas, que impulsionaram a vinda das EFAs e da Pedagogia da Alternância para o solo brasileiro. Queiroz (1997), Nosella (2012) e Pessotti (1978) assinalam que a experiência italiana nasce a partir de 1961, num contexto após-guerra. Tais escolas adaptavam a metodologia francesa à realidade italiana. “Foi uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França” (NOSELLA, 2012, p. 57).

Tudo começou quando, em 1954, algumas lideranças de Treviso pediram por uma nova experiência educacional e foram apoiados pelo Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegaba, em Padova. A prefeitura e o Ministério da Educação dividiriam igualmente os custos da escola. Em busca de um instrumento formativo adequado, dois líderes políticos vão até a França e conhecem as Maisons Familiales. Assim começa a brotar a prática italiana em alternância (NOSELLA, 2012).

Sendo o segundo país a adotar a experiência, a Itália chamou suas escolas de *Scuola Famiglia*, que se estabeleceram primeiramente em Verona e Treviso, no norte do país, de acordo com Pessotti (1978). Os primeiros monitores faziam seus estágios nas escolas francesas, mostrando a cordialidade entre os países para promover tal experiência. Cabe mencionar que as primeiras escolas mistas foram italianas.

Sobre as primeiras escolas italianas, Nosella (2012) afirma que elas “nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64”. Portanto, sobre este assunto específico, Nosella (2012) e Pessotti (1978) entram em divergência, pois apontam cidades diferentes para o surgimento da segunda *Scuola Famiglia*.

Como já mencionado, o contexto italiano era delineado pelo pós-guerra, em que a participação política das massas era nula, além de faltar emprego e infraestrutura no país.

Para tornar efetiva a participação da classe operária, surgiu a ideia da valorização de seu trabalho por meio da qualificação e das frentes populares de trabalho para todos (Lei Fanfani, 29/09/1949). A lei, porém, apesar das intenções foi estruturada de forma a se tornar paternalista e assentada, de fato, no poder patronal. Os sindicatos se revoltaram. A sociedade agrícola pensava não ser possível promover o todo deixando de lado uma parte. A fórmula escolhida foi: formação e cooperação (NOSELLA, 2012, p. 56).

Por conseguinte, o contexto brasileiro parte dos princípios italianos para implantar as primeiras escolas em alternância. Contando com a iniciativa de um padre italiano que atuava no Brasil, a experiência se difundiu no país, como será revelado a seguir.

No Brasil, este movimento surgiu em 1969, quando o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) fundou as Escolas Famílias Agrícolas nos municípios de

Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Anchieta (Sede do MEPES, mais especificamente na localidade de Olivânia) (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

O Estado do Espírito Santo tinha uma economia primária agrícola, com uma sociedade majoritariamente rural/camponesa; o êxodo rural em processo acelerado; desvalorização do homem do campo em todos os aspectos; homem do campo religioso e trabalhador infatigável (QUEIROZ, 1997).

Tudo começou quando o Padre Humberto Pietrogrande percebeu que o estado se encontrava num nível socioeconômico muito baixo no meio rural. Este padre tinha como motivação pessoal a transformação da igreja, na qual os sacerdotes eram induzidos a se preocuparem com a situação socioeconômica do povo.

Com esse propósito, em 11 de dezembro de 1966, em Padova (Itália), após a apresentação da Fundação ítalo-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 convênios e arrecadações de recursos (NOSELLA, 2012, pp. 63-64).

Segundo o mesmo autor, a primeira ação desta entidade (*Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo*) foi enviar jovens agricultores, assistentes sociais, técnicos agrícolas e assistentes rurais para fazer estágios na Itália, mas sem objetivos claros quanto ao que deveriam apreender lá para trazer ao Brasil. Concomitantemente, técnicos italianos analisavam alguns municípios do Espírito Santo (Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma, Rio Novo do Sul), a fim de elaborar um plano de atuação dos padres e fundar escolas nestes locais. Neste plano, “devia-se dar prioridade absoluta à educação, numa forma não tradicional, capaz de desenvolver todas as capacidades humanas, com participação responsável das comunidades locais” (NOSELLA, 2012, p. 67).

O MEPES surge neste contexto, no final de 1968, com a finalidade de promover “a pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores” (Caderno CEAS, p. 4-5, *apud* Nosella, 2012, p. 65). Determinou-se assim a construção de 3 escolas, em espaços que condiziam com as especificações iniciais, que era ter disponível “três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes” (Nosella, 2012. p. 67).

No final da década de 70, os debates políticos no Brasil estão assinalados pela luta do fim do regime militar, por campanhas pela anistia dos presos políticos e pela campanha das “Diretas Já”. O processo de redemocratização alimenta possibilidades para o surgimento de novas formas de representatividade nas

organizações da sociedade civil. Estimula o aparecimento de espaços que ampliam o exercício da cidadania e de um novo reordenamento nos espaços de representação das famílias camponesas nos contextos das Escolas Famílias Agrícolas (CALIARI, 2013, p. 442).

Em março de 1969 inaugura-se a Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta, e a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves. Após alguns meses, também é aberta a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul. Em março de 1971, abre-se a Escola Família Agrícola de Campinho, localizada em Iconha, e em maio do mesmo ano, na sede da mesma cidade, inaugura-se uma Escola Família Agrícola Feminina. Em 1972, no norte do estado, são inauguradas mais duas Escolas Famílias Agrícolas para rapazes (nos municípios de São Mateus e São Gabriel da Palha) e uma Escola Família Agrícola de Economia Doméstica em São Mateus só para mulheres. Enquanto isso, no sul do estado, no mesmo ano, a Escola Família Agrícola de Olivânia se expandiu para o ensino do 2º Grau, acolhendo seus ex-alunos do 1º Grau (NOSELLA, 2012).

A criação das EFAs, segundo Caliarri (2013, p. 67) é um “movimento de resistência ao novo padrão de produção agrícola arquitetado pelo Estado e em consonância com os interesses do grande latifúndio exportador e das empresas transnacionais”. Assim, a educação do campo com as EFAs vem tentar proporcionar uma educação mais próxima ao cotidiano do aluno camponês, e não somente reproduzir os mesmos padrões da educação regular.

No que tange aos Centros de Formação (CF), pode-se considerar que o primeiro deles foi o italiano, que recebeu bolsistas brasileiros para aprender sobre alternância. Para formar os monitores das EFAs, foi criado o primeiro CF do Espírito Santo em Anchieta, no ano de 1971, com apenas duas turmas. Em 1973 houve a segunda formação, em formato de minicurso. Nosella (2012, p. 69) aponta que “de agosto de 1973 a julho de 1974, na nova sede de Vitória, Av. Santo Antônio nº 1746, houve o início do 3º curso para monitores”. Em 1974, no segundo semestre, houve um curso emergencial de quatro meses para suprir a demanda de monitores do MEPES. Em 1975 o curso passou a durar dois anos e contar com turmas de quinze alunos.

Em 1975 foi criada a Associação Internacional das Escolas-Famílias Rurais, com objetivos específicos voltados a respeitar o código pedagógico das instituições, bem como fomentar a troca de experiências entre as EFAs no mundo.

Em 1976, o estado do Espírito Santo contava com nove Escolas Famílias Agrícolas, majoritariamente no sul do estado e atendendo à população masculina. Na época funcionava como ensino supletivo de suplência, equivalente ao 1º grau, sendo que a idade mínima para cursar era de 14 anos. A formação durava três anos e a alternância se dava da seguinte forma:

O ano escolar é dividido em 13 sessões, de 6 dias cada, vividas na escola e 12 alternâncias, de 15 dias cada, vividas em casa. Na escola as aulas são em número de 6 a 7 por dia, reservando-se algum tempo para os trabalhos práticos e serões. Estes, destinados à ampliação de conhecimentos e discussões de problemas, têm duas horas de duração e são ministrados pelos líderes locais, monitores, técnicos, médicos etc. conforme o assunto em pauta. No período de permanência em casa, o aluno deve dedicar, pelo menos duas horas por dia, ao Plano de Estudo, preparado na Escola (NOSELLA, 2012, p. 80).

As escolas eram organizadas em três ambientes e uma pequena propriedade para cultivo de alimentos. A construção do prédio e aquisição da propriedade cabiam à comunidade municipal. Já os equipamentos e pessoal para trabalhar eram providenciados pelo MEPES. A manutenção das escolas era de competência do MEPES, dos pais e da comunidade com recursos próprios (NOSELLA, 2012).

Fonseca (2007) traz um aprofundamento interessante no que diz respeito ao histórico da EFA:

As escolas sob o regime de alternância se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com um estatuto de escolas privadas reconhecidas pelo Estado Francês, porém, só em 1960 uma lei os reconheceu como modalidade pedagógica de alternância. A partir dos anos 60 e 70 este modelo pedagógico ultrapassou as fronteiras se estabelecendo com sucesso na Itália, Espanha, Portugal, depois no Continente Africano, em seguida da América do Sul e Caribe, depois para o Oceano Índico, na Polinésia – Ásia e por último na América do Norte em Quebec no Canadá. São hoje, aproximadamente, mil escolas no mundo, contribuindo com a formação de jovens e adultos no meio rural (FONSECA, 2007, p. 4).

É importante colocar como surgiu o MEPES e quais foram suas grandes conquistas ao longo dos anos em que está atuando na Educação do Campo brasileira. Por isto, o próximo tópico aborda este assunto, bem como o surgimento das primeiras EFAs e alguns detalhes do contexto em que nasceram.

2.4 A trajetória do MEPES e das primeiras EFAs do Espírito Santo – uma história oral de vida

Baseando-se na história de vida do senhor João Batista Martins, é possível contar como o MEPES foi implementado no Estado e como as primeiras escolas foram fundadas. Em entrevista realizada no dia 12 de dezembro de 2018, na localidade de Cachoeirinha, interior de Rio Novo do Sul, na casa do entrevistado, onde fui muito bem recebida, conversamos sobre a fundação das primeiras EFAs do Espírito Santo e a participação do Sr. João nessas ações do MEPES.

Sr. João inicia apresentando-se:

Bem meu nome é João Martins, sou de Cachoeirinha, tenho 85 anos e sou agricultor aposentado, mas continuo trabalhando. Meus pais e eu somos descendentes de italianos. Eles vieram para aqui com meus avós há muitos anos e sempre vivemos na agricultura e por eu viver na agricultura eu não tive oportunidade de estudar... sem dúvida eu enfrentei muitas dificuldades quando novo/jovem né, de não poder estudar com muita dificuldade... transporte e comunicação na mesma questão de acesso à educação à saúde né. Então essas muitas coisas assim que eu vivi quando jovem e por isso também que muito jovem eu me envolvi com as coisas da comunidade porque eu não me conformava... por assim dizer, com a ausência de serviços públicos né... da atenção para o homem do campo. Então a gente ficava muito isolado se não tinha dinheiro né, era muito difícil. Tinha comunidade rural que nem professora tinha... a gente via crianças morrendo no parto, porque não tinha plano de saúde assim... de acesso ao crédito ao homem do campo não existia né. Então, como não fiz escola e tal... mas depois da vida foi me dando oportunidade eu fui aproveitando a oportunidade, eu me considero a pessoa que me realizei muito na vida, viajei muito, conheci muitos países, consegui muitas realizações em parceria com os outros e assim que resolvi escrever um livro das oportunidades que eu tive, até para falar para o jovem de hoje que é possível sim, aproveitando a oportunidade de você obter na vida (João Baptista Martins).

O entrevistado continua explicando que considera a educação primordial pelo fato de que não teve muitas oportunidades de estudar, já que o município de Rio Novo do Sul só oferecia estudo até a 5ª série e ele começou a trabalhar muito novo (com 12 anos). Assim, por conta própria fazia leituras e cálculos matemáticos, se destacando no trabalho por ser autodidata.

Em seguida, esclarece como ficou muito conhecido na comunidade e na cidade de Rio Novo do Sul:

É uma coisa muito interessante exatamente porque como eu já vim muito jovem, comecei a me envolver com a sessão da comunidade, e as pessoas começaram a me procurar ainda muito jovem para questões do esporte. Eu que cuidava de time de futebol, e aí era a pessoa que estava doente precisava de aplicar injeção... não tinha quem aplicava, eu fazia, fazer um curativo, levar no médico, fazer uma internação. E aí eu fui me envolvendo muito nessas coisas e passei a ser muito conhecido na região. E também da questão do campo é questão de inovação de algumas tecnologias, que a gente via né que foi surgindo no decorrer dos anos... tivemos alguns empecilhos assim na agricultura, surgiu a broca do café, a questão da radicação dos Cafezais. E com isso eu fiquei bem conhecido aqui na região por ser uma pessoa que conhecia bem os problemas do campo, me envolvia com problema do campo. Até muito jovem entrei também na política para ver se seria um meio de facilitar eu ter acesso a alguns serviços para a população (João Baptista Martins).

Quando pedido para explicar como surgiu a ideia de fundar o MEPES, Sr. João Martins se debruça sobre uma detalhada explicação:

Quando surgiu a ideia do MEPES, então veja bem, o Padre Humberto que é o fundador do MEPES... ele é de uma família muito rica em Pádua, ele era advogado que se tornou Padre e resolveu vir trabalhar... fazer o trabalho no

Brasil, e escolheu o Espírito Santo. Agora interessante é o seguinte: que ele passa o Atlântico e em vez de chegar aqui, procurar um intelectual ou sociólogo, alguém para ajudá-lo no início do seu projeto, ele sai de Anchieta, passa em Iconha, passa em Rio Novo e vem parar aqui em Cachoeirinha para procurar por João Martins para ajudá-lo. Eu fui o primeiro a ser contactado por ele. Agora tem uma explicação porque: ele... antes que ele chegou a primeira coisa que ele fez foi uma reunião com todos os párocos aqui da região, que eram da Congregação dos Jesuítas, que ele também era jesuíta. E nessa reunião ele disse o que ele queria fazer e que ele queria encontrar uma pessoa que conhecesse bem a realidade rural para conversar com essa pessoa. Aí o Padre João Confalonieri que era de Rio Novo e já tinha um trabalho comigo de parceria nessas questões sociais e tal, o Padre João disse que “se você quiser a pessoa que possa te ajudar eu tenho certeza que vai procurar e ele vai te ajudar, é o João Martins”. Então assim que nós nos encontramos por acaso ele pegou um jipe do Padre lá de Anchieta para vir aqui me procurar, e assim que começou. E eu já era Vereador e presidente da Câmara. Isso foi em 1963 e o MEPES foi fundado em 1968, mas esse encontro com o Padre Humberto foi 1963 (João Baptista Martins).

Assim, entendemos que o pároco de Rio Novo do Sul, que era o Pe. João Confalonieri, foi quem indicou o Sr. João Martins ao Pe. Humberto Pietrogrande. Em setembro de 1963, no meio do caminho entre Santa Cruz e Santa Rita, um jipe parou e um senhor perguntou se a casa de João Martins estava longe. O entrevistado narra com muitos detalhes como ocorreu este encontro:

Eu indo para Rio Novo na sessão da câmara, eu não tinha carro e ia a cavalo, aí no meio do caminho entre Rio Novo eu encontrei um jipe, uma pessoa parou comigo e procurando... falando enrolado italiano e tal... querendo ir na casa de João Martins, e perguntou se não estava muito longe. Eu falei “você está encontrando com João Martins, sou eu mesmo”. E aí ele disse do que ele queria... que ele queria conversar comigo. Eu falei “o senhor volta para Rio Novo que eu vou abrir a sessão da câmara, ainda temos um tempo antes para gente poder conversar”, aí ele manobrou o jipe, voltou para Rio Novo e lá nós sentamos, (que nem nós estamos sentado aqui,) e ele me falou o que ele pretendia... que ele logo que chegou aqui, com poucos dias ele verificou a ausência de serviço público, os jovens tinham vergonha de dizer que eram agricultores e agricultores desanimados vendendo suas propriedades e indo para a cidade. E também as consequências que ele previa... porque o Padre Humberto é quase como se profetizasse... na época não existia essa questão da violência, droga... mas ele previa que com a saída do homem do campo indo para cidade sem uma formação para trabalhar na demanda profissional que o mercado exigia, ia ter problema na cidade... questão da prostituição, violência que depois nós verificamos e confirmou. Então ele com essa preocupação disse “eu quero fazer um trabalho para nós invertamos isso”; eu falei “bem, quando tudo que você tá falando aí que o homem do campo não tem saúde, não tem educação e tá... tudo isso eu sei! Eu tô envolvido, eu quero saber como resolver”. Aí ele disse “é por isso que eu estou aqui” ele disse assim “porque... João Martins, as mudanças que faz com as pessoas... mas se elas tem oportunidade de estudar, de se profissionalizar e se organizar para as mudanças que a gente quer...” aí eu disse “então você conta comigo!” (João Baptista Martins).



Figura 2 – Convocação da Assembleia aos trabalhadores rurais

Fonte: arquivo pessoal João Martins

Três dias após esta conversa, na semana seguinte, uma reunião aconteceu em Rio Novo do Sul, com o Pároco, o Prefeito e algumas lideranças locais que representavam a saúde e a educação, com mais ou menos 6 integrantes, além de João Martins e Padre Humberto. Nesta ocasião, o Padre Humberto expôs qual era seu projeto:

Seria um trabalho de educação para o desenvolvimento rural, onde os jovens pudessem ter oportunidade de estudar e se organizar. E ele (Padre Humberto) disse assim: “criamos o primeiro comitê pró-fundação do MEPES”, que surgiu em Rio Novo do Sul”. É... quando nós falamos em MEPES, se fala muito de Anchieta porque é a sede do MEPES, mas na verdade a primeira sementinha foi lançada em Rio Novo do Sul! (João Baptista Martins).

Nesta reunião foi formado o Primeiro comitê para fundação do MEPES, que tinha o Sr. João Martins como coordenador geral. Todos os presentes decidiram que deveriam mobilizar-se para pensar em alternativas e soluções para o município, haja visto que a saúde e a educação eram os pontos que necessitavam de maior atenção. A cidade possuía poucas escolas em localidades rurais, com condições precárias e atendimento até a terceira série do ensino fundamental. Com isso, os pais preferiam que os filhos ficassem na roça e não estudassem, ao passo que os filhos eram discriminados por se tornarem agricultores pelos próprios professores, que costumavam dizer que sem estudo seriam como os pais, sabendo apenas lidar com a enxada. Era muito raro alguém dar continuidade aos estudos, pois além da distância entre as cidades, os estudantes não queriam voltar ao campo, principalmente por divergências de ideias entre os familiares e amigos.

Outro ponto é que as escolas técnicas ofereciam equipamentos modernos para estudo e trabalho, oposto do que as famílias podiam possuir em suas propriedades, fazendo com que os

jovens escolhessem outras áreas e até mesmo grandes empresas agrícolas, ao invés de aproveitar seu conhecimento para desenvolver a propriedade familiar.

No contexto que o Estado estava inserido na época, o Governo preferiu investir nas indústrias para atrair mão de obra para as regiões centrais. Como a população era majoritariamente rural e o café era a atividade que trazia renda às famílias, o Governo criou um programa para erradicação dos cafezais. Assim, os camponeses vendiam suas terras e migravam para as cidades, em busca de salário fixo, mesmo sem preparo e condições para viver no meio urbano. Padre Humberto alertava sobre as consequências disto, como a prostituição, a violência e o uso de drogas e trazia a Educação do Campo como uma alternativa para profissionalização dos jovens e permanência no campo para viver dignamente. Com estes argumentos, não foi difícil convencer as pessoas a aderir a uma nova proposta de educação, que poderia vir a solucionar boa parte dos problemas da comunidade.

A partir daí, Pe. Humberto explicou que conhecia uma escola que foi fundada na França e expandida para a Espanha e Itália, e que tal modelo poderia contribuir para os ideais pretendidos, por meio da Pedagogia da Alternância e participação das famílias. Após, foi formado o primeiro comitê para fundação do MEPES, do qual o Sr. João foi coordenador, bem como a escolha das cidades de atuação da instituição.

Na década de 1960, após a criação do comitê, João Martins e Padre Humberto resolveram expandir a ideia para mais municípios. Assim, cinco municípios foram escolhidos para que o MEPES iniciasse sua atuação em um plano piloto. Tais municípios eram, além de Rio Novo do Sul, Anchieta, Iconha, Piúma e Alfredo Chaves, todos pertencentes ao sul do estado do Espírito Santo.

Perguntado sobre o motivo da escolha destes locais, Sr. João Martins responde o seguinte:

Escolhemos esses municípios primeiro porque eram todos com párocos Jesuítas, que eram ligados ao Padre Humberto, que era um Jesuíta né. É um trabalho muito ligado a uma igreja, porque o Padre Humberto se baseava muito do Concílio Vaticano II e aquelas ideias de desenvolvimento da questão social e tal. Então isso facilitaria muito tendo os párocos. Além do mais, na região tinha muito descendente de italianos que tem como base muito a agricultura né... Rio Novo, Alfredo Chaves, Iconha e então achamos por bem começar com esses 5 municípios (João Baptista Martins).

Após a escolha das cidades que receberiam as primeiras ações do MEPES, partiram para a iniciativa de formar os comitês nestes locais, tal como foi feito em Rio Novo do Sul. O pároco local e o prefeito eram membros efetivos do comitê, bem como outras lideranças como professores, diretores de escolas e funcionários do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência

Técnica e Extensão Rural (INCAPER). Feito isto, houve a necessidade de criar um comitê central, para tomar decisões sobre as escolas famílias agrícolas, podendo também se estender para a área da saúde. Neste comitê seriam colocadas as demandas das localidades por meio do representante e a divulgação das ações do MEPES seriam iniciadas:

Criamos um comitê central e cada comitê tinha um representante no comitê central e... eu também fazia parte do comitê central, onde nós fazíamos todas as políticas, como das estratégias de ação porque... daí nós começamos a ver todo o trabalho de divulgação do que seria o MEPES. Porque as pessoas não tinham nem ideia quando eu falava em pedagogia da alternância, dos jovens na escola e em casa... e os técnicos. Como é que o jovem vai ficar em casa estudando, e o pai ensina, é professor? Professor que tem que dar aula, você vai para casa aprender o que né? Era isso que as pessoas falavam na época. E aí então nesse comitê central que nós definimos então nos trabalhos da área o que seria... como a educação seria chamado: Escola Família Agrícola, que adotaria Pedagogia da Alternância (João Baptista Martins).



Figura 3 – Assembleia de fundação do Sindicato do Trabalhador Rural de Rio Novo do Sul – 1968 - Fonte: arquivo pessoal João Martins

Inicialmente foi criada uma campanha, com venda de rifas, bingos, festas, leilões e mutirões, a fim de arrecadar dinheiro e terrenos para construir as primeiras escolas.

Então como divulgar isso aí? Nós conversamos que a estratégia de festinha, chamado concurso de rainha do MEPES. Começamos criando competição esportiva, gincanas entre os municípios... a gente aproveitava e naquele dia a gente fazia a gincana envolvia premiação e tal (João Baptista Martins).

Todo o trabalho de divulgação do MEPES se pautava em exaltar a Pedagogia da Alternância, explicando como era a educação dentro desta visão, como era a formação integral

para os jovens e de que forma tudo isso contribuiria com as famílias. Explicavam que as famílias poderiam participar na elaboração dos planos de estudo, buscando ações que poderiam promover o desenvolvimento da realidade rural com a participação do jovem. Essa informação, orientação e divulgação nas comunidades era feita por um grupo de voluntários.

Depois, era importante pensar na infraestrutura da escola e tudo o que era preciso para que ela funcionasse nos modelos pretendidos. Para isso, seria necessário reunir mais pessoas influentes. Quanto a isso, Sr. João Martins coloca as estratégias que utilizaram para conseguir força política e recursos:

Como construir a escola né?... Então nós envolvemos, além dessas pessoas dos Municípios, eu e o Padre Humberto, nós fomos buscar também alguma liderança que tivesse uma estrutura política assim... e que abraçasse nossa causa em nível de Estado. Então nós fomos procurar o Bispo da Arquidiocese de Vitória, que na época era Dom João Batista de Albuquerque. Nós fomos procurar o presidente do INCAPER, que estava começando, era Doutor Euzébio Terra que era o presidente, nós fomos procurar por ele. Todos eles foram aderindo... Nós procuramos também o Governo do Estado que ele indicou também um técnico. E aí no nosso comitê central, além das pessoas dos Municípios... um representante de cada município, nós também tínhamos algumas lideranças que tinha uma visão de Estado, que também tinha prestígio para poder nos ajudar. Então aí nós começamos a criar um movimento para organizar as construções das escolas, o primeiro passo nosso era esse. Então nossa equipe de comunitários começou a realizar trabalhos de mutirões, divulgação, bingos, rifas, pedágios, campanha, conseguimos o terreno com alguns doadores. Não tínhamos dinheiro, só tinha a ideia e a ajuda (João Baptista Martins).

Sr. João Martins explica que os terrenos foram doados da seguinte forma:

Em Rio Novo, a prefeitura doou um terreno. Em Iconha, o senhor Honório Bonadiman doou a melhor parte da sua propriedade, e em Alfredo Chaves foi a Arquidiocese de Vitória que deu uma área. Mas a maior doação de todas foi da LBA¹⁹, que doou uma propriedade já com um prédio instalado na localidade de Olivânia, Anchieta. Como doutor Denizar era presidente da LBA e fez parte do nosso comitê, ele facilitou porque lá estava fechado e não estava funcionando... ele cedeu aquela área pra gente funcionar (João Baptista Martins).

Os professores foram jovens voluntários que foram fazer formação na Itália, com recursos provenientes da Associação dos Amigos do Espírito Santo (AAES), também criada com iniciativa de Padre Humberto, na cidade italiana de Padova, com o intuito de subsidiar o curso por dois anos. Seguem as palavras de João Martins sobre essa formação dos professores:

Bem... um grupo de amigos do Padre Humberto, que foi importante... um grupo de amigos e parentes do Padre Humberto em Padova, sabendo do trabalho do Padre Humberto aqui, que não tinha dinheiro, eles criaram um grupo chamado Associação dos Amigos do Espírito Santo a AAES, para dar

¹⁹ Legião Brasileira de Assistência

sustentabilidade à iniciativa do Padre Humberto aqui e mandar algum dinheirinho para algumas coisas. E aí nós tivemos já de imediato, quem vai ser os professores? Aqui quem sabia aplicar a metodologia da Pedagogia da Alternância? Não tinha ninguém. Conseguimos alguns jovens, 7 jovens, para fazer um curso na Itália, aí o grupo da Itália conseguiu os recursos da passagem e estadia para eles ficarem 2 anos por lá fazendo o curso sobre a metodologia da escola família. Então esses 7 jovens ficaram lá, enquanto eles estavam lá nós estávamos fazendo o trabalho para a construção das escolas (João Baptista Martins).

Ao findar do curso, o professor italiano Mário Zuliani e Sérgio Zamberlam juntaram-se ao grupo e se envolveram na construção e implementação das primeiras escolas do Brasil com grandes contribuições pedagógicas e adaptação da metodologia de ensino à realidade do país. A presença dos italianos no Brasil ocorreu por uma fatalidade, contada com muito pesar por Sr. João Martins, que vivenciou este momento:

Nesse meio tempo morreu um dos nossos jovens que era de Rio Novo, que estava lá, então ele teve um problema morreu e aí foi um impacto muito grande. E quem trouxe esse menino morto para cá foi o Mário Zuliane que era professor dele e que depois no fim, esse Mário teve uma importância muito grande... ele tinha muita experiência. Ele veio trazer o corpo, viu nosso trabalho aqui se empolgou... quando os meninos se formaram lá ele veio junto com eles para cá. Então, além de nós termos os meninos, com a experiência que ele tinha, foi coordenar um pouco essa questão da metodologia. Então ele foi o primeiro italiano como voluntário, e aí veio outro italiano com ele que era colega dos meninos. Se chamava Sergio Zamberlan, também que tem um papel muito grande na implantação, porque como adequar Pedagogia da Alternância na realidade brasileira, porque uma coisa era a escola lá na Itália, Espanha na França com facilidade de comunicação. E aqui, é verdade, além do mais, os desafios muito maiores também... porque aqui você tem essa questão social, pobreza, miséria, idade... né (João Baptista Martins).

Ao passo que as coisas iam se organizando e as escolas sendo construídas, outros problemas fora da alçada educacional foram detectados: “criança morrendo de verminose, senhoras morrendo no parto e não tinha os Hospitais, não tinha nada” (Sr. João Baptista Martins). Deste modo, resolveram abraçar a causa da saúde também, num formato de saúde preventiva, na qual os líderes de saúde preparavam pessoas do interior para orientar às populações das comunidades sobre as questões de higiene, alimentação e vacinação. Esses líderes de saúde acompanhavam todo o trabalho nas localidades, a fim de verificar se o povo estava recebendo e aplicando as informações corretamente.

Em 26 de abril de 1968 o MEPES foi oficialmente fundado, com sede em Anchieta, com objetivos claros para promover a pessoa humana e atividades de interesse do homem do campo. “Em 1968 nós conseguimos fundar o MEPES, fundação de 1968, e começando com a primeira escola em Olivânia e logo em seguida Alfredo Chaves, Iconha e Rio Novo do Sul em 1969” (Sr. João Baptista Martins).

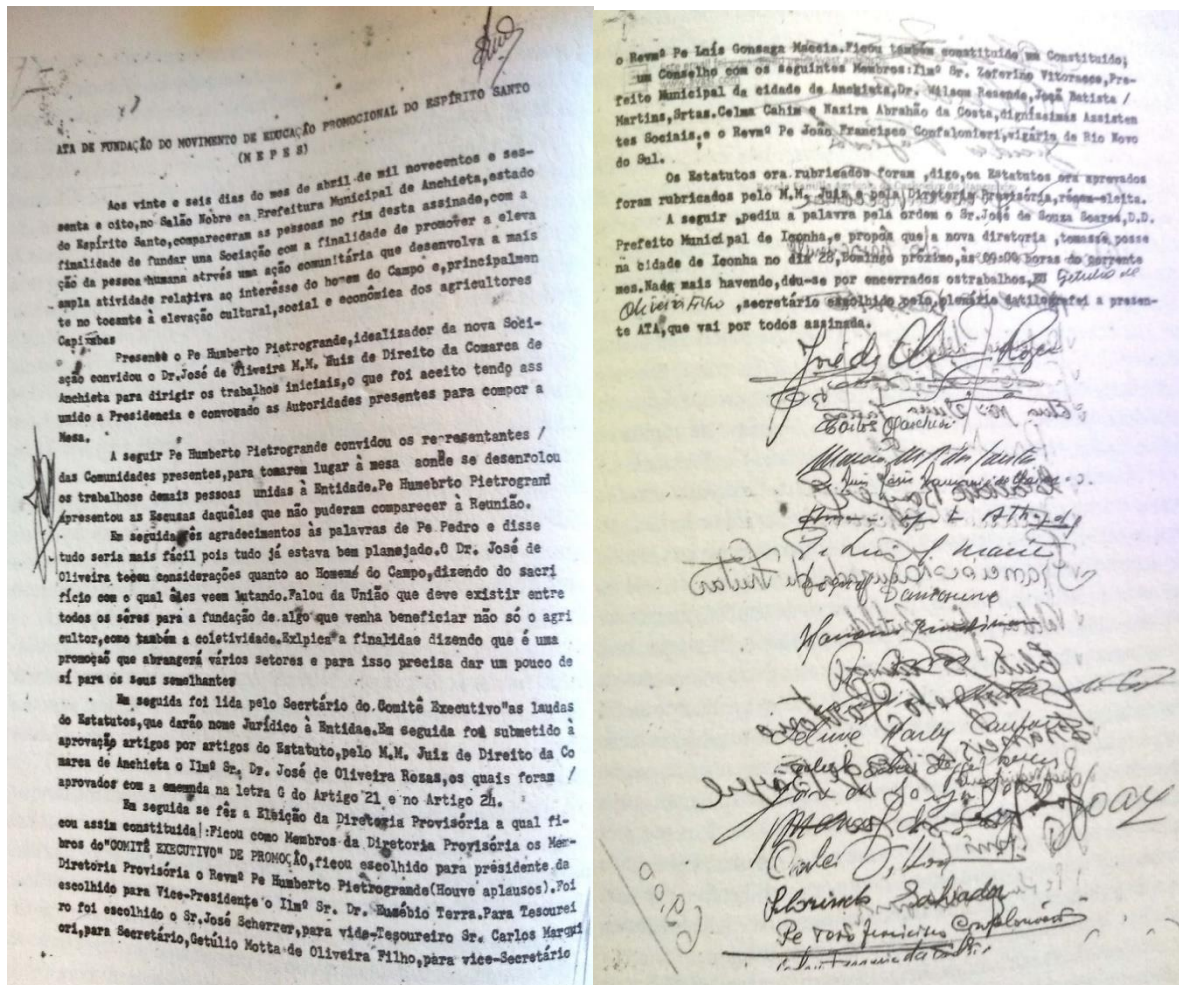


Figura 4 – Ata de Criação do MEPES

Fonte: arquivo pessoal João Martins

Então assim que começamos o MEPES em 1968, fundamos a instituição filantrópica, em uma associação que congrega várias camadas da sociedade que tem afinidade, porque, por exemplo a junta diretora do MEPES, ela é uma junta de voluntários. O órgão máximo do MEPES ainda hoje é, que na época era um comitê central, e depois se transformou na Junta Diretora que é o órgão decisório do MEPES. Ele é composto por representantes de vários segmentos, como era na época, hoje que a gente tem representante nas decisões maiores do MEPES. Nós temos representante de alunos, de pais de alunos, dos prefeitos do Norte e do Sul, dos delegados, dos Jesuítas, de ex operadores do Governo do Estado e da Associação de Amigos (João Baptista Martins).

Em 1969, a primeira escola a funcionar foi a de Olivânia, que por conta de ter um prédio já construído, possibilitou ser a pioneira no Estado e na América Latina. Lá, foram matriculados jovens provenientes de variados locais do Brasil e, quando saíam do período escolar e voltavam ao convívio de suas famílias, era notória a mudança de comportamento, compromisso e boa

formação, isto foi fundamental para a expansão do MEPES e das EFAs, pois criou interesse de outras regiões em implementar a metodologia de ensino.

Sr. João Martins reitera que a sede do MEPES foi a cidade de Anchieta por haver uma estrutura mínima, oferecida pelos Jesuítas, para que pudessem se reunir e formar o escritório central. Em Anchieta também funcionava o Centro de Formação de monitores, que inicialmente era em Vitória, passou a funcionar em Anchieta pelo motivo de ter um local mais adequado, e atualmente está na cidade de Piúma. O entrevistado ressalta que, além dos trabalhos com saúde e com as EFAs, o MEPES também se engajou no trabalho social, no qual, atrelado à educação, criaram cursos profissionalizantes para adultos, pais dos alunos das EFAs.

A dona de casa que não sabia nem como cozinhar, nem para aproveitar um alimento... então começamos a dar cursos profissionalizantes para adultos... esse grupo fazia isso. Nós fizemos o trabalho de pesquisa na época... foi feito um levantamento socioeconômico pelo MEPES também né, para conhecer bem a realidade de cada família, e nós detectamos isso. Que precisava de fazer um trabalho com os pais né, porque algumas coisas... tecnologia da agricultura que não sabia... então começamos a dar curso de bananicultura, horticultura para os homens não é... bovinocultura, suinocultura. Para senhora sobre corte e costura, tricô, indústrias rurais. Como também no início do MEPES tem o seguinte, as primeiras escolas não era... não eram reconhecidas. O curso não era reconhecido pelo Conselho, então nós dávamos um curso de 2 anos mas sem um reconhecimento (João Baptista Martins).

A EFA de Rio Novo do Sul foi construída no terreno doado pela prefeitura, como dito anteriormente, também em 1969, no mês de agosto, segundo registros fotográficos de João Martins. O prédio era bem pequeno, e comportava o refeitório, cozinha, salas de aula, sala dos professores, banheiros e o dormitório no subsolo. Foi realizado um mutirão para construção da escola e a maioria dos materiais foram doados pela comunidade e pelas famílias. “A inauguração contou com presenças ilustres do Estado, do MEPES e do município, numa calorosa solenidade em que muitos ficaram de pé pela falta de espaço” (Sr. João Baptista Martins).

Foi no ano de 1969. Eu lembro muito bem quem era o prefeito quando iniciamos o trabalho, perfeito Justino Mamede, quando inauguramos a escola. E o prefeito Áureo Viana na época que nós iniciamos foi quem doou o terreno uns anos antes. Em Cachoeiro não tinha diocese, então tínhamos como base a diocese de Vitória que era São João Batista. Mas quando inauguramos a escola, quem fez a inauguração foi o bispo diocesano Dom Luiz Gonzaga que já era o bispo de Cachoeiro (João Baptista Martins).

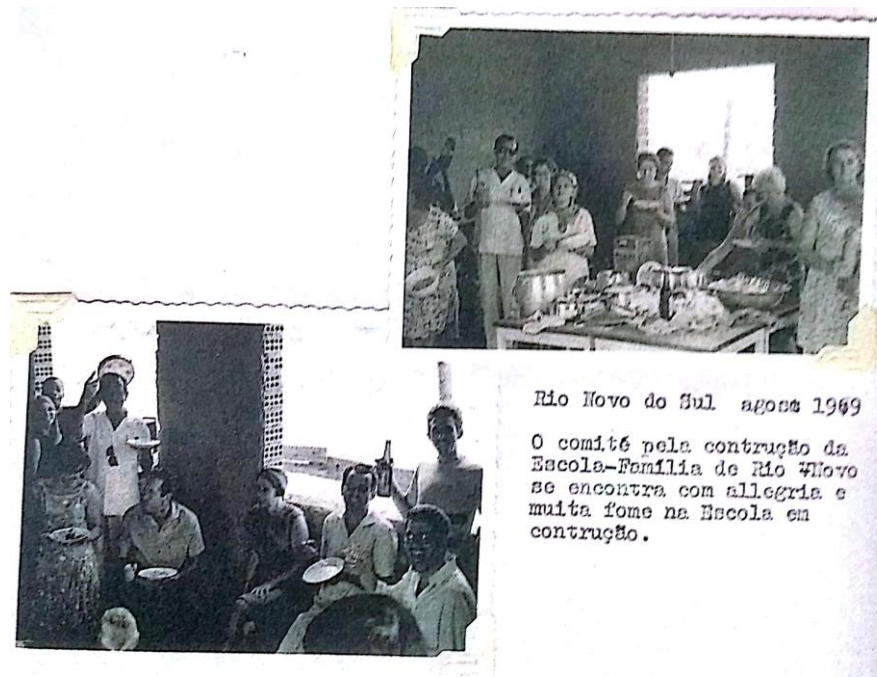


Figura 5 – Mutirão para construção da EFA de Rio Novo do Sul

Fonte: arquivo pessoal João Martins

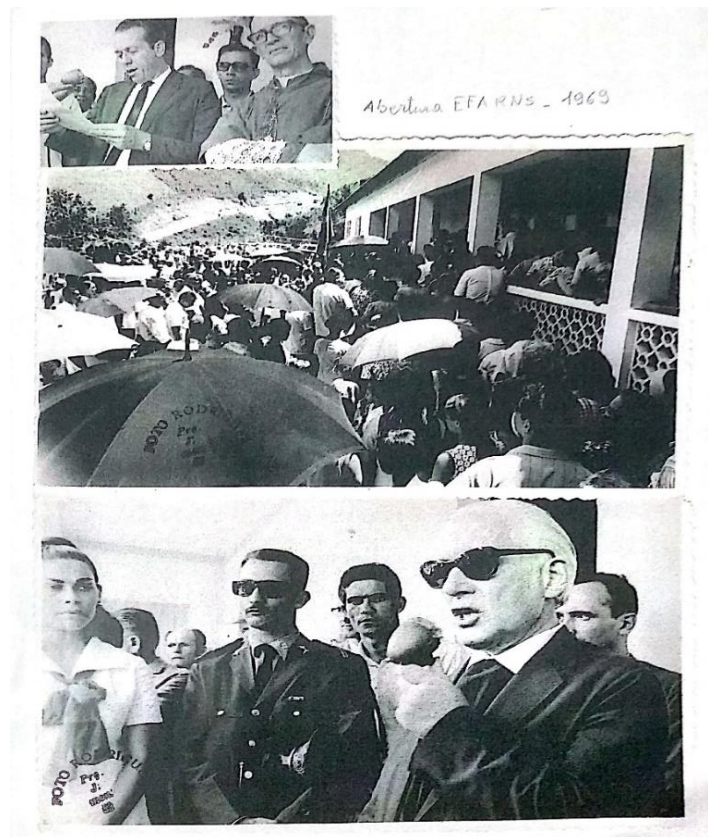


Figura 6 – Registros da inauguração da EFA de Rio Novo do Sul em 1969

Fonte: arquivo pessoal João Martins

João Martins explica que os alunos da EFA de Rio Novo do Sul não iniciaram seus estudos naquele prédio escolar, pois ele não estava pronto para recebê-los. Assim, começaram estudando em Alfredo Chaves e Olivânia, de acordo com o local em que moravam e, conseqüentemente, com a proximidade com tais escolas. Somente quando a escola estava completamente estruturada, os alunos foram transferidos para o prédio atual. O entrevistado comenta sobre a precariedade no transporte destes alunos, que na época era um grande desafio para o município e continua com deficiências a serem resolvidas:

O transporte era muito difícil, veja bem: não tinha ônibus aqui... tinha uma dificuldade grande para chegar até aqui. Isso é um problema que até hoje ainda discuto, hoje ainda discuto isso muito com o Governo do Estado quando ele fala em custo/aluno, que é basear... eu sempre digo: a realidade rural é muito diferente da realidade urbana. [...] minhas filhas estudaram em Olivânia (Ensino Médio). A dificuldade que tinha para sair daqui, para chegar em Rio Novo e de Rio Novo pegar um outro ônibus, para chegar lá em Jaqueira e depois de Jaqueira para chegar em Olivânia tá... isso na segunda-feira e nos sábados para voltar. Então a dificuldade também existe ainda hoje. [...] O menino daqui ele estuda... o filho do meu vizinho aqui, já fez o fundamental em Rio Novo e agora tá estudando na EFA de Castelo. Ele sai daqui para ir a Castelo... não é tão simples. Porque tem um ônibus que faz o caminho daqui para Rio Novo, carregando os alunos de manhã e de tarde. Mas o aluno que quer estudar na escola família lá em Castelo né, porque aqui em Rio Novo não tem Ensino Médio, acabou o 9º tem que ir pra outro lugar (João Baptista Martins).

Neste ponto, João Martins explica que, para estudar na EFA de Rio Novo do Sul, tem um ônibus que passa nas comunidades rurais, buscando e levando os alunos diariamente. Entretanto, como tal escola só atende ao Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, quem pretende cursar o Ensino Médio em uma EFA precisa ir para outro município, o que ainda é uma dificuldade, pois a cidade não possui muitas linhas e horários de ônibus para as outras cidades. Assim, para aqueles que não possuem muitos recursos próprios, o transporte público continua sendo um desafio a ser superado.

No mesmo ano foi fundada a EFA de Alfredo Chaves. Alguns anos depois, na Igreja de Iconha, foi criada a primeira EFA Feminina, onde estudavam sobre economia doméstica.

Muitas dificuldades permearam a implementação das escolas, como por exemplo o preconceito de instalar meninos e meninas num mesmo prédio, para estudar em alternância, fazendo com que fossem criadas EFAs masculinas separadas das femininas. Também era difícil reunir as associações, sindicatos e cooperativas em plena ditadura, haja visto que tudo tinha que ser sigiloso para não sofrer repressões do governo.

A formação do MEPES não era bem-vista pela elite dominante, pois por meio desta educação diferenciada os agricultores tinham formação e informação, adquirindo conhecimento

e meios de lutar contra o sistema. Sr. João Martins conta que por várias vezes recebeu ameaças de morte e acusações infundadas com seu nome, sendo perseguido por seus atos revolucionários para a época.

Pagar aos professores e demais funcionários também era um desafio, já que as escolas dependiam de filantropia e o Governo do Estado alegava não ter repasse de verbas para tal atividade.

Nós tínhamos no início uma dificuldade muito grande, porque os prefeitos tinham dificuldade de repassar o recurso para uma instituição particular, além da dificuldade mesmo que a prefeitura, que ainda hoje existe, e o Governo do Estado [...] mas sempre eles encontravam uma forma de repassar alguns recursos. Por exemplo: o Governo do Estado, no início, o recurso que repassava para o MEPES era mais da rubrica da ação social, do que da educação e da Saúde. O dinheiro da educação eles não podiam passar, por questão de Lei, mas mesmo assim sempre conseguimos algumas ajudas. Outra ajuda que a gente recebia, ainda continua recebendo, é da Itália. E nessa história nós tivemos um personagem muito importante no MEPES, é Carlos Novarese! Que nós chegamos a um ponto... quando nós começamos ver que tinha salários para pagar, contratar gente, tem que fazer prestação de conta, tudo isso aí... e aí precisava de receita e nós não tínhamos uma receita segura, nós chegamos ao ponto de quase fechar o MEPES, depois de um bom trabalho... e quase fechar o MEPES. No dia que nós estamos reunidos para fechar o MEPES, que não ia mais pra frente, ele (Carlos Novarese) fez uma doação de 11 milhões²⁰ para nós, que deu o suficiente para manter o MEPES por mais de oito anos! Toda a estrutura... e depois ainda continuou ajudando o Padre Humberto lá (João Baptista Martins).

A situação do MEPES melhorou a partir de 1982 quando foi feita uma reforma Constitucional, com apoio do então deputado Paulo Hartung, que em conversa com João Martins tomou consciência da debilidade na questão do repasse de recursos ao MEPES por parte do Governo Estadual, e se dispôs a ajudar da forma como podia:

Ele (Paulo Hartung) veio na festa de Rio Novo, aí nós falamos dessa dificuldade legal do governo repassar recursos para o MEPES. Ele diz assim “eu vou ver se na Constituição tem artigo equiparando a escola do MEPES a escola pública”. Então, tem o artigo 281 da Constituição que equipara as escolas do MEPES com as escolas públicas. Portanto, a partir dali nós temos forma legal do governo fazer contrato, convênio para pagamento dos professores. [...] Também nessa ocasião, os municípios na Lei Orgânica Municipal, também inclui um artigo que facilita os prefeitos também a passar... então, algumas coisas da escola, a prefeitura repassa, e os pais também participam de alguma coisa na manutenção das escolas. E praticamente, as escolas quando precisa de uma reforma, uma pintura... tem que fazer mutirão de qualquer maneira. Nós consideramos importante a participação das famílias na sustentabilidade da escola, porque nós sempre falamos: escola família é um tripé que é escola e comunidade (João Baptista Martins).

²⁰ Aqui, João Martins não especifica se o valor doado foi em Cruzeiros, moeda brasileira na época, ou se foi em Lira, moeda Italiana na ocasião.

Após remediadas as questões financeiras do MEPES e das escolas implementadas do sul do Espírito Santo, foi iniciada uma expansão das EFAs pelo Estado, o que será abordado no tópico seguinte.

2.4.1 Implementando outras EFAs no Espírito Santo e no Brasil

Já instaladas as escolas no sul do Estado, iniciou-se a expansão delas ao norte do Espírito Santo. As primeiras daquela região foram a de Jaguaré, comunidade situada no km 41 no município de São Mateus, e na cidade de São Gabriel da Palha, na localidade do Bley. Sr. João Martins conta que, da mesma forma como no sul do Estado, as mobilizações foram fortes, contando com doações de terrenos e materiais de construção para dar início. “Inclusive, o Padre Aldo Luqueta defendia a justiça social e percebeu que as EFAs formavam os alunos para a cidadania, ajudou a levar o projeto para alguns municípios baianos que eram vizinhos”.

Porque depois de alguns anos, quando começou a ter bons resultados, aí começou a se expandir para o norte. Porque aí as lideranças do Norte queriam a escola lá, sobretudo oito, dez anos depois do início do MEPES. Então lá nós tínhamos o Dom Aldo Gerna, Bispo de São Mateus muito voltado para a questão do campo, e Dom Aldo Luqueta que era um padre que era muito animado (João Baptista Martins).



Figura 7 – Recorte de notícia de um jornal da época sobre a inauguração da EFA de Barra de São Francisco

Fonte: arquivo pessoal João Martins

Muitas escolas foram surgindo, sempre com muita ajuda e interesse das famílias, dos líderes políticos, comunitários e religiosos, principalmente. Foram construídas EFAs em Boa

Esperança, Nova Venécia, Pinheiro, Montanha, Rio Bananal, Santa Maria de Jetibá, Marilândia e Ibitirama (essas no Norte), em Mimoso do Sul, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo e EFA de Gastronomia de Anchieta (todas no Sul do Estado). Também surgiram escolas que pregavam a pedagogia da alternância, mas eram independentes do MEPES, chamadas de Escolas Comunitárias, implementadas primeiramente em Jaguaré.

Com a expansão das EFAs para outros Estados, o MEPES, junto a alguns professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ficou por conta da formação dos profissionais que atuariam nas instituições. Posteriormente, o MEPES não dava conta de atender a todos os profissionais que necessitavam de formação, efetivando mais ainda a parceria com a UFES, que montou um Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância, atendendo a todo o país. João Martins explica como esta articulação para a expansão ocorreu enquanto estava a frente do MEPES:

Na minha gestão, pude contribuir para a expansão das EFAs, fazer intercâmbio entre agricultores e professores, promover seminários, representar o MEPES em grandes eventos, providenciar toda a documentação legal que embasava a instituição e ainda descentralizar a formação dos professores (João Baptista Martins).

Das escolas implementadas pelo país, Sr. João Martins destaca a de Coroatá, no Maranhão e de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, pelas diferenças sociais e econômicas vistas na construção das duas. Coroatá era uma região de muita pobreza, mas mesmo sem recursos a comunidade estava empenhada em levantar a escola, utilizando pau a pique nas paredes, terra batida no chão e palha na cobertura, todos doados pelos próprios pais e construído por meio de mutirão. “Foi muito interessante ver que mesmo com pouco apoio do poder público e sem recursos, aquelas famílias queriam educação e formação profissional para seus filhos” (Sr. João Baptista Martins).

Já em Nova Friburgo, a escola foi construída com recursos do Instituto Belga (IBELGA), numa excelente e criativa estrutura em uma belíssima propriedade com solo fértil. A ideia inicial era uma escola fazenda, que formaria técnicos. Sr. João Martins deu a ideia de transformá-la em Escola Família, o que foi aceito unanimemente depois de uma longa reunião com várias lideranças.

A implementação da EFA Rei Alberto I, de Nova Friburgo, me oportunizou boas parcerias para que os alunos do MEPES fizessem estágios e aprendessem a fazer queijos suíços na queijaria que se situava perto da escola. Também conheci várias autoridades e palestrei num evento para duas mil pessoas, falando sobre ‘educar para a cidadania’ e ‘educação e trabalho’, debatendo também contra o trabalho infantil. No evento organizado pela CNBB, pudemos debater sobre a necessidade de criar um canal de TV religioso. Acredito que foi assim que surgiu a Rede Vida (João Baptista Martins).

Podemos perceber que o Sr. João Martins, juntamente com uma equipe do MEPES, foi responsável por instaurar a Educação do Campo, por meio das EFAs, no Estado do Espírito Santo, bem como propagar esta ideia em variadas regiões brasileiras. A ideia inicial do humilde, porém inteligente, trabalhador rural, ganhou força ao somar com a liderança religiosa da época, o Padre Humberto, que juntos puderam contar com políticos e famílias abastadas para tocar o projeto que tinham em mente.

O idealizador do todo o projeto e fundador do MEPES, Pe. Humberto Pietrogrande, faleceu aos 84 anos, no dia 05 de agosto de 2015, no Piauí, por complicações devido a doença de diabetes que tinha. O sacerdote é lembrado por seus grandes feitos na educação espírito-santense e com muita saudade pelos amigos que fez, inclusive pelo Sr. João Martins.

Atualmente no Brasil existem cerca de 150 EFAs. Destas escolas, o MEPES possui 18 unidades mantidas no Espírito Santo, com mais de dois mil alunos matriculados. O Governo do Estado representa 71,29% das receitas na educação do MEPES e as Prefeituras dos municípios representam 18,67% destas arrecadações, haja visto que as comunidades escolares contribuem com apenas 7,8% dos ganhos gerais nesta instituição²¹.

2.4.2 A visão de João Martins sobre a atualidade: apontamentos sobre o MEPES e a formação de professores

Neste tópico tenho a intenção de mostrar a entrevista com o Sr. João Martins, sob a perspectiva do método de itinerários. Nesta metodologia, após o encontro na residência do entrevistado, que culminou na sua história oral de vida, convidei João Martins a caminhar por um local que ele considerava importante em sua trajetória de vida.

Na ocasião, Sr. João me levou até o local onde ele e seus pais moraram, logo que vieram para Rio Novo do Sul, mostrando-me a sua primeira casa e toda a propriedade. Aproveitando este “passeio”, fui perguntando a ele algumas informações sobre como o MEPES está funcionando atualmente e algumas questões sobre a formação e remuneração dos professores que atuam nas EFAs. Em uma deliciosa conversa, João Martins respondeu aos questionamentos com muito prazer, mostrando que está atualizado com o que ocorre na Educação do Campo. Os resultados do método de itinerários são compartilhados a seguir.

Num primeiro momento, busquei averiguar se o entrevistado está acompanhando as ações do MEPES atualmente, no que diz respeito ao funcionamento das EFAs. Prontamente ele

²¹ Fonte: Site do MEPES: disponível em: [MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo](#). Acesso em: 20 de março de 2019.

responde que sim e fala de toda sua experiência à frente do MEPES, pontuando que já foi presidente; secretário executivo; coordenador da ação social; presidente e vice-presidente da associação nacional; vice-presidente da associação internacional, atuando por mais de 20 anos na associação, bem como atuou em tais cargos de importância no MEPES desde a fundação até o momento de sua aposentadoria.

Sobre o atual funcionamento do MEPES, ele esclarece que sabe como está ocorrendo, mas não com o mesmo engajamento da época em que estava ativo na instituição. Inicia falando sobre a expansão das escolas pelo Estado e pelo país, colocando que isso foi um grande passo para o MEPES, além de mencionar as mudanças nas legislações:

Como funciona, então, tem algumas coisas que a gente sabe... que as mudanças acontecem e a gente tem que estar sempre aberto a adequar algumas coisas aos momentos do desenvolvimento político essa coisa toda. Tem a questão da legislação quando muda, você é obrigado a cumprir determinadas coisas mesmo que você acha que aquilo ali atrapalha em alguns aspectos. Então eu tenho acompanhado as escolas, tem se expandindo... a Pedagogia da Alternância tem se expandido no Brasil inteiro, a escola família hoje... a gente sabe que no Espírito Santo ela se expandiu além das escolas do MEPES, nós temos escolas que não são do MEPES e que segue mais ou menos o mesmo estilo do MEPES e tal, que são escolas ligadas a prefeitura, mas adotam a Pedagogia da Alternância. O centro de formação nosso, que tinha um trabalho muito importante, nós formávamos professores para o Brasil todo, depois que não tinha condições aí nós descentralizamos isso um pouco né, e houve alguma mudança (João Baptista Martins).

Dialogando especificamente sobre o funcionamento das EFAs no Estado, até onde ele possui conhecimento, haja visto que acompanha com maior proximidade as atividades da EFA de Rio novo do Sul:

Agora tem algumas coisas assim do meu ponto de vista... as escolas hoje não estão executando na íntegra aquilo que nós sempre consideramos fundamental na formação dos jovens, meu ponto de vista. Talvez algumas dificuldades econômicas e de locomoção e tal por quê? [...] porque o menino fica uma semana na escola, quando ele vem para casa ele traz um plano de estudo e discute com a família ligada à sua realidade, seu problema... que é muito importante na formação dele. As visitas às famílias que era feito pelas escolas, pelos professores que era feito com frequência, hoje eu vejo que quase sempre que a escola é... vai visitar a família, saber como é que o aluno estava indo, se tinha algum problema também na área técnica, porque também nós professores temos que ter conhecimento técnico. Isso que eu te falo, alguma dificuldade... porque para assistência técnica do INCAPER as vezes não chega a todas as famílias, em alguma orientação. [...] Viagem de estudo caiu muito... nossos alunos faziam muitas viagens [...]. Então essas visitas de estudo em propriedades diferenciadas ajudava muito na formação do menino, os estágios, nós tínhamos muito estágio que eles alunos faziam... muito estágio. [...] Então eu acho que as escolas nossa, nesse sentido perdeu um pouco disso aí, eu acho que com isso perde na qualidade da formação dos jovens (João Baptista Martins).

Aproveitando que o entrevistado falou sobre os centros de formação, indaguei sobre a atual formação dos professores das EFAs, considerando que sem acesso a estes centros, os profissionais que atuam nas EFAs poderiam ter alguma defasagem nas metodologias empregadas na Pedagogia da Alternância e, talvez, esse possa ser um dos motivos pelos quais ele considera que alguns elementos contemplados nos primórdios das EFAs no Estado não estão sendo considerados atualmente. João Martins revela que não vê mais o respeito pelos professores do MEPES, como via antigamente, pontuando que os professores não estão sendo preparados adequadamente para atuar nas EFAs, devido à falta deste centro de formação.

[...] eu sempre digo que a alma do MEPES é o centro formação, é ali, porque é o seguinte: o professor ele sai de uma faculdade que tem certas ideias... vai ficar legal, mas eu acho que para adotar aquilo que o MEPES pretende como, se dá a formação integral, então ele tem que estar muito bem-preparado. [...] Porque hoje a gente sabe que com a internet, a informação hoje é o seguinte, quando ele vai lá na reunião para falar sobre uma atividade, ou uma praga, ou doença da agricultura, ou algum trabalho que tenha que se desenvolver em frente a produção... Então um professor que vem fazer a reunião com a comunidade sobre esses e outros assuntos, ele tem que estar preparado para isso, porque [...] na reunião vai discutir e vai questionar, e ele vai ter que estar preparado, aliás ele tem que estar na frente! Eu acho que o professor do MEPES, dentro daquilo que eu entendo, ele tem que estar bem-preparado. Então nosso centro de formação, a gente tinha alguns problemas nessa questão da formação, então está contratando gente e... aí eu acho que nós perdemos na qualidade porque primeiro não se contratava ninguém sem primeiro antes dele fazer o curso de formação. Quando ele se inscrevia pra o que ele queria ser professor no MEPES, nós fazíamos uma entrevista com ele, antes nós tínhamos uma ideia da visão dessa pessoa, então nós ainda tínhamos a entrevista e a parte da seleção para entrar, depois que entrasse tinha que fazer um curso de formação e hoje em dia isso não tem mais (João Baptista Martins).

Com essa fala, o entrevistado declara que a educação inicial nos centros de formação é uma estratégia fundamental para que o profissional seja instruído especificamente na metodologia das escolas em que vai trabalhar, conhecendo desde a história das instituições e aprofundando-se nos procedimentos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Assim, na maneira como atualmente os professores e monitores são contratados, a maioria não possui essa formação peculiar, o que deixa uma lacuna nas práticas das EFAs.

Quanto a isso, comentei que a UFES oferece um curso de Educação do Campo em modelo de alternância e perguntei se ele conhecia este curso. Ele respondeu prontamente que conhece e, inclusive, já deu palestras a esses educadores sobre Educação do Campo, a convite da professora Janinha Gerke de Jesus, que foi coordenadora do centro de formação e é professora na UFES.

Portanto, pedi a ele para discorrer sobre o conhecimento que possui sobre o curso, ponderando, principalmente, se existe alguma semelhança entre a formação ofertada pela UFES e o curso dos antigos centros de formação do MEPES.

Exatamente, veja bem, eu acho que ajuda nessa questão da formação do campo, ajuda eu diria assim, no meu ponto de vista. É um lugar que a gente pode pescar professor para o MEPES... o aluno que passa pela UFES e que faz o curso de educação do campo, para mim ele já deu um avanço! Primeiro que ele fez uma escolha, já tem alguma coisa interiorizada nele, e mais ainda eu acho que depois o MEPES deveria se impor. Porque o curso de formação do MEPES tinha sempre uma parceria com a UFES, nós tínhamos sempre professores da UFES que vinha contribuir com o curso de formação. Quando nós fizemos o curso de especialização em Pedagogia da Alternância, foi em parceria com a UFES. Nós fizemos o curso para preparar até os formadores de formadores, na questão da descentralização da formação de Anchieta, que não dava conta de atender o Brasil inteiro. [...] A UFES sempre participou e eu fiquei muito contente quando a UFES criou também o curso de Educação do Campo, mas eu acho que ainda não supre não, porque do meu ponto de vista o MEPES ele tem uma filosofia de proposta de trabalho e de vida um pouco diferente (João Baptista Martins).

Assim, João Martins deixa claro que confia na formação da UFES, principalmente por ser uma Instituição muito bem-conceituada e com professores altamente capacitados, mas ainda assim admite que os centros de formação do MEPES eram melhores, haja visto que pretendiam formar professores exclusivamente para atuar em suas próprias EFAs, e a UFES faz uma formação em Educação do Campo, de maneira generalizada.

Em vista disso, solicitei que explicasse quais metodologias seriam essas, diferenciadas do que o MEPES implementou com as EFAs, dentro do Estado do Espírito Santo. Neste momento, Sr. João Martins sinaliza outra instituição que promove a Educação do Campo no Estado, a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES). Isto posto,

Um outro problema pra mim é o seguinte: eu sempre defendi muito a ideia de unir forças e quase sempre... as vezes, acontece em determinadas instituições, as pessoas gostam muito de poder e de querer e tal. Por exemplo, vou falar... uma coisa que me trouxe mais prejuízo foi a criação da RACEFFAES no Norte, porque veja bem: no momento que a gente estava unindo mais forças políticas para fazer um trabalho de mais qualidade, sobretudo na área de formação, ter recursos para isso, a RACEFFAES resolveu criar seu próprio sistema independente, e isso criou muita dificuldade. Eu enfrentei isso quando eu estava na direção, isso começou naquela época [...] e hoje, então, a gente vê o professor do norte... não tem nada a ver com o MEPES. Mas eles não participam de nada mais... como que uma instituição pretende fazer um trabalho como o nosso, e sempre nós valorizamos muito essa questão do fortalecimento das categorias e tal, e esse trabalho é totalmente dividido? Então perdeu o sentido (João Baptista Martins).

Isto posto, podemos afirmar que existia ou, ainda existe, uma rivalidade entre estas duas instituições, MEPES e RACEFFAES, devido a uma divergência de ideias quanto à execução dos métodos nas escolas em alternância, que culminou numa separação que polarizou a Educação do Campo no Estado²².

Outro assunto que achei pertinente abordar naquele momento foi sobre a remuneração dos professores e monitores que atuam nas EFAs do MEPES, levando em consideração que eles possuem graduação, pós-graduação, cursos de extensão e uma carga horária de trabalho bem extensa. Pedi para que o entrevistado fizesse um paralelo entre a remuneração salarial no início das Escolas Famílias Agrícolas, e como este salário está sendo pago na atualidade.

Veja bem, desde o início nós sempre consideramos que os nossos monitores nunca foram remunerados como deveriam, nós tivemos no início era quase como um voluntariado. As pessoas abraçavam essa causa. Nós tivemos períodos de os nossos professores ganharem pouco e ficarem meses sem receber, depois nós fomos conquistando... mas mesmo assim nós nunca conseguimos ter um salário. No meu ponto de vista, considerado justo pelo que eles fazem, pra mim um monitor do MEPES ele é muito mais do que ele dá dentro das suas tantas horas de trabalho, quem tem trabalho sabe das leis trabalhistas e sua jornada de tantas horas. Aqui no MEPES é diferente, você tem uma série de atividades e isso te envolve durante o dia até a noite, com os alunos. Então eu sempre achei que pudéssemos ter um salário melhor. Nós demos alguns avanços até o governo de Casagrande, no governo dele nós chegamos a considerar um salário praticamente bom, dentro do piso e tal, ai resultado: no governo de Paulo Hartung, embora Paulo Hartung que criou a lei de equiparação e tal... sempre foi um aliado forte, mas ele, não sei porque, com negócio de escola viva, essa coisa toda, parecendo que queria desativar um pouco o MEPES, ele fez um corte nos nossos recursos muito grandes e nós tivemos em 2016/2017 um corte de 20% dos nossos recursos. Aí nós tivemos duas escolhas, ou fechar algumas escolas, mas também não tínhamos recursos para poder fazer as rescisões, ou diminuir salários. [...] esperamos de ver como recuperar isso, porque eu também acho que um dos fatores, sem dúvidas é que, do meu ponto de vista e também da direção do MEPES, a gente entende que o que nós pagamos não é aquilo que nós gostaríamos de remunerar o nosso professor (João Baptista Martins).

Podemos perceber que, inicialmente, os trabalhos no MEPES eram baseados em sistemas de voluntariado, sem remuneração para aqueles que desempenhavam suas funções nas instituições. Com o passar do tempo, o Governo do Estado assumiu os pagamentos dos professores e monitores, inserindo sua metodologia de seleção dos profissionais aos modelos já estabelecidos pelo MEPES, prevalecendo suas estratégias de contratação.

Como mencionado pelo entrevistado, com a troca de governador e a implementação da Escola Viva no Estado, ocorreu um corte de verbas que seriam destinadas ao MEPES, gerando

²² No capítulo 4 desta Tese será realizada uma explicação do que é a RACEFFAES e quais as suas contribuições na Educação do Campo no Estado do Espírito Santo.

um enfraquecimento do mesmo e, conseqüentemente, uma defasagem no pagamento dos salários e até mesmo diminuição do número de profissionais para atuar nas EFAs.

De todo modo, João Martins reitera que, qualquer que seja a remuneração do professor/monitor de uma EFA, esta não será suficiente, devido ao grande volume de trabalho, estudo e dedicação que este profissional necessita durante toda a sua carreira na instituição.

Ainda, questionei se as prefeituras não poderiam participar mais ativamente nas questões orçamentárias das EFAs mantidas pelo MEPES, auxiliando em vários pontos que as escolas necessitam para manter-se em funcionamento. Deste modo,

As prefeituras, infelizmente, a gente sabe que a distribuição do que o contribuinte paga de imposto, [...] eu sei por que eu já fui vice-prefeito, as prefeituras eu sei que de fato elas tem dificuldades, mas nem estão conseguindo contribuir naquilo que deveria ser. Elas, que é a questão das serventes, pessoal da limpeza, secretárias, despesas de combustível, alguma coisa da escola aqui. E o Estado, sobretudo, é o seguinte, hoje com a questão do FUNDEB... na verdade o que o Estado repassava era recurso do Estado, hoje o recurso que estamos recebendo são recursos do FUNDEB... que na verdade só passa via Estado e o Estado que iria estar dando a sua parte. Mas ainda é aquela discussão que querem equiparar a questão do aluno, custo x aluno... eles querem dar o mesmo custo x aluno urbano, para o custo x aluno rural, que vive uma realidade totalmente diferente, de transporte diferente... além do mais, as nossas escolas foram construídas pelos pais, não tem nada de dinheiro público ali. Então é uma luta que eu digo com essa questão da RACEFFAES, essa briga para lá e para cá, nós tínhamos que ter mais força política para estar brigando sobre essas coisas... mais justas e poder remunerar melhor o nosso professor, as nossas escolas estarem bem equipadas para prestar uma educação com mais qualidade para os nossos alunos, essas coisas que falei que estamos perdendo das visitas de estudos, dos estágios e tal, porque precisa de mais recursos (João Baptista Martins).

Deste modo, o entrevistado se mostra atualizado com o que ocorre em relação a aplicação das verbas municipais, colocando que a arrecadação não é suficiente nem para cobrir os gastos já previstos no orçamento da prefeitura, não sobrando para também auxiliar mais a EFA de Rio Novo do Sul. Ademais, aponta que as prefeituras contribuem, fazendo o pagamento dos salários do pessoal administrativo que trabalha nas EFAs, o que considera de grande ajuda. Mesmo assim, deixa claro que o Estado recebe as verbas do FUNDEB, que devem ser destinadas às EFAs.

Já finalizando o percurso, requisitei ao Sr. João Martins que me dissesse quais os resultados colhidos pelo MEPES e pelas EFAs, desde sua implementação, para valorização do homem do campo. Ele corresponde, expondo sua opinião da seguinte maneira:

Porque é o seguinte, eu sempre digo, o resultado do nosso trabalho tem que estar lá no aluno, porque isso aqui é o fruto do resultado do nosso trabalho. Então o aluno bem formado ele vai ter um papel de desenvolvimento da sua região muito grande, ele vai dar um retorno também para sua família, para ele,

mas também para o Estado e para o Município, porque ele vai contribuir mais, produzir mais ele vai se organizar melhor, vai ter menos problemas, mas isso é o ponto final nosso que é o aluno, mas se a escolas vivem com dificuldade financeira é muito difícil (João Baptista Martins).

Destarte, verificamos que o entrevistado baseia sua fala nos benefícios que as EFAs trazem para a aprendizagem do aluno, das famílias e da comunidade em que vivem, buscando sempre formas de melhorar suas condições de vida.

É importante mencionar que a fala de João Martins se confunde, a todo momento, entre sua vida pessoal e seu papel social desempenhado por tantos anos nas frentes políticas.

3 A Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul: um olhar que vem de dentro

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 20).

A proposta da Educação do Campo é pensar nos sujeitos do campo e em seus interesses políticos, sociais e culturais, tomando como base as suas particularidades. Para Molina e Jesus (2004, p. 12), a Educação dialoga com “a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana”.

Assim, a Educação do Campo surge em um contexto de muitas lutas, em que a falta de políticas públicas específicas para o campo, a desigualdade social e o avanço do capitalismo tomam conta da sociedade. Sendo assim, seus objetivos buscam a igualdade social, emancipação e justiça, a serem conquistados por meio de muita luta.

Neste capítulo, é importante trazer os dados coletados em campo, a fim de atender aos objetivos principais deste trabalho. Primeiramente, julga-se necessário saber como a escola funciona e os elementos que constituem seu espaço. Posteriormente, para entender como a Educação do Campo se efetiva na escola pesquisada, abordo a organização curricular e os princípios pedagógicos que norteiam o trabalho. Por fim, com os dados dos questionários aplicados, é possível ouvir os sujeitos da pesquisa, que fazem parte da dinâmica escolar, buscando entender a perspectiva dos alunos, que são peças importantes da EFA.

3.1 Compreendendo o espaço/tempo da escola

Os elementos elencados nos pontos a seguir bebem na fonte da Educação do Campo como referência, revelando elementos inerentes dela. Deste modo, possui traços explícitos de uma alusão teórica, pedagógica e prática da Educação do Campo como seu pressuposto constitutivo.

Primeiramente é importante mencionar que pesquisar a escola, em todos os seus espaços e tempos, é de suma relevância, pelo poder que este local detém sobre a educação de seus sujeitos. Assim, deve-se lembrar sempre que

[...] a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana (MOLINA; JESUS, 2004, p 23).

A EFA pesquisada tem 74 alunos, distribuídos em quatro turmas de 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Possui uma média de 18 alunos por turma. Todos os professores e professores-monitores da escola possuem graduação e pós-graduação *lato sensu* na área da educação. Para entender como a escola funciona, realizei observação participante e entrevistas informais aos alunos e funcionários, ou seja, indagações nos momentos em que algo acontecia e gerava curiosidade na pesquisadora. Os dados obtidos são descritos a seguir, porém os nomes dos entrevistados serão omitidos, utilizando os nomes Diretor, Professora A e Professora B para representá-los.

- **Sobre a relação da escola com o MEPES:**

O MEPES, como já mencionado em capítulo anterior, é a instituição que trouxe a Pedagogia da Alternância para o Estado do Espírito Santo. Minha intenção como pesquisadora ao perguntar isso ao diretor, foi saber se ele compreende a dimensão do que o MEPES representa para a escola. Mesmo com resposta curta, verifiquei que o diretor conhece a instituição e sabe sobre suas funções.

O MEPES é o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, que é o órgão que rege as escolas, hospital e as creches e o MEPES mexe com saúde, com educação e com a creche também né. Só que o foco do MEPES é a Educação do Campo, sempre foi na Educação do Campo que tem 17 escolas de Educação do Campo e a outra escola é de turismo, que é em Anchieta, Escola Família Turismo. Mas esse nosso foco Educacional, se for para MEPES hoje, é Educação do Campo. Quase ninguém sabe que tem saúde, que tem isso no hospital de Anchieta (**Diretor**).

- **Informação sobre o regime de alternância que a escola adota:**

Este questionamento se faz relevante pelo fato de que existem escolas em alternância que funcionam com turmas semanais ou quinzenais, isto é, a alternância dos alunos ocorre de 7 em 7 dias, ou de 15 em 15 dias.

De 7 em 7 dias, de segunda a sexta estão aqui e final de semana estão em casa. O horário que eles estão na escola é das 7 às 5 e todos os dias praticamente, só na sexta que não, que é até 11:30. Os alunos que dormem aqui ficam a semana toda, chegam aqui segunda 7 horas e só vão em bora na sexta por volta de 14 horas (**Diretor**).

- **Comentários sobre a importância da Pedagogia da Alternância:**

Pretendo aqui saber como a Pedagogia da Alternância é percebida pelos professores-monitores, em suas práticas diárias, como algo importante na vida dos alunos e de suas famílias.

Quando esse tipo de escola surgiu, foi porque surgiu a necessidade da alternância. Por que a gente viu o seguinte: o padre que fundou a escola né, ele sempre relatava isso daí, é que naquela época não tinha muitas escolas. Então, o aluno estudava lá no interior, de primeira à quarta série, e se ele quisesse continuar estudando ele tinha que sair da comunidade dele e vim para Cidade, porque não tinha condução. Então tinha que morar na cidade, na casa

de alguém né, e isso a família estava perdendo o vínculo para os filhos. Perdia o vínculo porque vinha para estudar e geralmente não voltava para a comunidade, e a mão de obra dos filhos na família é importante porque era família numerosa. Os pais necessitavam dessa mão de obra deles na propriedade. Então eu acho que é importante porque hoje os nossos alunos vão para casa de dia, mas temos a maioria que dormem aqui, e se ele ficasse aqui a semana toda, o ano todo né, ia perder essa afetividade e esse vínculo com a família. Então a alternância ela passa a ser importante aí né (**Professora A**). Eu comecei a aprender um pouquinho sobre a alternância, pena que eu não posso falar muito, mas é eu vejo... eu não conheço muito, estou começando a ler muito sobre isso, conversar muito com os outros professores. Mas eu percebi que é muito válido sabe, eu não sei muito sobre isso que eu falei com você. Conversei com E [nome de um professor] e com N [nome de outro professor] para a gente ter que estudar muito sobre isso e ler mais, e perguntar mais. Mas eu percebo que aqui não... eu falo para escola, tão poucos monitores e professores, mas a gente dá todo gás para escola mais que qualquer outra (**Professora B**).

Importa mencionar que a Professora B trabalha há pouco tempo na escola. Portanto, se preocupou em relatar que não sabe muito sobre a alternância, mas tem interesse em buscar sobre o assunto, lendo a respeito e perguntando aos colegas de trabalho, que lecionam na escola a mais tempo. Contudo, ela se dispôs a responder e a afirmar que procura dar o melhor de si em seu trabalho.

- **Como as famílias contribuem com a escola:**

Na Pedagogia da Alternância e, principalmente nas EFAs, a participação e contribuição das famílias no processo educacional é de extrema importância, pois os pais também assumem o papel de educadores no tempo comunidade dos seus filhos. Aos pais, cabe participar da vida escolar dos filhos, contribuindo pedagogicamente no cumprimento das tarefas, no pagamento da taxa associativa (tipo uma mensalidade) e no auxílio da manutenção da escola, quando possível e necessário. Também devem participar das reuniões escolares, eventos promovidos pela escola e da Associação de Pais, além de recepcionar os monitores em suas casas quando houver visitas e comparecer na escola quando são solicitados.

Para saber se as famílias auxiliam a escola e participam das atividades corriqueiras, indaguei ao diretor sobre isto, bem como sobre a ajuda financeira que os familiares dos alunos fazem na escola.

A gente recebe doação também de qualquer um, desde famílias como de comunidades também né. E a família tem uma taxa associativa né, quando vai fazer a matrícula aqui, você já faz parte da associação de pais, uma associação que tem um convênio com a prefeitura que é de R\$ 50,00 reais mensais para ajudar na alimentação, para ajudar em tudo né da escola, desde se você quebrar uma coisa para consertar, se tiver que pagar uma conta e outra, tem que ter uma ajuda na manutenção da escola num todo. E tem os pais que ajudam no que precisamos. Não vou falar que são todos, mas tem pais que sempre que precisamos de ajuda eles estão juntos, é uma minoria, mas tem (**Diretor**).

- **Financiamento da escola – salários dos funcionários e manutenção do patrimônio escolar:**

Quando o diretor mencionou que as famílias pagam uma taxa associativa mensal para a escola, neste tópico, procurei entender como a escola se sustenta, para além desta mensalidade.

Hoje é o estado e o município que paga os salários, através do termo de fomento, igual um convênio. A manutenção é feita com o recurso dos pais, também ajuda, no caso das doações associativa. [**O município e o Estado liberam alguma verba anual?**] Não, o município só libera de acordo com o plano de trabalho e o estado é só os professores. Eles têm o fomento com a entidade MEPES e o MEPES repassa o dinheiro para os funcionários (**Diretor**).

Recursos ela [escola] não tem por que ela é uma entidade filantrópica. Não tem recurso próprio né, então a escola eu não sei como que vai fazer, mas eles estão exigindo que tem a prefeitura, ela ajuda com o pagamento de dois funcionários, que é a cozinheira e a secretária né. E manutenção de alguma coisa como energia, telefone, manutenção assim então, aí a gente faz através de, às vezes, que os alunos eles dão uma caixinha de R\$ 50 por mês. Essa taxa é só para cobrir um pouco da alimentação, porque a gente recebe um pouco da merenda escolar, mas não supre. A prefeitura manda merenda escolar, mas assim como o aluno passa o dia inteiro, ele faz 5 refeições na escola: café da manhã, café de 9 horas, almoço, café da tarde e janta (os que dorme aqui). Então a merenda vem, ajuda muito, mas não cobre todas as refeições. Então os alunos colaboram né, a gente manda uma taxa associativa com R\$ 50 por mês que é obrigatório, mas a gente tem muita inadimplência. Eu estou aqui mesmo, o que eu tô fazendo agora, eu tô calculando aqui como que tá a inadimplência agora né, que tá é muita. (**Professora A**).

A professora que deu a resposta acima, falando sobre a inadimplência da taxa associativa, é tesoureira da associação de pais e faz a contabilidade da escola. Portanto, todo o dinheiro que entra e que sai, passa por ela. A professora comentou, informalmente, que a escola sempre está no vermelho, devendo a alguns comerciantes, que se dispõem a ajudar por saber que as verbas são poucas e que a escola precisa de alguns suprimentos para se manter funcionando.

Convém aqui mencionar o papel do Estado em todo esse contexto, que deveria afiançar o trabalho na EFA, tanto financeiramente, quanto pedagogicamente, dando suporte em suas atividades e referendando a escola como um espaço educativo legítimo. Entretanto, o Estado faz o mínimo que lhe cabe, ainda assim pela força de muita luta e reivindicação, mostrando cada vez mais que se ocupa com políticas atrasadas, de dominação, que servem como instrumentos de poder sobre os oprimidos.

No entanto, o seu modo de atua, muitas vezes, impede o efetivo cumprimento do que dela se poderia esperar. Isso aparece quando examinamos a história dessa instituição, principalmente as ações do poder público destinadas à escola do campo (JESUS; TRARBACH, 2013, p. 40).

Deste modo, o Estado contribui para o papel de opressor, refletindo a estrutura de poder e oprimindo ainda mais as minorias. Portanto, ao passo que a escola poderia servir aos seus objetivos e aos objetivos da comunidade com maior afinco, esbarra nos entraves políticos e na falta de ação do poder público para com ela.

- **Diferença entre ser professor e ser monitor na EFA:**

Por julgar ser pertinente entender quais são as funções de um monitor e, principalmente, porque se difere da figura do professor na EFA, solicitei a uma das professoras entrevistadas que explicasse a distinção entre as duas funções.

O professor ele só vem para dar as aulas. Por exemplo, eu sou professora, mas ajudo de vez em quando no monitoramento. Professor tem o bem das suas aulas, cumpre seus horários de aula normalmente. O monitor ele tem as aulas, porém fica o dia inteiro. Ele é responsável do dia, ele fica responsável pelo dia da semana, 24 horas, das 7 às 7 horas né. E eu, como a * [nome de uma professora] tem, além de professora de português, ela também tem a parte contábil, outras partes também administrativas. Então eu e ela, a gente anda para poder uma ajudar a outra, que eu entrei também para ajudar, mas eu não sou monitor oficial, sou professora. [...] Eu ajudo assim, que como eles trabalham muito e eu já fiquei como monitora durante os dois meses para ela, eu já sei como é o processo, mas o monitor ele tem a responsabilidade não somente de ensinar a sua disciplina, como a questão de ajudar na questão prática. Os meninos e as professoras também, na questão do jardim, de ajeitar a escola né, a parte agrícola é mais com ele né, com os meninos, e a parte de manutenção do prédio, de tudo, é com ela. E também tem outras tarefas que eles fazem na parte da tarde. Não eu, assim, eu entrei como professora e agora eu sou professora e metade monitora *freelancer*! Vamos colocar assim, porque eu entro para poder cobrir, por exemplo, tem semana que o professor E [nome de um professor] fica para D [nome de uma professora] e ele folga no dia que ele for. E eu tenho que ficar direto para a * [nome de uma professora] que tem um problema seríssimo na coluna, então aí eu fico 24 horas para ela, aí eu folgo na quarta. [...] Mas é isso, a diferença é essa, que o monitor ele fica durante o dia todo, [...] e o professor só dá as aulas né, e cumpre o seu horário né. É melhor, depende da ... é mais para a questão de conforme a disciplina né (**Professora B**).

Acima, a professora explica que o monitor cumpre uma carga horária maior que a do professor, acumulando ainda maiores responsabilidades no que tange à parte administrativa da escola. Acaba por afirmar que, dependendo da disciplina que leciona, é melhor apenas ir à escola e dar suas aulas.

Nesse contexto quem apoia o (a) professor(a)? Onde os docentes buscam as referências para continuar na profissão? As relações com as secretarias de educação seguramente não oferecem o apoio de que necessitam – elas não promovem contatos que possibilitem aos docentes referendar-se cotidianamente (JESUS; TRARBACH, 2013, p. 46).

Neste cenário, o docente atinge o esgotamento físico e mental, tendo que dividir seu precioso tempo entre as suas atividades escolares e seus compromissos cotidianos, sendo

cobrado em demasia e recebendo pouca ajuda, seja financeira ou intelectual, dos órgãos competentes.

- **Regime de trabalho dos professores:**

Cabe mencionar que os monitores acumulam funções, devido à sua carga horária de trabalho de 40 horas semanais em dedicação exclusiva. O diretor da escola também leciona nas disciplinas de Agricultura e Zootecnia. A pedagoga da escola dá aulas de História. A professora de Língua Portuguesa é tesoureira da escola. A professora de Inglês também dá aulas de Artes. Os demais professores, de Matemática, Ciências e Geografia participam do revezamento de monitores, apesar de cumprirem carga horária menor. Apenas o professor de Educação Física não acumula funções além de suas aulas.

A carga horária é de 40 horas, eles são contratados de carteira assinada tudo direitinho, não tem ninguém que é efetivo estatutário, são todos de carteira assinada, não existe contrato de tempo não (**Diretor**).

Aqui a gente não só dá aula não, a gente administra toda escola, propriedade da escola, tudo (**Professora A**).

Tais respostas nos revelam o fato de que os monitores na EFA possuem muitas funções, cuidando não só das aulas, mas de todo o funcionamento administrativo da escola.

A importância da escola como espaço educativo vem sendo discutida e comprovada ao longo dos anos. Para uma escola inserida no campo, essa importância aumenta. Nesse prisma, a escola é um espaço de construção dos sujeitos, em que, infelizmente, predomina a cultura das cidades. Assim, os elementos culturais do cotidiano camponês são colocados em segundo plano, deixando de fornecer aos alunos do campo uma visão mais próxima a sua realidade. As escolas no campo, que se propõem a adotar a Educação do Campo - e não rural - como um princípio, devem quebrar este paradigma hegemônico da educação urbana e enfatizar o campo como local de referência na vida dos alunos camponeses.

Essa discussão merece uma cuidadosa reflexão, uma vez que não é possível desconsiderar a importância do saber veiculado na escola do meio rural e as influências urbanas que perpassam seus ensinamentos. É preciso, porém, perceber quando e como os homens e mulheres aí socializados podem usufruir do saber formal sem descaracterizar seu modo de se relacionar nesse universo. Ou seja, como o saber agregado ao seu pode trazer uma leitura crítica e inovadora de sua própria realidade, deixando espaço para a sua cultura e o seu jeito de se relacionar (JESUS; TRARBACH, 2013, p. 37).

Podemos refletir que a cultura urbana também é importante para ser aprendida, mas não é a única e não deve ser exaltada como verdade absoluta. Portanto, como apontam as autoras, os saberes formais agregados aos saberes do campo são aliados potentes para que a cultura camponesa seja valorizada, e o conhecimento adquirido nas escolas, por meio das disciplinas e conteúdos, não seja apenas algo mecânico.

3.1.1 A estrutura física do prédio escolar

Após discutirmos algumas questões que permeiam as particularidades do funcionamento da EFA e a importância do espaço escolar, é relevante falar sobre a estrutura física da escola, descrevendo seus espaços e usos.

Pessotti (1978) nos revela com alguns detalhes como era a estrutura das escolas pesquisadas por ela no Espírito Santo (Rio Novo do Sul, Bley e KM 41) nos meados da década de 1970, o que considero relevante mencionar neste momento, principalmente, quando ela descreve o alojamento masculino, o qual não tive acesso na minha pesquisa de campo:

O prédio da Escola Família é de construção simples, de planta baixa, e obedece a um mesmo padrão para todas as escolas. A construção é de alvenaria, com cobertura de telhas e sem forro. Possui instalações sanitárias com fossa séptica, água encanada e luz elétrica de rede.

A distribuição de seus cômodos é feita por áreas:

a) Alojamento - dormitório e banheiros dos alunos, quarto e banheiro dos monitores, uma saleta e varanda coberta;

b) Refeitório - salão de refeições, copa, cozinha e despensa;

c) Produção - sala de aula, biblioteca, laboratório de Ciências, secretaria e almoxarifado.

Todo o mobiliário da escola é de madeira maciça. O alojamento dos alunos possui 13 beliches, com capacidade para alojar 26 alunos em cada sessão escolar. O salão de refeições possui 6 mesas com capacidade para 36 pessoas sentadas. O mobiliário da sala de aula compõe-se de mesas e cadeiras individuais dos alunos e monitor, quadro-de-giz, murais e um filtro. [...]

Apesar de relativamente novos, todos os três prédios necessitam de reparos nas redes elétrica e hidráulica, banheiro e pintura geral. (PESSOTTI, 1978, p. 80-81).

Com essa descrição, poderemos comparar a diferença na estrutura da escola, que passou por pequenas mudanças para se adaptar a receber alunas. Além disso, vemos que há muitos anos o prédio já necessitava de reformas, o que é indispensável atualmente também. A seguir, inicio com a descrição do prédio escolar na atualidade, fruto de observação participante, no ano de 2018, em que pude realizar a pesquisa de campo.

Logo na chegada ao espaço escolar, é possível visualizar uma quadra de esportes, que não possui cobertura e está em situação não muito favorável, mas é o espaço disponível para as aulas de Educação Física. Há um pátio onde estão estacionados os veículos dos funcionários e visitantes. Neste mesmo local, à sombra de uma árvore, é possível ver uns banquinhos e uma mesa de concreto, que os alunos utilizam em seu momento de intervalo. Ainda tem uma garagem com um carro e um trator, de propriedade da instituição, que estão parados por falta de recursos para sua manutenção.

Entrando no prédio da escola, após subir alguns degraus, já é possível visualizar uma sala de aula, com amplas janelas. Seguindo para o lado esquerdo, encontra-se o dormitório

feminino com um banheiro aos fundos, e uma sala de informática e biblioteca ao lado. Esta ala do prédio é a mais nova, visto que parece ter passado por uma reforma, tem cobertura de laje (todo o restante do prédio é coberto de telhas coloniais bem antigas) e possui grades que protegem as janelas e portas do local.

Seguindo a direita da entrada, avista-se a secretaria. Neste local está alocada uma mesa com cadeira para uso da secretária, armários de arquivos, computador e impressora. Por detrás da secretaria, existe um dormitório utilizado pelos monitores. Este pequeno espaço contém apenas uma cama, um criado mudo e um armário. Os monitores dormem ali, no dia em que estão responsáveis por vigiar os alunos. Mais à frente, vislumbra-se um amplo refeitório com quatro mesas grandes para acomodar os alunos no momento das refeições, dois freezers grandes, uma mesa pequena em que se acomodam os pratos, talheres e copos, um bebedouro, uma bancada para servir as comidas, um armário de madeira em que são guardados os utensílios de cozinha e uma pia dupla.



Figura 8 – Refeitório da EFA Rio Novo do Sul

Fonte – acervo pessoal Karolyna Maciel

No canto esquerdo há um cômodo pequeno que serve como despensa e, ao fundo, uma antessala com passagem para a cozinha e para uma área externa. Nessa antessala, os funcionários fazem suas refeições. Também há um pequeno banheiro para uso dos funcionários. A cozinha possui acesso restrito à cozinheira e alguns alunos que estão responsáveis pelo serviço de copeiros. Na área externa situada atrás deste espaço, encontra-se uma boa área de plantio, com horta feita em pneus reciclados e uma estufa. Todos os alimentos encontrados ali são plantados pelos alunos, em aulas práticas.



Figura 9 – Horta da EFA Rio Novo do Sul

Fonte – acervo pessoal Karolyna Maciel

Saindo à direita do refeitório, está a outra sala de aula da escola. Esta é bem maior que a outra, mas conjugado a ela funciona um auditório/sala de televisão. Ao lado, localiza-se a sala dos professores/diretoria. Neste local, é visto um pequeno banco, uma mesa de reuniões, armários de aço para arquivos pedagógicos, máquina fotocopadora, sete mesas de escritório (5 delas ocupadas pelos monitores e pelo diretor e duas para os professores). Esta sala também passou por reformas, em que foram modificados as janelas e o piso, bem como foi feita uma laje no lugar das telhas. Ali se concentra a equipe pedagógica que, quando não estão em sala de aula, ocupam outras funções necessárias ao andamento da escola. No canto externo da sala há um lavabo. Por debaixo deste espaço, situa-se o dormitório masculino, que dispõe de um banheiro exclusivo aos alunos homens.



Figuras 10 e 11 – Sala dos professores da EFA Rio Novo do Sul

Fonte – acervo pessoal Karolyna Maciel

Nota-se que, de maneira geral, o prédio é bem antigo, com janelas e portas de madeira que fazem parte da estrutura original, bem como a cobertura da escola, cujas madeiras e telhas datam da inauguração do local, com quase 50 anos de existência. Mesmo assim, percebe-se uma preocupação de todos os alunos e funcionários em manter o ambiente limpo e organizado, além de preservar ao máximo a estrutura deste patrimônio.

Os entrevistados comentaram sobre a infraestrutura do local:

Olha, a escola tem uma infraestrutura boa, porém, no entanto, eu penso que precisa, no geral... a estrutura é boa, o campo é bom, só que, por exemplo, em questão de segurança, no dia 11 agora eles vão vir fazer um mutirão para poder tentar colocar já um portão e fazer algumas modificações na escola. O sonho do saudoso V [nome de um professor falecido] era de fazer a quadra. Tem projeto já pronto aí, sala de aula precisam de melhora, vai ter agora esse mutirão para pintar escola. Então a gente, como eu estava te falando anteriormente, precisa do apoio da comunidade e algumas pessoas se dispõem, mas aquelas pessoas que deveriam ajudar e tem recurso para isso, não se dispõem. Tanto que a gente tem alguma sala e nós nos preocupamos muito com a biblioteca, que era lá em cima onde a professora D [nome de uma professora] tem um quarto dela lá. Nós estamos descendo e pintando a biblioteca. A gente... estamos passando para cá os livros. Vamos colocar separadamente e depois vão para uma pessoa que trabalha em biblioteca, separar para mim, tentar catalogar, para a gente colocar no computador. Então, como eu falei, tudo somos nós professores fazendo. Na verdade, eu nem preciso vir todos os dias, mas eu venho, eu prefiro fazer além do meu horário, porque quando oh, igual hoje tinha que ajudar a professora, mas tem dois professores que tem folga. Ainda bem que eu estava aqui! Então quer dizer, a gente faz, a gente acaba tendo um amor pela escola. Na hora de fazer, por exemplo, mutirão nós estamos aqui, fazemos a comida, participamos, sabe, de tudo. Mas a escola precisa de muita melhoria, falei que se tivesse como criar mais salas sabe, fazer um outro prédio... nossa, como eu falei bem antes. Aqui ia bombar! Nesse lugar maravilhoso... sem comentário! (**Professora B**).

A infraestrutura, hoje ela deixa muito a desejar. Porque nós não temos acessibilidade né, o dormitório dos meninos é embaixo, na escada que tem banheiro. A biblioteca, lá no prédio lá em cima, nós passamos aqui para baixo, mas lá em cima tem um laboratório de biologia, tem uma sala que era uma sala de multimídia. Então ela deixa a desejar nesse ponto, de ter uma acessibilidade legal, porque a gente hoje não tem aluno portador de deficiência, mas se aparecer, pra receber não tem como. A gente vai fazer né, inclusive, uma exigência até da SEDU... essa acessibilidade eles já vieram, já fizeram a visita e deram um prazo de 5 anos para gente adaptar, entendeu (**Professora A**).

Na fala das professoras, nota-se alguns pontos interessantes de serem analisados. Primeiramente, a falta de estrutura adequada, pois como falado por uma delas, não há acessibilidade para um aluno cadeirante. Também, em relação a segurança do local, que não possui grades em todas as janelas e portas, nem portões, facilitando a entrada de indivíduos mal-intencionados, principalmente durante a noite, podendo violar a integridade dos alunos e monitores que ali estiverem.

Outro ponto esbarra, mais uma vez, na falta de recursos financeiros, quando se percebe que, para fazer reformas e melhorar a vida útil do prédio e dos materiais que ali estão, é necessário fazer um mutirão com voluntários da comunidade. Assim, a escola depende da boa vontade das pessoas, tanto no que se refere a auxiliar com mão de obra, a fazer doações em dinheiro ou a doar materiais necessários para o concerto do local.

Essas duas questões elencadas acima remetem a uma terceira: a falta de políticas públicas que apoiem efetivamente o trabalho nas EFAs do Espírito Santo, haja visto que as políticas educacionais vigentes não atendem a estas questões particulares de cada escola, bem como se mantêm distantes da realidade vivida nas escolas que se propõem a funcionar com a Educação do Campo.

3.1.2 Regras de conduta e convívio dentro da EFA

Para que o uso do espaço se dê de forma amigável e os princípios pedagógicos sejam respeitados, a EFA de Rio Novo do Sul funciona baseada em regras e normas pré-estabelecidas, as quais todos os alunos e funcionários as respeitam e as fazem cumprir.

Cada aluno possui funções com responsabilidades específicas, de acordo com sua afinidade e habilidade, para que todos contribuam com as tarefas da escola. Nem todos os alunos passam as noites na escola. Os que dormem lá, devem obedecer às regras de convívio, como acordar até às 6:30h, arrumar suas camas e seguir para as tarefas gerais com os demais alunos. Às 16:50h inicia o horário de lazer e banho destes alunos. Das 18:30 às 21h, ocorre o jantar e começa o serão, no qual o monitor verifica os quartos e as demais dependências da escola. A partir das 21:15h, todos devem fazer silêncio total e dormir.

Uma entrevistada comentou a respeito de passar a noite na escola:

Essa questão... aqui tem uma... um vigia, uma pessoa que é da segurança, que quando a gente precisa ele vem. Seguro não vou dizer que é, porque está aberto né. Por isso eu não durmo, eu estou aqui e fico acordada, vou orar para o Senhor guardar... tem os barulhos, as vezes é cachorro do mato... essas coisas. Por exemplo, na escola é dentro da Mata né, só que a segurança das escolas... [com expressão de descontentamento]. Por isso que nós estamos... vai ter o primeiro mutirão de pintura, de colocar o portão, para tentar não ter nenhum contratempo. Teve um dia que professora D ouviu foi no serão, [...] disparou o alarme do carro dela e ela ficou assustada, ligou para E [nome de um professor] pra vir a escola ou pedir alguém para poder... um segurança passar. [...] eu quando fico o meu marido vem, espera eu colocar as crianças todas para sala, porque ele também fica preocupado, entendeu. E é uma escola, a gente tem tudo para dar certo, agora falando do direito que garante, garantidor dessas crianças... Deus me livre se algo acontece, a gente responde judicialmente. É muito sério! aí eu não vou mentir, venho para cá, peço a Deus, só que eu não durmo, qualquer coisa assim eu fico ligada. Aí tem algo que o que eu vou relatar, eu sempre falo com as meninas, eu falei sério: agora eu vou falar voltado para segurança de vocês, não como professora, mas também como advogada. Vocês não têm que sair e deixar a porta aberta não, sai tranca e vem para cá, porque eles fazem serão... vou passar um filme para elas segunda. [...] Claro que se encontrar alguém aí, minha filha, faz alguma coisa com vocês, bota uma arma na cabeça ou coisa pior que não quero nem falar... [...] porque é perigosíssimo, não é mais porque é no interior, não tem problema, agora que tem essa droga está aí gente (**Professora B**).

Nesta fala, a professora chama atenção para a situação da segurança pública, que é precária, tendo em vista que a escola se situa em um local deserto, sem muita vizinhança. Também menciona o problema do tráfico de drogas, que mesmo sendo no interior, na roça, as drogas estão presentes, acarretando outros problemas, principalmente outros crimes.

Muitos alunos não dormem na escola, pois preferem utilizar transporte público ou próprio para frequentar as aulas. Estes, seguem a rotina de chegar para as aulas, no máximo, até às 7:30 h. Assim, iniciam o período das aulas até às 9:30h, quando fazem um intervalo para o lanche até às 9:50. A partir daí, retornam para a aula e param às 11:50 h para o almoço. Após, mais precisamente às 13:20 h da tarde, quando todos já descansaram do almoço, continuam as aulas até às 15:20 h. Mais uma vez pausam para o lanche e emendam nas atividades práticas até às 16:50h. Essa rotina é seguida por todos os alunos, exceto na sexta-feira, dia em que todos retornam para casa às 13 h.

A EFA de Rio Novo do Sul possui 32 regras de funcionamento da vida em grupo, que faz parte do estatuto escolar e fica disponível para todos em quadro de avisos situado no refeitório e no Caderno de Acompanhamento individual de cada aluno. Tais regras estão elencadas abaixo, exatamente como estão dispostas no Caderno de Acompanhamento do Aluno (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE RIO NOVO DO SUL – MEPES, 2018, p. 6 a 8):

- 1^a- Não é permitido mexer nos materiais pessoais dos colegas.
- 2^a- Quando utilizar os materiais da EFA deve-se conservar e guardá-los no devido local. Ex: material de limpeza, ferramentas, etc.
- 3^a- Cada aluno deverá cuidar bem dos seus objetos pessoais.
- 4^a- O telefone da EFA será utilizado somente em caso de necessidade e devidamente autorizado pelo professor responsável do dia.
- 5^a- Não receber e fazer ligações a cobrar, e nem dar o número do telefone da EFA para qualquer pessoa.
- 6^a- Só será permitido atender telefone fora do horário de aula, falando menos tempo possível.
- 7^a- Não é permitido namoro entre alunos, professor aluno, e nem com pessoas de fora, nas dependências da EFA. Ocorrendo essa falha a equipe tomará a providência de comunicar aos pais, e havendo persistência haverá punição de suspensão.
- 8^a- No período escolar o aluno não deverá marcar nenhum compromisso (médico, dentista, viagens, etc.).
- 9^a- O dia de chegada na escola é segunda-feira às 7:30h horas e o da saída é sexta-feira às 13:00 horas.
- 10^a- Não é permitida saída de alunos até a rua durante sessão escolar.
- 11^a- Respeitar os colegas, professores, cozinheiras e secretária em qualquer dependência da EFA.
- 12^a- Respeitar os horários das atividades da semana (aulas, refeições, lazer, etc.).
- 13^a- Evitar brincadeiras de mau gosto.
- 14^a- Respeitar o horário de alimentação evitando conversar e conversas que não combinem com os horários, tirar o boné antes da oração e durante as refeições.

15^a- Só ficar na cozinha quem tiver tarefas a realizar na mesma. (Ex: garçons).

16^a- Respeitar sempre os horários de lazer, seguindo o seguinte esquema:

Segunda = meninos

Terça = meninas

Quarta = meninos

Quinta = meninas

- Horário das 17:00 às 18:00 horas

17^a- Respeitar o horário de dormir que é 21:00 horas com 15 minutos de tolerância. Silêncio absoluto as 21:15 horas. Cabe ao monitor responsável do dia tomar providências quanto ao desrespeito ao horário.

18^a- Cabe aos alunos respeitar os horários de aula fixado no mural.

19^a- Por medidas de higiene não é permitido uso de roupas do (a) colega.

20^a- Não é permitida entrada de alunos no dormitório feminino nem de alunas no dormitório masculino, sem a devida autorização dos professores. Cabe ao professor avisar quando entrar nos dormitórios.

21^a- O aluno tem o dever de comunicar aos professores, se houver colegas passando mal ou com problemas de mau comportamento.

22^a- Cabe aos alunos fazerem observações e opinar nos momentos de avaliações.

23^a- O aluno, o professor, cozinheiras e secretária devem ouvir quando estiver sendo avaliados.

24^a- Chamar os colegas pelo nome, evitando apelidos.

25^a- Guardar dinheiro no cofre, pois não nos responsabilizamos se por acaso sumir.

26^a- Entrar na secretaria, sala dos professores e cozinha só em caso de necessidade.

27^a- Não é permitido usar bermudas e blusas curtas nem decotadas.

28^a- A televisão só poderá ser ligada após o almoço e trabalho prático pelo responsável do multimídia.

29^a- Não é permitido correr dentro da escola.

30^a- Quando for voltar das atividades práticas não poderá passar por dentro da escola.

31^a- Usar o celular de acordo com as normas e horários específicos.

32^a- Não devem entrar nos dormitórios alunos que não dormem na escola, somente quando for fazer limpeza.

Após mostrar cada regra da escola, acredito ser interessante discorrer sobre algumas delas, julgadas importantes para conhecer o funcionamento da escola e como ocorre na prática.

É interessante iniciar falando sobre a regra de número 2, que diz que os alunos devem conservar e guardar os materiais em seu lugar. Em um dos dias em que estive na escola, constatei que os alunos, ao terminar de fazer a limpeza das dependências escolares, guardam todo o material de limpeza na despensa. Eles informam ao diretor, ou a secretária, quais materiais precisam ser repostos por estarem acabando ou por terem findado sua vida útil. A mesma coisa ocorre com as ferramentas. Acompanhando uma aula prática, onde os alunos foram levados ao terreno da escola para aprender a fazer piquetes de pasto, foram levados alicates, fita métrica, arames e fitas. Ao retornar para a parte de dentro da escola, os alunos que

foram nomeados responsáveis por cada um desses materiais, os devolveram ao diretor da escola imediatamente.

Outro ponto interessante notado neste dia, é que os alunos não entram pela parte da frente quando retornam do pasto. Isso remete à regra de número 30, que diz que eles não podem passar por dentro da escola. Neste caso, os alunos lavaram os pés e as mãos numa torneira situada por trás da garagem, passaram pela parte de trás da escola, onde fica localizada a horta, entrando pela porta dos fundos (com localização já mencionada neste trabalho) e retornando à sala de aula pelo acesso do refeitório. Indagado sobre esta questão, o diretor respondeu que esta norma se concretiza para não atrapalhar a outra turma que está em aula, pois se os alunos passarem pela entrada da frente da escola, poderão tirar a atenção dos demais colegas.

A sétima norma é levada muito a sério, haja visto que os alunos não podem ter nenhum tipo de contato íntimo, nem entre alunos do mesmo sexo, não podendo se abraçar nem se beijar, nem mesmo trocar qualquer tipo de carinhos. São vigiados pelos funcionários e eles mesmos se vigiam, informando aos professores se algo acontecer. Como são adolescentes, é importante obedecer a esta regra, pois podem sofrer punições severas se não cumprirem o que é determinado.

A norma número oito compreende que, se os alunos estudam em regime de alternância, estando sete dias em casa e sete dias na escola, não devem marcar compromissos no período escolar. Portanto, devem reservar consultas médicas e odontológicas para o período em que estão em seu tempo comunidade. O diretor da escola relata que esta é uma regra simples, mas sempre acontece de um responsável pedir para o aluno se ausentar da escola para ir ao médico. Neste caso, a equipe pedagógica pede ao responsável que, se possível, tente remarcar a consulta. Se não houver esta possibilidade, o aluno se ausenta com a presença dos pais e deve apresentar declaração de comparecimento quando retorna para a escola.

No que diz respeito à décima quarta regra, foi possível ver como ela se cumpre. Tive a oportunidade de fazer as refeições junto ao grupo. Os alunos não costumam conversar em voz alta quando estão comendo e não usam bonés nesses momentos. Inclusive, sempre antes do almoço e do jantar, o diretor ou a pedagoga reúnem os alunos para fazer uma oração. Independente da religião que cada um confessa, todos respeitam este momento, permanecendo em silêncio.

Obedecendo a regra de número 27, os alunos não usam roupas curtas nem decotadas, assim como vale para os funcionários e todos os que frequentam o recinto. Isto se faz necessário por se tratar de adolescentes que, por vezes, possam querer exibir roupas impróprias para a situação escolar. Observei que a maioria dos alunos usam uniformes.

Como já foi descrito, a única televisão que a escola possui fica dentro de uma das salas de aula. Sendo assim, a vigésima oitava regra é necessária, posto que alguns alunos gostam de ver televisão. Assim, é determinado um horário para que ela seja utilizada, bem como não podem ser vistos certos canais nem certos tipos de filmes. Além disso, o professor responsável deve autorizar seu uso.

O uso do celular é permitido em casos específicos, ou seja, nos momentos de lazer e durante a noite. Para tanto, os aparelhos devem ser liberados pelo aluno que está responsável por guardá-los naquele dia. Os aparelhos ficam guardados em uma caixa, trancados com uma chave que somente o responsável possui. Sendo assim, somente o responsável pode entregá-los e guardá-los, sabendo a hora correta para isso. Se algum aluno não cumpriu suas tarefas diárias ou ainda não terminou de fazê-las, não poderá pegar seu aparelho celular. É interessante notar que todos os alunos cumprem muito tranquilamente a esta determinação, respeitando ao colega que está responsável pela caixa de aparelhos.

A última regra diz respeito aos dormitórios. Eles são de uso e trânsito exclusivo dos alunos que dormem ali. Portanto, as demais pessoas não podem permanecer nestes locais. Somente os alunos que estão responsáveis pela limpeza daquela seção é que podem entrar nos dormitórios, sendo ele usuário do local ou não. Ao terminar a limpeza, deve se retirar, pois não é permitido ficar nos dormitórios para deitar-se nas camas ou conversar durante o período diurno. Por esse motivo, tive pouco acesso aos dormitórios, podendo entrar somente no dormitório feminino e olhar da porta o dormitório masculino.

Contudo, observei que as normas são levadas bem a sério por todos os que fazem parte da EFA, sendo respeitadas e cumpridas sem maiores dificuldades.

3.1.2.1 Afazeres e atribuições dos sujeitos

Cabe ainda delinear os afazeres que são realizados por cada pessoa em sua função. Primeiramente, é definido o coordenador do dia, que é um monitor. Ele deve acordar os alunos às 5:50 horas da manhã; acompanhá-los e orientá-los nas tarefas diárias; verificar se as lâmpadas e ventiladores estão desligados durante o dia; cronometrar os horários e bater os sinais de transição; entregar e receber os materiais de limpeza; conferir e organizar todos os demais materiais; limpar o local onde tais materiais são armazenados; zelar pelo cumprimento das normas escolares e pelo patrimônio.

Na década de 1970, assemelhando-se com os dias atuais,

As tarefas de limpeza e conservação do prédio escolar são distribuídas aos alunos pelo monitor responsável pelo dia, na segunda-feira pela manhã, quando da chegada dos alunos à escola. Os alunos elegem o coordenador das

tarefas, que além de responsabilizar-se pela supervisão do trabalho dos colegas, cuida em fechar o dormitório e a sala de aula todas as noites (PESSOTTI, 1978, p. 60).

Em 2018, quando esta pesquisa de campo foi realizada, escola possuía quatro monitores fixos, responsáveis por pernoitar. Os monitores fazem parte do quadro docente da escola, cumprindo um regime de 40 horas semanais de trabalho. Quando passam a noite na escola, chegam às 6 horas da manhã e saem às 6 horas da manhã do outro dia, fazendo uma carga horária de 24 horas. Assim, ao sair, tem o dia seguinte de folga, pois não recebem horas extras por cumprir este horário. Fazem este revezamento de segunda a quinta-feira. Na sexta-feira não há necessidade de dormir na escola, pois todos vão para casa. Mesmo assim, algum professor fica responsável pela coordenação das tarefas neste dia.

As atividades dos alunos são divididas por setores. O setor de alimentação é separado da seguinte forma:

- Refeitório: os responsáveis pelo refeitório devem arrumar e limpar as mesas antes e depois das refeições; limpar o bebedouro e em cima dos *freezers* todos os dias; varrer e passar pano pela manhã e depois do almoço, colocando os bancos sobre a mesa; varrer e passar pano perto do laboratório de informática; limpar as mesas e varrer novamente à noite.
- Louça: lavar, enxugar e guardar nos devidos lugares; colocar os panos de prato para secar; manter a pia limpa e seca; varrer e passar pano no chão em todos os horários de tarefa.
- Garçons: arrumar e limpar o balcão de colocar alimentos; retirar as panelas, colocar as colheres e conchas para lavar; tampar as panelas após as refeições; varrer ao redor do dormitório masculino.
- Lavar os copos, secar os copos e o fundo da bandeja e colocar dentro do armário.
- Corredor: varrer e passar pano; limpar o murinho e varrer a escada e a calçada.

Outro setor é o das salas, que compreende as salas de aula, sala dos professores e secretaria. As tarefas nestes locais são ramificadas assim:

- Sala de aula 1: varrer pela manhã e após o almoço; passar pano no chão e no quadro pela manhã; arrumar as mesas e cadeiras pela manhã e após o almoço; varrer a calçada da parte de trás da escola.
- Sala de aula 2: varrer pela manhã e após o almoço; passar pano no chão e no quadro pela manhã; arrumar as mesas e cadeiras pela manhã e após o almoço; varrer a escada e a calçadinha.

- Secretaria e sala dos professores: varrer e passar pano; tirar poeira e arrumar em cima dos armários; recolher o lixo dos cestos.

Os alunos que assumem a limpeza dos banheiros e da área do tanque, precisam lavar estes locais de manhã e após o almoço, recolher o lixo, lavar os cestos e secar o chão após o horário de banho. Lembrando que o banheiro feminino só pode ser limpo por uma menina e o masculino da mesma forma.

No dormitório masculino, devem varrer e passar pano de manhã, principalmente por debaixo das camas e não jogar lixo na entrada do dormitório nem pela janela. O dormitório feminino segue o mesmo esquema, mas ainda tem que varrer a calçada por trás da escola e jogar o lixo no latão e lavar o cesto.

Todo este esquema de tarefas remonta aos primórdios do funcionamento das EFAs, como explicado por Pessotti (1978, p. 60) de maneira menos detalhada:

Divididos em duplas, os alunos arrumam e limpam todas as dependências da escola, excluindo o alojamento dos monitores. Cuidam da limpeza do quintal e jardim. Providenciam também a lenha utilizada na cozinha. Todo o trabalho de copa e cozinha (arrumação do refeitório, limpeza da copa e lavagem do vasilhame) é de responsabilidade da equipe destinada às tarefas da cozinha. Em sistema de rodízio, todos os alunos passam por todas as tarefas durante o ano letivo.

A autora ainda conclama que as tarefas eram muito bem-feitas e não havia muita reclamação por parte dos alunos, exceto alguns meninos que diziam que tais afazeres eram coisas de menina, mesmo assim cumpriam o que foi definido (PESSOTTI, 1978).

Todas as informações elencadas aqui, com relação ao funcionamento e operacionalização das tarefas na escola, foram adquiridas por meio de observação participante na EFA e com perguntas informais, feitas aos alunos e professores, quando as atividades estavam acontecendo ou após elas ocorrerem. Todos respondem muito bem à presença de outra pessoa no local, agindo normalmente e fazendo suas atribuições de maneira natural, pois tudo é fruto do hábito diário que faz com que sejam organizados.

3.2 Vivência pedagógica: a organização curricular da EFA

Como uma escola que preconiza a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, a EFA de Rio Novo do Sul precisa ter aspectos específicos que a endossam. Molina e Jesus (2004) mencionam quatro aspectos principais para que isto se efetive:

1- Socialização ou vivência de relações sociais:

Mesmo não sendo uma função exclusiva da escola, esta é uma tarefa muito importante. Ela remete à cooperação e bem-estar coletivo, colocando para o jovem que a busca pelas transformações desejadas se dá em conjunto. Para as autoras:

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas (MOLINA; JESUS, 2004, p. 25).

Na EFA, podemos perceber a socialização constantemente nas relações entre os sujeitos. As promoções de cursos e palestras, bem como visitas às propriedades circunvizinhas são bons exemplos de como as relações sociais se manifestam, por meio dos vínculos estabelecidos, em busca da formação integral dos alunos.

2- Construção de uma visão de mundo:

No sentido de ter um projeto que visa a formação humana, a escola não deve ocupar-se a ensinar os conteúdos fragmentados, sem um arcabouço comum e sem relação entre a teoria e a prática. Portanto, auxiliar na construção da visão de mundo é perceber as concepções pessoais dos professores e alunos, além de conduzi-los para que se compreendam como sujeitos históricos.

Neste sentido, Molina e Jesus (2004, p. 25) ponderam que a visão de mundo ampliada permite que os alunos em formação possam “explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos”.

Percebemos este aspecto quando é dada aos alunos a oportunidade de expressar suas ideias, expor suas dúvidas e seus achados, na mesma medida em que, em conjunto, possam organizar suas opiniões e resolver seus assuntos coletivamente.

3- Cultivo de Identidades:

De acordo com Molina e Jesus (2004, p. 26) “Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades”, com o intuito de

mostrar a seu aluno a que mundo ele pertence, quem é ele enquanto sujeito histórico e social e de qual identidade coletiva ele faz parte.

Ao processo educativo cabe a construção e fortalecimento da identidade para que, uma vez consciente do seu local de fala, o aluno possa ter orgulho de suas origens e busque cada vez mais transformar sua realidade social para melhor.

4- Socialização e produção de diferentes saberes:

Uma escola que possui os aspectos da Educação do Campo precisa gerar saberes diferenciados e cultivá-los por meio de variadas ferramentas. Tais saberes são políticos, sociais, culturais e pedagógicos, cada um com sua importância e característica, mas de forma que um caminhe ao lado do outro, sem dominação e hierarquização.

Sabemos que existem as múltiplas inteligências, que conferem a cada tipo de pessoa uma habilidade que se sobressai. Portanto, não existem pessoas mais ou menos inteligentes, mas sim aquelas que são dotadas de maiores capacidades em algumas áreas e não em outras. Neste ponto de vista, compartilhar saberes e disseminá-los é muito importante para que o aluno encontre suas habilidades e tenha consciência e controle sobre elas, partilhando suas descobertas com os outros e ampliando o leque de aprendizagens diversificadas.

3.2.1 O currículo escolar

Já cientes das características básicas que uma escola de Educação do Campo precisa abranger, considero relevante abordar como a EFA pesquisada funciona, em termos pedagógicos, no que diz respeito a sua organização curricular, arcabouço teórico-prático e elementos constitutivos da Pedagogia da Alternância.

Torna-se relevante mencionar que a grade curricular presente na época da implementação das EFAs, obedecia aos conteúdos de cada disciplina, com nomenclaturas pertinentes à ocasião, que de acordo com informações de Pessotti (1978) eram divididas da seguinte maneira:

- Educação Geral, que corresponde à atual Base Nacional Comum, composta pelas disciplinas de: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física), Estudos Sociais (Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social, Política do Brasil e Educação Religiosa), Ciências (Matemática, Ciências Naturais, Química, Física e Programas de Saúde);
- Formação Especial, como na atual Parte Diversificada, com conteúdos voltados à Agricultura, Zootecnia, Economia Rural (para os homens) e Administração do Lar, Horticultura e Trabalhos Manuais (para as mulheres).

Nota-se que na época o currículo já era dividido em uma parte comum e uma parte diversificada, mas ao longo dos anos as disciplinas se modificaram e algumas degingolaram. Também é visível que o ensino de língua estrangeira não fazia parte do conjunto, e que as disciplinas complementares eram desmembradas de acordo com o sexo do aluno, sendo diferenciadas para homens e mulheres. Isso revela algumas questões de preconceito da época, que foram desacreditadas com o passar dos tempos e, na atualidade, não vemos mais essa segregação, pois acredita-se que todos são capazes de realizar qualquer tipo de tarefa.

Após esta breve menção ao currículo antigo das EFAs no Espírito Santo, torna-se viável falar sobre o calendário escolar atual, uma vez que a escola funciona em regime de alternância e possui um horário diferenciado das aulas, se comparada com outras escolas de Ensino Fundamental.

Assim como nas escolas regulares, a EFA de Rio Novo do Sul funciona com, no mínimo, 200 dias letivos. O calendário é enviado pelo MEPES, pois existem formações para os funcionários que são realizadas em todas as escolas desta entidade mantenedora. Assim, nos dias em que ocorrem as capacitações em serviço, não há aulas nas escolas do MEPES. As formações continuadas acontecem por volta de cinco vezes ao ano, contemplando todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também tem os encontros para diretores e coordenadores pedagógicos, que são realizados, em média, seis vezes ao ano, mas não interferem no calendário letivo, pois nestes dias as aulas transcorrem normalmente.

No que compreende à carga horária das aulas, percebe-se que a jornada da EFA é maior, se comparada a outras escolas estaduais no mesmo segmento de ensino.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2019 - Ensino Fundamental Anos Finais
 Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 916h40min (1000 aulas) / hora-aula: 55min

AMPARO LEGAL LEI FEDERAL Nº 9.394/96, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				AULAS ANUAIS				
			6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	5	4	5	160	200	160	200	720
		Educação Física	2	2	1	2	80	80	40	80	280
		Arte	2	2	2	1	80	80	80	40	280
		SUBTOTAL	8	9	7	8	320	360	280	320	1280
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	4	4	5	5	160	160	200	200	720
		SUBTOTAL	4	4	5	5	160	160	200	200	720
	MATEMÁTICA	Matemática	5	4	5	4	200	160	200	160	720
		SUBTOTAL	5	4	5	4	200	160	200	160	720
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	3	3	120	120	120	120	480
		Geografia	3	3	3	3	120	120	120	120	480
SUBTOTAL		6	6	6	6	240	240	240	240	960	
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*	1	1	1	1	40	40	40	40	160	
	SUBTOTAL	1	1	1	1	40	40	40	40	160	
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	Língua Inglesa	1	1	1	1	40	40	40	40	160
		SUBTOTAL	1	1	1	1	40	40	40	40	160
TOTAL			25	25	25	25	1000	1000	1000	1000	4000

Figura 12: Organização Curricular Estadual – Escolas Regulares de 6º ao 9º ano

Fonte: <https://sedu.es.gov.br/organizacoes-curriculares>

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul
ENTIDADE MANTENEDORA: MEPES
Organização Curricular da Educação Básica - Séries Finais do Ensino Fundamental - 2017

Escola Família Agrícola
 Rua Pe. Guido Spolador S/nº
 CEP: 29290-000/Tel.: 3533-1515
 Rio Novo do Sul - ES
 CNPJ: 27.097.229/0004-95
 Res. CEE Nº 233/99 D.O. 28/01/2000
 Res. CEE Nº 18/89 D.O. 13/06/89
 Fundamental 6º ao 9º Ano
 Mantenedora - MEPES
 Movimento de Educação Promocional do ES

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL / ANUAL 201											
			6º ANO			7º ANO			8º ANO			9º ANO		
			SE*	SMF*	TOTAL	SE*	SMF*	TOTAL	SE*	SMF*	TOTAL	SE*	SMF*	TOTAL
Linguagens	Língua Portuguesa		05	03	168	05	03	168	05	03	168	05	03	168
		Arte	01	-	21	01	-	21	01	-	21	01	-	21
	Educação Física		01	-	21	01	-	21	01	-	21	01	-	21
		Ciências da Natureza	04	02	126	04	02	126	04	02	126	04	02	126
	Matemática	05	03	168	05	03	168	05	03	168	05	03	168	
	Ciências Humanas	História	03	01	84	03	01	84	03	01	84	03	01	84
		Geografia	02	01	63	02	01	63	02	01	63	02	01	63
SUBTOTAL			21	10	651	21	10	651	21	10	651	21	10	651
PARTE DIVERSIFICADA	INGLÊS	Inglês	02	01	63	02	01	63	02	01	63	02	01	63
		Agricultura	02	01	63	02	01	63	02	01	63	02	01	63
		Zootecnia	02	01	63	02	01	63	02	01	63	02	01	63
		SUBTOTAL	06	03	189	06	03	189	06	03	189	06	03	189
TOTAL			27	13	840	27	13	840	27	13	840	27	13	840
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	SERVIÇOS COMUNITÁRIOS	Prática na propriedade	04	-	84	04	-	84	04	-	84	04	-	84
		Plano de Estudo	02	-	42	02	-	42	02	-	42	02	-	42
		Serões de Estudo	04	-	84	04	-	84	04	-	84	04	-	84
		SUBTOTAL	10	-	210	10	-	210	10	-	210	10	-	210
TOTAL GERAL			37	13	1.050	37	12	1.050	37	12	1.050	37	12	1.050
Temas Transversais (Res. CNE/CEB nº 7, de 14/12/2010)		Saúde Direitos dos idosos Educação para o trânsito Sexualidade e gênero	Preservação do meio ambiente Vida familiar e social Educação para o consumo Diversidade cultural											

Legenda: SE* = Sessão na Escola SMF* = Sessão Meio Familiar EFA* = Escola Família Agrícola

Figura 13: Organização Curricular MEPES – EFA Rio Novo do Sul

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel

Com base nas duas figuras, é possível observar que existe a parte comum do currículo, que atende à Base Nacional Comum Curricular, sendo composta pelos componentes curriculares Língua portuguesa, Arte, Educação Física, Ciências, Matemática, História e Geografia. O componente Ensino Religioso não aparece na organização do MEPES, mas, constatei em observação das aulas que o componente é trabalhado na EFA pesquisada. Existe também a parte diversificada, presente nos dois currículos.

Analisando cada grade curricular, em seus números de aulas previstas para cada componente, é nítido que a EFA de Rio Novo do Sul possui uma carga horário muito maior que as escolas regulares. A parte diversificada é maior, pois é acrescida das aulas de agricultura e zootecnia. Também possui uma parte de atividades complementares, que não está presente nas escolas regulares. Além disso, os alunos cumprem uma carga horária fora da escola, em seu tempo comunidade, chamada de Sessão em Meio Familiar, totalizando doze ou treze aulas a mais de sua carga horaria escolar.

A seguir, uma tabela comparativa que compila os dados comparativos de cada tipo de escola:

Tabela 1. Comparativo entre a Organização Curricular das escolas regulares estaduais de 6º ao 9º ano e a EFA de Rio Novo do Sul

		Carga Horária Semanal							
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Componente Curricular	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
		EFA	ER	EFA	ER	EFA	ER	EFA	ER
	Língua Portuguesa	5	4	5	5	5	4	5	5
	Arte	1	2	1	2	1	2	1	1
	Educação Física	1	2	1	2	1	1	1	2
	Ciências	4	4	4	4	4	5	4	5
	Matemática	5	5	5	4	5	5	5	4
	História	3	3	3	3	3	3	3	3
	Geografia	2	3	2	3	2	3	2	3
	Ensino Religioso	-	1	-	1	-	1	-	1
PARTE DIVERSIFICADA	Inglês	2	1	2	1	2	1	2	1
	Agricultura	2	-	2	-	2	-	2	-
	Zootecnia	2	-	2	-	2	-	2	-
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Prática na propriedade	4	-	4	-	4	-	4	-
	Plano de estudo	2	-	2	-	2	-	2	-
	Serões de estudo	4	-	4	-	4	-	4	-
	TOTAL	37	25	37	25	37	25	37	25
TOTAL GERAL	EFA					148 aulas semanais			
	ER					100 aulas semanais			

Legenda: EFA – Escola Família Agrícola / ER – Escolas Regulares

Fonte: elaboração própria - 2020

Com relação a carga horária explicada acima, a Professora A comenta a respeito em sua entrevista, explicitando como ocorrem as horas em que o aluno estuda em casa:

Assim: a gente tem que dar conta daquela carga horária que vem da SEDU, que é igual da escola em tempo integral. **Mas é igual da escola regular essa carga horária?** Não, porque por ele passar o tempo integral, aqui eu acho que é maior. Porque em língua portuguesa por exemplo, eu tenho cinco aulas na escola por semana e por turma, mas eu tenho 3 em casa também, porque a semana que o aluno está em casa, não é férias. Você viu? Vai atividades para casa. Eu posso avaliar como nota, se eu dei atividade de português e ele não fez, ele ganha falta. Se são 3 aulas de casa e ele não fez nenhum exercício, ele ganha 3 faltas. Então, o que que acontece, já aconteceu de aluno ficar quase que reprovado em faltas, porque não fazia atividade de casa... e é aí que entra a família. Porque se a família não cobrar a atividade de casa, eu não tenho como... como cobrar, porque é uma carga horária grande, 5 na escola e 3 em casa, ou seja, 8 horas/aula de Língua Portuguesa. E já teve uma época que era 8 aulas só na escola, aí o tempo foi mudando, passou para 1 hora de aula... teve que diminuir por questões de planejamento, teve que diminuir a quantidade de aulas por dia, por conta das atividades que nós temos, como atividade na propriedade (**Professora A**).

Neste quadro, foi viável observar o quão extensa é a carga horaria da EFA, bem como seus componentes curriculares se destacam e diferenciam da escola regular, posto que privilegiam os saberes do campo e não alimentam somente o conhecimento da Base Nacional Comum Curricular.

3.2.2 Metodologia e instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância

A metodologia da EFA tem como concepção filosófica a visão do homem como centro do universo e do processo educativo, na medida em que participa de seu presente e futuro, com vistas a transformar com responsabilidade o meio em que vive. Seus fundamentos estão em constante busca pela eficácia, sendo aperfeiçoados sempre que necessário. Busca também uma concepção de educação problematizadora, voltada para a libertação, que de acordo com Freire (1987, p. 39) a “educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. Assim, é um ato que liberta, que supera a relação entre o professor que tudo sabe e o aluno passivo, colocando a ambos como sujeitos capazes de produzir seu conhecimento e transformar sua realidade juntos e mediados pelo mundo que os cerca.

De acordo com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, em seu artigo 2º, está posto que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB 1, abril de 2002).

Deste modo, é assegurado que as escolas do campo possuam uma metodologia de trabalho que privilegie a realidade da comunidade em que está inserida, colocando esta realidade como ponto crucial na educação dos estudantes da EFA.

As atividades perpassam pelas áreas de ensino, utilizando uma dinâmica interdisciplinar e transdisciplinar. Inerente a isto, as questões específicas da Pedagogia da Alternância envolvem as famílias e comunidades, para que sejam desenvolvidas no meio socioprofissional do aluno.

A Pedagogia da Alternância se firma como uma estratégia educativa que permite ao aluno atrelar sua formação escolar, com sua vida familiar, sem desvincular uma da outra. Prioriza a “formação integral da pessoa, de modo a lhe permitir o desenvolvimento pleno da personalidade e a capacidade de construir seu projeto de vida” (SOUZA¹, 2008, p. 6). Nessa perspectiva, o jovem do campo é colocado como protagonista da ação pedagógica, em que a prática está sempre atrelada às teorias. De modo que a PA se preocupa não só com a formação integral, mas também com o desenvolvimento global do aluno e da comunidade em que a escola está inserida, também deve se pautar no desenvolvimento local como um princípio, impulsionando o jovem a cuidar, transformar e melhorar a localidade em que vive. Portanto, o currículo desta escola é compromissado com a totalidade e ganha vida pelas criativas mãos dos professores/monitores.

Referendando os fundamentos pedagógicos de em Escola Família Agrícola, Souza¹ (2008, p. 9) consolida que

Dessa forma, as Escolas Famílias Agrícolas aparecem como uma alternativa viável para o desenvolvimento rural, porque elas visam justamente contribuir para o desenvolvimento sustentável, através do trabalho das associações das escolas, em projetos coletivos, que viabilizem o desenvolvimento da instituição, dos alunos, da comunidade e dos pequenos produtores. Elas podem contribuir para o desenvolvimento do campo, porque atuam na formação teórica e prática dos educandos, respeitando a sua cultura e seu meio, de forma que eles tenham conhecimentos técnicos e filosóficos que os favoreçam desenvolver a comunidade, bem como a si mesmos.

Contudo, é possível observar a importância de uma EFA para a comunidade em que está situada e para os sujeitos que fazem parte de sua vivência. Além dos fundamentos pedagógicos próprios em uma EFA, para fazer parte da Pedagogia da Alternância, ela precisa ter elementos pedagógicos que condizem com a Educação do Campo.

É relevante dizer que, quando Pessotti (1978) escreveu sua monografia, logo nos primeiros anos de funcionamento das EFAs, os instrumentos essenciais eram apenas o Plano de estudo, a Folha de Observação, a Viagem de Estudo e o Estágio. Entretanto, outros elementos que não eram ainda colocados como primordiais, estavam presentes nas escolas como

instrumentos secundários, como por exemplo a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade ou da Propriedade e o Tema Gerador. Lembrando que, naquela época todas as EFAs em funcionamento no Estado do Espírito Santo funcionavam como Ensino Agrícola, para jovens adolescentes de 14 a 18 anos de idade, oriundos de escolas primárias.

Como bem colocam Chaves e Foschiera (2014, p. 84), todo o ciclo de formação por Alternância obedece a uma rotina que começa na propriedade, segue para o centro de formação e volta à propriedade, para permitir o melhor engajamento das famílias neste processo de aprendizagem”. Tais instrumentos pedagógicos são:

- a) Tema Gerador: definido entre os estudantes, famílias, educadores/monitores de acordo com a realidade local para estudo durante o ano letivo.
- b) Plano de Estudo (PE): elaborado previamente e orienta a pesquisa sobre o Tema Gerador proposto.
- c) Folha de Observação (FO): utilizada para complementação do Plano de Estudo, quando este apresenta falhas ou fraquezas em alguns aspectos da pesquisa.
- d) Caderno da Realidade ou da Propriedade: é um instrumento de registro, monitoramento e acompanhamento da formação, um diário.
- e) Caderno Didático: é um tipo de “livro didático”, uma fundamentação teórica para o desenvolvimento do Plano de Estudo.
- f) Acompanhamento das Atividades Práticas de Campo: atividade que complementa as visitas às famílias.
- g) Projeto Profissional do Jovem (PPJ) ou Projeto de Vida: plano de trabalho formalizado pelo jovem sobre a experiência produtiva que pretende desenvolver a partir de sua formação ou para onde ela será direcionada.
- h) Tutoria: ação desenvolvida por monitores contratados.
- i) Colocação em Comum: socialização do Plano de Estudo conforme a descoberta e a linguagem de cada jovem.
- j) Visitas e viagens de estudo: visitas feitas pelos educandos para promover intercâmbio de informações.
- k) Serões de estudo: etapas complementares de esclarecimento ou aprofundamento do tema gerador.
- l) Intervenções externas: atividade que busca estimular o envolvimento de especialistas a compartilharem suas experiências com os jovens do Centro de Formação.
- m) Atividades retorno: cumprem a finalidade de trazer elementos técnicos ou informações necessárias para a família ou para a comunidade.
- n) Visitas às famílias e comunidades: técnica de avaliação do desempenho do jovem e do envolvimento dos familiares no processo de formação.
- o) Estágio: tem a finalidade técnica de aperfeiçoamento da formação dos jovens, de forma individualizada ou compartilhada, onde os mesmos possam aprimorar conhecimentos ou praticar aquilo que aprenderam no Centro de Formação.
- p) Avaliação: acontece por meio de experimentações, produções textuais, exposição e argumentação, debates e soluções de questões propostas em esquemas ou formulários. (CHAVES; FOSCHIERA, 2014, p. 84-85).

Os elementos: tema gerador, colocação em comum, serões de estudo, acompanhamento das atividades práticas de campo e intervenções externas são percebidos ao longo do processo,

não sendo descritos aqui de forma separada, mas alinhados a todas as práticas e métodos, como pode ser observado neste trabalho em outros tópicos do capítulo. As questões que envolvem a avaliação serão explanadas com maiores detalhes em outro momento deste mesmo tema. Sobre os cadernos didáticos, a EFA pesquisada não utiliza esta nomenclatura. Para eles, são confeccionadas apostilas que direcionam o trabalho do professor e são acompanhadas pelos alunos, onde estão presentes as explicações das disciplinas.

Tendo em vista que a EFA pesquisada atua com turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, não há aplicação de todos os elementos descritos acima, pois alguns são próprios do Ensino Médio Profissionalizante. Assim, explicarei com maiores detalhes apenas os que são trabalhados na EFA de Rio Novo do Sul, que são: 1) Plano de Estudo; 2) Caderno da Realidade; 3) Folha de Observação/avaliação; 4) Atividades de Retorno; 5) Visitas às Famílias; 6) Visitas e Viagens de Estudo; 7) Cursos e Palestras. A seguir, detalho cada um deles, com base na visão da própria escola e com exemplos de como cada um ocorre, hora por meio das entrevistas com os profissionais, hora com fotos que demonstram os instrumentos em sua realidade.

1. **Plano de Estudo:** É elaborado pela equipe de professores nas primeiras horas das segundas-feiras e nas sextas-feiras, com a participação dos alunos e, se possível, dos pais. Sua preparação permite atividades na escola, na família e na comunidade. Consiste em uma pesquisa participativa, que pretende analisar aspectos da realidade do aluno, para que assim ocorra uma relação entre a vida do aluno e a escola. O Plano de Estudo pretende integrar o espaço/tempo de aprendizagem do estudante na escola com o espaço/tempo na família ou no meio social/profissional. Nos momentos de confecção dos Planos de Estudo, tem a hora da Colocação em Comum, considerada uma de suas etapas mais importantes, pois exige que o monitor saiba mediar as falas e ter atenção às problematizações que precisam ser aprofundadas. Obedece a uma lista de hipóteses e questionamentos, utilizados posteriormente para que a equipe prepare as aulas. É nessa ocasião que o aluno coloca para seus colegas o que trouxe da sua realidade, a fim de que o coletivo possa discutir, refletir e aprofundar, retornando o conhecimento compartilhado e produzido ao meio em que ele vive/comunidade/família.

De acordo com Pinto (2003, p. 78),

É preciso enfatizar que o PE não é um meio apenas de colher dados da realidade para o/a monitor/a poder preparar suas aulas de forma mais contextualizada. O PE é um instrumento para provocar a observação e a reflexão sobre a sua realidade e buscar soluções para transformá-las.

Neste panorama, notamos que no PE é ressaltado o diálogo como fundamental no processo, quando na Colocação em Comum os alunos discutem sobre as realidades que

observaram. Para Freire (1987, p. 45), o diálogo assume grande importância no rompimento da educação bancária e na superação do oprimido, pois “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Assim se faz uma educação dialógica.

Aos monitores cabe acompanhar todo o processo e estimular aos alunos para maiores descobertas. Esta etapa do PE é considerada como a mais importante, pois é por meio dela que se mantém o vínculo entre a escola e a realidade dos alunos. “Ajuda também a informar, analisar, expressar, tomar consciência e atuar no meio em que vive” (PINTO, 2003, p. 78). Seguindo a um roteiro pré-estabelecido, o plano de estudo auxilia ao aluno no mento de sua pesquisa, para que não se perca em meio as variadas possibilidades que possa descobrir.

Perguntei aos funcionários como os Planos de Estudo são elaborados na prática. Constatei que, na EFA de Rio Novo do Sul, o Plano de Estudo também é conhecido como Plano de Formação. É realizado da seguinte forma: após as discussões coletivas, o professor identifica o tema gerador daquele grupo, prepara um preâmbulo que se relaciona ao tema para instigar a curiosidade dos alunos sobre o assunto e, posteriormente, os alunos elaboram indagações que lhes ocorrem naquele momento. Feito isto, as aulas acontecem em torno destas questões, para que sejam respondidas e tragam retorno à comunidade. A seguir, uma explicação sobre o Plano de Formação/ Plano de Estudo:

Aí tem o Plano de Formação, que já vem estabelecidos os temas. Dentro desses temas, nós já colocamos uns tópicos, o que que é importante saber dentro de saúde, né... vamos dizer que saúde é o tema que estão estudando agora, o que que é importante saber? Aí o professor, ele que é responsável pela turma, porque é cada um responsável por uma turma. Aí eu, por exemplo, sou do 6º ano... aí tem outro que é do 7º, 8º e do 9º. Então o professor que é responsável pela turma, ele vai preparar esse plano de estudo para ele. Se faz uma motivação, um texto, uma música, qualquer coisa né, e dali os alunos vão formulando perguntas a partir daqueles tópicos (**Professora A**).

Os temas a que a professora se refere são os Temas Geradores. Eles são identificados na comunidade e no município onde a escola se localiza, podendo abranger problemas de caráter mais amplo ou algumas situações limites, que devem ser solucionados pelo grupo, a partir de sua compreensão crítica a respeito do tema eleito.

Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1987, p. 55).

Para tanto, ao buscar os temas que irão fazer parte dos Planos de Estudos, alunos e professores são levados a pensar na sua realidade e a ter um olhar diferenciado para os problemas que ocorrem na sociedade em que vive, desenvolvendo consciência crítica na busca da superação das dificuldades encontradas. Assim, os sujeitos não serão passivos, mas sim ativos e produtores de saberes e soluções. Para Freire (1987, p. 59), “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”, sendo um agente mediador de todo o processo.

Sabendo que o trabalho pedagógico também precisa estar em consonância com a BNCC, questionei à professora se os Temas Geradores se encaixam na Base, ou servem como ponto de partida para que, posteriormente, sejam abordados os conteúdos curriculares nacionais. A professora esclareceu:

Não, a gente parte do nosso, porque tem que ter a Base Comum né. Aí ela entra também e vai encaixando dentro dos temas. Porque quando um aluno leva as perguntas para casa, então assim, a gente faz esse trabalho com eles, eles mesmos fazem as perguntas, e os professores só organiza as ideias, a questão da concordância, aí eles levam as perguntas para casa e respondem. Então a partir daquilo ali que são montadas as aulas, a partir do que ele traz, do que o aluno quer saber, que que eu posso... [pensando num exemplo] quando ele traz lá sobre, por exemplo, que eles estavam estudando sobre os alimentos né, que que eu posso encaixar dentro de português, que que eu posso fazer com matemática e com a agricultura assim. Sempre parte desses temas aí, dos planos de estudos, entende? E aí a gente vai incluir a Base Comum dentro desse contexto aí, o que cabe aqui dentro né (**Professora A**).

Com isto, é visível que a realidade concreta dos alunos é o mote central da aprendizagem. A partir deste contexto, os conteúdos regulares vão se encaixando e são trabalhados nas aulas dos componentes curriculares. Portanto, é perceptível que o conteúdo está voltado para a ação e transformação, partindo sempre dos Temas Geradores, e não obedecendo meramente a uma educação conteudista.

2. **Caderno da Realidade:** este caderno é o instrumento que dá vida ao Plano de Estudo. “O CR, em nível psico-pedagógico, estimula o amadurecimento intelectual do/a jovem. E no âmbito didático, possui diversos objetivos, entre eles: constitui uma tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana; ajuda a desenvolver a formação geral” (PINTO, 2003, p. 80). Nele, estão contidos todos os Temas Geradores (TG), que são construídos ao longo do ano, bem como as perguntas motrizes do tema e as repostas dos alunos, sínteses pessoais, sínteses dos grupos, que são colocadas de forma escrita e ilustrada. Ainda, contém os relatórios respondidos pelos alunos em seu tempo comunidade, relatórios das visitas de estudo, questionamentos, observações,

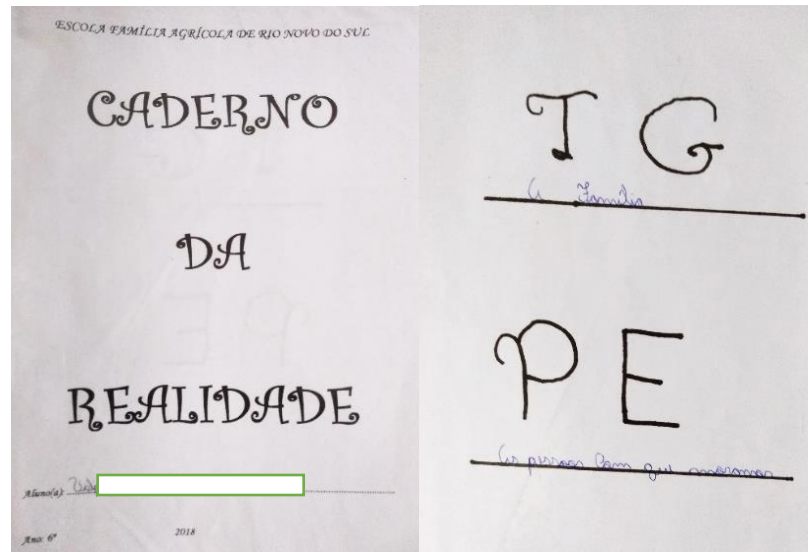
conclusões. Ao final do tema, os alunos fazem um relatório que sintetiza tudo o que foi apreendido em sala de aula e nas aulas de campo sobre o determinado assunto.

Como mostra Pessotti (1978), o Caderno da Realidade ou da Propriedade, nos anos iniciais da implementação das EFAs no Estado do Espírito Santo, eram formulados de maneira diferente. A autora conta que sua escrita se dava durante o período do curso na EFA, constituindo-se como um trabalho monográfico, em que o aluno anotava todos os passos de sua formação, seja na escola ou na propriedade. Na verdade, na época eram dois cadernos, o de Propriedade e o de Casa.

O Caderno de Propriedade e o da Casa possuem uma ligação estreita com as disciplinas de formação especial voltadas para a agricultura e economia doméstica. Suas ligações com as disciplinas de formação geral são mais intensas em Ciências e Estudos Sociais do que com a Matemática e Língua Pátria. Apesar dessa fragilidade, a Matemática está presente em todas as situações de cálculo que envolvem a administração de uma propriedade familiar ou de uma habitação. O mesmo acontece com a Língua Pátria, presente em todos os momentos da elaboração dos Cadernos; redigindo ou se expressando oralmente, tudo é motivo para o monitor ensinar ao aluno como melhor se expressar (PESSOTTI, 1978, p. 40).

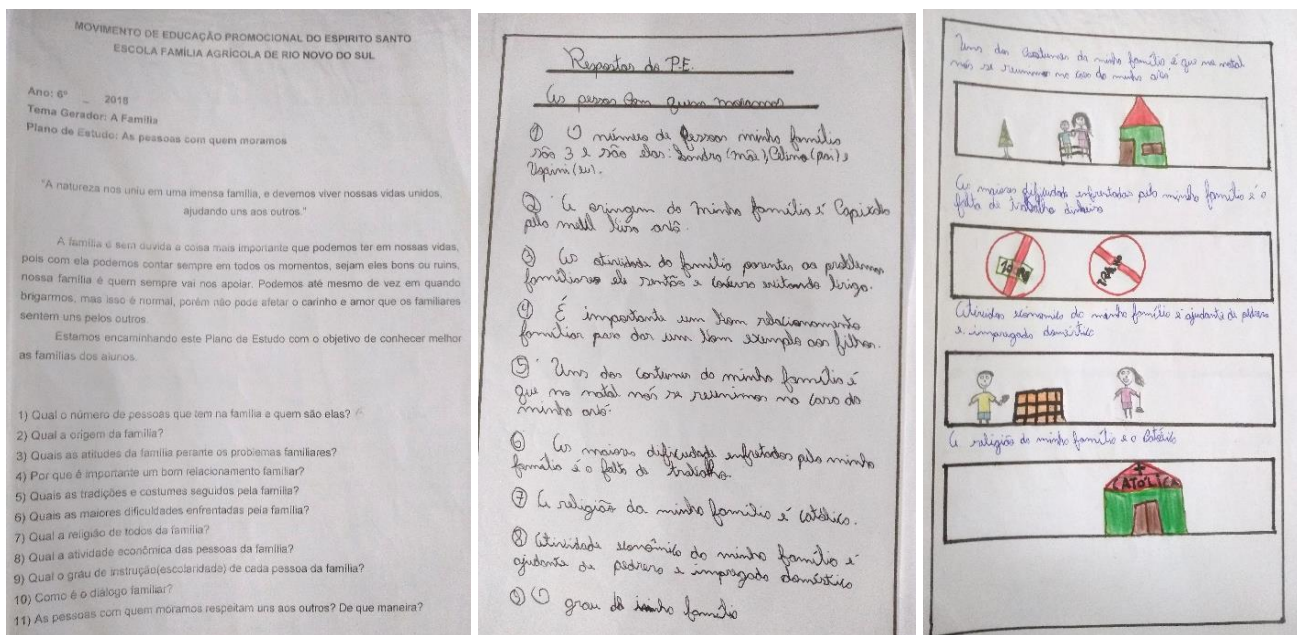
Assim como na atualidade, esses cadernos estavam de acordo com o PE e continham todas as atividades desenvolvidas pelo aluno. Após algum tempo utilizando estas ferramentas, mais precisamente até 1974, os monitores perceberam que esta nomenclatura estava inconsistente com o trabalho realizado, abandonando o nome Caderno da Propriedade e de Casa, colocando seu conteúdo em pastas e chamando-os de “Pastas dos Planos de Estudo”, passando assim a ampliar a importância do PE como essencial no seu cotidiano (PESSOTTI, 1978).

A seguir, mostro algumas fotos tiradas de um caderno/pasta de um aluno, contendo as perguntas e respostas do PE, ilustrações e síntese do tema gerador levantado (nome não revelado).



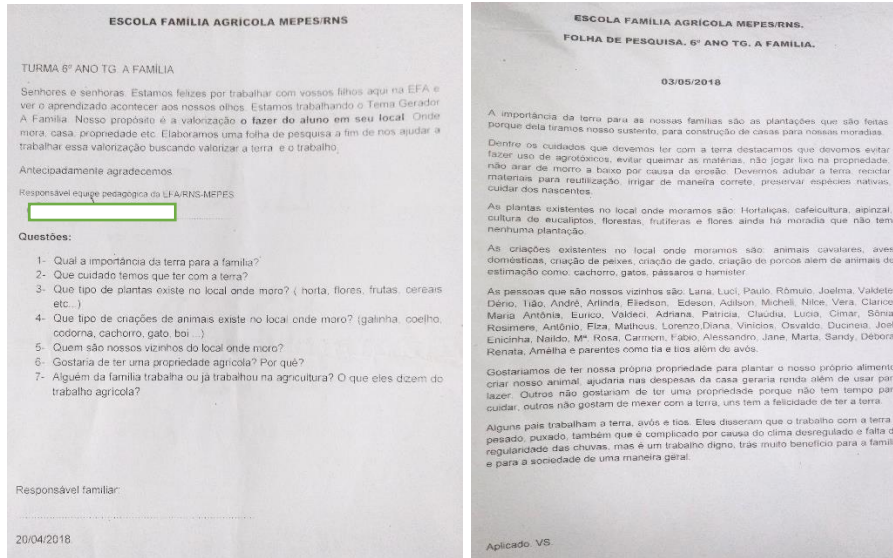
Figuras 14 e 15: Capa do Caderno da Realidade e do Tema/Plano de Estudo

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel



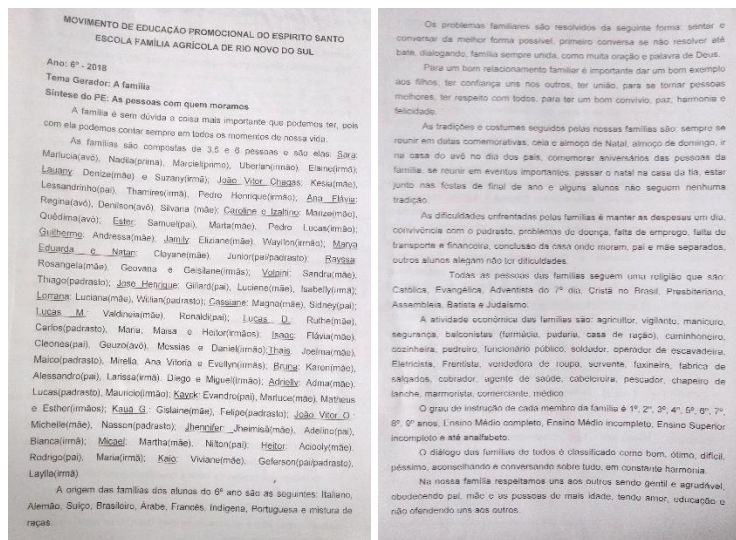
Figuras 16, 17 e 18: Perguntas e Respostas do Caderno de Realidade

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel



Figuras 19 e 20: Perguntas e respostas do Tema Gerador para o tempo comunidade

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel



Figuras 21 e 22: Relatório síntese do Plano de estudo

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel

Sobre o Caderno da Realidade, a professora relata como é o procedimento:

Aí você vê que eles fizeram sobre a família né, qual o número de pessoas que têm na família, quem são elas. [...] Então depois que ele leva as perguntas para casa, ele responde com a família... ele não pode pegar e pesquisar, tem que ser com a família né. Porque você vê que são perguntas muito direcionada para a família. E ele também não precisa pesquisar na internet, porque aqui a gente não vale assim... ah você responder certo ou errado não, porque a família pensa aquilo dali né. Aí ele vem com essa resposta, aí a gente faz uma colocação em comum, pega a resposta de todos os alunos e vamos fazer um texto montando a resposta de todo mundo. Aí foi colocando de cada aluno quem são as pessoas que mora, se é com minha mãe meu pai e minha mãe né, aí faz um texto de todo mundo e aí ele vai montar essa parte aqui que se chama caderno da realidade. É o que cada um tem o seu, aí ele monta essa pasta aqui ele vai botar o tema gerador da família e o plano de estudo e as pessoas que tá

morando, eles colocam as perguntas e aí a resposta que ele trouxe que ele respondeu a dele tá, dessas respostas ele vai montar uma redação ilustrada. Cada resposta ele vai fazer um parágrafo e vai mostrar o que quer dizer na pergunta, aquelas pessoas que ele mora com o pai e mãe para a família dele aqui do jeito que ele sabe desenhar. Claro que pode ter mais capricho, pode, mas a gente não avalia se o desenho está bom ou está ruim, mas o capricho, que tem um pouco mais habilidade outro menos. Então está vendo cada ponto ele vai ilustrando (**Professora A**).

3. **Folha de Observação/avaliação:** a folha de observação é um dos instrumentos avaliativos da EFA e está presente no Caderno da Realidade. Neste documento, o professor responsável pela turma avalia o desempenho do aluno no trimestre, no que corresponde ao Caderno de Realidade, pontuando se ele atingiu alguns requisitos pré-estabelecidos e atribuindo notas a cada um deles. O valor total de cada trimestre é 10 pontos. O aluno que não atingir pontuação mínima de 7 pontos, tem o direito de se recuperar.

MEPEB - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO EFA-RINS ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE RIO NOVO DO SUL	
AVALIAÇÃO DO CADERNO DA REALIDADE	
ALUNO(A):	SEDE: TI-SIMA
ELEMENTOS INTEGRANTES DO CR. 1º TRIMESTRE	
IDENTIFICAÇÃO DO CR Conteúdo temático e Res. do Tema	3,0 OK
ORGANIZAÇÃO DO CR Organização estética, revisão, estruturação	3,5 Margens brancas
ALUSCOPION DO CR Conteúdo, formato, número, prioridade, organização	3,0 Faltam ter caprichado mais nos desenhos - colagem quadrados sem colar e sem desenhar
CONTIÇÃO DO CR Qualidade, quantidade, organização	3,5 Faltam informações nos mapas
ANÁLISE DO CR Qualidade, quantidade, organização	3,5 Algumas rasuras
NOTA DE CR	7,5
NOTA TRIMESTRAL	
NOTA DE RECUPERAÇÃO	

Figura 23: Folha de Observação/avaliação do Caderno de Realidade trimestral

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel

Pessotti (1978, p. 52) aponta que a folha de observação era apenas um recurso para auxiliar o PE, servindo como um guia para que o aluno pudesse anotar as observações que fazia em sua propriedade, para depois levá-las a uma análise na escola. Deste modo, servia para complementar a redação da síntese do PE, sem fins avaliativos e com uma estrutura completamente diferente de como é realizada atualmente.

A folha de observação é avaliada da seguinte forma, segundo explicação da Professora A:

Então nesses 10 pontos eu vou avaliar esse primeiro momento com ele e, quando ele trouxe a resposta, se ele respondeu tudo, se ele deixou alguma em branco, o que que ele fez. Porque às vezes também a gente não vai analisar se está errado, mas eu estou pedindo aqui quais os tipos de alimentos consumidos da família... ele vai colocar aqui outra coisa que não tem nada a ver? aí também não dá certo não, você tem que rever isso, tem que chamar ele pra rever isso daí. Então nesse momento ele também é avaliado. Então avalia 5 no primeiro momento e 5 no segundo momento né, que vale de 0 Até 10 pontos. Então depois daqui que ele vai confeccionar esse caderno... ele fez aí eu pego tudo, corrijo um por um... quê que eu vou olhar, se está completo, se está organizado, o capricho né que tem uns que são desmazelados, se está dentro das normas, porque tem uma norma para fazer as margens... oh! o dele está tudo fora da norma por que é 2 centímetros, é tudo dentro das normas, se ele coloca o título, se tem rasura né. Tudo isso então tem esse questionamento aqui né, pontualidade ele vai ter 1 ponto, ou organização tem 2 pontos, ilustração se está condizente com o que ele escreveu, se está caprichado se está bonitinho e que tem 2 pontos, conteúdos e informações técnicas, se o que ele trouxe está realmente dentro da pergunta né, análise de linguagem gramática, concordância geografia, caligrafia, estrutura, é tudo avaliado também, então vale 2 pontos. Então a gente vai avaliar isso... esses pontos dentro dela. Então vão valer de 0 a 10, aí a gente faz essa folha (**Professora A**).

4. **Atividades de Retorno:** Tais atividades insurgem com a realização do Plano de Estudo como resposta à realidade. São experiências, atividades palpáveis que serão realizadas na comunidade, meio socioprofissional e na família. Podem ocorrer quando os alunos aplicam o que aprenderam com as aulas em sua propriedade ou na comunidade, ou até mesmo quando pensam em uma forma de transformar a realidade em que vivem para melhor, aplicando os conhecimentos gerados em sala de aula. Exemplos: plantar uma horta em casa, cuidar dos animais, fazer piquetes no pasto, observar e relatar sobre possíveis pragas nas plantações, observar o plantio nos arredores da própria casa etc.

5. **Visita às Famílias:** Incide em conversar com a família dos alunos sobre assuntos sociais, pedagógicas (vida escolar do aluno), e questões agrícolas, sempre relacionado absolutamente ao aluno. Estas visitas são feitas pelos monitores, quando o estudante está em casa, em seu tempo comunidade. A visita é uma característica que tem destaque na Pedagogia da Alternância, pois traz o elemento de compartilhamento da responsabilidade na educação do jovem, com vistas a criar um maior entrosamento entre a EFA e as famílias, dar orientação técnica e pedagógica para as famílias, constatar a realidade e as necessidades de cada família, incentivar os pais a participar efetivamente na vida da EFA, orientar o estudo dos educandos no momento de permanência em casa. Dentre os objetivos das visitas as famílias se destacam:

1. Conhecer a realidade do educando e o seu meio para aprofundar nos problemas de ordem social-econômica e suas influências sobre os jovens, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito das capacidades de aprendizagem; 2. Acompanhar as pesquisas do PE, CR, leituras, exercícios de fixação de aprendizagem, atividades de retorno, experiências e práticas dos Educandos; 3. Educar as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos e co-autores da Alternância bem como da importância da participação na EFA, através da Associação (PINTO, 2003, p. 81).

O diretor da escola relata em sua entrevista que as visitas não estão acontecendo conforme foram planejadas, pois a escola está sem transporte próprio (o carro necessita de conserto e não possuem verba para isto) e os monitores não têm condições de utilizar seu transporte particular para fins de trabalho, pois não recebem incentivos para isso.

Entretanto, para que o relacionamento entre a família e a escola não se perca, o diretor e a pedagoga convocam as famílias para comparecerem a escola, sempre que possível e de acordo com as possibilidades de cada uma delas. Nessas conversas, além de falar sobre a vivência escolar do aluno, os monitores também procuram saber como o estudante se comporta em casa, como andam as atividades de seu tempo comunidade e as perspectivas de vida que a família tem sobre o curso na EFA. Além disso, procuram saber o que as famílias necessitam e qual assunto eles gostariam que fosse abordado na escola. Outrossim, as assembleias da associação de pais ocorrem, no mínimo, duas vezes ao ano, constituindo-se como um momento de troca entre os pais, comunidade e escola.

6. **Visitas e Viagem de Estudo:** Cumprindo um planejamento e acompanhados de uma síntese, por meio de relatório e de uma avaliação, as visitas e viagens de estudos permitem um aperfeiçoamento de temas sociais, técnicos, econômicos e políticos. Admitem até que os alunos apreciem espaços diferentes das localidades onde vivem, gerados, principalmente, por um tema levantado no Plano de estudo.

Objetiva levar o/a jovem a confrontar o conhecimento de cada um e da família com os conhecimentos dos outros, sobre o PE em questão, por exemplo: Associações e Cooperativas de pequenos produtores, granjas, apicultura, suinocultura, pomar, inseminação artificial, propriedades agrícolas onde o uso da terra é feito de forma alternativa ecológica. Na visita há o aprofundamento de um tema social, técnico, econômico e político. Esse mergulho em outra Realidade ajuda na aprendizagem e com isso estimula o espírito crítico, complementando a visão geral dos fenômenos sociais e bionaturais (PINTO, 2003, p. 80).

Nos anos iniciais de funcionamento das EFAs, as visitas e viagens eram destinadas apenas aos alunos do último ano, com eventuais participações de alguns alunos do 2º ano (PESSOTTI, 1978). Também obedeciam a um planejamento prévio bem elaborado e os objetivos eram os mesmos que os atuais.

As viagens de estudo realizadas nos anos de 1976 e 1977 pelas Escolas Famílias permitiram que os alunos conhecessem outros lugares diferentes dos povoados em que residem na zona rural. O contato com o meio urbano e suas instituições (indústrias, cooperativas, casas comerciais, laticínios, bancos, colégios etc.) é sempre analisado em função de como o meio rural e urbano colaboram com o processo de desenvolvimento e questiona-se, a partir desses contatos, o papel desempenhado pelo jovem rural como colaborador desse processo, mesmo residindo na zona rural. enfim, a viagem de estudo permite uma gama de informações ao jovem e concorre para esclarecê-lo de como funcionam as Instituições visitadas, sendo também um excelente recurso para a formação de hábitos sociais (PESSOTTI, 1978, p. 52).

Atualmente, as visitas acontecem nos comércios locais e propriedades próximas. Já as viagens, dependem do auxílio da Prefeitura e do MEPES, sendo menos constantes. Os pais também acabam por contribuir nas viagens de estudo, seja financeiramente, ou na divisão das atribuições com os monitores, acompanhando as turmas nas visitas. Ao retornar para a escola após a visita/viajem, ocorre a colocação comum, para que os alunos possam expor as conclusões a que chegaram.

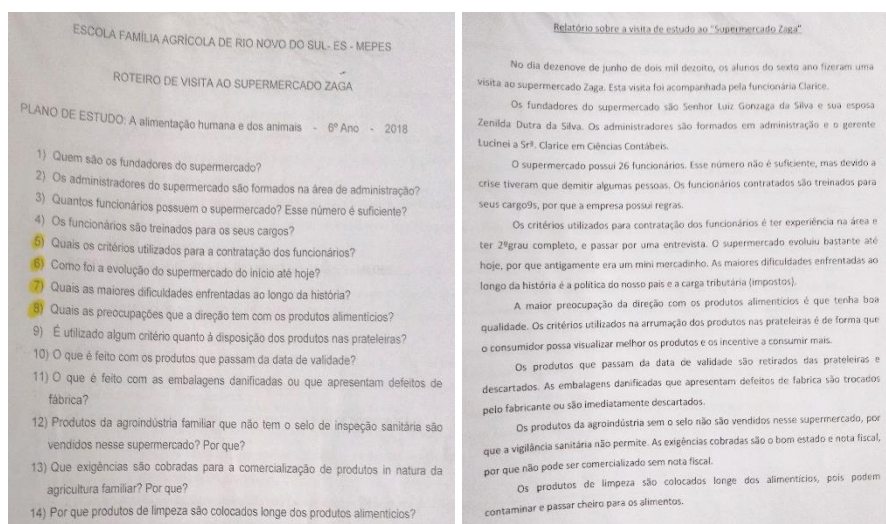


Figura 24 e 25: Roteiro e Relatório de Visita de Estudo

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel

7. **Cursos e Palestras:** Para organizar os cursos, as EFAs contam com a participação de especialistas de diversas áreas de atuação, como agrônomos, técnicos, líderes de comunidade e os próprios monitores. Para calcular a quantidade dos serões na EFA de Rio Novo do Sul, são considerados dois serões por dia, pois a escola atende a duas turmas por semana. Desta forma, em cada dia no qual ocorre uma palestra ou curso, são computados dois serões. Ao final do ano de 2018, a EFA em questão realizou mais de 100 ações neste sentido, de acordo com informações passadas pelo diretor e professores. Os serões se constituem como atividades educativas que geram

desenvolvimento para os alunos e comunidade, pois por meio deles são possibilitadas várias coisas:

- oportuniza ampliar a cultura geral e desenvolvimento intelectual dos alunos;
- possibilita o desenvolvimento social por meio de contato com indivíduos de variados níveis sociais, com outras profissões e oriundo de diversos ambientes;
- amplia a visão de sociedade, dos problemas atuais do mundo, através da discussão com pessoas competentes e qualificadas para debater a respeito;
- valoriza os recursos humanos locais, haja visto que conta com a participação de moradores da comunidade;
- permite intercâmbio entre as regiões do Estado, posto que em muitos serões o dinamizador é convidado de outras regiões.

Não muito diferente da maneira em que ocorre na atualidade, Pessotti (1978, p. 59) destaca a importância dos serões, no ano de 1977, para o desenvolvimento dos alunos nas EFAs em funcionamento na época:

Geralmente é ocupado para estudo individual e em equipe, pesquisa bibliográfica, leitura informativa, jogos de lazer, música, televisão, aulas de formação humana, palestras de profissionais do município para enriquecimento do Plano de Estudo. Enfim, é uma atividade dirigida, porém desvinculada da relação aluno-monitor de uma aula comum.

Sempre que participam dos cursos e palestras, os alunos devem confeccionar um relatório, mostrando o que entenderam do assunto e o que foi abordado. Este instrumento é considerado para fins avaliativos. Abaixo, alguns relatórios feitos:

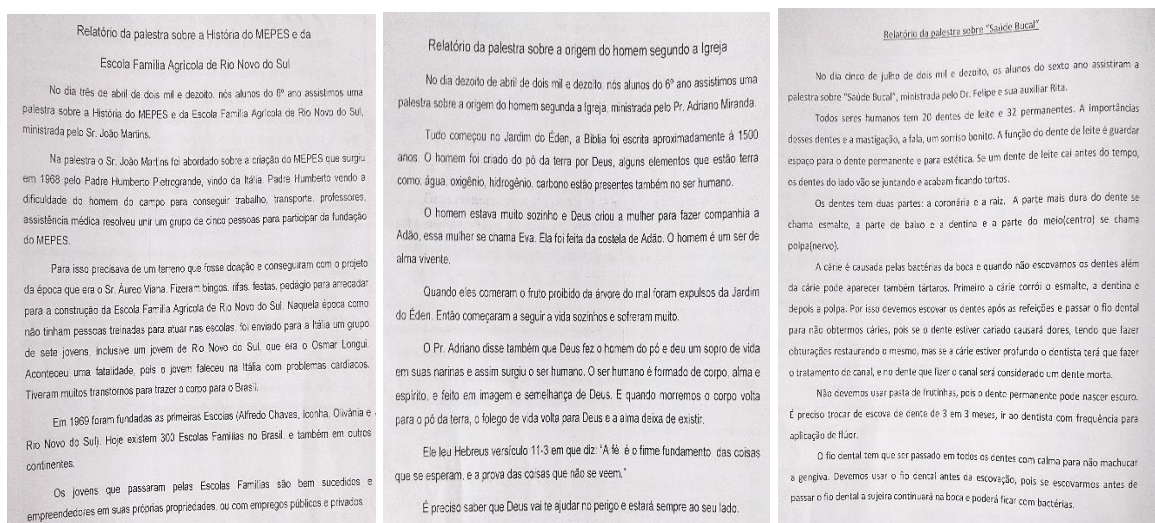


Figura 26, 27 e 28: Relatórios das palestras

Fonte: Acervo pessoal Karolyna Maciel

Uma das professoras explica como são feitos os relatórios:

[...] tem as intervenções que são as palestras relacionadas a esse tema da família, então estiveram uma palestra sobre a história da escola aqui, e teve outro também que é origem do homem segundo a igreja. A gente quer saber por que a origem científica ele já estuda na aula, então a gente quer saber segundo a igreja, pode ser o pastor, pode ser um padre, qual é a visão que eles têm sobre a origem do homem. **[Veio alguém dar essa palestra?]** Veio aqui o pastor * (nome do Pastor) da Igreja Batista ele deu a palestra, aí os alunos anotam alguma coisa e monta um relatório né. Aí aqui foi a história da escola aqui, porque a escola família vive família então a gente bota um pouco também sobre isso aqui. Aí depois ele vai fazendo isso conforme cada tema **(Professora A)**.

Isso mostra que a organização dos instrumentos aplicados na escola é muito bem acompanhada, estando tudo registrado e arquivado para posteriores consultas. Além disso, a confecção de relatórios faz com que todos os métodos pedagógicos utilizados não sejam um fim em si mesmos, pois sua aplicação é referendada pelos relatórios.

3.2.3 Projeto Político Pedagógico da escola

Documento importante e parte imprescindível em qualquer escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) vislumbra como a escola pode avançar e em quais sentidos. Na maioria dos casos, é ele que norteia todo o trabalho a ser desenvolvido pela escola. “Falar da construção do projeto pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, onde o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas” (PINTO, 2003, p. 91).

Nas palavras de Veiga (2001, p. 11), as características básicas do PPP são:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão;
- f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

Deste modo, o PPP se afirma como um instrumento que orienta os afazeres escolares e guia todo o processo educativo.

No primeiro dia em que cheguei na escola, perguntei sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Pedi para ter acesso a ele e, se possível tirar cópias. Infelizmente não me foi permitido acessar tal arquivo. Entretanto, nas entrevistas, ao perguntar sobre o referido documento, obtive as seguintes respostas:

Pergunta: A escola tem projeto político pedagógico?

Resposta: Tem tudo, inclusive agora está sendo refeito. **E qual o princípio norteador dele?** É o princípio da Pedagogia da Alternância. Tem um teórico, Paulo Freire e tudo mais, mas assim a gente tem a nossa. Porque se você for colocar, Pedagogia da Alternância não tem um autor assim que segue um pouco. A gente tem muita autonomia para trabalhar, nós trabalhamos em cima da Pedagogia da Alternância porque se você for pesquisar a Pedagogia da Alternância, tem alguns autores que puxa para um certo ponto, outros puxam para outro ponto, não tem um autor específico que fale exatamente do assunto (**Diretor**).

Pergunta: A escola tem projeto político pedagógico? Como ele foi feito?

Resposta: olha na época ele foi feito pelos professores mesmo e com a orientação do MEPES Central né, que é o mentor né da ideia das Escolas Família. Ele foi feito sempre baseado na realidade do aluno, porque a nossa escola ela tem os temas que são trabalhados por série, então quando chega no sexto ano aí são três temas. Eles começam a ver sobre a família... dentro da família viu um pouco sobre a terra, a importância da terra né. Para cada um, independente daquele que tem a propriedade ou não, porque aquele que não tem propriedade mas se alimenta da terra né, aí ele tem o Plano de Estudo sobre alimentação, então está tudo sempre ligado com a família, terra, alimentação e sobre saúde, aí essa saúde entra a saúde desde a família até no município, sempre pegando primeiro o seu meio, depois vai ampliando o leque para a comunidade, município, estado, sempre pegando assim, primeiro o seu meio depois vai ampliando o leque para comunidade para o município (**Professora A**).

Mediante as respostas obtidas, fica claro que a escola é norteadada pela Pedagogia da Alternância e baseia seu plano pedagógico nos temas geradores. Porém, fica confuso a questão do PPP, pois dá a entender que os funcionários não têm noção do que tal documento representa para todo o funcionamento da escola. O fato de o Projeto Político Pedagógico não ser disponibilizado e dos professores não responderem claramente sobre ele, sugere que o documento não é tratado com a devida importância.

3.2.4 Sistema avaliativo

Para entender como a escola funciona, é necessário saber também como os alunos são avaliados.

No cerne do funcionamento das EFAs, a avaliação era “mais no aspecto formativo, sem no entanto perder o caráter de globalidade de aferição da aprendizagem de cada disciplina isoladamente, no final de cada ano escolar” (PESSOTTI, 1978, p. 63). Existiam as avaliações trimestrais e anuais, com notas de 0 a 10 e média mínima de 5 pontos para o avanço. Também

eram considerados todos os instrumentos constituintes do processo, como os relatórios, folhas de observação, autoavaliação e plano de estudo, assumindo um caráter processual e contínuo, inovador para a época em questão (PESSOTTI, 1978).

Já foi mencionado neste trabalho que existem relatórios constantes os quais os alunos devem preencher, sejam eles das visitas realizadas, palestras, cursos e até mesmo em seu tempo comunidade. Também, os professores avaliam a confecção do Caderno da Realidade. Os estudantes da EFA, obedecendo ao Estado do Espírito Santo e atendendo à Base Nacional Comum Curricular, fazem provas relativas aos componentes curriculares em questão. Além do aproveitamento escolar ao qual o sistema é acostumado, o aluno é avaliado em todos os seus aspectos, como por exemplo nas convivências do internato, na execução de suas tarefas práticas, na sua atuação dentro da comunidade e, não menos importante, realiza sua autoavaliação. É importante ressaltar que os pais participam de todo esse processo, pois há um momento em que eles avaliam o desempenho do filho quando estão em casa, ao realizar as tarefas.

Portanto, existe o sistema de avaliação quantitativa, em que são atribuídas notas e cada item avaliado tem um peso (provas, trabalhos, relatórios etc.). Também há a avaliação qualitativa, que considera o aluno como um todo, que está inserido no meio e pondera as variadas habilidades que cada um possui.

Uma das professoras entrevistadas explica detalhadamente o esquema avaliativo da escola:

Uma coisa que eu acho muito interessante no nosso sistema é o sistema de avaliação, porque são três trimestres então aqui vale 100 o trimestre, mas desses 100 como que ele é dividido: o aluno tem esses trabalhos pedagógicos, que são da escola que faz parte da pedagogia como Plano de Estudo, depois que ele faz as perguntinhas e faz aquela pasta ali (referindo-se ao caderno de realidade que, por ser digitado, é acomodado em uma pasta catálogo preta). Aí tem que a folha que a gente avalia que está legal, que não está. E vai ter uma nota aqui, esse aluno tirou 3,8 e esse caderno vale 10. Então avaliar o plano de estudo aí tem, caderno da realidade, avaliação de habilidade e convivência, são as notas que ele tem aqui. Aí tem de conteúdo, então de plano de estudo aí como que a gente avalia, o momento que eu chego na sala que eu vou falar sobre o tema, como que é a participação dele, se ele atrapalhou, foi ficou lá na dele, não atrapalhou... então eu vou avaliar de acordo com o comportamento dele durante o que eu estou explanando aqui sobre o assunto, sobre alimentação... aí ele vai ter uma nota que seria 10 pontos, aqui da 20 e aqui dá 60 de conteúdo (**Professora A**).

Com essa explicação da professora, ainda não ficou claro como os 100 pontos são distribuídos. Assim, pedi para que ela detalhasse cada passo dado. Portanto, primeiramente foi explicado que o Caderno de Realidade, avaliado por meio da Folha de Observação/avaliação, tem o peso de 10 pontos, como descrito no tópico de número 3.

Em seguida, os alunos são avaliados pelo Caderno de Acompanhamento, que se constitui como mais um instrumento avaliativo, com peso de 20 pontos. Este caderno é um instrumento utilizado para monitorar e acompanhar o sistema de alternância entre a Sessão Familiar/Comunitária, também conhecida como Tempo Comunidade, e a Sessão Escolar. Ele possibilita o planejamento, a orientação e a atuação dos monitores junto as famílias e aos alunos.

Para que ele funcione efetivamente, cada um deve cumprir sua parte. As famílias precisam se reunir com os alunos, estando atentos as atividades, trabalhos, estudos e vivências que os alunos necessitam realizar. Os alunos têm que cumprir com as atividades que lhes foram determinadas e preencher o caderno. Os monitores observam e acompanham tais registros, levando suas orientações para as famílias e alunos, sempre prestando atenção na boa comunicação entre todos.

O Caderno de Acompanhamento é dividido em três partes. Na primeira, consiste na avaliação da Sessão no Meio Escolar, sendo realizada e assinada pelo monitor responsável pela turma. Esta parte vale 5 pontos. São quatro questionamentos a serem preenchidos:

- A. Principais atividades realizadas;
- B. Atividades a serem desenvolvidas na estadia – meio familiar/comunitário: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Relatórios, outros trabalhos;
- C. Atividades a serem desenvolvidas na estadia – meio familiar/comunitário: disciplinas;
- D. Observação o do monitor responsável pela turma.

Na segunda parte, com valor de 5 pontos consta os registros da Sessão no Meio familiar/Comunitário. São seis questões, que devem ser respondidas pela família e assinadas por um responsável. As perguntas são:

- A. No trabalho na família, que atividades foram mais importantes;
- B. Participação social;
- C. Desenvolvimento das atividades: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Relatórios, outros trabalhos;
- D. Desenvolvimento das atividades nas disciplinas;
- E. Desenvolvimento das atividades: tempo de dedicação aos estudos em casa;
- F. Observação do responsável pelo aluno nos estudos, no trabalho, na comunidade e outros.

Já a terceira parte é constituída pela avaliação de Habilidade e Convivência. Tem o objetivo de verificar o desenvolvimento do aluno nos estudos, no relacionamento familiar, na escola e na comunidade, bem como se o aluno é capaz de realizar as atividades práticas com

autonomia. Este item é composto pela autoavaliação do aluno, que vale 3 pontos, no qual o aluno responde:

- A. Visando as atividades práticas desenvolvidas por você durante esse trimestre, quais foram realizadas em casa?
- B. Quais atividades práticas desenvolveu na EFA?
- C. Como me comporto ao trabalhar com meus colegas na EFA? Justifique
- D. Em relação aos meus estudos (conteúdos, PE, CR, etc.) como estou me desenvolvendo?
- E. Sabemos que ninguém é perfeito, porém, devemos buscar sermos melhor a cada dia. dessa forma, o que você pode fazer para melhorar?

A família, cabe responder as seguintes perguntas, que também valem 3 pontos:

- A. Explique como é o(a) aluno(a) na execução dos trabalhos em casa.
- B. Em relação aos estudos, descreva as atividades que o(a) aluno(a) procura a família para ajudá-lo.
- C. Comente como é o relacionamento do(a) aluno(a) dentro e fora de casa.
- E, finalmente, uma avaliação feita pelos colegas, em grupo, que equivale a 4 pontos na

nota total:

- A. Como você vê seu(sua) colega em relação as tarefas e trabalhos práticos na EFA? (Organização, interesse, responsabilidade e disponibilidade)
- B. Das atividades propostas pela EFA (PE, CR, CA, Exercícios, Pesquisas, Avaliações etc.), quais o(a) colega cumpre?
- C. Das atividades acima, quais ele(a) não cumpre?
- D. Explique como é a convivência do(a) colega na EFA.
- E. Dê uma sugestão para seu(sua) colega! Em que ele(a) pode melhorar?

Abaixo, a professora descreve sua própria visão sobre como é avaliado o Caderno de Acompanhamento:

Aí depois tem a nota de habilidade e convivência porque aqui tem um caderninho que a gente chama de caderno de acompanhamento, que esse caderno, é tudo que um aluno faz aqui é anotado no caderno, tem... o que que é esse caderno: tem as normas da escola porque tem que ter normas né porque senão vira bagunça e aqui é a sessão meio escolar, então tudo que ele fez é anotado aqui. O professor responsável por turma [...] aí o professor assina, lá ele chega em casa ele mostra para o pai. Um dia antes dele vir ele preenche a parte de casa dessas atividades que eu passei para casa, quais que ele fez, quais que não fez, porque que não fez, se fez alguma atividade em casa para ajudar, por exemplo, eu ajudei minha mãe a varrer o quintal, lavei louça, e aqui o tempo que ele dedicou para fazer suas atividades de casa, eu tirei 20 minutos por dia um dia só eu fiz tudo. [...] aí se a família tem alguma observação, a

família assina, então quando ele chega aqui na segunda-feira primeira coisa que a gente faz quando ele está em sala de aula, cada um lê o que ele fez. Durante o trimestre são 7 semanas, aí final de 7 semanas tem uma avaliação de habilidade convivência que a gente chama. Aí tem avaliação como tem avaliação do aluno, que é uma autoavaliação que ele faz dele, analisando esses pontos aí como que ele desenvolve as tarefas... aquelas coisas. Tem avaliação da família, que a família avalia ele em casa como que ele, que vale de 0 a 3, ele também vai dar uma nota de 0 a 3, e chega aqui na escola um colega vai avaliar o outro... aí a gente para um momento na sala. Divide os grupos, volta os grupos e um grupo avalia o outro um por um, todo nesses pontos aqui. Como que é o colega para executar as tarefas, quando ele está em grupo ele faz melhor do que quando está sozinho, como que é o comportamento dele no grupo, como que é a questão dele de compromisso com as atividades da escola. Aí já tem uma nota de 0 a 4, então ele já tem 10 pontos, que vai entrar aqui na habilidade convivência (**Professora A**).

Com isto, foram distribuídos apenas 30 pontos. Os 70 pontos restantes são exemplificados pela professora assim:

Os outros 10 pontos aqui são do professor, que o professor faz o conselho de classe, só que o nosso conselho de classe ele é avaliado quantitativo. Aí vai atribuir esses 10 pontos a cada um dentro desses mesmos aspectos que o aluno avalia a ele na atividade... porque a nossa escola a gente não tem faxineira, são os próprios alunos que fazem a limpeza. Então a gente avalia como que é esse aluno... é do tipo aquele que deixa tudo para o colega fazer né, se ele participa. Aí chega esses 20 pontos e o de conteúdo é da disciplina. De cada disciplina que vai ter 60 pontos, então é que tudo vai dar 100 pontos certo. Esse sistema de avaliação, que é muito interessante porque aqui a gente não só avalia o aluno em conteúdo, vai ser avaliado em todos os aspectos de uma convivência na sociedade, porque nós temos alunos que às vezes ele não vai bem com conteúdo, mas nesses outros pontos ele tira nota boa, então isso também ajuda a motivar o aluno (**Professora A**).

Contudo, é possível concluir que a maior parte dos pontos é oriundo da avaliação quantitativa, realizada por meio das provas. A parte qualitativa equivale a 40 pontos. No quadro a seguir, é visto um resumo do sistema de avaliação da EFA:

Tabela 2: Sistema avaliativo da EFA de Rio Novo do Sul – distribuição das notas

FORMA DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTO AVALIATIVO	PONTUAÇÃO	TOTAL
Professores em Conselho de Classe	-	10	10
Caderno da Realidade	Folha de observação/avaliação	10	10
Caderno de Acompanhamento	Sessão escolar	5	20
	Sessão familiar/comunitária	5	
	Autoavaliação	3	
	Avaliação da família	3	
	Avaliação dos colegas	4	
Disciplinas	Provas	60	60
TOTAL GERAL	100 PONTOS		

Fonte: elaboração própria - 2020

Neste tópico foi possível entender que avaliação ocorre em todas as etapas do processo, por meio de variados instrumentos. As avaliações são dinâmicas e contínuas, considerando todas as habilidades e competências dos alunos, tanto de forma coletiva, quando por meios individuais.

3.3 Ouvindo os sujeitos escolares:

Não poderia deixar de relatar o olhar dos educandos a respeito da escola e dos profissionais que nela trabalham, pois um dos princípios da Educação do Campo é basear suas ações nos sujeitos, pois como afirmam as autoras Molina e Jesus (2004):

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (MOLINA; JESUS, 2004, p 18).

Desta forma, é crucial saber o que o cidadão que está sendo educado dentro desta escola pensa, com base nos princípios formadores para o trabalho e a emancipação.

Neste tópico do capítulo, o objetivo é entender como os sujeitos que se constituem como os recursos humanos da escola a enxergam. No caso, foram aplicados questionários a todos os alunos que estavam presentes nos dias da aplicação e realizadas entrevistas com o diretor da escola, com uma monitora que é a funcionária mais antiga da escola e, com uma professora, que entrou recentemente para a equipe escolar. Ademais, nos períodos de convivência na escola, pude observar as aulas e as ações dos indivíduos, fazendo questionamentos, intervenções e pedindo explicações nos momentos de dúvida.

Com base nestes dados, fiz uma análise de como a escola funciona e como as pessoas que ali estão presentes percebem a escola, o que precisa melhorar e o que ela tem de diferente das outras escolas da região.

3.3.1 O pertencimento à EFA de Rio Novo do Sul sob a ótica dos alunos

Para compreender a visão dos alunos sobre a escola em que estudam, apliquei um questionário com 22 questões (disponível nos apêndices), em sua maioria de múltipla escolha. Por se tratar de questões de cunho pessoal, algumas perguntas foram abertas para justificativas e para que o aluno colocasse outra opção que não foi contemplada satisfatoriamente para sua resposta. Também foi permitido escolher mais de uma resposta para determinadas perguntas.

Os questionários foram aplicados em dias distintos para cada alternância, ou seja, em um dia da semana 1, responderam as turmas do 6º e 7º ano. Na semana 2, as turmas do 8º e 9º ano estavam presentes para colaborar com a pesquisa. Responderam ao questionário um total de 71 alunos da EFA de Rio Novo do Sul. Levando em consideração que a escola possui 74 alunos, apenas 3 deles não responderam, haja visto que estes não estavam presentes na escola e nenhum aluno se negou a participar.

3.3.1.1 Perfil dos alunos

A primeira constatação é que a turma do 6º ano é a maior da escola, com 28 alunos. As outras classes não chegam a possuir vinte estudantes, como mostra tabela abaixo:

Tabela 3: Número de alunos por turma da EFA de Rio Novo do Sul

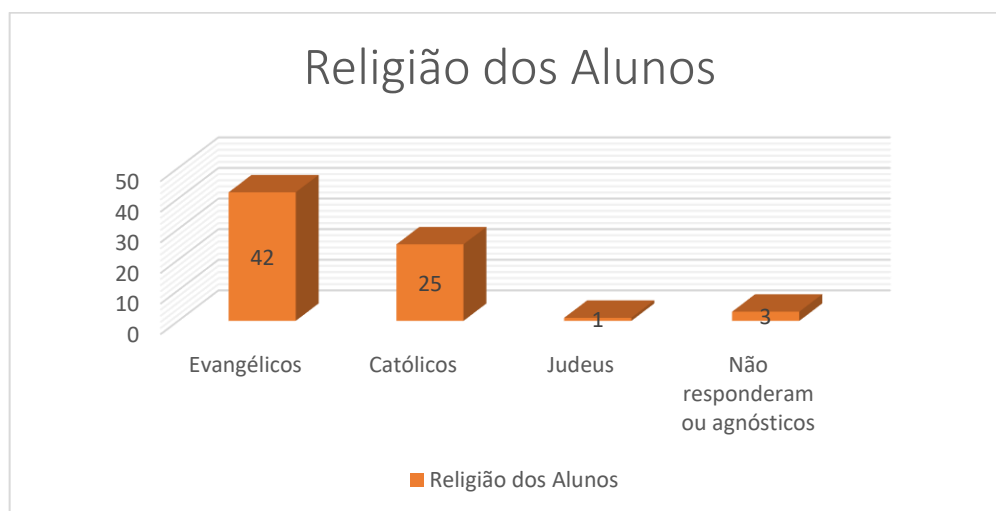
Turmas	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
Alunos na turma	28	16	16	14	74
Alunos que responderam	28	16	15	12	71

Fonte: elaboração própria – 2020

A maioria dos alunos são do sexo masculino, com 41 respondentes, contra 29 do sexo feminino. Apenas 1 dos alunos não quis declarar a qual sexo pertence.

A religião que predomina entre os entrevistados é a Evangélica (Protestante), com 42 adeptos. O catolicismo vem em segundo lugar, com 25 alunos que se declaram nesta religião. Apenas uma aluna se declarou judia e 3 estudantes não responderam ou não possuem religião.

Gráfico 1: Religião dos alunos da EFA de Rio Novo do Sul



Fonte: elaboração própria - 2020

Com relação à idade dos alunos, foi feita uma análise para saber quais estão em distorção da idade/série. No trabalho de Soffner (2015), após pesquisas em sites confiáveis e,

principalmente, nas legislações educacionais, defende a enturmação por idade e, conseqüentemente, a idade corte, iniciando o Ensino Fundamental de 9 anos com seis anos de idade, utilizando 31/03 como data corte para ingressar na série correspondente, baseando-se na natalidade do aluno até esta data.

Assim sendo, no 6º ano, a idade padrão é entre 11 e 12 anos. Qualquer idade acima disto, já entra em distorção. Na turma do 6º ano da EFA pesquisada, dois alunos possuem 13 anos e 5 alunos tem 14 anos, totalizando 7 alunos em distorção. Três alunos entraram na escola no ano anterior à pesquisa, reprovando na própria EFA. Os outros quatro alunos já entraram na EFA no ano corrente, reprovados da escola anterior. Conclui-se que o 6º ano é a turma com maior número de alunos em distorção idade/série da EFA.

No 7º ano, a idade considerada correta é entre os 12 e 13 anos. Possui um aluno com 14 anos e um com 16 anos de idade, sendo que ambos vieram de outras escolas já repetentes. Para o 8º ano, a idade de corte está entre os 13 e 14 anos. Nesta turma, três alunos estão com 15 anos completos. Dois deles vieram repetentes de outras escolas e o outro reprovou na própria EFA. No 9º ano, o padrão é ter entre 14 e 15 anos. Entretanto, um aluno tem 16 anos e um outro já completou os 18 anos de idade. Os dois reprovaram em outras escolas.

Contudo, é possível analisar que dentre os 14 alunos em distorção de toda a escola, apenas 4 repetiram o ano na EFA. Os outros 10 já vieram de reprovações anteriores nas escolas em que estudaram. É interessante perceber que, os estudantes com idade de 16 a 18 anos, mesmo em face de algumas reprovações escolares, não desistem dos estudos e escolheram a EFA para continuar sua caminhada escolar.

3.3.1.2 Origem dos alunos

Tudo isso nos instiga a saber de quais escolas esses alunos são oriundos. A tabela abaixo mostra em quais escolas os alunos estudaram antes de ingressar na EFA e a outra revela em quais municípios eles moram. É válido ressaltar que a maioria reside em zona rural (42 alunos), mas apenas 8 deles possuem propriedade familiar para aplicar os conhecimentos que adquirem na EFA.

Tabela 4: Escolas anteriores à EFA por município

Município da escola anterior	Escola que estudou antes da EFA	Quantidade de alunos
Rio Novo do Sul	EMEF Bodart Júnior	22
	EMEIEF Vital Lucas	11

	EMEIEF Quarteirão	11
	EMUEF Cachoeirinha	3
	EMPEF Oreste Bernardo	1
Itapemirim	EMPEF Santo Amaro	2
	EMPEF Afonsos	1
	EMUEF Fazenda Velha	1
	EMUEF Retiro	2
	EMUEF O Frade e a Freira	1
	EMUEF Fazenda Adelaide	1
	EMEIEF Elvira Meale Lesqueves	1
	EMEIEF Pedro Siqueira	1
	EMEIEF Magdalena Pisa	2
	EMEIEF Luiz João Gomes	1
	EEEF Itaoca	2
Cachoeiro de Itapemirim	EMEB Alberto Sartório	1
	EEEFM Presidente Getúlio Vargas (Polivalente)	1
	EMEB Luiz Pinheiro	1
Marataízes	EMEF José Marcelino	1
Vargem Alta	EMEB Itabira	1
Não responderam		3

Fonte: elaboração própria - 2020

Tabela 5: municípios em que os alunos residem

Cidade onde mora	Rio Novo do Sul	Itapemirim	Iconha	Cachoeiro de Itapemirim	Marataízes	Vargem Alta
Quantidade de alunos	48	15	3	3	1	1

Fonte: elaboração própria – 2020

Com base nas tabelas, é possível perceber que a maior parte dos alunos estudavam em escolas de Rio Novo do Sul (48). Da mesma forma, como observado na segunda tabela, os alunos são residentes do município em maioria. Quinze alunos estudavam em escolas de Itapemirim e o restante de Cachoeiro de Itapemirim, Marataízes e Vargem Alta, todos municípios vizinhos. Os alunos que residem em Iconha, município mais próximo a Rio Novo do Sul, já estudavam em escolas Rio-novenses.

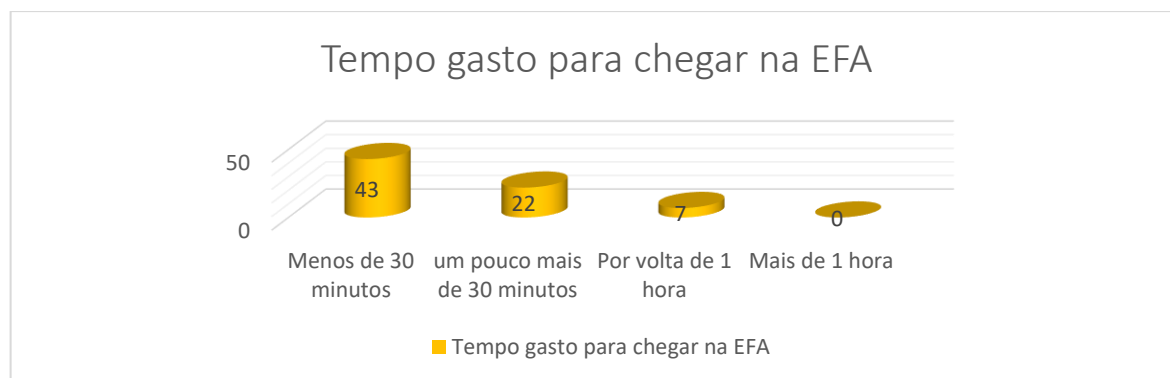
3.3.1.3 Analisando as perguntas de múltipla escolha

Adiante, analisando as respostas de múltipla escolha, começamos por saber o motivo pelo qual os alunos ingressaram na EFA. 34 deles responderam que estão na EFA porque os pais quiseram e 24 porque eles mesmos escolheram estudar lá. Alguns também optaram por responder que é a melhor escola da região. Na opção por escolher outro motivo, seis alunos deram respostas concomitantes, explanando que seus motivos para estudar na EFA, além dos descritos da pergunta, são:

- Sempre sonhou em estudar na EFA;
- Os irmãos mais velhos já estudaram lá;
- A EFA é mais organizada e possui mais atividades que as outras escolas do município;
- Gosta mais de escolas rurais.

Investigando a distância das casas até a escola, mostra o resultado que a maioria mora bem perto da escola, com uma distância menor que 5km, gastando menos de 30 minutos para fazer seu percurso. Em sua maior parte, os estudantes utilizam o ônibus para chegar na escola. Alguns utilizam carros, pois moram a mais de 20 quilômetros da escola e não há a possibilidade de utilizar o transporte público, pois gastam uma média de uma hora para locomoção.

Gráfico 2: Tempo gasto pelos alunos para chegar na EFA



Fonte: elaboração própria – 2020

Se não estudassem na EFA, os alunos responderam, quase que em sua totalidade (69), que estariam estudando em outra escola. É preocupante pensar que 2 alunos responderam que, se não estivessem na EFA, não estariam estudando, pois iriam somente trabalhar. Identifiquei tais estudantes e, de maneira cautelosa, indaguei por que não estariam estudando. Coincidentemente, os dois são repetentes e estão em idade avançada para a série que cursam. Um deles respondeu que já pensou em parar de estudar, mas resolveu tentar a EFA porque gostaria de aprender mais o trabalho com a terra, que é o que faz nas horas vagas. Segundo ele, se não passar de ano, vai parar de estudar. O outro não deu detalhes, mas respondeu que precisa trabalhar para ajudar em casa.

Ao terminar os estudos na EFA, a maioria dos estudantes vai cursar o Ensino Médio (53) e, 18 deles irão continuar estudando, mas também vão trabalhar. Com relação às outras duas questões colocadas no questionário (vai trabalhar com a família sem estudar; vai trabalhar na cidade sem estudar), nenhum aluno as marcou como opção.

3.3.1.4 Análise das questões abertas

As perguntas de número 16 a 20 (vide questionário nos apêndices) foram abertas para que o aluno escolhesse mais de uma questão, se houvesse necessidade, bem como para acrescentar respostas que não foram contempladas.

Desta forma, a questão de número 16 busca saber o que os alunos fazem quando estão em casa. 60 estudantes responderam que fazem as tarefas da escola e 37 disseram que descansam nesse período. A maior parte deles respondeu essas opções concomitantemente. 18 deles colocaram que trabalham durante a semana que estão em casa. É importante registrar que apenas 8 alunos afirmam participar de alguma associação, seja ela comunitária ou escolar. Do mesmo modo, somente 8 alunos aplicam os ensinamentos que a EFA proporciona em sua

propriedade familiar, isto é, poucos alunos matriculados na escola possuem propriedade rural própria. Em conversa informal com os próprios alunos, em busca de entender esta dinâmica da posse das terras na região, foi possível saber que a maioria deles mora em localidades rurais, mas não possui terreno suficiente para plantio ou criação de animais. Outros, moram na propriedade dos patrões dos pais.

Gráfico 3: O que os alunos fazem em seu tempo comunidade



Fonte: elaboração própria – 2020

A pergunta 17 objetivou elencar o que a EFA tem de atrativo aos alunos e suas vantagens. 57 alunos opinam que o que mais gostam na escola é a convivência com os colegas e 36 apreciam também a convivência com os professores/monitores. Questionados sobre o que menos gostam na EFA, a maioria dos alunos (36) colocou que não gostam das aulas expositivas. Também apontaram outras demandas as quais não aprovam, que fora: brincadeiras de mau gosto e apelidos, dormir e acordar muito cedo e discussões entre colegas. De maneira geral, entende-se que os alunos não se simpatizam com os conflitos que ocorrem na escola, pois demonstram apreço uns pelos outros.

Sobre as disciplinas que cursam em sua grade curricular, lhes foi indagado qual componente mais gostam e qual menos gostam. Os estudantes responderam que gostam mais de Ciências e não gostam da Matemática. No quadro abaixo é possível ver o resultado geral:

Quadro 2: Disciplinas que os alunos mais gostam e menos gostam

COMPONENTE CURRICULAR	ALUNOS QUE GOSTAM DA DISCIPLINA	ALUNOS QUE NÃO GOSTAM DA DISCIPLINA
LÍNGUA PORTUGUESA	8	12
MATEMÁTICA	15	43
HISTÓRIA	11	3
GEOGRAFIA	6	1
CIÊNCIAS	23	1
INGLÊS	8	5
EDUCAÇÃO FÍSICA	8	0
ARTE	8	0
AGRICULTURA	6	0
ZOOTECNIA	7	3
NÃO RESPONDERAM	2	3

Fonte: elaboração própria – 2020

Nota-se no quadro acima, que o número de respostas em cada quadro excede o número de alunos que responderam os questionários. Isso se deve pelo fato de que foi permitido dar duas ou mais respostas. A intenção não foi julgar se determinada disciplina é boa ou não, mas sim verificar qual é mais lembrada com apreço pelos alunos e qual eles não gostam tanto. Desta forma, puderam dizer tantas quais tem maior afinidade ou não. Alguns optaram por apontar apenas uma matéria, outros não quiseram responder, mas nenhum dos estudantes disse que gosta de todas as disciplinas ou que não gosta de nenhuma delas.

3.3.1.5 Como os alunos enxergam os profissionais da escola

Por fim, as últimas questões referem-se aos profissionais da escola, professores/monitores e diretor. Todos são considerados bons pelos alunos, mas sabendo que isso não é suficiente, perguntei o motivo pelo qual o profissional é bom ou não. É importante frisar que nenhum profissional avaliado foi apontado como ruim.

Sobre os professores/monitores, as respostas foram:

Quadro 3: Respostas dos alunos sobre os professores

QUALIDADE	DEFEITO
<ul style="list-style-type: none"> • Tem boa convivência com os alunos; • São como uma família; • Ajudam os alunos nas matérias; • Explicam bem; • São legais e “gente boa”; • São bons no que fazem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorantes; • Exigentes de mais.

Fonte: elaboração própria - 2020

A respeito do diretor da escola, os alunos apontaram as seguintes características:

Quadro 4: Respostas dos alunos sobre o diretor

QUALIDADE	DEFEITO
<ul style="list-style-type: none"> • Tem boa comunicação com os alunos; • É legal e “gente boa”; • Faz de tudo na escola; • Age bem nos seu cargo; • Se importa com a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorante, chato e bravo; • Briga demais com os alunos; • Protege alguns alunos; • Não existe diretor nota 10.

Fonte: elaboração própria - 2020

Neste interim, percebi que os profissionais possuem mais qualidades do que defeitos, haja visto que os defeitos apontados são por conta do profissional ser mais exigentes ou por chamar atenção dos alunos, sendo considerados chatos ou ignorantes.

As conclusões mais importantes que podem ser feitas, com base nos questionários, tomando como base a visão que os alunos possuem da EFA são: os alunos são, em grande maioria, munícipes de Rio Novo do Sul, residentes em zona rural e próximos à escola. Entretanto, poucos deles possuem propriedade rural familiar própria, o que pode dificultar a aplicabilidade dos aprendizados escolares. Pretendem avançar nos estudos, concluindo o Ensino Fundamental e ingressando no Ensino Médio, haja visto que poucos cogitam a

possibilidade de parar de estudar para trabalhar. Cumprem as tarefas determinadas pela escola em seu tempo comunidade e, na escola, gostam de conviver com os colegas e professores. Em contrapartida, não gostam dos conflitos existentes na escola e nem das aulas expositivas.

Neste capítulo, foi possível entender como a escola funciona, englobando toda a operacionalização pedagógica e administrativa. Também foi importante entender como os alunos enxergam sua escola, sua visão sobre o ensino, sobre os profissionais e o espaço da EFA. Também foi possível ver uma análise sob a ótica dos profissionais que trabalham na escola, nas pessoas do diretor e de duas monitoras/professoras.

4 Os profissionais escolares e suas vivências na EFA

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos dessas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso é uma das questões que deve continuar nos ocupando especialmente (CALDART, 2002, p. 25).

Neste capítulo busquei aprofundar os dados coletados mediante as entrevistas semiestruturadas com o diretor da escola e duas professoras, todos monitores. Uma delas trabalha na escola há muitos anos, sendo a profissional mais antiga em atividade na escola. A outra trabalha na escola há menos tempo e traz também suas percepções sobre outras escolas em que já trabalhou. Primeiramente, abordo a visão do diretor da escola, que também é professor e monitor. Em seguida, coloco os pontos observados a respeito das professoras/monitoras entrevistadas. Após, com questões respondidas por todos os entrevistados, são analisadas categorias pertinentes ao trabalho realizado na EFA e como cada um se percebe nesse grupo social, revelando o ponto de vista dos profissionais que fazem parte da equipe.

Elencando a percepção dos professores sobre as especificidades do trabalho na escola, colocamos também qual a representação social deste profissional em seu local de trabalho, principalmente no que diz respeito aos saberes que ele deve apresentar para exercer suas funções, com base nos saberes referentes a sua formação inicial, saberes da/das disciplinas que lecionam, saberes específicos do currículo escolar e os saberes que adquiriu com a sua experiência profissional (ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2020). Neste contexto, a prática está intensamente ligada às teorias do conhecimento e às experiências vividas por cada um, formando uma rede de ensino e aprendizagem visando a emancipação humana.

Compreendendo que cada experiência é formada pela soma das realidades vividas, as representações sociais se colocam como ponto de partida para nomear e localizar objetos e pessoas (MOSCOVICI, 2011). Com isso, sabemos como chamar o professor porque essa representação deste sujeito nos foi introjetada ao longo dos anos e, com isso, já temos uma predefinição do que esperar deste personagem. Assim, podemos compreender as ações do professor, a partir do momento em que conseguimos entender sua trajetória de vida e os caminhos os quais ele escolheu percorrer até chegar aonde está. Portanto, neste capítulo veremos como o papel do professor/monitor é importante no processo de ensino da EFA, de acordo com a maneira que cada entrevistado se posiciona em seu local de trabalho.

Os três profissionais entrevistados possuem uma representação social própria, sendo baseada na visão que eles transmitem ao outro e na forma como os alunos os enxergam mediante

seus cargos na escola. Para Moscovici (2011, p. 61), os profissionais são representados conforme o processo de ancoragem, que nada mais é do que “classificar e dar nome as coisas”.

Assim, colocando os professores em categorias, tendo em vista a visão dos alunos (de acordo com o questionário respondido pelos alunos e explicitado no capítulo anterior) e seus comportamentos sociais, temos o seguinte: o diretor é visto como uma pessoa rígida, que cobra o cumprimento das regras, e é até colocado como ‘ignorante’, no sentido de ser ríspido com os estudantes para que desempenhem suas tarefas da melhor maneira possível. Por sua austeridade representada, ele possui o respeito de todos os sujeitos que integram o ambiente escolar. Inclusive, em sua entrevista, o próprio diretor coloca que precisa ser assim para ser aceito enquanto gestor, conquistando a atenção, principalmente, dos alunos mais indisciplinados, pelo fato de se posicionar com severidade.

A Professora A é vista como uma pessoa calma e tranquila. Os alunos a consideram muito “gente boa” e a respeitam muito pelo fato de ela ser a mais velha, em tempo de serviço e em idade na escola. Ao falar sobre si mesma em sua entrevista, a professora se coloca como uma pessoa equilibrada, devido a sua grande experiência na escola e, por este motivo, já ter passado por muitas gerações de alunos, todos com características bem diferentes. Assim, ela diz não se abalar facilmente com indisciplina e com a preguiça de alguns alunos, pois já aprendeu a lidar com isso ao longo do tempo.

Já a Professora B foi representada como uma pessoa extrovertida e amistosa, que se une aos alunos em seus problemas pessoais e lhes dá opiniões de como proceder. Por isso, os alunos a consideram como alguém próxima, amiga, e boa conselheira, mas que “briga” quando é apropriado. A professora se estabelece de modo a dizer que é calorosa com os alunos e sabe o momento certo de chamar-lhes a atenção ou de ouvir suas dificuldades. Diz que, por ter trabalhado em variadas escolas, com clientelas diferentes, sabe como lidar com os educandos nesta faixa etária e sabe que é uma fase em que necessitam de carinho e atenção também.

Neste contexto, mesmo que as entrevistas e questionários tenham sido realizadas em momentos diferentes da pesquisa e que os participantes não tiveram acesso aos seus resultados após sua execução, podemos inferir que as representações sociais fixadas pelos alunos e o posicionamento dos professores quanto ao seu perfil estão em conformidade. Assim, o modo como os indivíduos se colocam para a sociedade e transmitem sua personalidade, em cada papel social que ocupam, é a forma como são categorizados pelo destinatário da sua representação.

4.1 Gestão escolar – o profissional diretor:

A entrevista com o diretor da escola aconteceu em dois momentos distintos. Primeiramente, pedi para que ele me mostrasse a escola, a fim de conhecer o espaço físico que a constitui. Em face a este convite, o diretor me chamou para observar uma aula de Zootecnia, ministrada por ele, na qual iriam andar pelo terreno da EFA junto aos alunos. O percurso feito foi em quase toda a extensão do terreno da escola, exceto onde estava sendo preparado para arar e onde é muito íngreme, num local utilizado para o plantio de eucalipto. O prédio principal da escola pode ser visto ao centro da imagem mostrada a seguir:



Figura 29: EFA de Rio Novo do Sul vista do alto

Fonte: acervo pessoal Karolyna Maciel

Mediante esta foto, considero relevante colocar a extensão do terreno da escola. Com um total de 15 hectares de terra (cento e cinquenta mil metros quadrados), ocupados em grande maioria por morros destinados a pastos, ainda que a escola não possua animais para utilizar este espaço. Isso se deve ao fato de que, neste terreno, não é possível cultivar café e banana, que são as culturas mais praticadas na região. Uma pequena área é destinada à horticultura, conforme mostrado no capítulo anterior, que subsidia a escola em parte da sua alimentação. Portanto, o percurso realizado foi bem extenso e bem aproveitado.

De forma bem didática, o monitor/diretor foi conduzindo os alunos ao topo para que pudessem visualizar a área em que fariam medições para construir piquetes, a fim de colocar animais para pastar e fazer o sistema de revezamento. Ao chegar no local indicado, o professor relembrou a parte teórica, que já havia abordado em sala de aula, e pediu aos estudantes que começassem a fazer as marcações, munidos de trena, martelo e gravetos.

Enquanto um grupo fazia a marcação, os outros anotavam e observavam, fazendo um revezamento entre si para que todos pudessem praticar. Um dos alunos fez uma pergunta

interessante, querendo saber “porque não faziam as marcas com cal, ao invés de fincar os gravetos no chão”. O monitor/diretor respondeu que, “se chovesse, a marca da cal iria ser lavada e perderiam todo o serviço. Com os gravetos não haveria esse risco, pois com a chuva eles permanecem presos ao solo”. A marcação dos piquetes durou por volta de 40 minutos, entre as explicações, a subida e a descida.

Feita toda a demarcação da área, todos desceram e foram ver a parte onde ficam os animais. O diretor explica que a escola tem poucos animais para criação, pois possui poucos recursos para cuidar deles, como rações e medicamentos, dependendo de doações da comunidade. Portanto, seria irresponsável ter vários animais e deixá-los sem o cuidado necessário. Ali, explicou sobre a higiene do local e sobre como alimentar o animal brevemente. Andando mais para frente, mostrou a área arada e colocou os alunos para recolher um lixo que estava na área verde.

No final do percurso, o diretor me explicou o que os alunos fariam após a aula prática:

Eles vão voltar para a sala e fazer os cálculos né, porque eu fiz o caminho invertido, eu mostrei primeiro o que eles vão fazer primeiro que já tem pronto, aí quando eu chegar lá e botar a matéria certinha porque o que eu vou falar aqui, a forma de criar o PIQUETAMENTO é diferente do INCAPER. O INCAPER utilizou um programa de computador para fazer, a gente vai fazer com cálculo em sala de aula, uma técnica um pouco diferente. Então a gente... como já existia pronto como fazer na prática, eu peguei o que já estava pronto na teoria já para colocar na prática. Aí, quando retornamos, vamos fazer de outra forma. Aí, tudo que estou falando lá em cima eles já vão estar sabendo, então fica muito mais fácil o entendimento dessa teoria. **E eles que vão fazer os PIQUETES?** Eles vão fazer na base e depois nós vamos ter que fazer porque se for fazer só a gente vai ser muito demorado. Aí as muitas vezes vai um professor só para fazer e temos que contratar mão-de-obra externa para auxiliar, pelo menos para fazer o grosso né. **E para comprar o mourão e os fios?** Os fios a gente tem que comprar, o mourão nós fazemos com nossos recursos e também a gente tira o mourão de onde não vai ser utilizado e transfere para outro local. Lá em cima tem mourão, a gente vai fazer as adaptações, socar, manter eles mais firmes, renovar, refazer as cercas... mas tem um gasto não tem como a gente tirar tudo daqui não, mas a gente precisa desses animais para continuar fazendo as associações da teoria com a prática, não só os animais mas também os vegetais, a horta né. E também a gente trabalha muito com fontes alternativas né, se você mora num prédio você pode ter sua horta no prédio, se você mora em uma casa na cidade você também pode ter uma horta na sua casa. Tudo que a gente faz na prática aqui, no ensino fundamental a gente consegue trabalhar dessa forma já no ensino médio se trabalha de uma forma mais profissional, para poder não depender muito do supermercado e de outra pessoa pra se alimentar de forma mais sustentável sem agrotóxico (**Diretor**).

Após 1 hora e 25 minutos percorrendo o perímetro da escola e observando a aula prática de Zootecnia, foi o momento de entrar para finalizar a aula em sala. É importante mencionar que todos lavaram suas mãos e pés numa torneira localizada atrás da garagem e entraram na

escola pela parte de trás, onde se localiza a horta, entrando pela área de serviço, secando os pés num pano específico para isso e, somente depois, adentrando a sala de aula. Em poucos minutos, enquanto os alunos se acomodavam em seus lugares, o monitor/diretor fez um desenho da planta do local onde marcaram no quadro e distribuiu para cada aluno uma foto, tirada do alto com aplicativo próprio, para que eles pudessem fazer as marcações no papel. Explicou com termos técnicos o processo de montagem dos piquetes e marcou com os alunos as aulas em que executariam o serviço.

Em seguida, foi horário do almoço e logo após realizei a entrevista com o diretor. As perguntas iniciais visavam conhecer um pouco da vida pessoal dele. Portanto, sabemos que é morador da cidade de Rio Novo do Sul desde que nasceu, residindo atualmente em uma casa na zona urbana. Tem 40 anos de idade, casado e com filhos, com a religião Evangélico. Sua formação profissional compreende o Ensino Superior Completo com os cursos de Biologia e Técnico Agrícola, possuindo Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Ambiental e cursos de extensão na área da Educação do Campo. Está na direção da escola desde 2014, quando foi indicado para o cargo.

Perguntado como conheceu a EFA, o diretor respondeu que quase estudou quando jovem. Mas retornou ainda na época da Faculdade para fazer um curso e, após graduado, começou a dar aulas na escola. Abaixo, sua resposta na íntegra:

Eu conhecia essa escola desde criança, e quase que eu vim estudar aqui né. Inclusive eu e um colega meu, nós combinamos de vim, acabando que ele veio e ele não me falou nada, mas ele não aguentou não, se adaptou não. Aí eu vim, só que depois na época da faculdade eu fiz um curso aqui sobre pedagogia da alternância, fiz outro curso sobre biodinâmica na adubação e depois eu me formei. E eles estavam precisando de um professor aqui, há 14 anos na época até 2005, aí precisava de uma pessoa que era formada em biologia e uma pessoa que era técnico agrícola, que precisava de dar aula de ciências e também dar aula de zootecnia. Aí o único que tinha para eu, inclusive eu estava até no meio da mata na hora que ele me ligou. Aí ele me ligou num dia e no outro dia já estava aqui já, trabalhando e já ajudando a escola. Porque o professor que estava aqui passou para o concurso do INCAPER, aí eu entrei no lugar dele (**Diretor**).

Pegando um gancho na resposta acima, na qual foi possível entender que não foi necessário um concurso ou processo seletivo para que o diretor fizesse parte do corpo docente da escola, perguntei se, para trabalhar na EFA, além de ter o curso superior na área pedida, é preciso fazer algum curso ou especialização em Educação do Campo. O diretor respondeu que isso não é necessário. Nas palavras dele:

Ele precisa de ter o ensino superior completo e quando ele entra, é assim, hoje tem que passar pela seleção né, por edital. A pessoa que faz uma próxima seleção, se ele passar nessa seleção, se tiver apto a entrar, ele vai fazer uma

formação... uma formação inicial em Pedagogia da Alternância, aí geralmente passa 1 ano, 2 anos fazendo encontro né e fazendo formação aprendendo sobre Educação do Campo. Porque se for pensar em Educação do Campo, parece até uma piada né, mas é Educação do Campo em Pedagogia da Alternância. Aí ele vai fazer a formação aqui dentro e a trabalhar onde os colegas trabalham, vai ensinar e também estará aprendendo a teoria junto com a prática do dia a dia. Mas ele tem formação interna, como se fosse uma pós-graduação em Pedagogia da Alternância, mas dentro da própria entidade (**Diretor**).

Contudo, percebe-se que o professor/monitor na EFA necessita apresentar curso de graduação, muitas vezes em duas ou mais áreas (pois os monitores exercem mais de uma função ou lecionam mais de uma disciplina) para que consiga uma vaga na escola. A seleção inicial é feita por um edital, publicado pelo Estado do Espírito Santo (que paga os salários dos professores), com entrevista posterior realizada por uma equipe do MEPES e o diretor da escola em que o cargo é pleiteado. O curso específico para Educação do Campo, como bem menciona o diretor, é feito na prática escolar, com o dia a dia. Obviamente, os profissionais podem buscar formação extra, haja visto que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) é um dos locais onde são ofertados cursos, graduações e pós-graduações voltadas para a Educação do Campo.

Inclusive, sobre ter formação de qualidade e ter que exercer várias funções na escola, o diretor emite sua opinião, colocando que seria necessário ter mais profissionais, em que cada um tivesse sua função específica para auxiliar na administração da escola:

Com certeza seria importante sim. Mas é aquela coisa, todos teriam que estar um conjugado com o outro, como se fosse uma rede, eu vou fazer isso aqui, mas eu não posso fazer só isso, tem que ter conhecimento nisso pra ajudar o outro também. Precisamos de mais pessoas sim, pessoas com outras formações, uma mão-de-obra na propriedade, até duas se precisar. Precisava de mais um ou dois professores, pelo menos um a mais integral né, porque tirava um pouco o peso de outros professores para eles poderem estar fazendo outras coisas (**Diretor**).

Precisamos aprofundar um pouco mais nesta questão da formação dos professores/monitores. É indiscutível que os professores são atores sociais indispensáveis na área da educação, merecendo a atenção dos pesquisadores, cientistas sociais, políticos, acadêmicos, alunos e formadores em geral. Para Maciel e Shigunov Neto (2011, p. 73)

O professor é e sempre será peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral. [...] para isso, faz-se necessário que o professor seja bem formado e esteja em constante formação.

A situação das escolas é tão complexa quanto a dos professores, pois a instituição escolar é o espaço que materializa o processo de ensino e aprendizagem e coloca o docente em

seu local de fala. Assim, a profissão docente não se resume a simples transmissão de conteúdo, mas coloca a educação com o compromisso de construir conhecimento.

Quando falamos em formação docente, não podemos deixar de mencionar todo o processo histórico que envolve este tema e todas as vitórias e derrotas sofridas pelo meio educacional neste quesito. A formação inicial, apesar de muito importante para todo o processo, não consegue formar o professor integralmente. Mesmo que políticas públicas sejam criadas para suprir as defasagens do sistema, a ideologia capitalista se sobressai, com suas nuances em tornar o professor como um objeto, desvalorizando todos os esforços e formações deste sujeito.

A formação destes sujeitos é um assunto que vem permeando as escolas do campo durante muitos anos, frente aos desafios e preocupações que transpõem esta temática. Mesmo assim, como afirma Arroyo (2007, p. 158), “o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação”. Neste contexto, o campo é secundarizado e tudo o que remete ao ensino nas áreas rurais deve ser adaptado aos modelos urbanos, o que não favorece em nada o contexto camponês nem o aprimoramento das diversas políticas públicas para o meio rural. Ademais, as escolas do campo sempre foram subjugadas, fadadas ao fracasso e ao seu fechamento, por falta de interesse do poder público em investir nelas e nos profissionais que nela atuavam.

Não obstante, a formação inicial dos educadores para atuar nas escolas do campo não foi refletida como deveria, pois não foi considerado o contexto do campo como um todo, suas lutas sociais e especificidades escolares. Mesmo com a criação de políticas voltadas à formação, ainda não existe uma política pública específica para cada um dos setores que englobam a Educação do Campo, pois cada escola possui suas necessidades dentro de seu próprio universo. Deste modo, “a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos” (ARROYO, 2007, p. 161). Sabendo que as escolas são espaços de identidade e cultura, é justo e pertinente que as escolas do campo tenham profissionais capacitados para atuar, sendo familiarizados com o que ocorre no espaço rural e a ensinar com base nas necessidades do campo.

As reivindicações em busca de uma formação adequada tiveram início com os movimentos sociais do campo, que foram peças chave para a criação e ampliação das políticas públicas educacionais para formação de professores, fazendo com que as ações deixassem de se constituir em parcerias com entidades e universidades, e se tornasse uma preocupação estatal permanente nas agendas sociais do país. Neste contexto, “é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constantes e profundas transformações” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2011, p. 73).

Para Bernardi, Pelinson e Santin (2014, p. 122), os movimentos sociais, principalmente o MST, tiveram muito em que colaborar com essa questão, pois em favor de tornar a Educação do Campo cada vez mais como um direito, denunciaram “o silenciamento e o esquecimento das questões sociais e educacionais em relação ao campo, por parte dos órgãos governamentais, núcleos de financiamentos e universidades”. A principal reivindicação que ganhou força para a elaboração destas políticas é:

[...] o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo. Identificar as formas de exercer o magistério e a educação nas escolas de educação da infância, na educação fundamental e média e na EJA no campo. Há características específicas no exercício do magistério, na administração e no fundamento das escolas multi-idades, agrupamentos por idades, por experiência de vida e trabalho, unidocência, docência por coletivos de idades... Na 5a a 8a séries da educação fundamental e na educação média e de EJA, o exercício do magistério ultrapassa os recortes das licenciaturas por disciplina e avança para competências por áreas de conhecimento, o que exige outros modelos de formação de professores que extrapolem a estreita formação por disciplinas e avança para a formação por áreas e, se possível, em mais de uma área do conhecimento (ARROYO, 2007, p. 168).

Todo este movimento exige que os profissionais estejam voltados para as aspirações do campo, idealizando que sejam camponeses em busca de melhorias para suas localidades, com raízes culturais próprias da comunidade. Se não for possível, que sejam profissionais comprometidos e engajados com a causa do campo. Por este motivo, o Estado precisa garantir essa formação, com acesso a ela em todos os sentidos, garantindo a entrada desses profissionais nos cursos, estabilidade, transporte, concursos públicos, planos de carreira e formações continuadas.

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227) assinalam as características que a formação do professor do campo precisa apresentar:

[...] a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive *no e do* campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Portanto, além de ser, preferencialmente, um sujeito do campo, o professor também precisa participar na elaboração das políticas públicas que envolvem sua formação, contribuindo e garantindo uma formação crítica e adequada às variadas realidades. Logo, para que o professor/monitor seja capaz de transformar sua realidade e instigar aos alunos a fazer isso, é extremamente necessário que ele conheça esta realizada a fundo. Corroborando essa afirmação, Bernardi, Pelinson e Santin (2014, p. 124) asseguram que

Nesse contexto, podemos inferir que a escola e os processos educativos não devem ser construídos para os camponeses, mas por eles e com eles; pensar uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.

À vista disso, Maciel e Shigunov Neto (2011, p. 111) declaram que “torna-se essencial que o professor qualificado seja aquele que faça da pesquisa o seu cotidiano profissional”. Por isso, a pesquisa como um ato cotidiano pode fazer com que as realidades sejam mudadas, além de mostrar como o educador é protagonista das suas práticas.

Atualmente, a formação de educadores do campo conta com cursos de graduação em diversas universidades do país, que preveem a formação em regime de alternância, pautada nas áreas de conhecimento (1- Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura e Arte; 2- Ciências Humanas e Ciências Sociais; 3- Ciências da Natureza e Matemática; 4- Ciências Agrárias) e não num modelo disciplinar de licenciatura. Essa proposta é baseada na pedagogia histórico-crítica, que parte da prática social dos sujeitos. Faleiro, Ribeiro e Farias (2020, p. 9) explicam o que se espera desse curso

Espera-se que o curso garanta um perfil de formação docente tridimensional (plural): 1) habilitação da docência por área de conhecimento; 2) gestão de processos educativos escolares; e 3) gestão de processos educativos comunitários. A formação por áreas de conhecimento visa superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

Os cursos de licenciatura por áreas objetivam fornecer maiores possibilidades aos docentes e às escolas do campo, frente aos problemas que enfrentam, ampliando a oferta de Educação Básica no campo. Assim, os professores poderiam atuar em variadas áreas sem ter duas ou mais formações, além de poder romper com o ensino fragmentado e trabalhar amplamente com a interdisciplinaridade e com a realidade. Desta maneira, essa proposta formativa vem rompendo com o fracionamento instituído historicamente na educação, repensando até mesmo a própria Educação do Campo (FALEIRO; RIBEIRO; FARIAS, 2020).

A proposta é pautar-se “na construção de uma nova lógica curricular, em que os conhecimentos tradicionalmente disciplinares se integram e dialogam entre si – interdisciplinaridade – mediatizados pela realidade do Campo e do mundo” (FALEIRO; RIBEIRO; FARIAS, 2020, p. 10). Portanto, a interdisciplinaridade vem para ampliar o leque de conhecimentos dos educadores, além de interligar as disciplinas afins, amplificando a visão das ciências educacionais. Esta organização não considera que o currículo seja reformulado de acordo com as características interdisciplinares e de área, mas sim, propõe que, mesmo com as

divisões por disciplina, o ensino possa ser discutido e priorizado de maneira transdisciplinar, em que uma disciplina não se sobrepõe à outra, mas todas são importantes na construção do sujeito histórico de direitos.

As questões que envolvem a interdisciplinaridade vão além de mesclar as disciplinas. Elas perpassam, principalmente, por aliar as teorias das disciplinas com a prática, exigindo cada vez mais um maior envolvimento do professor. Por este motivo, é possível afirmar que, quanto mais a interdisciplinaridade apresenta avanços, mais vão surgindo desafios.

Ainda que este programa de formação seja voltado aos profissionais que atuam nas escolas do campo, sendo interessante e propício ao tipo de educação idealizado pela Educação do Campo, é um projeto incipiente, que requer muita reflexão e diálogo a respeito do caminho que vem trilhando.

Adiante, é pertinente conhecer as professoras/monitoras entrevistadas que trabalham na EFA de Rio Novo do Sul, a fim de descortinar as particularidades que permeiam suas práticas.

4.2 O ser professor/monitor na EFA de Rio Novo do Sul

Neste momento é importante salientar o papel do professor e do monitor na EFA de Rio Novo do Sul. Como já mencionado neste trabalho, são posicionamentos diferenciados, pois o professor deste estabelecimento de ensino é aquele que vai até lá para ministrar suas aulas, com carga horária reduzida, e cumpre suas funções em outras escolas. Já o monitor, trabalha somente na EFA, em regime de 40 horas semanais, possuindo outras funções além de dar aulas (pedagogo, tesoureiro, coordenador de turno, diretor). Além disso, o monitor dorme na escola, em sistema de escala, para acompanhar os alunos durante a pernoite.

Gostaria de ressaltar a voz do professor como sujeito importantíssimo no processo de ensino aprendizagem, visto que seu papel social como educador do campo vai muito além do ensinar. A formação deste docente é uma etapa crucial neste processo, e deve ser bem pensada e voltada para a realidade de cada um, como a Educação do Campo determina. Como sinalizam Almeida, Santos e Silva (2020, p. 8), que afirmam

[...] a necessidade de educadores do campo terem uma formação contextualizada, de acordo com a realidade vivida ali, ao mesmo tempo que devem assumir o papel de agente transformador dessa mesma realidade, transformando o conhecimento em ação. O docente que atua na escola do campo é aquele que pode e deve cultivar o sentimento de valorização e identidade com o meio rural, abrindo espaço para o debate sobre o papel do educador, para além da natureza social da sua profissão, resultante da transformação de sua práxis e dos diversos saberes instituídos.

Isso nos mostra o quão complexo é o universo que permeia os processos educacionais no campo, bem como revela o quão preocupado com a realidade social do homem camponês e a superação dos esquemas de dominação esta sociedade se posiciona.

Nesta perspectiva, os professores/monitores precisam considerar refletir coletivamente, transformando suas práticas em algo dinâmico, que atenda aos princípios básicos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, para que possa formar sujeitos conscientes do seu espaço social.

Contudo, é nítido que para exercer sua profissão na EFA, o professor/monitor que atua com base na Pedagogia da Alternância precisa entender suas várias tarefas e conseguir dar conta de todas elas. Para tanto, deve ter, não só uma formação inicial específica para a disciplina que leciona, mas também uma formação continuada de qualidade e atualizada com as especificidades do campo.

4.2.1 Perfil dos entrevistados

O educador nas EFAs, chamado de monitor, é peça chave na formação em alternância, pois se dividem entre as tarefas pedagógicas e administrativas na escola. Portanto, diferente de um professor, seu perfil requer que cumpra funções específicas, obtendo uma formação inicial e continuada, com cursos de atualização constantes. Fonseca (2007, p. 7) aponta que ser monitor numa EFA requer engajamento e militância,

[...] e não apenas competência técnica; conheça a fundamentação e os princípios da Pedagogia da Alternância e encontre o sentido dos instrumentos e atividades pedagógicas inerentes a uma verdadeira alternância educativa; saiba gerir aulas e atividades de formação em geral, numa metodologia participativa e construtiva do conhecimento, bem como saiba utilizar os instrumentos pedagógicos e a parceria com os colaboradores no processo educativo, tais como os pais, as lideranças das comunidades, profissionais, empresários, autoridades em geral; consciente das realidades sócio política, econômica, cultural e ecológica no âmbito local, regional, nacional e internacional para saber pensar global e agir local na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Isso mostra claramente que a ocupação do monitor é variada e muito rica em detalhes, fazendo com que seja igualmente complexa e repleta de dificuldades que aparecem pelo caminho.

Ainda neste sentido

Espera-se do professor/monitor, além da sua carga horária relacionada ao ensino de disciplinas, a sua inserção no dia a dia, sua estadia na CFR em alguns dias ou vários dias da semana, o acompanhamento dos estudantes nas atividades práticas relacionadas ao contexto da escola, a militância nas questões do mundo camponês e suas organizações sociais. Ou seja, espera-se do professor/monitor uma versão especial de educador, uma proposta

diferenciada na relação trabalho docente e prática pedagógica (BERNARDI; PELINSON; SANTIN, 2014, p. 131).

Portanto, o sujeito docente dentro de uma Escola Família Agrícola tem um papel de grande responsabilidade, como apontam diversos autores e como é possível perceber em sua prática cotidiana. Assim, é uma tarefa árdua, com muitos desafios, cumprida com muito amor e consciência crítica sobre seu lugar social na vida da escola e dos alunos, que necessita de um local que lhe dê segurança e estabilidade para trabalhar.

Infelizmente, não foi possível entrevistar a todos os professores e monitores, pois o dia a dia na escola é bem corrido e, devido ao acúmulo de funções, nem sempre houve disponibilidade para a entrevista. Contudo, os profissionais que são professores, cumprem sua carga horária ministrando as aulas e se dirigem para outras escolas, ocorrendo um desencontro para serem entrevistados.

Portanto, decidi que, além do diretor/monitor, seriam entrevistadas a professora que está há mais tempo na escola e a que está trabalhando por menos tempo na EFA, a fim de que pudessem ser explanadas as diferentes visões sobre o trabalho do profissional na escola. As professoras não têm seus nomes revelados, sendo identificadas por **Professora A** e **Professora B**, como no capítulo anterior.

Na tabela a seguir podemos visualizar os dados referentes à capacitação profissional dos entrevistados, com base nos dados fornecidos por eles:

Tabela 6: Capacitação profissional dos entrevistados

Professor/Monitor	Disciplina que leciona	Habilitação Profissional	Possui Pós-Graduação	Tempo de trabalho na EFA de RNS ²³
Diretor	Zootecnia	Biologia e Técnico Agrícola	Sim	6 anos
Professora A	Língua Portuguesa	Letras/ Língua Portuguesa	Sim	31 anos
Professora B	Arte Língua Inglesa	Letras / Língua Portuguesa, Letras / Língua Inglesa, Letras / Literatura, Artes Visuais, Bacharel em Direito	Sim	2 anos e 9 meses

Fonte: elaboração própria 2020

Assim, foi possível conhecer, primeiramente, um pouco da trajetória de cada uma, o que será colocado aqui:

²³ Considerando o ano que o profissional iniciou seu trabalho na EFA, até o ano de 2020.

A **Professora A** tem um pouco mais de 50 anos, católica, nascida e criada na cidade de Rio novo do Sul, viúva, com 2 filhos. Possui curso Superior em Letras / Língua Portuguesa, sendo esta a disciplina que leciona na EFA. Trabalha nesta escola faz 31 anos, sendo seu primeiro emprego, no qual pretende aposentar. Coursou todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas. A professora relata como conheceu a EFA de Rio Novo do Sul:

Através do meu marido que ele veio trabalhar aqui, aí ele era de Muniz Freire, foi trabalhar na escola de São Mateus né... da escola do MEPES lá... aí ele foi transferido para cá e aliás eu já conhecia escola né, mas assim não conhecia profundamente essa escola, sabia que existia essa escola aqui embaixo, mas não tinha conhecimento direito que era... Mas conhecer mesmo profundamente foi quando meu marido veio para cá que a gente se conheceu e eu conheci a escola (**Professora A**).

Relata também que seu marido, na época, a incentivou a trabalhar na EFA como professora e ela estudou para isso. Coloca que, por isso, nunca teve vontade nem curiosidade de trabalhar em outras escolas, pois pelos relatos do marido percebia que a escola era muito boa de trabalhar.

Já a **Professora B** está na faixa dos 40 anos de idade, é natural de Cachoeiro de Itapemirim, casada e tem 1 filho. Possui curso Superior em Letras / Língua Portuguesa, Letras / Língua Inglesa, Letras / Literatura e é Bacharel em Direito. Também tem Pós-Graduação *Lato Sensu* em Artes Visuais. Reside em Rio Novo há 5 anos e está trabalhando na EFA há apenas 2 anos e 6 meses, com as disciplinas de Arte e Inglês. Possui experiência como professora em escolas de ensino regular, a nível estadual e municipal, em 3 municípios diferentes. Coursou o Ensino Fundamental, até a antiga 6ª série (na época o Ensino Fundamental era de 8 anos, e não nove como agora, sendo que as etapas eram nomeadas de 1ª até a 8ª série) em escola particular e, da 7ª série em diante, até o Ensino Médio, estudou em escolas públicas.

Relatando como conheceu a EFA, a professora conta que:

[...] eu era do estado e da prefeitura, fiquei um período sem dar aula devido a consequência da enfermidade de mamãe e quando eu vim para cá eu ouvia falar do MEPES, mas até então não tinha curiosidade nem tempo, devido ao estado de saúde de mamãe. Quando me falaram do MEPES, que era uma escola agrícola eu me interessei, só que até então não tive oportunidade de vir dar aula. Aí um professor de inglês amigo meu me falou “(nome dela), me substitui lá um mês lá na escola?” E eu falei que vou, que até então eu estava sem dar aula né... só por conta mesmo do escritório de advocacia. E me apaixonei quando eu cheguei aqui, por que o sistema é totalmente diferente, realmente uma escola que tem um diferencial e eu gostei muito! A questão das crianças, tem a chamada disciplina em tudo, tem horário, eles têm a responsabilidade que é muito bacana... me encantou. Claro que tem os problemas de qualquer escola e aluno é aluno né. [...] Mas a escola eu conheci por ouvir falar e tive a oportunidade de vir substituir, isso quase seis meses atrás. Aí fui contratada... aí o professor ele foi mandado embora por problemas

peçoais e como eu sou formada em artes, inglês e também em português, vagou artes e inglês aí eu comecei a dar aula (**Professora B**).

A professora ressalta que, por ter várias graduações, trabalhou em muitas escolas, dando aulas de 4 disciplinas, numa rotina muito cansativa, pois a realidade das outras escolas é bem diferente. Conta que, na EFA, mesmo possuindo uma carga horária de 40 horas semanais, lecionando duas disciplinas e tendo que ficar para dormir com os alunos e fazer os serões, ela não se sente sobrecarregada, pois o ambiente de trabalho é leve.

Também perguntei como as duas entraram na EFA, para corroborar com as respostas dadas pelo diretor neste mesmo capítulo. Elas responderam da seguinte forma:

Foi uma indicação do meu marido mesmo né. Aí fiz um curso porque naquela época a gente fazia um curso de 10 meses direto em Piúma, mas antes fiz uma prova de seleção para fazer esse curso... aí eu fiz o curso, fiz a prova, passei, fiz o curso e já comecei a trabalhar aqui, mas foi por indicação (**Professora A**).

Currículo e entrevista. E devido eu ter ficado um mês como professora substituta tem a questão do... da observação e também do questionário que eles fazem conosco. Porque para entrar aqui na escola tem a questão de você... do MEPES Central, que é em Anchieta, eles te avaliam como profissional em todos os sentidos não somente na sala de aula. Mas o interessante que eu... aí abriu essa vaga o professor... o diretor gostou de mim não foi indicação somente, mas foi também a questão da qualificação de eu preencher todos os requisitos necessários para eu poder entrar, mas normalmente é por edital que eles fazem, tem uma seleção e tudo mais, eu também passei (**Professora B**).

Nota-se pelas falas das duas que entraram por indicação, mas tiveram que fazer cursos e seleções, além de ter um currículo com formação adequada para atuar na escola. Portanto, nem sempre os profissionais que trabalham nesta EFA são selecionados de forma tradicional, com prova de seleção e avaliação curricular, haja visto que ser indicado por alguém influência para que o professor/monitor integre o quadro de funcionários da escola.

Com o perfil dos profissionais que integram o quadro de funcionários da EFA, nota-se que a maioria não é oriundo do campo e não possuem formação específica para isso. Almeida, Santos e Silva (2020, p. 11) confirmam esta minha constatação, afirmando que “muitos dos professores que lecionam no campo não residem e não tiveram uma formação voltada para esse espaço”, apontando tal fato como um problema, a não ser que este docente reveja sua posição e até mesmo sua própria formação, e se volte completamente a entender e aprofundar suas experiências com relação as vivências no campo. A meu ver, é o que acontece na EFA, pois mesmo não sendo sujeitos camponeses, os profissionais buscam compreender a realidade da escola e se aperfeiçoam no dia a dia em busca de saberes específicos, que proporcionem a troca de saberes entre eles e os alunos.

A seguir, apresento um aprofundamento nas entrevistas, no que concerne ao trabalho realizado na escola.

4.3 Analisando categorias - visões dos profissionais

Neste tópico a pretensão é avaliar como os profissionais entrevistados enxergam seu local de trabalho e como se relacionam interpessoalmente. A intenção é avaliar as representações sociais enxergadas por cada um, dentro de seu local de trabalho e vivência. Para tanto, foram montadas categorias de análise, em que as respostas e situações são encaixadas de acordo com a inferência que lhes cabem. A seguir, é apresentada cada categoria com as análises realizadas.

4.3.1 Comparando a EFA de Rio Novo do Sul com as escolas do município

Nessa categoria, busquei evidenciar as diferenças da EFA em relação às outras escolas do município de Rio Novo do Sul, principalmente com relação aos relacionamentos entre professores e alunos, já que claramente o sistema de ensino é diferenciado pela Pedagogia da Alternância.

Primeiramente questioneei ao diretor se ele sabia quantas escolas, de modo geral, existem no município. Também busquei saber se são distantes da EFA. Sem muita precisão, ele respondeu:

São muitas escolas pequenas, então não sei te dizer ao todo exatamente quantas são, seria no máximo umas 20 escolas. Existe uma escola aqui de Rio Novo que é lá de Virginia Nova que está na margem de 25 Km que é do Estado, e é lá em cima na zona rural, que é ensino fundamental e médio também. E tem as do centro de Rio Novo, que é na comunidade de São José, em Quarteirão e tem outra aqui que é da Prefeitura. Então são 3, tirando as creches, com a escola de ensino médio dá 4, mais uma lá em cima são 5, e as outras são da área rural que já são mais distantes (**Diretor**).

Deste modo, podemos observar que a maioria das escolas se localiza em zona rural. Na região central do município existem poucas escolas que pertencem ao mesmo segmento de ensino da EFA.

De acordo com informações obtidas na Secretaria de Educação do Município, existem ao todo 17 escolas, entre privadas, públicas municipais e públicas estaduais. Para essa pesquisa é importante elencar as escolas de Ensino Fundamental II, tal qual a EFA pesquisada, que são: EEFM Virginia Nova, EEFM Waldemiro Hermerly, EMEF Bodart Junior, EMEIEF Quarteirão, EMEIEF Vital Lucas, EMPEF Capim Angola, EMPEF Oreste Bernardo, EMPEIEF Alto Mundo Novo, EMPEIEF Ivo Menegardo, EMPEIEF Maria Giacomelli Peterle, EMPEIEF

Princesa, EMUEF Cachoeirinha e Instituto Educacional João Maria, sendo esta última uma escola da rede privada de ensino. Sendo assim, contando com a EFA, são 14 escolas de Ensino Fundamental II na cidade.

Em relação às professoras, uma nunca trabalhou em outras escolas, mas coloca seu ponto de vista comparativo a partir de suas experiências de estudo:

[...] o conhecimento que eu tenho é de quando eu estudava né, que a gente vê uma diferença muito grande porque quando a gente estuda numa escola convencional a gente vê por exemplo a questão de avaliar, na escola convencional nós avaliamos o aluno somente pelo conteúdo e acabou. Pelo menos não sei se mudou hoje e aqui na escola não é assim que a gente faz, nós avaliamos toda a convivência dele né, ele é avaliado a partir do momento que ele acorda até dormir, daqueles que dormem aqui, e os outros o período que ele tá aqui ele tem as tarefas para fazer, ele tem que trabalhar a prática na propriedade né, a gente avalia muito também a convivência dele com os colegas, com os professores com os outros funcionários da escola. Então eu vejo uma diferença muito grande nessa questão da avaliação e também essa vivência deles aqui dentro, que faz com que eles cresçam muito né, essa convivência intensa que eles têm aqui às vezes traz alguns problemas, porque fica muito tempo junto né, mas a gente vê que eles crescem muito... que quando eles entram na 5ª série eles são assim tão “desgarrado” das coisas e não tem muito foco e depois quando tá passando o sexto, sétimo, oitavo ano a gente já vê mudança nesse aluno quando vem da escola tradicional **(Professora A)**.

Neste sentido, a professora colocou sua visão com relação à avaliação das escolas, que funcionam de forma diferenciada, tal como é explicado na fala dela e neste trabalho com maiores detalhes. Já a Professora B possui maior experiência em outras escolas de ensino regular, podendo falar mais a respeito de forma comparativa:

Olha se for ver a visão Estado e Prefeitura, aqui é totalmente diferente. Porque eu avalio que aqui a presença dos pais é mais constante, claro que como eu havia falado, existem muitos pais que são ausentes, existem muitas dificuldades... não é porque é uma escola família agrícola que as crianças ficam praticamente o dia inteiro, que seria uma escola melhor do que as outras não. Mas ela tem esse diferencial devido a isso, a preocupação... qualquer probleminha por mínimo que seja a gente reúne, tem sempre uma reunião segunda-feira a gente coloca tudo, fala o que a gente vai fazer durante a semana. Então a presença, questão da preocupação como o rendimento do aluno e qualidade do ensino é muito grande. Os professores estão se especializando, tem a própria EFA ela tem cursos para os monitores, e isso é muito bacana. Então isso tudo é nossa! É gritante a diferença, não menosprezando o estado muito menos aonde eu já trabalhei, só dizer ser bem diferente o modo. Claro, por exemplo, não comentei com você sobre a escola viva. Tem uma amiga minha que trabalha lá, mas a questão de disciplina quantidade de alunos é muito grande e às vezes você não pode render tanto quanto renderia. Aqui na escola menor que você consegue trabalhar devido a essa questão de como as crianças tem as responsabilidades, tem dentro da escola os horários pra cumprir e não fogem da responsabilidades deles **(Professora B)**.

Com esta fala, é possível compreender que as questões de disciplina, qualidade de ensino (que, no caso, é medida pela professora em termos de qualificação dos profissionais) e a presença da família na escola são pontos destacados como diferentes entre as escolas regulares e a EFA, em que, mais uma vez, a professora salienta sua preferência pela EFA.

Outro questionamento foi para saber quais vantagens os profissionais acreditam que a EFA possui em relação a outras escolas. A intenção aqui, após saber o motivo pelo qual os alunos escolhem estudar na EFA mesmo vindo de longe (explicado no capítulo 3 desta tese), é investigar como o diretor e as professoras entrevistadas posicionam sua escola em detrimento às outras.

Conhecimento a fundo eu não tenho muito, porque nunca participei e trabalhei como professor em outra escola, já vim direto para cá e também nunca tive interesse em dar aula lá. Mas se fosse para dar aula em outra escola eu não daria não, porque pelo que eu passei aqui para poder sair dessa realidade e ir para outra não me adaptaria não. Aqui você tem uma liberdade melhor para associar a teoria com a prática, tem a propriedade, dá para interagir com outro tipo de gente e com a família também e lá você não tem esse contato. A forma de conviver com o aluno também não é a mesma coisa... aqui tem como trabalhar de forma mais efetiva e afetiva também né, tanto com a família como com o aluno (**Diretor**).

É nitidamente estabelecido que o diretor tem preferência pela EFA, colocando-a num patamar de uma escola que preza pela afetividade com os alunos e seus familiares, mostrando um relacionamento família e escola mais próximo.

A professora A colocam as seguintes vantagens:

As vantagens que eu falei né?!... A convivência deles é melhor aqui eles não aprendem só os conteúdos de português, matemática, história, geografia né?!... tem ainda duas disciplinas que é agricultura e zootecnia que é mais voltada para as pessoas do campo mesmo e é isso (**Professora A**).

Perguntado se enxerga alguma desvantagem da EFA para as outras escolas, o diretor é taxativo em dizer que falta investimento na EFA, o que por vezes não ocorre com as outras escolas municipais ou estaduais.

Investimento. A única desvantagem que nós temos. Não tem investimento como as outras escolas, como igual no setor municipal, estadual e federal não tem esse tipo de investimento, por ser filantrópico não temos essa facilidade (**Diretor**).

Mais uma vez fica claro no discurso do profissional que o investimento na EFA é insuficiente, denunciando implicitamente a falta de recursos, de infraestrutura adequada e falta de políticas públicas efetivas para seu segmento.

As professoras afirmam não enxergar desvantagens com relação ao ensino, e colocam a seguinte opinião:

Não vejo nenhuma desvantagem sinceramente. É... um aluno que estuda aqui e estuda em outra escola ele tem as mesmas oportunidades depois de cursar uma escola particular, de fazer uma faculdade, tanto que aqui nós temos ex-alunos que são médicos, engenheiros, dentistas em tudo quanto é canto da profissão... tem empreendedor da própria propriedade. A verdade então é que não tem desvantagem né porque a mesma oportunidade que o aluno tem lá que ele tem aqui também e às vezes sobressai até melhor (**Professora A**).

Posso falar: não consigo ver desvantagens não. Eu só tenho de agradecer a Deus por estar aqui! A única desvantagem que eu vejo não por parte do ensino, mas é questão de investir mais nessa escola... da prefeitura não digo do Estado, do município. Essa escola poderia bombar porque poderia ter ensino médio sabe, porque a parte técnica tem muitas crianças. Inclusive tem um número de alunos do 9º ano que estão com vontade de ir para Olivânia porque tem ensino médio. Essa é a desvantagem, porque não tem um apoio... deveria ter. Para mim só essa desvantagem, infelizmente (**Professora B**).

Com os discursos dos três entrevistados, posso inferir que a EFA é muito bem-vista pelos seus profissionais, principalmente no que tange ao relacionamento interpessoal entre todos os que ali estão envolvidos, e na sua metodologia de ensino, que busca uma formação significativa para os alunos. Com relação às desvantagens, todos os entrevistados não veem desvantagem em relação ao ensino, mas sim ressaltam a falta de investimento na escola por parte dos órgãos públicos, que são insuficientes no âmbito de melhorar a infraestrutura da escola e não preveem políticas que possam auxiliar no melhoramento das práticas escolares.

É possível salientar que a Escola Família Agrícola é marcada pela formação integral do sujeito, reflexão e ação social para transformação da realidade, tem sua grande estima para o meio rural e, nesta etapa da pesquisa, teve esta importância ressaltada pelos profissionais que ali trabalham, quando comparada a outras escolas do município. Neste prisma, a escola é lembrada como um bom local para trabalhar, mas possui dentre suas desvantagens a falta de investimento e de infraestrutura.

Como apontam Silva e Sulzbacher (2020, p. 6), “embora sendo um lugar privilegiado, a escola comprometida em abrir horizontes enfrenta desafios”. Portanto, cada espaço escolar tem seus pontos desafiadores a serem superados pela comunidade que o cerca. Com a EFA pesquisada não seria diferente. Os entrevistados colocam as situações das escolas regulares, que também sofrem com muitos descasos do poder público e das famílias, que muitas vezes se mantêm distantes da vida escolar de seus filhos. Na EFA, essa questão não faz parte da realidade, pois como elemento constituinte da Pedagogia da Alternância, prevê a aproximação com as famílias, o que se percebe efetivo neste local.

A experiência da escola indica contribuições para o fortalecimento dos territórios da vida, para o reconhecimento das territorialidades das comunidades – suas identidades, histórias e cultura, e seus modos de vida. Além disso, a escola é um lugar para esses jovens, famílias e comunidades,

pois há sentimento de pertencimento, identidade, reconhecimento e de compromisso com o campo – seja em projetos, seja em assessorias, seja como agricultores etc. (SILVA; SULZBACHER, 2020, p. 10).

Os elementos primordiais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância fazem com que o trabalho da EFA seja ressaltado, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade local e das famílias dos estudantes, que também se beneficiam de seus ensinamentos, seja com o retorno que a escola traz para suas propriedades, seja com a inserção do jovem no mercado de trabalho e, principalmente, com a aproximação do sujeito camponês com suas raízes e identidades, colocando o campo como local privilegiado para se viver, mesmo com todos os desafios a serem enfrentados pelo caminho. Deste modo, as contribuições da EFA para a comunidade perpassam, não somente, pelo ambiente escolar, mas sim se abre a todos os envolvidos no processo e, de forma dinâmica, a todo o município. Isso é corroborado pelo fato de que a escola é um agente emancipador e de resistências, uma vez que promove a mobilização popular em busca de melhorias, articulando-se com as organizações sociais pertinentes (como veremos mais a frente) em busca de uma educação popular, coletiva e acolhedora, que visa a transformação da realidade em questão.

Como uma maneira de complementar a pergunta com relação às outras instituições educacionais, também indaguei a todos se possuem um intercâmbio com as escolas do município de Rio Novo do Sul. O diretor e a Professora A concordam em seus depoimentos quando discorrem a respeito das visitas de final de ano, em que alunos de outras escolas chegam para conhecer a EFA, como possibilidade de estudo para o ano letivo seguinte. Entretanto, os dois confirmam que, fora este momento, não há uma parceria maior entre a EFA e as escolas municipais.

Nós temos mais no final do ano, para conhecer a nossa escola... visitas. Às vezes, quando eles precisam de alguma coisa, isso não é frequente, quando eles querem saber de alguma coisa ou fazer uma visita eles vêm aqui também. Mas a gente participa das festinhas deles aqui também (**Diretor**).

Não tem muito não, mas tem uma relação normal de escola para escola. No final do ano, que a gente chama aqui de recrutamento, vem às escolas que tenham terminado o 5º ano lá... vem aqui visitar a escola. Aí esses alunos gostam da escola e ficam estudando aqui. A gente passa uns vídeos, depoimento dos alunos que estão aqui né, aí todo ano tem isso. Mas aí vem aqui escolas de Rio Novo, de Itapemirim... (**Professora A**).

Cabe aqui uma reflexão: se a EFA tivesse uma visão ampliada ao redor do município, principalmente nas áreas rurais mais afastadas do centro da cidade, poderia ter um número maior de alunos e, principalmente, com alunos que tem uma relação mais próxima com a terra e com os trabalhos agrícolas, fazendo com que os objetivos que deram origem à Pedagogia da

Alternância se fizessem presentes atualmente. Portanto, é preciso um fortalecimento na divulgação da EFA como escola do campo aos sujeitos do campo e um intercâmbio maior interescolar.

4.3.2 A visão do diretor sobre as outras EFAS do Estado

Sabendo que a EFA e sua metodologia de trabalho específica foram exaltadas pelos profissionais da escola, em detrimento as outras escolas regulares do município, torna-se importante saber se existe a possibilidade de realizar um panorama comparativo entre a EFA de Rio Novo do Sul, com as outras EFAs do Estado do Espírito Santo, próximas ou não ao município, de acordo com o conhecimento que os sujeitos possuem sobre o assunto.

Essa pergunta não foi feita para as professoras, pois em outro momento de conversa informal elas informaram que não conhecem outras EFAs. Portanto, seria desnecessário perguntá-las.

Em primeiro lugar procurei saber qual conhecimento o diretor tem das outras EFAs no Estado. Ele responde: “Conheço no sul do Estado quase tudo, no Norte conheço uma escola em Marilândia e São Gabriel da Palha, não todos não” (**Diretor**).

Percebendo que ele possui conhecimento a esse respeito, foi possível realizar mais uma pergunta neste sentido. Portanto, indaguei ao diretor quais as diferenças ele enxerga entre a estrutura física das EFAs localizadas ao norte do Estado para as que ficam no sul do Estado.

Existe diferença com certeza, tem umas que são mais estruturadas outras não, depende muito do município, vai depender também de onde elas estão instaladas. Por exemplo, a escola de Cachoeiro foi instalada numa estrutura que é municipal e estadual, onde é o INCAPER, onde já existia uma estrutura legal... fizeram algumas adaptações, mas ficou boa, uma estrutura nova. Em Olivânia, pegaram uma estrutura que já existia na época também, muito boa. Em Castelo já existia a estrutura também da prefeitura. A gente... aqui, pegamos uma estrutura que foi construída pelos pais também, foi feita em conjunto com a igreja e todo mundo assim, na época arrecadavam dinheiro para arrecadar dinheiro para comprar material, ganhava esse material das empresas. Assim é... um prédio que foi feito através de mutirões e é um prédio antigo né. É um prédio bom, é, mas sempre está precisando de investimento em manutenção. Mas assim, existe uma diferença, nós aqui temos mais propriedade e pouco prédio, tem alguns lugares que tem pouca propriedade e muito prédio, então existe os pontos positivos e pontos negativos. Se a gente tivesse um investimento melhor para ter um técnico agrícola ou uma pessoa braçal lá na propriedade, essa pessoa estaria trabalhando nesse momento na propriedade, botando em prática a teoria na prática lá ne, porque a gente vai estar auxiliando-os no que tem que ser feito. No nosso caso como não temos, nós temos que sair daqui e ir para a propriedade e fazer esse trabalho (**Diretor**).

Sobre a estrutura didático-pedagógica das escolas, o diretor afirma que existe bastante diferença, de acordo com a instituição mantenedora da escola. Explica que, assim como a EFA

de Rio Novo do Sul é mantida pelo MEPES, existe também a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), uma outra entidade que organiza o trabalho relacionado às escolas do campo, fundada em 2003. Entretanto, o diretor afirma não se sentir à vontade para falar sobre isso.

A nível de conhecimento, colocarei alguns pontos sobre a RACEFFAES, para que possamos entender o possível motivo pelo qual o diretor não se dispôs a falar sobre tal entidade.

Durante muitos anos, o MEPES centralizou todas as discussões e procedimentos acerca da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo, monopolizando a carga da formação de profissionais de todo o Brasil que, mesmo atendendo a todos de forma excepcional, não dava conta de atender as especificidades de todas as regiões do país como deveria. Neste panorama, nos anos de 1990 foram implementadas as Regionais em cada estado, para que pudessem acompanhar as EFAs com maior proximidade. Os diálogos sobre as organizações que iriam promover esta aproximação estadual com a PA começaram a ganhar ênfase, principalmente no que tange ao descontentamento com os modelos de gestão do MEPES (ALMEIDA, 2018).

Também em meados da década de 1990, começou a surgir um movimento de insatisfação em relação à política de formação de monitores das EFA's do MEPES, principalmente por parte das escolas do Norte, as quais questionavam as políticas que a direção da entidade, influenciada por alguns professores da UFES, queria adotar em relação ao currículo, o que gerou desmotivação dos educadores, os quais alegavam que a proposta curricular fugia dos princípios filosóficos e desvalorizava os instrumentos da Pedagogia da Alternância (ALMEIDA, 2018, p. 80).

Com isso, torna-se visível um enfraquecimento do monopólio do MEPES e uma vontade latente de ter mais autonomia, por parte dos profissionais que estavam localizados ao norte do Estado do Espírito Santo, principalmente no que diz respeito a dar voz aos agricultores de sua região. Para eles, os camponeses deveriam fazer parte das decisões tomadas pelo alto escalão, estando em total conformidade com os princípios da Educação do Campo e representando o que o homem do campo precisa de fato.

No ano de 2001, foi realizada, em Vitória, uma Assembleia Geral dos agricultores, envolvendo diferentes experiências de Escolas em Alternância, as Escolas Família Agrícolas do MEPES, EFA's ligadas ao poder público e as Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré. Essa Assembleia teve por finalidade redefinir políticas comuns diante dos contextos em que as escolas se encontravam, sendo uma articulação fomentada pelos monitores das EFA's do norte (ALMEIDA, 2018, p. 82).

Segundo Almeida (2018), após muitas discussões o MEPES não quis ceder as recomendações feitas na assembleia, causando protestos e o rompimento com as escolas do norte do Estado. Neste cenário conturbado, surge a RACEFFAES, no ano de 2003.

A RACEFFAES passa a ser, na região Norte e Noroeste do Estado do Espírito Santo, o elo entre os CEFFA's, a UNEFAB e a AIMFR, tendo como principais finalidades atuar como articuladora das reflexões político-pedagógicas, proporcionar o protagonismo e a militância das famílias, estudantes e monitores, por meio da auto-organização, e dar apoio e assessoramento à expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública (ALMEIDA, 2018, p. 82).

Portanto, a RACEFFAES surgiu em meio a um panorama de resistência e luta pelo ideal que os monitores do norte do Estado acreditavam naquele momento. Atualmente, está localizada no município de São Gabriel da Palha, ES. Tal entidade possui representantes populares em sua estrutura organizacional, focando nos princípios estruturantes da Pedagogia da Alternância, a promoção da sua formação e ampliação do seu atendimento, em busca de uma educação de qualidade e pertinente à realidade da região que abrange. O conjunto de escolas de formação em alternância nesta região se chama Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA), que engloba as Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária e outras escolas que trabalham com os elementos da Pedagogia da Alternância. Tais escolas sob a responsabilidade desta instituição somam um número de vinte e oito centros educacionais, tanto na rede pública municipal e estadual, quanto de cunho filantrópico (ALMEIDA, 2018).

Após entender este contexto de disputas que desencadeou o surgimento da RACEFFAES e, como consequência, a ruptura e enfraquecimento do MEPES no Estado, posso inferir que o diretor, como funcionário do MEPES, realmente não se sinta à vontade para falar sobre a RACEFFAES, pois nota-se um ressentimento por parte dos membros do MEPES em relação à “nova” entidade.

4.3.3 Satisfação profissional

Quando falamos em satisfação no trabalho e bem-estar docente, nos remetemos prontamente a salários baixos, condições precárias de trabalho, jornadas longas e desvalorização do magistério. Entretanto, quero aqui ressaltar que, mesmo em meio a todos esses contratemplos, é possível que o professor/monitor se sinta satisfeito com seu trabalho e seu cotidiano escolar.

Não é minha intenção explicar as fontes que geram o bem-estar docente, nem mesmo generalizar ao ponto de dizer que todos os professores/monitores que trabalham na EFA estão satisfeitos profissionalmente. Quero apenas ressaltar a relevância em se sentir bem em seu ambiente de trabalho, bem como buscar condições favoráveis para reestruturar sua prática e manter-se em uma continuum de satisfação ao solucionar problemas.

Rebolo e Bueno (2014, p. 325) observam que “as avaliações cognitivas e afetivas que o professor faz de si próprio como trabalhador e das condições oferecidas para a realização do seu trabalho é que determinam o bem-estar ou o mal-estar docente”. Portanto, saber o que o próprio professor pensa a respeito de seu trabalho dá a ele não só um local de fala, mas também o poder de mensurar sua satisfação profissional.

A intenção nesta categoria é saber como os entrevistados se sentem em relação a seu trabalho na escola, assim como o que percebem com relação aos profissionais que ali trabalham. Assim, primeiramente perguntei se eles se sentem satisfeitos ou realizados com o seu trabalho na EFA.

Com certeza, não tenho com o que reclamar não. A única coisa que eu reclamo aqui é que eu gasto todo meu tempo de serviço é em busca de recursos. Para manter a escola funcionando é o dinheiro, a única situação que me deixa assim, triste com o meu trabalho... o resto como dar aula e conviver com as famílias e os alunos só me dá alegria. A única dificuldade que eu tenho aqui é o recurso financeiro (**Diretor**).

A outra questão direcionada a ele foi: Você nota alguma diferença na satisfação dos professores em relação ao trabalho em outras escolas? Assim, algum professor que já trabalhou em outra escola e faz alguma comparação?

Com certeza. Eu nunca trabalhei em outras escolas, então não sei te responder bem, por isso pergunto a outras pessoas mesmo. Aqui tem essa questão de as crianças não usarem o celular, mas assim, é de forma coordenada aqui. Eles sabem da liberdade deles, eles sabem que extrapolarem eles perdem, o celular eles utilizam, mas sabem que existe as regras, eles sabem que se não cumprirem as regras não conseguem fazer tudo que tem aqui (**Diretor**).

Ao finalizar sua fala, o diretor afirma, com toda a certeza, que os professores se sentem muito satisfeitos em trabalhar na EFA, pois os que já trabalharam em outras escolas sempre comparam, dizendo que na EFA é muito melhor, principalmente pelo respeito que os alunos têm com os professores.

Para saber a visão das próprias professoras a este respeito, indaguei a Professora A, informalmente, se ela estava satisfeita em trabalhar nesta EFA. Ela respondeu que “é óbvio que sim, estou na escola desde que iniciei minha jornada como professora e vou ficar até aposentar. E se você perguntar pra qualquer um que tá aqui, todos amam” (**Professora A**). Já a outra profissional entrevistada deu maiores detalhes sobre o motivo de estar tão satisfeita em lecionar na EFA:

Me sinto muito realizada... a primeira vez na minha vida, em 19 anos [não faz a conta não], é a primeira vez na minha vida que me sinto realizada como professora. Já tive momentos em algumas escolas, porque eu sempre gostei muito de dar aula, minha mãe sempre fala que nasci para isso, já dei aula na

Microlins cursos profissionalizantes também, trabalhei muito tempo. E todos os meus alunos sempre gostaram, mas aqui eu não digo eu ‘tô apaixonada’, que é fogo que sobe e desce... falo que eu tô amando e me sentindo agora me dando como profissional mesmo. Falta alguns detalhes para melhorar, mas não me deixo abater não, pelo contrário, dá mais força para continuar **(Professora B)**.

Assim, é possível notar que os profissionais gostam muito de trabalhar na escola, mesmo com todas as dificuldades que possam enfrentar no dia a dia escolar, estão satisfeitos em fazer parte da equipe da EFA de Rio Novo do Sul.

4.3.4 Contribuição dos alunos para as famílias e comunidade

Nesta categoria, é interessante avaliar, dentro de um dos propósitos da EFA, qual é a devolutiva que os alunos fazem de todo o ensino que recebem na escola, para suas famílias e comunidade. O diretor começa explicando a diferença que os familiares notam na postura do aluno depois de um tempo estudando na EFA:

Ele (o aluno) já chega aqui... em casa ele não faz nada né... a maioria deles, quando eles chegam aqui, eles têm as tarefas para fazer aqui. Chega em casa, na primeira semana ele arruma cama, já lava o copo né, já ajuda a limpar o terreiro e tal... então aí já é uma mudança, que já acontece assim... que é muito rápido isso, comportamento dele... assim, quando isso aqui faz parte da realidade que ele gosta [...] **(Diretor)**.

E não só com relação ao comportamento, de ser mais responsável com as tarefas diárias de casa e da escola, mas também é notada uma mudança no modo de produção agrícola, para aqueles que possuem esta realidade, contando também do *feedback* que recebe dos pais:

Então você vê essa mudança em casa também, na mudança do conhecimento a nível de ensino, porque a gente trabalha como encarregado deles né... vem para cá, aprende, leva para lá! O que aprendeu com a família né, geralmente quando a família da área rural [...] aí, na casa já começa a falar com a família dele, já me perguntando se você vai falar isso pro meu filho... desse jeito falando sobre isso aqui que aprendeu e tudo **(Diretor)**.

O diretor continua dizendo que, quando o aluno não vivencia a atividade agrícola, muitas vezes a família não dá um retorno das atividades práticas, mas com relação aos outros ensinamentos que a escola oferece, eles sempre se posicionam positivamente a respeito:

Quando o aluno era da área urbana, não abraça, mas se não der também... conhecimento muitas vezes a pessoa tem, mas o conhecimento que tem aqui, o conhecimento na área da formação, mas na área também... toda a formação profissional, sobre a formação religiosa, da formação a nível de convivência, ele aprende a conviver melhor a ter mais respeito. Aí, muitas vezes também, quem tá aqui não tem a realidade da área rural... sua família é... a pessoa às vezes não se identifica tanto, mas a família quer porque gosta da escola, que a

gente tem, felizmente... ainda existem disciplina e controle... a gente não é controlado de fora... (**Diretor**).

Neste momento, o diretor coloca que a escola não sofre interferência do Estado em suas diretrizes pedagógicas (a não ser o calendário escolar e o regimento estadual), nem com relação à forma como disciplina seus alunos. Isto, em sua opinião e na opinião dos pais com quem conversa, é bom, e algo que mostra um diferencial em relação as outras escolas do município, pois coloca a EFA em posição de autoridade quando o assunto é disciplina.

As vezes o Estado está lá, batendo em cima da escola deles ali... só que quando tem que agir assim, ela não age dessa forma. Não é que a gente tenha mais autonomia... ainda a gente tem um Regimento que a gente ajuda nesse sentido... que a gente pode se encontrar. Então a diferença é essa, que a família vê que o aluno tem essa disciplina aí. Eu estou na sala, se for passar pra lá na hora do almoço e ver alguma situação que estava fora de controle, eu ia intervir, entendeu? Não é porque você tá aqui ou só quando aparece alguém diferente assim... realmente tem horas que eles estão mais agitados... é a Lua [risos], mas eles na maioria das vezes respeitam, é isso aí que você tá vendo (**Diretor**).

Neste sentido, o diretor afirma que a disciplina vista na escola não se deve ao fato da minha presença como pesquisadora em meio aos alunos. Aponta que eles procuram manter a disciplina e organização como rotina na escola, partindo do pressuposto básico das EFAs, em que o respeito entre os sujeitos que ali estão é fundamental para a boa convivência e para estimular o aprendizado no local.

Como o diretor afirmou conhecer as famílias da maioria dos alunos, lhe perguntei se ele sabe qual o destino dos alunos da EFA de Rio Novo, quando acabam o 9º ano ali. Ele respondeu que

A maioria vai fazer o ensino médio. Para o superior não são todos, porque muitas vezes eles saem daqui e vão ajudar em casa ou já tem algum trabalho... já faz alguma coisa também (**Diretor**).

Isso mostra que os egressos desta EFA procuram dar continuidade aos estudos. Esta premissa também foi evidenciada pela Professora A, quando ela coloca que conhece muitos alunos que fizeram uma graduação, no item 4.3.1 deste capítulo. Entretanto, para fazer esta afirmação com maior certeza, seria necessário fazer um estudo de pesquisa com maior aprofundamento, que não foi o foco aqui.

Em seguida, pude analisar, com base no diretor, qual o relacionamento que a escola mantém com as famílias dos alunos e a comunidade na qual está inserida.

Nós temos uma proximidade muito grande com a família, assim... não é que a família tem a proximidade muito grande para escola... que a gente vê que a dificuldade é muito grande em trazer a família para escola, mas a gente tem

um instrumento... um negócio que você sabe né? que a gente visita todas as famílias, mas agora a gente está sem veículo. Então está meio difícil a gente fazer a visitação mais concreto, mas a gente vai na casa de cada aluno, todos eles (**Diretor**).

À medida que o diretor foi respondendo, outros questionamentos foram surgindo:

Pesquisadora: Os monitores visitam essas famílias?

Todas elas, todas elas, independente onde morar, longe daqui lá em Vitória... Como já teve aluna de lá, fomos visitá-la (**Diretor**).

Pesquisadora: E qual o objetivo dessa visita?

É você levar a realidade do aluno pedagogicamente e comportamental dele aqui na escola, a vida dele na escola, tanto dentro e fora de sala de aula, comportamento com os alunos, tudo! E também levar e buscar como esse aluno é em casa né, nada melhor que a família pra dizer a realidade dele, conhecer a realidade dele, saber com quem mora. Também com o cunho técnico, a gente ajuda nessa parte técnica também... é eu e mais um professor, mas nós tentamos ajudar nessa parte técnica também, mais para quem tem propriedade. Saber como que ele está em casa, porque aqui eles têm uma forma e lá tem outra forma, porque as vezes ele está com algum problema aqui na escola e o problema que está na escola acaba vindo de casa né... e a gente fazendo essa visita, a gente sabe qual é o problema e tenta ajudar resolver de algum sentido e como lidar com ele aqui também né, que é o mais importante (**Diretor**).

É interessante notar a preocupação da escola com as famílias, atentos para o fato de que, se o aluno possui problemas escolares, é importante buscar com a família o que pode ser a origem destes problemas. Outrossim, as visitas às famílias podem auxiliar aos proprietários rurais no manejo com suas terras de forma técnica, além da troca de saberes entre o técnico e o prático.

No que concerne à relação com as famílias, a opinião das professoras entrevistadas é a seguinte:

Quando entrei, essa relação de professor e aluno era mais intensa. Hoje em dia eu vejo assim... que os pais colocam os alunos na escola e a escola que se vira! Muitos pais fazem isso, outros já acompanham, vem participar da escola, participa das formações, participa das reuniões. Agora tem uns que nunca, nem veio... tanto que tem pai e mãe que eu nem conheço. Há um tempo atrás essa convivência era muito maior, os pais tinham muito mais preocupação com os filhos na escola, acompanhavam muito mais. E hoje alunos, por exemplo, dá uma atividade para casa e vem sem fazer porque os pais não acompanham em casa (**Professora A**).

A Professora A, que trabalha há muitos anos na escola, pode nos dar um quadro comparativo entre o relacionamento da família com a escola, desde anos atrás, até os tempos atuais, avaliando que a qualidade deste relacionamento diminuiu, haja visto que, na opinião dela, as famílias não estão acompanhando a vida escolar de seus filhos, delegando à escola papéis que deveriam ser de ambos, ou até mesmo dos pais.

A outra professora revela uma abordagem diferente desta, em que pondera o seguinte:

É muito bom. Não tem muito tempo, que eu não sei se eu sou muito falante, alegre. Isso é questão de os meninos gostarem de mim... eu sou muito didática e ao mesmo tempo eu consigo jogar a didática, brincadeira e o conteúdo tudo junto, eu tenho certeza que nasci para dar aula. Pensei que não fosse voltar para sala de aula, mas estou aqui né (**Professora B**).

Portanto, na visão desta professora, o bom relacionamento está atrelado ao fato de que os alunos gostam dela, além de se considerar “muito falante”, o que denota ser simpática com todos. Para ela, este é o segredo de ser uma boa profissional e se relacionar muito bem com alunos e familiares. Essa professora também relata que interage diretamente com os pais ou responsáveis pelos alunos, conversando, dando orientação e até mesmo participando indiretamente dos problemas familiares mediante as conversas que tem com eles. Inclusive, a entrevistada cita uma das conversas que teve com uma mãe, para mostrar o quão bom é o seu relacionamento, não só com os alunos, mas também sua proximidade com as famílias:

Eu me acho uma pessoa muito transparente, e deu para você perceber... se eu tiver que chamar um pai para conversar se ... com os pais nunca tive problema. Aconteceu uma situação que um dia desse me ligou uma mãe e eu estava como responsável do dia... achei até legal isso... aí a mãe falou assim: ah porque o fulano de tal ele não tem mais jeito! Aí deixei ela falar, falar, falar... quando ela terminou, eu disse para ela ser uma mãe presente e dei meu exemplo pessoal: eu trabalho muito, sou mãe, eu sou professora, eu sou advogada, sou dona de casa... tem dia que eu chego em casa e vou fazer janta eu faço trabalho e dever de casa com meu filho, no meu horário de almoço vou na escola dele, vou lá conversar, eu procuro saber como ele está. Então, senhora, faz o seguinte posso te dar um conselho? Se a senhora for uma mãe presente o seu filho vai se sentir mais protegido, e aí a senhora vai ver mudança nele! E aí ela começou a contar os problemas da vida dela, me pedindo conselhos, super na boa. Então é por isso que eu acho que tenho um relacionamento muito bom com todos, eles confiam em mim (**Professora B**).

Além destas perguntas, indaguei sobre a comunidade de Rio Novo do Sul, a fim de saber como ela se organiza para auxiliar a EFA, já que afirmaram que o relacionamento é bom e, sabendo que o fluxo financeiro da escola é fragilizado. Nota-se que as respostas são bem longas, pois as professoras sentiram necessidade de explicar bem esta relação com a comunidade.

Antigamente a gente fazia uma festa grande, dava muito trabalho, mas também não tinha muito retorno porque tinha que gastar muito também para fazer essa festa né. E hoje a gente faz uma festinha pequena, mas que surte algum efeito. A mão de obra só se for contar com pais de alunos, e assim mesmo também não é muito frequente, mas assim de doações. Hoje a gente nem tem animal mais, tem um terreno que arredou para um rapaz mesmo, a gente já teve porcos, boi, galinha, mas hoje em dia não tem mais [...]. Porque há 29 anos... então mudou muita coisa, muita coisa mesmo, principalmente os alunos, principalmente a clientela que a gente recebe hoje, de não ter vínculo

nenhum com a propriedade, de não ter prática com a terra e principalmente também é a idade que ele tem... né o 5º ano vem para cá... então já termina com 10 anos, outros com 11... então eles vêm muito novinhos e vai nessa faixa aí 14, 15 anos pro Ensino Médio (**Professora A**).

Mediante essa resposta, fiquei curiosa e quis saber da professora quais as mudanças ela notou nos alunos ao longo de todos esses anos em que está na escola. Ela explica que:

Logo quando começou a escola era ensino supletivo, então os alunos vinham com 14 anos para cá e... eles eram maiores. Então, todas as atividades dava para levar bem na propriedade, hoje em dia você vê o ‘tamanhozinho’ daqueles meninos, imagina se botar uma enxada na mão de um menino daquele ali, ele não aguenta nem levantar a enxada. Então, por conta dessa clientela que caiu muito a idade, que às vezes chega aluno aqui com 10 anos pequenininho, então a gente não pode exigir muito deles porque tem atividade prática, que é uma atividade que você vai botar na prática... que se aprende na sala de aula, principalmente em agricultura e zootecnia né. Mas hoje em dia é difícil pelo fato da maioria dos alunos da cidade não tem vínculo nenhum com a terra né, e serem tudo pequenininho... que antigamente era filho de agricultores e já tinha uma idade maior que dava para a gente fazer muita coisa de plantação de café, de frutas e hoje a gente não tem como, e a escola não tem uma pessoa para fazer esse trabalho (**Professora A**).

Neste âmbito, compreendi que a professora se refere às características físicas dos alunos que hoje, por serem menores e terem menos idade, não conseguem realizar os trabalhos com a terra que eram feitos antes pelos antigos alunos, maiores e mais velhos. Também destaca que, antigamente os alunos eram todos filhos de agricultores e já possuíam traquejo para manusear a terra e cuidar dos animais, o que se difere muito da realidade atual, em que os alunos não possuem propriedades rurais e não tem costume de lidar na ‘roça’.

Considero que esta colocação da professora seja muito interessante para compreender, em partes, a falta de recursos financeiros pela qual a escola passa. Tomemos como base o fato de que antigamente a escola possuía animais para, além de aprender o trato deles, comer, vender e tirar proveito de seus benefícios, bem como tinha uma área de plantio maior, com a possibilidade de comercializar os produtos da lavoura ou consumi-los.

Neste contexto, a EFA tinha mão de obra dos alunos para o manejo da propriedade, sem precisar contratar pessoal extra, bem como possuía insumos para comércio ou consumo próprio, de maneira oposta ao que vemos atualmente. Portanto, posso inferir que, em épocas passadas, a escola teve maiores condições de se sustentar e de conseguir recursos para sua própria manutenção, o que hoje não acontece.

Assim, na visão desta professora, considerando as experiências que ela teve ao longo de sua carreira, a captação de recursos financeiros poderia ser melhor se os alunos fossem maiores e tivessem mais habilidade no campo.

4.3.5 Relacionamento da EFA com os agentes externos: igrejas, movimentos sociais e órgãos públicos

Nesta categoria de análise, a intenção é entender o tipo de relacionamento que a escola mantém com os outros órgãos que exercem algum poder na sociedade, haja visto o histórico das EFAs no Estado e considerando a premissa de que é necessário haver uma parceria para assegurar o funcionamento escolar com qualidade.

A princípio, fundamentando-se no fato de que, historicamente, a Igreja foi uma peça fundamental na estruturação das EFAs no Espírito Santo, foi averiguada a relação da escola com as igrejas:

Nós temos a relação com as Igrejas... sempre teve um com outro, nós temos ainda uma relação muito boa! Não está agora direto assim... um e o outro foi para Igreja Católica e para a Igreja Batista, outro vai fazer um trabalho para igreja Presbiteriana né... aqui não existe religião, aqui só existe papai do céu! então a gente aqui, cada um dá gente tem a nossa religião. A escola está de porta aberta sempre às religiões e também a gente não tem nenhum tipo de discriminação. Então a gente não tem discriminação, a igreja que quiser vir fazer contato com a gente, trabalhar [...] fazendo isso que ela é a palavra de Deus (**Diretor**).

Com esta fala, o diretor esclarece que existem várias denominações religiosas entre os sujeitos da escola, mas que todos são respeitados e todas as religiões têm espaço para trabalhar junto à comunidade escolar, desde que queiram. Também deixa implícito que, mesmo a escola sendo laica, as pessoas ali presentes professam sua fé. Isto foi visto nos horários de almoço, lanches e jantas, em que, antes de comer, os alunos são convocados a fazer uma oração espontânea e o “Pai Nosso”, sem que isto demonstre um ato a favor de uma ou outra religião, mas sim uma ação cristã. Saliento aqui que o fato de professar qualquer tipo de fé já descaracteriza a laicidade da escola, mas este fato não é percebido pelos sujeitos escolares.

Quanto a isto, apenas uma aluna se declara judia, ou seja, não cristã. Em contato com tal aluna, pode-se observar que ela não se incomoda com os momentos de oração, mas também não participa, ficando em silêncio para respeitar aos demais.

As professoras colocam que, apesar da laicidade necessária a toda escola, eles se aproximam muito das religiões dos funcionários e alunos, principalmente no sentido de promover cursos e palestras com ajuda das igrejas.

Todas as religiões que a gente precisa... as que a gente tem mais contato é Batista e a Católica, mas hoje os alunos têm uma diversificação religiosa muito grande né. A gente precisa sempre das igrejas e estão prontos a ajudar com palestras... com o que for, cursos também (**Professora A**).

Eu quando vim para Rio Novo já me apresentei na igreja. Agora, como eu sou muito ativa e quando precisa assim, a gente passa o dia inteiro trabalhando, serve a comunidade e a escola... a igreja tem muito aí para ajudar na educação que é a prioridade né, então tudo o que a gente pede, eles sempre ajudam (**Professora B**).

A próxima pergunta foi feita com o intuito de saber como os órgãos públicos mantem contato com a escola e qual a participação deles nas atividades escolares. Num primeiro momento, a pergunta foi direcionada aos órgãos públicos de forma ampla, avaliando a dimensão do conhecimento que os entrevistados possuem sobre qual instituição ou entidade pode ou deve se comprometer diretamente com a escola. Deste modo, cada um respondeu partindo do seu próprio entendimento da pergunta e do que seria um órgão público, uma vez que, para não influenciar nas respostas, eu não direcionei as perguntas para o que queria saber.

O diretor ponderou que mantem contato com diversos agentes públicos no município de Rio Novo do Sul e até mesmo alguns a nível estadual.

Nós temos contato com vários órgãos do poder público... por exemplo: a pessoa que tem pena alternativa vem cumprir aqui, no caso são as medidas socioeducativas. A gente participa aqui com outras escolas e pessoas de outros conselhos rural, royalties de petróleo, de educação, monumento natural do Frade e a Freira. Também das Secretarias, se acontecer alguma coisa a gente está participando junto com a Prefeitura, Secretaria de Educação, nós temos contato com todo mundo do poder público (**Diretor**).

A Professora A deixa claro que as parcerias poderiam ocorrer de forma a auxiliar melhor a escola, mas se contentam com a forma que está estabelecida.

Os órgãos públicos a gente tem uma relação bem legal... também com INCAPER, com o IDAF (Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo), com a própria Prefeitura através da Secretaria de Educação, Secretaria de Agricultura, eu acho que é uma relação legal... claro que poderia ser melhor, principalmente com a Prefeitura, mas... não é do jeito que a gente quer, mas dá para levar (**Professora A**).

Já a Professora B entendeu que a pergunta estava relacionada a ela como parte da equipe escolar, e respondeu com base nas suas questões pessoais, e não relacionado aos órgãos públicos com os quais a escola se relaciona. Sendo assim, para não invalidar a resposta da professora no ato da entrevista, preferi deixar que ela expusesse seu ponto de vista, sem instigá-la a mudar sua fala. De maneira geral, ela colocou que, por ser advogada, além de professora, poderia buscar parcerias com o Fórum do município, a fim de promover cursos e palestras aos alunos e manter contato com o poder judiciário.

Para saber um pouco mais sobre o papel que a Prefeitura Municipal de Rio Novo do Sul e o Estado do Espírito Santo, nas atribuições de suas Secretarias de Educação, exercem sobre a

escola, tive que direcionar a pergunta para estes órgãos específicos, pois todos ampliaram o campo de abrangência, falando sobre os variados órgãos públicos que se efetivam na cidade. Assim, perguntei o que a Prefeitura e o Estado fazem pela escola. O diretor respondeu que

Não é uma coisa muito recíproca não... a gente trabalha muito com o município porque temos que dar muito o exemplo para os alunos, porque a gente trabalha com o seguinte: você tem que saber o que se passa dentro do município de vocês, se você não participar dos conselhos, das reuniões e das coisas que acontecem dentro do município, você não pode exigir nada de ninguém, você não pode falar nada, você não pode ir, ali botar sua cara, sendo que você não participa. Para você também buscar ou reivindicar alguma coisa tem que saber o que tá acontecendo lá dentro. Então essa participação é importante... por isso né se eu gosto eu tenho afinidade com a área da Saúde, que eu participo lá, embora a gente aqui participa de mais de um conselho ou secretaria aí, mas assim... não é recíproco... a gente participa mais do que eles participam com a gente. Claro que a gente tem ajuda da Secretaria da Agricultura, que ajuda mais que as outras, se nós precisamos de uma palestra, eles vêm aqui e dão a palestra. Da área da saúde, quando precisamos de mostrar aos alunos sobre os fungos, vim dar uma palestra de saúde bucal e o sistema SUS, qualquer coisa relacionada a saúde eles vem com muita disposição nos ajudar também. outras secretarias também, como a de obras quando a gente precisa de fazer alguma obra aqui dentro da escola, se for preciso eles vão ajudar também, o INCAPER sempre ajuda também, o IDAF também está sempre ajudando... inclusive eles deram uma palestra sobre formação da família que nós tivemos aqui, falamos sobre agrotóxicos no Estado. A gente tem esse contato com essas coisas, as palestras, mas é só mesmo... se precisar de algum recurso já é mais difícil (**Diretor**).

Nesta fala do diretor é possível entender que quando o assunto é captar recursos financeiros para a escola, o Estado e a Prefeitura não participam em nada além de contribuir com o pagamento dos salários (o Estado paga aos professores e a Prefeitura paga o pessoal administrativo, como já mencionado anteriormente). Qualquer outro tipo de ajuda financeira torna-se muito difícil de conseguir.

É interessante perceber que a escola busca muitas parcerias, que vem a somar com as premissas pedagógicas e didáticas na EFA. Também é válido ressaltar a preocupação do diretor em mostrar aos alunos que eles precisam participar de algum movimento local, para saber o que está acontecendo na região e, futuramente, se for o caso, ter base para reivindicar seus direitos e tentar transformar a realidade em que vivem para melhor.

Essa preocupação está em total sintonia com a Educação do Campo. Por isso, a próxima questão colocada aos entrevistados teve a intenção de saber com quais movimentos sociais a escola está em sintonia.

A questão dos movimentos sociais foi apontada como tópico de pesquisa pela importância que estes movimentos, principalmente o MST, possuem para as lutas do campo como um todo, colocando o camponês como protagonista da sua trajetória.

Eles atuam na perspectiva de mudar as condições concretas de opressão, de carências, de exclusão, de discriminação, apontam um projeto de produção autossustentável e baseado na agroecologia, na construção de relações sociais de produção auto gestonárias, baseadas na solidariedade; buscam uma sociedade sem preconceito, sem discriminação (BATISTA, 2006, p. 2).

Ainda neste panorama geral, sabemos que os movimentos sociais estão presentes nas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais, contribuindo fortemente para que os direitos dos cidadãos do campo fossem garantidos.

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos (ARROYO, 2007, p. 162).

Não diferente, para as conquistas educacionais, estiveram em constante diálogo com as experiências e com os saberes populares, para que pudessem estar ligados aos saberes científicos nas escolas do campo. Molina e Jesus (2004, p. 19) destacam que a Educação do Campo prevê “pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses”. Sendo assim, vemos que as contribuições dos movimentos sociais para com a EC não é uma questão nova. Inspirados nos princípios da Educação Popular, os movimentos sociais apontam em suas pautas de reivindicação os princípios

[...] filosóficos, políticos, sociológicos, culturais entre os quais destacamos: a origem e finalidade nos interesses das classes populares, dos setores oprimidos organizados nos movimentos sociais; o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo. Também são traços presentes na EP a busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres (BATISTA, 2006, p. 2).

Embebidos pelas ideias de transformar a própria realidade, os movimentos sociais potencializaram as discussões acerca da Educação do Campo e fizeram reivindicações pertinentes aos objetivos que pretendiam alcançar, colocando o homem do campo e seus interesses no centro das discussões, dando-lhes voz sobre seu próprio futuro.

Esta maneira de pensar é muito interessante porque, ao invés de preconizar a modernização do campo, para que fique “igual” ao modelo urbanocêntrico de educação, os

movimentos sociais auxiliaram na formação de uma pedagogia que privilegiasse os espaços, saberes e dinâmicas do camponês (MOLINA; JESUS, 2004).

Além disso, os movimentos sociais têm denunciado, desde o início, a gravidade dos problemas pelos quais a educação no meio rural passa, como por exemplo

[...] a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; existência de muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta de infraestrutura nas escolas; docentes sem a formação necessária; falta de uma política de valorização do magistério; falta de uma política de financiamento; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequação dos calendários escolares; permanência dos altos índices de analfabetismo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (BATISTA, 2006, p. 5).

Nesta perspectiva, a base da educação no meio rural é precária e, por mais que as conquistas de políticas públicas educacionais acontecessem ao longo dos anos, ainda existem muitas coisas a serem reivindicadas e aperfeiçoadas. Assim, a partir das marcas impressas pelos movimentos sociais, é imperativo que as formas de educar sejam constantemente repensadas.

Portanto, a movimentação em torno das políticas educacionais de Educação do Campo surge para propor ao poder público uma forma de contemplar ao homem do campo em suas especificidades, a fim de que ele possa superar o modelo urbano e capitalista vigente na educação. Assim, a escola do campo se instaura como agente de emancipação, numa perspectiva histórica, identitária e cultural dos povos camponeses.

Destarte, todos os avanços que a Educação do Campo possui na atualidade, estão atrelados as lutas dos movimentos sociais. Por este histórico de militância e engajamento, é importante saber se, atualmente, as escolas do campo mantem um vínculo saudável com os movimentos sociais que deram origem a seus princípios pedagógicos e conquistas.

Sobre as parcerias com o MST, o diretor deixa claro que a ligação com este movimento social em específico, tão importante nas lutas em prol da Educação do Campo, está debilitada, principalmente pela distância geográfica que os separa e a falta de recursos financeiros para que a união aconteça.

Hoje nós estamos mais... eu não sei o que foi... enfraquecido exatamente... tinha um contato muito grande com os assentamentos, só que hoje estão um pouco mais afastados, que é lá na Safra²⁴ né. Os pais de alunos queriam fazer parte daqui, tinha uns alunos de lá também, aí depois os alunos saíram, não tivemos aquele contato, eles foram meio que se afastando. Quando a gente precisa de alguma palestra, chama eles lá para falar um pouco sobre essas questões também, mais voltado para a área rural (**Diretor**).

²⁴ Localidade em que se encontram os assentamentos do MST na região, com aproximadamente 30 km de distância da escola

Concordando com o diretor, a Professora A afirma que a maior parceria que já existiu foi com o MST, o que não ocorre mais, haja visto que, para ela, o município não é muito engajado com os movimentos sociais.

Aqui em Rio Novo não tem muito essa questão do movimento social... mas aqui nós já tivemos alunos do assentamento da Safra e sempre foi muito bom quando tinha né... que agora quase não tem aluno mais para cá. Mas tinha uma relação muito boa de a gente precisar para agendar uma palestra para falar sobre o movimento né, e eles sempre tiveram muito disponíveis. Parece esse ano mesmo... a gente já teve... era o pai das meninas que estudavam aqui que dava palestra, e hoje são as próprias meninas que estudaram aqui que vêm dar uma palestra que o pai dela dava (**Professora A**).

A Professora B, por estar há menos tempo lecionando na EFA, coloca seu ponto de vista com base no que ela acredita que seria bom para a escola.

O bom era participar de alguma ONG, eu acho tão legal! Só que não temos tempo... eu falo que o tempo a gente tem que fazer, mas eu acho muito legal os movimentos sociais, muito legais mesmo assim... são interessantíssimos. Pena que, apesar de ser muito interior também, eu não vejo nenhum deles, nem o MST. Não por enquanto né (**Professora B**).

É curioso notar o ponto de vista de um profissional que possui uma bagagem oriunda de outras escolas regulares, a observar como seu pensamento é voltado para outras características, como por exemplo a menção a ONGs que, na visão desta professora, poderiam estar mais próximas à escola e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, percebe-se que a comunidade escolar encontra um distanciamento dos movimentos sociais, principalmente com relação ao MST, talvez por falta de proximidade territorial mesmo. Outro motivo pode ser porque, na região que cerca o município, não existem muitos movimentos sociais engajados e ativos, que possam servir de base ou inspiração para os alunos, a não ser o próprio MEPES e o MST.

4.3.6 Políticas Públicas e a EFA: uma conexão essencial

É pertinente trazer as políticas públicas para a discussão, pois a partir dos anos de 1990 houve alguns progressos com relação às políticas para o campo, de modo geral, valorizando a agricultura familiar e o meio rural como local de vida e permanência.

O meio rural precisa de políticas que fortalecessem sua identidade cultural e garantam os direitos do camponês como cidadão, em todos os setores que o envolvem, mas principalmente na educação básica, eliminando ou diminuindo o analfabetismo, dando acesso gratuito e de qualidade às escolas no campo e primordialmente garantindo uma pedagogia condizente com os horários e necessidades do camponês, bem como formação adequada,

continuada e eficaz para os professores atuantes nas escolas do campo, como já discutido nesta tese. Godoy do Nascimento (2004, p. 7) explana em quais setores da Educação do Campo as políticas públicas se fazem necessárias:

concurso público específico para àqueles que queriam trabalhar no campo e não para quem quiser, pois o que se vê [...] é o absurdo de se usar o sistema de educação como cabide de emprego onde não há nenhum compromisso ético e moral com a transformação do meio sócio-cultural; políticas que incentivem a formação continuada dos educadores/as para que possam estar trocando experiências e adquirindo novas possibilidades de ações; políticas curriculares que proponham disciplinas específicas para a realidade local; políticas curriculares para o ensino superior (cursos superiores de pedagogia e de licenciaturas) a fim de efetivar o debate acerca da relação entre educação, cultura e sociedade; políticas que divulguem os materiais didáticos e pedagógicos voltados para a realidade dos camponeses/as sem que haja interpretações ideológicas da classe dominante; políticas de incentivo e fomento à pesquisa e estudos sobre o meio rural em todos os seus aspectos; políticas que relacionem a educação com as questões urgentes e emergentes do desenvolvimento social e local; políticas de incentivo à cultura e intercâmbio cultural [...]; políticas de financiamento por parte do Estado [...] a fim de fortalecer os projetos já existentes de escolas alternativas pensadas pelos Movimentos Sociais do Campo como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e a Pedagogia da Alternância, as Escolas do MST e o projeto de formação para militantes, a educação indígena, as escolas quilombolas e outras formas de existências educativas de valorização das comunidades que pensam o seu jeito de fazer educação.

Neste contexto, as reivindicações, lutas e resistências perpassam por muitos problemas que precisam ser solucionados, muito embora tenham sido criadas políticas públicas para que fossem resolvidos. Neste prisma, as conquistas realizadas pelos movimentos sociais, em busca de melhorias para o campo, ainda não são suficientes para as especificidades encontradas nas escolas do campo.

Na EFA de RNS, de acordo com as pesquisas e entrevistas realizadas, não é possível sentir a presença das políticas públicas educacionais, nem federais, nem estaduais, nem municipais.

Portanto, foi direcionado aos entrevistados um questionamento, para saber quais Políticas Públicas Educacionais atendem a EFA. Nas palavras do diretor:

Existe a política na questão da Educação do Campo, mas assim, ainda está assim... nós estamos numa batalha muito grande e tal. No nosso caso a Educação do Campo, mas a nossa parte filantrópica da Pedagogia da Alternância existe... Educação do Campo voltado assim com outras áreas [...] É normal a gente já tem a nossa Secretaria de Educação do Campo mesmo, mas voltada para o campo mesmo, agora política pública está crescendo devagarinho. A gente vai lutando né, a gente tem uma União das Escolas Famílias Agrícolas de todo Brasil né que trabalha com a Pedagogia da Alternância com o Brasil todo. E, mas a gente assim... toda que participa de Educação do Campo a gente pode se falar agora é pouco ainda né (**Diretor**).

Pesquisadora: mas o PROCAMPO, que é para formação de professores em Educação do Campo por meio de licenciatura, algum dos professores dessa escola já participou?

Para a formação de professores não tem não, é mais na questão de merenda e de outras coisas, porque a formação de professores a gente faz internamente mesmo, dentro da própria entidade, aí no caso fazem a formação continuada que é para os professores que já estão aqui dentro e a formação inicial para quem está entrando, mas quem faz é o MEPES (**Diretor**).

É perceptível um desconforto na fala do diretor quando o assunto são as políticas públicas. Ainda, é notável que a responsabilidade sobre todos os problemas e todos os assuntos que envolvem a Efa perpassam pelo MEPES enquanto seu agente fundador e mantenedor. O papel do Estado e do Município é bem reduzido, confirmando que eles só participam das ações quando são solicitados, e assim mesmo de maneira insuficiente.

Para entender melhor esta questão dos Programas do Governo Federal, voltados para a Educação do Campo, como por exemplo o PROCAMPO e o PRONACAMPO, perguntei como é a adesão. O diretor afirma que a escola nunca aderiu, pois estão muito distantes da realidade local.

Esses programas de fora praticamente é muito pouco utilizado pela escola, que o MEPES trabalha mais com os recursos assim que vem para o aluno... que às vezes passa para o Estado, o Estado passa para a gente que está embutido junto no convênio. Mas a gente... assim... esse programa está mais voltado para escola do Governo mesmo, para a gente, se conseguir, é muito indiretamente (**Diretor**).

Ainda sobre o mesmo assunto, indaguei: Você acredita que se tivesse uma política voltada especificamente para as EFAs ou para as escolas que funcionam com a Pedagogia da Alternância, ajudaria mais nas práticas pedagógicas?

Se fosse com recursos financeiros ajudaria muito, porque aí você pode estar investindo em mais profissionais, em mais tecnologia... você pode melhorar os profissionais no que diz respeito ao conhecimento técnico das formações né, quanto mais pessoas com formações variadas dentro do corpo escolar, mais a gente vai ter pessoas com nível de conhecimento maior, assim a gente poderia abranger mais áreas (**Diretor**).

Desta forma, fica claro que os Programas do Governo Federal se distanciam em muito da realidade das EFAs, não contemplando suas especificidades, uma vez que nem sequer são acessíveis aos profissionais do município de Rio Novo do Sul. Assim, podemos inferir que o professor da EFA, que precisa e deseja ter uma formação inicial, continuada e específica para a escola em que atua, deve buscar seus próprios meios de alcançá-la. Isso vale especialmente no que tange as questões financeiras, mas também para os encargos emocionais e físicos que a busca pelo aperfeiçoamento profissional lhes traz, uma vez que para obter sua formação o professor precisa sair do município, viajar por horas diariamente, ou deixar seu local de moradia

para habitar em outra cidade. Sem contar que quando possui família, esta fica negligenciada pela grande carga de trabalho e estudo necessária.

Mediante estas conjecturas, pude perguntar aos entrevistados quais são os maiores desafios da escola na atualidade, obtendo as seguintes respostas:

já falei tanta coisa que são desafios... os desafios que vocês querem alcançar dos alunos, desafios por exemplo nos professores, [...] todos nós tentamos fazer aulas diferentes, aulas que chamem atenção e tentamos buscar algo novo para as crianças. Só que o desafio que nós temos é de estar sempre se aprimorando, e o desafio maior que a gente tem aqui, no caso, eu penso que são alguns alunos... algumas turmas... tem uma turma que é inteligentíssima, mas pensa na preguiça. Desafios maiores não somente na questão de ensino, do conhecimento do professor (**Professora B**).

Portanto, para esta professora, o maior desafio é a falta de formação para o professor, no sentido de buscar inovações para tornar as aulas mais dinâmicas e mais atrativas. Ela acredita que, para que o professor seja inovador, ele mesmo precisa buscar sua formação, seja ela complementar ou continuada, haja visto que não contam com nenhum auxílio ou incentivo do Governo para que se aperfeiçoem profissionalmente.

Já o diretor e a outra professora entrevistada acreditam que o principal desafio é financeiro, pois as questões econômicas transcorrem por vários pontos cruciais para prosseguir com uma educação de qualidade.

Os desafios hoje é a questão financeira, o maior desafio. nós já tivemos uma época que a gente tinha pouco aluno, mas não tinha muito problema financeiro. Aí, de um tempo para cá, aumentou bem o número de alunos. Mas a questão financeira tá caindo muito, porque a gente... como eu falei... assim que é filantrópico, depende de recurso de Prefeitura, do Estado... ele contribui com o pagamento do professor né, mas não ajuda em mais nada. Então, recurso para comprar mesa para sala de aula a gente depende muito de emenda parlamentar, a gente precisa para equipar a escola e não tem ajuda financeira de ninguém (**Professora A**).

Com certeza seria importante ter mais profissionais na escola. Por exemplo, um pedagogo só para cuidar do pedagógico, um diretor só para ficar na direção administrativa e um professor separado. Mas é aquela coisa, todos teriam que estar um conjugado com o outro, como se fosse uma rede, eu vou fazer isso aqui, mas eu não posso fazer só isso, tem que ter conhecimento nisso pra ajudar o outro também. Precisamos de mais pessoas sim, pessoas com outras formações, uma mão-de-obra na propriedade, até duas se precisar. Precisava de mais um ou dois professores, pelo menos um a mais integral né, porque tirava um pouco o peso de outros professores para eles poderem estar fazendo outras coisas. Mas nós não temos isso porque não temos recursos para contratar mais pessoal (**Diretor**).

Contudo, fica visível que a escola possui grandes fragilidades referentes às Políticas Públicas Educacionais, que não estão sendo efetivadas para os sujeitos escolares ou não são

acessadas por eles. Similarmente, dificuldades financeiras assombram a EFA pesquisada, dando a impressão de que o belo trabalho feito por lá poderia ser ainda melhor, caso a escola recebesse mais recursos públicos para garantir a qualidade de seu ensino.

A nível geral, falta fiscalização das políticas vigentes, falta investimento na infraestrutura das localidades, falta uma política de geração de renda e empregos no município, falta investimento no pequeno e médio agricultor, falta um maior investimento na agricultora familiar como um todo, falta a democratização do espaço escolar, enfim, falta a real valorização do homem do campo para além do discurso e fora do papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Esta tese teve a pretensão de entender o funcionamento da EFA de Rio Novo do Sul, em seus processos pedagógicos (Pedagogia da Alternância, Educação do Campo) e curriculares, bem como evidenciar a visão dos sujeitos que pertencem a esta instituição escolar, sem generalizar os dados coletados em tal local para outras EFAs existentes no Brasil, pois em cada uma cabe um estudo de caso, a julgar pela diversidade dos processos imbricados em cada unidade. Para tanto, fizemos a opção metodológica da pesquisa qualitativa e as possibilidades dos multimétodos que ela propõe, a fim de trazer os dados e suas análises na riqueza de detalhes que eles merecem.

Em muitos momentos deste trabalho foi possível perceber que os movimentos sociais foram atores importantes nos rumos tomados pela Educação do Campo no Brasil, apontando seu protagonismo da luta pelos direitos dos povos do campo e na busca de políticas públicas que pudessem atender ao camponês com a dignidade que este necessita em toda sua trajetória de vida.

Apesar das aquisições de direitos, estabelecidos em Leis e nas políticas conquistadas, ainda existem muitos questionamentos e desafios a serem superados pela Educação do Campo.

Primeiramente, com relação a EFA pesquisada, podemos pensar na clientela que tal escola está atendendo. Verificamos que a maioria dos alunos não são filhos de produtores rurais ou arrendatários, nem de assentados e nem sequer possuem um “pedaço de terra” para produzir. Neste sentido, pensamos em como esses alunos podem aplicar o conhecimento adquirido na escola, se não tem uma propriedade rural? Assim, averiguamos que muitos alunos estão ali para que sejam disciplinados e educados de maneira integral, mas não tem a pretensão de trabalhar com a terra.

Isso nos leva a pensar que a EFA está caminhando para uma formação voltada para os componentes curriculares, distanciando-se cada vez mais do ensino agrícola para o trabalho, como bem aponta o colaborador João Martins, quando compara o ensino inicial da EFA com o que está sendo praticado na atualidade. Essa mudança na clientela também foi percebida pela professora que trabalha há mais tempo na escola, quando ela compara as famílias e alunos de 20 anos atrás, com as famílias e alunos ingressados na escola atualmente.

Os dados revelam que existe um conflito com relação ao financiamento das EFAs no Estado do Espírito Santo. Originalmente, o MEPES centralizava todas as questões orçamentárias das escolas. Era uma instituição estritamente filantrópica, que contava com

doações das comunidades e contribuições financeiras dos pais dos estudantes. Percebendo que não teria como se manter de pé com estes poucos recursos, recorreu ao Governo do Estado para ter uma ajuda de custo.

Atualmente, o Estado contribui pagando os salários dos professores, que são selecionados conforme suas diretrizes em conjunto com o MEPES. Os municípios arcam com os pagamentos do pessoal administrativo e com a merenda escolar, o que depende muito de cada local para esta distribuição.

Contudo, é perceptível que o Governo Federal não contribui com repasses específicos para esta EFAs, a não ser os recursos do FUNDEB, que se encaixam para todas as escolas brasileiras. Assim, não há um incentivo financeiro contundente para que a instituição se mantenha em funcionamento, bem equipada e em segurança, pois as verbas destinadas não suprem toda a demanda existente.

Mesmo com todos estes percalços, a EFA continua estabelecida como uma alternativa ao ensino regular, pois prioriza a emancipação humana, os direitos do camponês e a valorização do campo como local de vida, cultura e educação, primando por uma educação que luta para transformar e melhorar as condições de vida dos seus sujeitos.

No tocante às políticas públicas educacionais, após conhecer algumas que se dedicam a atender as populações do campo, podemos levantar uma questão: falta acesso desses sujeitos às políticas públicas educacionais, ou faltam políticas específicas para as EFAs, para além das ações do MEPES e das outras instituições mantenedoras pelo Brasil? É difícil pensar de imediato numa resposta para esta pergunta em uma só pesquisa, ao mesmo tempo que é possível chegar a algumas conclusões, a partir dos dados aqui analisados.

Observamos que a quantidade de ações voltadas ao meio rural como um todo é enorme, mas nem sempre tais políticas buscam os verdadeiros interesses dos camponeses. Muito da lógica capitalista, que procura formação de mão de obra barata, além da agroindústria latifundiária, defendem ideais que estão sendo difundidos como soluções para o homem do campo adquirir civilidade e meios de sobrevivência. Isso vai contra toda a concepção defendida pelos movimentos sociais camponeses nos processos de ressignificação dos seus espaços e tempos.

É de grande urgência que se sejam pensadas políticas capazes de construção de uma visão positiva do campo, sem estereótipos, com qualidade e sem interesses meramente mercadológicos e/ou capitalistas. Também é importante que essas políticas sejam estabelecidas conforme os direitos dos cidadãos camponeses, com relação ao seu direito à terra e ao cultivo nela; à vida; à valorização de sua cultura, identidade e raízes que preservem sua memória e

história; e principalmente o direito à uma educação de qualidade que considere todos os aspectos citados anteriormente.

Nesta perspectiva, as políticas públicas educacionais precisam atender às especificidades das EFAs, em congruência com os preceitos primordiais da Educação do Campo, estando relacionadas também com as diversidades das comunidades rurais no território da escola, fazendo com que tal espaço possa progredir respeitando seus princípios básicos culturais. Para tanto, o acesso às políticas deve ser garantido e facilitado, bem como a permanência dos alunos nestas escolas necessita ser assegurada, num modelo em que as EFAs recebam orçamento adequado para seu funcionamento.

Infelizmente, ainda falta muito investimento em formações, procedimentos pedagógicos e infraestrutura. Entretanto, como todas as conquistas do campo, há muita luta pela frente em busca de mais direitos.

Esta pesquisa tentou contribuir na reivindicação por projetos e políticas que se apliquem, cada vez mais, às especificidades dos sujeitos que fazem parte do corpo docente e discente da EFA, mostrando as ações que existem na busca pela formação destes indivíduos e elucidando o que ainda falta para ser uma educação mais próxima do ideal.

Frente às bases teóricas e empíricas que analisamos nesta tese, o grande entendimento gira em torno da ideia de que se faz necessário enxergar o campo como local privilegiado de vida, cultura, trabalho e educação, que possui muitas possibilidades de aprendizagens em várias áreas de conhecimento e atuação humanas, sempre valorizando os sujeitos do campo como cidadãos de direitos.

REFERÊNCIAS

- ABDAL, Alexandre et al. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. SESC - São Paulo/ CEBRAP, 2016.
- ALMEIDA PINTO, Manuela Pereira de; GERMANI, Guiomar Inez. **O território da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola**. 14º Encuentro de Geógrafos de América Latina – Perú, 2013.
- ALMEIDA, F. M. M. G.; SANTOS, S. C. M.; SILVA, T. K. Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e7055, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7055>
- ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de Caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do Município de São Mateus – ES**. 158 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2018.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: Fazenda: Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, p. 35-45, 2001.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas – SP: Papirus, 1995.
- ANJOS, Flávio Sacco dos; CALDAS, Nádia Velleda. Da medida do rural ao rural sob medida: representações sociais em perspectiva. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 21, n. 2, pp. 385-402, abr/jun. 2014.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- ARAÚJO, Marta Maria de. Materiais pedagógicos à escolarização do educando (Rio Grande do Norte, 1907-1920). Vitória, EDUFES, 2010, pp. 387-424. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13/09/2017.
- ATAÍDE, Marlene Almeida de. Um diálogo com a história oral: limites ou possibilidades de se fazer pesquisa qualitativa? **Revista Sinais**, n. 20, Jul-Dez 2016/2, Vitória – Brasil, p. 148-167.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Lisboa: Portugal, 1977.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006. Disponível em: [OS MOVIMENTOS SOCIAIS CULTIVANDO UMA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO | ANPEd](#). Acesso em: 29/08/2018.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERNARDI, L. T. M. S.; PELINSON, N. C. P.; SANTIN, R. O desafio de ser professor na escola do campo: o contexto da Casa Familiar Rural Santo Agostinho. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.120-142, jul./dez.2014. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/inde>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: porto editora, 1994.

BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos (orgs.). **La política social hoy**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB 36, de 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa nacional do livro didático do campo PNLD Campo 2013. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 08 de novembro de 2016

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, pp. 25 - 38.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., & CALDART, R. S. (Orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4 (pp. 18-25). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

- CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Vitória, Espírito Santo, 2013.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), 2004, set/out, n. 57, v. 5, pp. 611-614.
- CHAVES, Kênia Matos da Silva; FOSCHIERA, Atamis Antônio. Práticas de Educação do Campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante. **Revista Pegada** – vol. 15 n.2. p. 76-94. Dezembro/ 2014.
- CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos. **O Programa Nacional do Livro Didático enquanto política educacional: a participação dos professores na escolha dos livros na rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim – ES**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A cultura escolar entre culturas. Vitória, EDUFES, 2010, pp. 269-302. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2010.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed.: São Paulo: Atlas, 1985.
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE RIO NOVO DO SUL – MEPES. Caderno de Acompanhamento do Aluno. 2018.
- FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K. N.; FARIAS, M. N. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e6297, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6297>
- FALEIROS, Vicente de Paula. Las funciones de la política social em el capitalismo. São Paulo, Cortez, 2004. pp 43-70. In: BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos (orgs.). **La política social hoy**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.
- FONSECA, Aparecida Maria. **Desafios e Perspectivas na formação dos profissionais da Escola Família Agrícola**. Anpae, 2007. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/43.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2017.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. Mediadores culturais e história da educação. Vitória: EDUFES, 2015, pp. 117-131. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SIMÕES, Regina Helena Silva; GONÇALVES NETO, Wenceslau (org.). **Circuitos e fronteiras da História da educação**. Coleção Horizontes. Vitória: EDUFES, 2015.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. **Políticas Públicas de Educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUCHS, Eckhardt. Elizandra Siqueira (trad.). História da pesquisa em educação: uma visão historiográfica. Vitória: EDUFES, 2015, pp. 25-64. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SIMÕES, Regina Helena Silva; GONÇALVES NETO, Wenceslau (org.). **Circuitos e fronteiras da História da educação**. Coleção Horizontes. Vitória: EDUFES, 2015.

GALLEGO, Rita de Cassia. Tempos, temporalidades e ritmos nas escolas públicas em São Paulo e a construção da cultura escolar primária: incessantes negociações (1846-1890). Vitória, EDUFES, 2010, pp. 329-356. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 3 - 24.

GIALDINO, Irene Vasilachis de. La investigación cualitativa. In: GIALDINO, Irene Vasilachis de (Coord.). **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa S.A., 2006, p. 23-64.

GODOY DO NASCIMENTO, Claudemiro. Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educação**. 2004.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4ª ed: Petrópolis, Vozes, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JESUS, Janinha Gerke de; TRARBACH, Maria Aparecida (org.). **Introdução à Educação do Campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Vitória, 2013.

KHUN, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise da política de Educação do Campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia/UFBA. Salvador, Bahia, 2015.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., & CALDART, R. S. (Orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4 (pp. 18-25). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALLIMACI, Fortunato; BÉLIVEAU, Verónica Giménez. Historia de vida y métodos biográficos. In: GIALDINO, Irene Vasilachis de (Coord.). **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa S.A., 2006, p. 175-212.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3ª ed: São Paulo: Atlas, 1996.

McNEELY, Connie L. Prescribing National Education Policies: The Role of International Organizations. University of Chicago. Comparative Education Review, vol. 39, no. 4, Nov., 1995: 483-507. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MEC (Ministério da Educação) **Ações integradas para Educação do Campo**. Brasília, MEC, 2012.

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10285&catid=222

. Acesso em 05/03/2021.

MEC (Ministério da Educação). **Programa Nacional de Livro Didático – PNLD Campo**. Brasília, MEC, 2014.

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18721&Itemid=8

17. Acesso em 10/06/2020.

MEC (Ministério da Educação). **PRONACAMPO – Documento Orientador**. Brasília, MEC, 2013. Disponível em: [Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18721&Itemid=8). Acesso em 03/07/2020.

MEC (Ministério da Educação). **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios**. Brasília, MEC, 2003. 48 p.

- MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 282 p. Tese (Doutorado em desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília. Brasília, 2003.
- MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In*: CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 587-596, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 28/09/2018.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004.
- MONTAGUT, Teresa. **Política Social: una introducción**. España: Editorial Ariel, Ciencias Sociales, 4ª Edición., 2014.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Para civilizar o campo: a cultura escolar do ensino técnico-agrícola. Vitória, EDUFES, 2010, pp. 95-126. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2010.
- NEIMAN, Guillermo; QUARANTA, Germán. Los estudios de caso em la investigación sociológica. *In*: GIALDINO, Irene Vasilachis de (Coord.). **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa S.A., 2006, p. 213-238.
- NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.
- PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
- PETITEAU, Jean-Yves; PASQUIER, Élisabeth. O método dos itinerários: relatos e percursos. Tradução de Priscila Giesbrech. Petiteau J.-Y., Pasquier E. La méthode des itinéraires: récits et parcours. *In*: Grosjean M., Thibaud J.-P. (dir.), **L'espace urbain en méthode**, Marseille, Parenthèses, pp. 63-77, 2001.
- PINTO, Ana Maria Pereira. **O plano de formação na alternância e o processo de ensino-aprendizagem: um estudo na Escola Família Agrícola de Goiás**. 320 p. Dissertação

(Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours. Goiás – GO, 2003.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 36, num. 2, pp. 323-331, 7 jul. 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 631-639, 2012.

SCHWARTZ, Sonia. **Alunos de escolas rurais receberão livros didáticos diferenciado**. Brasília, DF: Rede de Comunicadores, 2012. Disponível em: <<http://redec comunicadores.mec.gov.br/entrevistas-66021/781-alunosde-escolas-rurais-receberao-livros-didaticos-diferenciado>>. Acesso em: 08 de novembro de 2016.

SILVA, A. R.; SULZBACHER, A. W. Escola Família Agrícola: reflexões sobre as contribuições para comunidades rurais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e5756, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5756>

SOFFNER, Rosemary. **Termo de Referência nº 13/2014 – Idade certa para ingresso na Pré-escola e no Ensino Fundamental**. 2015.

SOUZA, Osmar Tomaz de; BRANDENBURG, Alfio. A quem pertence o espaço rural? As mudanças na relação sociedade/natureza e o surgimento da dimensão pública do espaço rural. **Revista Ambiente & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. XIII, n. 1, p. 51-64, jan-jun. 2010.

SOUZA¹, João Valdir Alves de. **Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** 31 Reunião da ANPED. 2008. Disponível em: [GT14-4500--Int \(anped.org.br\)](http://gt14-4500-int.anped.org.br). Acesso em: 31/07/2018.

SOUZA², Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação Social**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 571-578, 2012.

TALASKA, Alcione; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da; ETGES, Virginia Elisabeta. Cidade e campo: para além dos critérios e atributos, as relações e contradições entre o urbano e o rural. **Anais: Encontros Nacionais da ANPUR**, v. 15, 2013.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago 2008.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. Tradução de Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. **Revista História Oral**, n. 5, 2002, pp. 9-28.

THURY, Inácia Maria Carneiro. **Ensino agrícola: um estudo da gênese e das práticas pedagógicas no antigo patronato agrícola Manoel Barata-PA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, José Eli da. A dimensão rural do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 1, pp. 71-94, 2004.

VEIGA, José Eli da. Nascimento de outra ruralidade. **Estudos Avançados**, vol.20, n.57, pp. 333-353, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. Vitória, EDUFES, 2010, pp. 13-36. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2010.

VIEIRA, Evaldo. Política social, política económica y método. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2004, pp. 27-42. In: BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos (orgs.). **La política social hoy**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Livia Carolina. **História da educação agrícola do sul de Minas Gerais: a Escola agrícola de Muzambinho (1948-1985)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

APÊNDICES**A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA****CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISADOR****Campos dos Goytavazes, RJ, 12 de Setembro de 2018****Prezado Gestor:**

Por meio desta apresentamos a pesquisadora Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro, aluna do curso de **Doutorado** em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense, sob a orientação do professor Leandro Garcia Pinho, que está realizando a pesquisa intitulada “**Projeto político-educacional da Escola Família Agrícola: pedagogia da alternância e educação para o campo**”.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados por meio de observação de algumas aulas e entrevistas semiestruturadas com o gestor escolar, demais professores e, possivelmente, com alguns alunos.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Atenciosamente:

Me. Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro
Pesquisadora

Prof^o Dr. Leandro Garcia Pinho
Orientador

B - TERMO CIRCUNSTANCIADO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE.

Pelo _____ presente _____ documento, _____ eu _____, portador de nº de identidade _____, aceito participar da pesquisa intitulada “**Projeto político-educacional da Escola Família Agrícola: pedagogia da alternância e educação para o campo**”, desenvolvida pela doutoranda **Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro** e permito que obtenha gravação em áudio de minha pessoa, como subsídio à construção de sua tese de Doutorado em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro.

A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não.

Vale destacar, que fui devidamente instruída pela autora da pesquisa acima citada de que a pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionado à minha verdadeira identidade.

_____, _____ de _____ de 2020

Assinatura do entrevistado

Acadêmico/Pesquisador: _____

C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR

Entrevista semiestruturada com o gestor atual da escola

Idade:

Escolaridade:

Local de nascimento:

Estado civil:

Tem filhos: Quantos:

Religião:

É filiado: associação; sindicato rural; cooperativa.

Onde mora: cidade:

Casa; apartamento; propriedade rural:

Vínculo com a moradia: assentado; proprietário; aluguel; arrendamento; empregado da terra

Se for propriedade rural: tamanho da terra e como adquiriu: herança; posse; compra; ocupação
Há quanto tempo vive na propriedade?

Como conheceu a EFA?

Participou direta ou indiretamente da fundação da EFA (ou algum membro da família, comunidade – indicar)?

Há quanto tempo está na diretoria da escola?

Já teve outros mandatos anteriores como diretor?

Como foi a escolha da direção da escola?

Quantos alunos a EFA (esta e demais do Estado do ES, caso possua esta informação) possui?

Quantas escolas existem na região?

Qual distância delas para a EFA aproximadamente?

Quais as vantagens da EFA em relação as outras escolas?

E as desvantagens?

O Sr. se sente satisfeito, realizado, com seu trabalho como Diretor de uma escola como a EFA?

Nota alguma diferença nesta satisfação dos professores em relação ao trabalho de outros professores em outras escolas do sistema tradicional de ensino?

Como os alunos contribuem para as famílias com o ensino desta EFA?

Quando terminam os estudos na EFA, o que os alunos costumam fazer? Faculdade; trabalho; vão para a cidade; permanecem no campo...

Como é a relação da EFA com as famílias e comunidade?

Como é a relação da EFA com a(s) igreja(s)?

Como é a relação da EFA com os órgãos públicos?

Como é a relação da EFA com os movimentos sociais?

Como é a relação da EFA com outras escolas?

Como é o regime de alternância nesta EFA? 15/15 ou 7/7

Como as famílias contribuem com a escola? Mensalidade; doações em dinheiro; prestação de serviços; doação de alimentos; doação de material pedagógico

Os monitores visitam as famílias? Com qual intuito?

Qual a fonte financiadora dos salários dos funcionários?

Em qual regime e qual carga horária deles? DT; estatutário; CLT

Com quais recursos financeiros é feita a manutenção do patrimônio escolar?

A EFA tem PPP? Qual o princípio norteador?

Qual a relação da escola com o MEPES? Explique detalhadamente

A EFA é atendida por alguma Política Pública? Qual?

Se sim: qual o benefício desta política para a escola?

O que precisa melhorar com relação a esta política?

Você conhece o trabalho realizado em outras EFAS? Quais são elas? (ver quais são do norte e do sul do ES)

Como você avalia o trabalho realizado em sua escola, comparado as outras escolas do município?

Você vê diferença entre o trabalho pedagógico nas EFAs do sul do Estado, incluindo a sua, em relação às EFAs de outras regiões do ES, como as do Norte, por exemplo?

O Sr. gostaria de fazer algum outro esclarecimento, declaração ou mesmo comentário em relação a qualquer um dos tópicos tratados aqui hoje nesta entrevista ou mesmo acrescentar alguma informação que considere relevante tratar e que não o tenhamos feito?

Agradeço muitíssimo sua acolhida e durante o percurso da coleta de dados espero poder contar convosco para outros esclarecimentos, caso estes sejam necessários.

D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

Entrevista semiestruturada com professores/monitores

Idade:

Escolaridade:

Local de nascimento:

Estado civil:

Tem filhos: Quantos:

Religião:

Onde mora: cidade:

Casa; apartamento; propriedade rural:

Como conheceu a EFA?

Há quanto tempo está trabalhando na escola?

Onde cursou o Ensino Fundamental e médio?

Como foi a seleção para entrar na EFA? (concurso, currículo, indicação, teste, entrevista)

Já trabalhou em outras escolas? Em qual modalidade de ensino?

Como você avalia o trabalho realizado em sua escola, comparado as outras escolas do município?

Quais as vantagens da EFA em relação as outras escolas?

E as desvantagens?

Fez algum curso específico para trabalhar com educação do campo?

Como é a sua relação com os alunos?

Como é a sua relação com as famílias e comunidade?

Como é a sua relação com a(s) igreja(s)?

Como é a sua relação com os órgãos públicos?

Como é a sua relação com os movimentos sociais?

Como é a sua relação com outras escolas?

Comente sobre:

A alternância da escola

A infraestrutura da escola

A manutenção da escola

A direção da escola

Quais os maiores desafios da escola hoje?

O Sr. se sente satisfeito, realizado, com seu trabalho em uma escola como a EFA? Porque?

O Sr. gostaria de fazer algum outro esclarecimento, declaração ou mesmo comentário em relação a qualquer um dos tópicos tratados aqui hoje nesta entrevista ou mesmo acrescentar alguma informação que considere relevante tratar e que não o tenhamos feito?

Agradeço muitíssimo sua acolhida e durante o percurso da coleta de dados espero poder contar convosco para outros esclarecimentos, caso estes sejam necessários.

E – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Questionário dos alunos1- **Turma:**

- 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

2- **Sexo:**

- Feminino Masculino

3- **Idade:** _____4- **Religião:** _____5- **Município de origem:** _____6- **Mora em:**

- Zona rural Zona urbana

7- **Em qual escola cursou o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano):**

8- **Com quantos anos entrou na EFA?** _____9- **Em qual série entrou na EFA?** _____10- **Você entrou na EFA porque:**

- Por que quis É mais perto de casa
 Os pais quiseram É a melhor escola da região
 É mais barato Não tinha outra opção
 Outro motivo: _____

11- **A distância da sua casa para a EFA é de:**

- Menos de 5 km 10 a 15 km Mais de 20 km
 5 a 10 km 15 a 20 km

12- **Você vai para a EFA:**

- A pé De carro De ônibus
 De bicicleta De moto De carona

13- **Quanto tempo gasta para chegar na EFA:**

- Menos de 30 minutos Por volta de 1 hora
 Um pouco mais de 30 minutos Mais de 1 hora

14- **O que estaria fazendo da vida se não estudasse na EFA:**

- Não estaria estudando Estaria trabalhando com minha
 Estudaria em outra escola família

- Estaria trabalhando para os outros

15- Quando terminar os estudos na EFA você:

- Vai trabalhar com a família sem estudar
- Vai estudar no Ensino Médio
- Vai trabalhar e estudar
- Vai trabalhar na cidade sem estudar

16- O que você faz no seu tempo comunidade:

- Participa de associações
- Descansa
- Faz as tarefas da escola
- Trabalha
- Aplica na propriedade familiar o que aprendeu na escola

17- O que você mais gosta na EFA:

- As aulas em geral
- Aulas expositivas
- Convivência com os colegas
- Trabalho com a terra
- Convivência com os professores
- Trabalho com os animais
- Outros: _____

18- Qual disciplina você mais gosta? _____

19- O que você menos gosta na EFA:

- As aulas em geral
- Aulas expositivas
- Convivência com os colegas
- Trabalho com a terra
- Convivência com os professores
- Trabalho com os animais
- Outros: _____

20- Qual disciplina você menos gosta? _____

21- Como são os professores da EFA:

- Bons
- Mais ou menos
- Ruins
- Por que? _____

22- Como é o diretor da EFA:

- Bom
- Mais ou menos
- Ruim
- Por quê? _____

ANEXO**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA**

<https://smallpdf.com/shared#st=7c097729-7ccd-415e-9d2c-001ad7d2ca9e&fn=parecer-convertido.docx&ct=1617562983159&tl=pdf-to-word&rf=link>

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Projeto político-educacional da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul: apontamentos sobre a pedagogia da alternância e a educação do campo no Espírito Santo

Pesquisador: KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30177320.6.0000.5244

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO -

**Patrocinador
Principal:**

**FUN CARLOS CHAGAS F. DE AMPARO A PESQUISA
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FAPERJ**

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.984.293

Apresentação do Projeto:

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217

CEP: 28.035-580

UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

E-mail: cepfmc@fmc.br

Apresentação adequada e condiz com os objetivos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão pertinentes à proposta do Projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta nenhum risco e espera-se que o Projeto colabore na evidencição da Pedagogia da Alternância utilizada na aprendizagem de alunos numa Escola Família Agrícola (EFA).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nenhum comentário ou consideração a fazer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto de pesquisa apresentou todos os requisitos exigidos e de acordo com a Resolução nº 466/12 e novas normatizações da Plataforma Brasil.

Recomendações:

1-Adequação dos termos do Projeto original em relação à versão do Projeto para o CONEP. No primeiro, a pesquisa compreende dois campos de observação, a EFA de Pacotuba e a de Rio Novo do Sul, ambas no Espírito Santo; já no segundo, consta somente a EFA de Rio Novo do Sul;

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217

CEP: 28.035-580

UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

E-mail: cepfmc@fmc.br

Continuação do Parecer: 3.984.293

2- De igual forma, é necessário ter critério para a padronização do título nos documentos utilizados na Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como resultado desta análise e com base na Resolução CNS nº 466/12, o Projeto de pesquisa foi aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1518839.pdf	21/03/2020 07:41:05		Aceito
Declaração de Pesquisadores	cartapresentacao2020.pdf	21/03/2020 07:38:58	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetotese.pdf	21/03/2020 07:37:14	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termocessaoentrevista2020.pdf	21/03/2020 07:36:40	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito
Outros	entrevistaprofessores.pdf	21/03/2020 07:35:58	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito
Outros	entrevistadiretor.pdf	21/03/2020 07:35:38	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito
Outros	questionarioalunos.pdf	21/03/2020 07:35:19	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito

FACULDADE DE MEDICINA DE
CAMPOS/FUNDAÇÃO BENEDITO
PEREIRA NUNES



Continuação do Parecer: 3.984.293				
Outros	docomitedeeticaKarol20202.pdf	20/03/2020 10:21:33	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito
Folha de Rosto	docomiteeticakarol20201ok.pdf	20/03/2020 10:19:50	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito

Continuação do Parecer: 3.984.293

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 22 de Abril de 2020

Assinado por: SHAYTNE CAMPOS DUARTE

(Coordenador(a))

