



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

RAÍZA DA SILVA BIANCHI

**PRODUÇÕES IDENTITÁRIAS DA JUVENTUDE CAMPONESA NAS
EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: TRAÇANDO SABERES
E POÉTICAS PELO SUL E PELO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA

2025

**PRODUÇÕES IDENTITÁRIAS DA JUVENTUDE CAMPONESA NAS
EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: TRAÇANDO SABERES
E POÉTICAS PELO SUL E PELO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Janinha Gerke.

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D111p DA SILVA BIANCHI, RAIZA, 1993-
PRODUÇÕES IDENTITÁRIAS DA JUVENTUDE
CAMPONESA NAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS : TRAÇANDO SABERES E
POÉTICAS PELO SUL E PELO NORTE DO ESPÍRITO
SANTO / RAIZA DA SILVA BIANCHI. - 2025.
f. : il.

Orientadora: Janinha Gerke.
Tese (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Juventude Campesina. 3.
Escola Família Agrícola. 4. Educação Popular. 5. Educação do
Campo. I. Gerke, Janinha. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37


RAÍZA DA SILVA BIANCHI

**PRODUÇÕES IDENTITÁRIAS DA JUVENTUDE CAMPONESA NAS
EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: TRAÇANDO SABERES
E POÉTICAS PELO SUL E PELO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 12/09/2025


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JANINHA GERKE**
Data: 17/09/2025 19:47:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Janinha Gerke
UFES – Orientadora




Prof. Dr. Paolo Nosella
UFScar – Membro externo

Documento assinado digitalmente
 **CHARLES MORETO**
Data: 19/09/2025 09:19:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Charles Moreto
IFES – Membro externo

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA MONTEIRO DO AMARAL**
Data: 19/09/2025 16:23:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral
UFES – Membro interno

Documento assinado digitalmente
 **REGINA CELI FRECHIANI BITTE**
Data: 17/09/2025 21:04:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Regina Celi Frechiani Bitte
UFES – Membro interno

AGRADECIMENTOS

À coragem e à fé que aprendi no contato íntimo com as utopias, com a poesia e com tantas pessoas – companheiras e companheiros de trincheiras, sonhos e vida –, que nos atos sutis do dia a dia, entre corredores, diálogos, reflexões e gestos de confiança, me fizeram enxergar o ordinário da vida, em detalhes extraordinários ao longo desta trajetória.

À Escola Família Agrícola (EFA) de Belo Monte e à EFA de Jaguaré, pelo acolhimento à pesquisa com abertura, entusiasmo e confiança. Agradeço, em especial, às equipes, à comunidade escolar e, principalmente, aos educandos e educandas, agentes promotores deste estudo. Meu profundo respeito e minha gratidão.

À minha aguerrida e terna orientadora, Profa. Janinha Gerke, por sua postura sábia e pela responsabilidade ética e afetiva ao me acompanhar e transformar, como cunhou Paulo Freire, meu mestrado em um “inérito viável” na minha vida. Agradeço pelo carinho profundo e por todo referencial que sustentou minha autoestima e me deu segurança nesta caminhada. O estudo do campo e minha humilde escrita tornaram-se significativos, potentes e enraizados graças à sua parceria.

À banca de dissertação, pelas valiosas contribuições e critérios que moldaram a pesquisa. Ao Dr. Paolo Nosella, por sua experiência e generosidade; ao Prof. Dr. Charles Moreto, cuja sensibilidade norteou parte dos estudos; à Profa. Dra. Debora Amaral, que contribuiu para o avanço desta pesquisa engajada; e à Profa. Dra. Regina Bitte pelo aceite em abrilhantar a banca participação. Agradeço pelo tempo dedicado e pela participação.

À Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, pelo espaço físico e pela oportunidade transformadora durante meu processo de dissertação. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo incentivo ao estudo por meio da bolsa. Aos coordenadores e professoras(es) do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), pelo incansável trabalho para transformar a educação e que, por meio de suas posturas, aulas e discussões, contribuíram para minha transformação pessoal e profissional, tornando-se fonte de inspiração.

E aos sonhadores e sonhadoras, aos apaixonados e apaixonadas, aos vivos e aos que já se foram, que, além da utopia e do horizonte, buscam sempre o melhor e o sagrado de nossa gente. À terra, ao tempo e às estações: minha eterna gratidão!

“Não se pode dizer como a vida é, como a sorte ou o destino trata as pessoas, a não ser contando a história”

Hannah Arendt.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo, a partir da experiência e trajetória de jovens do campo, conhecer e/ou reconhecer a produção identitária desses educandos e educandas, construída por meio da formação realizada nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Jaguaré e de Belo Monte, em Mimoso do Sul, ambas no estado do Espírito Santo. Considerando a organicidade que envolve as temporalidades e espacialidades da escola, comunidade/trabalho e território — e atravessando a historicidade da Educação Popular (Brandão, 1981, 2017; Freire, 1967, 1996, 2005), Educação do Campo (Molina, 2012; Caldart, 2012; Arroyo, 1999, 2007, 2012) e Pedagogia da Alternância (Nosella, 1988, 2013, 2017; Gerke, 2011, 2019, 2022; Granereau, 2020), — o trabalho buscou, nas narrativas advindas das experiências formativas, de vida e de trabalho, os saberes e as poéticas identitárias. Como metodologia, utilizamos as narrativas de vida em situação e história de vida, convidando os educandos e educandas a mergulharem no diálogo por meio da elaboração de cartas pedagógicas freirianas, versando sobre a identidade e/ou identidades camponesas dos jovens que se formam na relação entre escola, comunidade-trabalho, território e afetos. A pesquisa constata que a Educação do/no Campo tem se tornado um campo fértil para as pedagogias contra-hegemônicas. Como resultados, destaca o reconhecimento e a valorização das práticas educativas e seu diferencial pedagógico da PA presente no cotidiano e conhecimentos dos educandos e educandas, revela alinhamento efetivo de pertencimento e participação ativa no contexto escolar, porém algumas lacunas emergem na pesquisa, como a fragilidade na categoria de trabalho e no conhecimento e historicidade que precede o conhecimento da EFA.

Palavras-chave: pedagogia da alternância; caderno da realidade; história de vida; educação do campo.

ABSTRACT

This dissertation aimed, drawing on the experiences and trajectories of rural youth, to understand and/or recognize the identity development of these students, constructed through their education at the Agricultural Family Schools (EFAs) in Jaguaré and Belo Monte, in Mimoso do Sul, both in the state of Espírito Santo. Considering the organic nature of the temporalities and spatialities of school, community/work, and territory—and traversing the historicity of Popular Education,(Brandão, 1981, 2017; Freire, 1967, 1996, 2005), Rural Education (Molina, 2012; Caldart, 2012; Arroyo, 1999, 2007, 2012), and the Pedagogy of Alternation (Nosella, 1988, 2013, 2017; Gerke, 2011, 2019, 2022; Granereau, 2020),—the work sought, in the narratives arising from their formative, life, and work experiences, the knowledge and poetics of identity. The methodology used was narratives of life situations and life stories, inviting students to engage in dialogue through the creation of Freirean pedagogical letters addressing the peasant identity and/or identities of young people who develop within the relationship between school, community-work, territory, and affections. The dissertation finds that Rural Education has become a fertile ground for counter-hegemonic pedagogies. The results highlight the recognition and appreciation of educational practices and their pedagogical distinctiveness, which are present in the daily lives and knowledge of students, revealing effective alignment of belonging and active participation in the school context. However, some gaps emerge in the research, such as the weaknesses in the work category and in the knowledge and history that precede EFA.

Keywords: pedagogy of alternation; reality notebook; life story; rural education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura de campo(s) de pesquisa	25
Quadro 2 – Segundo e terceiro encontros e suas especificidades	26
Quadro 3 – Pesquisas publicadas no Brasil (2019-2023) sobre a Pedagogia da Alternância	37
Quadro 4 – Mediações pedagógicas	54
Quadro 5 – Número de escolas da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo	58
Quadro 6 – EFA de Belo Monte, ao sul do Espírito Santo	97
Quadro 7 – EFA de Jaguaré, ao norte do Espírito Santo	97
Quadro 8 – Eixos e categorias de análise	101
Quadro 9 – Itens das narrativas dos(as) estudantes das EFAs	101
Quadro 10 – Descrição técnica do produto educacional	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço EFA de Jaguaré (à esquerda) e inspiração EFA de Belo Monte (à direita)	23
Figura 2 – Quadro da EFA de Belo Monte	24
Figura 3 – Construção do espaço da EFA de Jaguaré	24
Figura 4 – Pilares dos CEFFAs	50
Figura 5 – Pilares dos CEFFAs em contextos brasileiros	52
Figura 6 – Memória e tradição da EFA de Jaguaré	87
Figura 7 – Memória e tradição da EFA de Belo Monte	88
Figura 8 – Entrada da EFA de Jaguaré	95
Figura 9 - Mapa da EFA de Jaguaré	96
Figura 10 – Produção de cartas no interior da EFA de Jaguaré	90
Figura 11 – Espaço utilizado para a realização da roda de conversa na EFA de Jaguaré	91
Figura 12 – Horta da EFA de Jaguaré	91
Figura 13 – Entrada da EFA Belo Monte	92
Figura 14 - Mapa da EFA Belo Monte	100
Figura 15 – Produção de cartas em uma sala da EFA de Belo Monte	94
Figura 16 – Serão na EFA de Belo Monte	94
Figura 15 – Intervalo na EFA Belo Monte	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARES	Associação dos Amigos Italianos e de Crédito e Assistência do Espírito Santo
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância
CIDAP-ES	Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Estado do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EFA	Escola Família Agrícola
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
LEDOC	Licenciatura Plena do Campo
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
MST	Movimento sem Terra
PA	Pedagogia da Alternância
PPC	Projeto Político Curricular
PPGMPE/UFES	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
TU	Tempo Universidade

AOS LEITORES E LEITORAS

Aos interessados nesta escrita, convido à leitura para além dos referenciais teóricos: o meu profundo exercício de construção textual, entregue à dinâmica responsável da produção intelectual. Apresento este trabalho, traçado e elaborado na concepção e defesa de Jacques Rancière, compreendida como “escrita de borda”, sob a necessária defesa da emancipação intelectual pela via da estética, da escrita e da política. A dissertação, além do gesto de traçar palavras seguindo as regras de uma lógica gramatical e estrutural, foi construída para ser pensada a partir da ideia de partilha do sensível, como descreve Blanco (2018, p. 02): “essa concepção de escrita em Rancière embaralha as bordas que desenham seu próprio significado e, ainda, as bordas que desenham as divisões entre os campos de saberes”. Esta escrita buscou deslumbrar e destacar a ordenação dos elementos de uma narrativa e as maneiras de distribuição de lugares, defesas, funções e poéticas.

Vali-me também da defesa poética do intelectual russo Maiakovski em “Conversa sobre Poesia com o Fiscal de Rendas”, de texto 1926, texto sobre o papel do poeta e da escrita na sociedade proletária. Maiakovski, publicado e traduzido em 2015 destacou “A poesia é como a lavra do rádio – um ano para cada grama. Para extrair uma palavra, milhões de toneladas de palavra-prima”. Costurei, então, entre bordas e margens, uma nova e ampla visão de mundo. Escrever tornou-se tarefa e, “tal palavra põe em luta milhões de corações”; nosso valioso horizonte ganhou forma e função. Seguiu o autor revelando: “as palavras custam ao poeta um duro juro”, e concluiu que nosso desejo permanecia em comunhão: “tudo o que quero é um palmo de terra ao lado dos mais pobres camponeses e operários”, para seguir o sonhar e bem viver.

No rascunho escrito a punho, em 1968, o terno brasileiro Paulo Freire, exilado no interior do Chile, redigiu o primeiro esboço de “Pedagogia do Oprimido”, enviado a um casal de amigos a quem confiou a leitura inédita. Na contracapa, descreveu sua insegurança e refletiu que a obra poderia não ser tão relevante, mas continha algo íntimo: uma fatia de sua esperança. Essa fatia atravessou décadas e continentes; alcançou o Sertão e o Cerrado, a Amazônia e os Pampas; chegou às colheitas orgânicas, ao prato de alimento do camponês, à alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, à curiosidade das crianças e à rigorosidade epistemológica necessária aos e às educadoras. Talvez Freire não se surpreendesse com sua projeção, e nos ampliou a possibilidade acadêmica de não sermos resposta ou soluções finais,

mas promotores e multiplicadores de pedagogias outras, como ele mesmo disse preferir para o mundo: uma pedagogia da pergunta e da esperança.

Fiz-me pesquisadora empenhada em não ser resposta, mas extensão de Freire, Brandão, Nosella, Arroyo, Gerke e Begnami. E trouxe, por fim, compondo esta carta em borda, o poeta manauara Thiago Mello, anunciando em “Para aos que virão”, a sensação desta escrita narrada: “Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular - foi deixando de ser, devagar e transformar-se - na primeira e profunda pessoa do plural”. Assumi, assim, o marco da vida e da pesquisa transformando-os em um estudo coletivo, de muitas mãos e vozes.

Desejo aos leitores e às leitoras deste trabalho a possibilidade de vislumbrarem minha profunda amorosidade na partilha e na tentativa de um processo de escrita e observação do mundo sob a intimidade e o desejo de quem escreve, pesquisa e soma ao que acredita: uma educação emancipatória na luta por terra e território. Nos caminhos das secas e das terras, dos arados e dos lotes, fomos, então, rastros e veredas.

Eis que, aos e às leitoras, dedico esta leitura, sobretudo aos que leram a terra, mapearam o céu, amaram, organizaram, educaram e foram educados pelo povo; aos que produziram e alimentaram experiências de vidas e realidades; aos esfarrapados e utópicos do mundo; e ao estimado horizonte de esperanças.

Boa e fértil leitura!



Corte-coragem do labor acadêmico. Autora, 2024-2025.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS: MEMORIAL DE TERRA FÉRTIL	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: HISTÓRIAS DE VIDA	21
2.1	INTRODUÇÃO DA ANDARILHAGEM METODOLÓGICA	21
2.1.1	Pergunta problematizadora	21
2.1.2	Objetivos	21
2.1.2.1	Objetivo geral	21
2.1.2.2	Objetivos específicos	22
2.1.3	Instrumentos de coleta de dados	22
2.1.4	Análise dos dados	27
2.2	ANDARILHAGENS PELA VIA METODOLÓGICA	28
2.3	EXPLICITANDO AS RELAÇÕES ENTRE A PESQUISADORA E O OBJETO DA PESQUISA	29
2.4	A METODOLOGIA E A PESQUISA DE CAMPO	31
2.5	SOBRE AS NARRATIVAS, OS CAMPOS E AS CARTAS	33
2.6	PRODUTO EDUCACIONAL “NARRAR: A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO”	34
2.7	REVISÃO DE LITERATURA	37
3	CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	43
3.1	EDUCAÇÃO POPULAR COMO TERRA FÉRTIL PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
3.2	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PRESSUPOSTO PARA A AFIRMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO	49
3.2.1	A Pedagogia da Alternância no Brasil e suas especificidades	50
3.2.2	A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo	57
3.3	EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁXIS, MOVIMENTO NACIONAL ORGANIZADO E MODALIDADE DE ENSINO	62
3.3.1	Marcos constitutivos da educação do campo	61

3.4	INTERFACES DA EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS, CORPOS E CAMPOS	77
4	TERRITÓRIO, JUVENTUDE E IDENTIDADES: CONCEITOS ATRAVESSADORES DA PESQUISA	81
4.1	TERRITÓRIO	81
4.1.1	A garantia do campo e as extensões das cidades	82
4.2	O JOVEM DO CAMPO PARA ALÉM DA PESQUISA: A FORÇA	83
4.2.1	A juventude campesina como campo de pesquisa: o broto da alternância	85
4.3	IDENTIDADES	84
5	ANÁLISE DOS CAMPOS: TESSITURAS DE ANÁLISE DE CAMPO, NOS CAMPOS	91
5.1	KM 10 – JAGUARÉ, NORTE DO ESPÍRITO SANTO	92
5.2	ESTRADA DE BELO MONTE, PATRONATO ZONA RURAL – MIMOSO DO SUL/ES	97
5.3	GOIABEIRAS, VITÓRIA – ESPÍRITO SANTO	101
5.4	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ESCRITAS: A EXPERIÊNCIA ESCORRE AOS DEDOS	105
6	“EXPERIRI”: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EM SUAS CATEGORIAS DESVENDADAS	108
6.1	AS NARRATIVAS, AS ESCRITAS E O EXERCÍCIO DOS OFÍCIOS	113
6.2	SUL E NORTE, SEMELHANÇAS E DESSEMELHANÇAS NAS POÉTICAS TERRITORIAIS	115
6.2.1	Sul	115
6.2.2	Norte	116
7	CONSIDERAÇÕES (IN)FINDAS: A EXPERIÊNCIA COMO SABEDORIA DESGEOGRAFADA E A FORMAÇÃO INTEGRAL	119
8	PALAVRAS, MARCAS E CORPOS: O QUE FOGE DA ESCRITA ACADÊMICA, MAS NÃO DO LUME INTELLECTUAL	122
9	PRODUTO EDUCACIONAL: NARRAR COMO ATO E AÇÃO PARA APRENDIZES DA VIDA	125
	REFERÊNCIAS	132

APÊNDICES	131
APÊNDICE A – CARTA DE CONVITE AOS PARTICIPANTES	131
APÊNDICE B – CARTAS DOS PARTICIPANTES DA EFA DE JAGUARÉ	132
APÊNDICE B – CARTAS DOS PARTICIPANTES DA EFA DE BELO MONTE	137
APÊNDICE C – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP)	142

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: MEMORIAL DE TERRA FÉRTIL

A busca pelo campo... e o encontro no campo!

Esta pesquisa refletiu algumas inquietações e reflexões de quem se encontrou e se deslocou entre diferentes espaços e realidades. Neste primeiro momento, assumi a linguagem na primeira pessoa do singular para narrar minha trajetória acadêmica dentro da educação e da graduação formal, vivida nas grandes cidades, compreendendo e afirmando um referencial que partiu do pressuposto de que o pesquisador também traz sua história de vida e sua narrativa. Mais adiante, compreendi que, na pesquisa, era necessário transformar essa voz na primeira pessoa do plural, pois o trabalho se realizou no tecer de muitas mãos e vozes, em passos já percorridos e anunciados para somar e construir, concebendo uma investigação coletiva, bordada e dialogada com autores, autoras, orientadora e estudantes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

Nas minhas andarilhagens escolares e acadêmicas, nasceu o desconforto de pensar sobre como seria se fosse diferente. E o diferente, como seria? Minha entrega e o meu honesto esforço, ora como educanda, ora como educadora, encaminharam-me à busca de compreender as crises e possibilidades da educação contemporânea. Deparei-me com a oportunidade de estudar e conhecer espaços educativos não-hegemônicos, que, a princípio, eu chamava de “alternativas”. Tal entendimento transformou-se em um mapeamento de realidade, no qual encontrei meu campo: a educação popular e camponesa. Dentro dele, identifiquei meu objeto de pesquisa e análise. No território, nos discursos e nos saberes, reconheci a Pedagogia da Alternância como uma proposta que respondia, em algumas esferas, à oportunidade de uma experiência alinhada ao que acredito e defendo como parte de uma educação emancipatória, sensível e sustentável.

O campo tornou-se meu campo. Vi-me como uma nova pesquisadora, imersa em uma nova lógica, mergulhada em literatura e escuta, redesenhando possibilidades e alimentando novas inquietações. Surgiram reflexões sobre campo e cidade, educação e pesquisa, formação e terra, sobre meus passos e nosso chão.

Atravessei todos os anos do curso abraçando a educação como compromisso político e afetivo, pois a educação e as pessoas sempre me comoveram. A universidade ampliou minhas experiências quando participei de programas de extensão universitária, fortalecendo a interlocução entre universidade e comunidade por meio de ações em parceria. Essa vivência permitiu-me transitar entre espaços educativos, núcleos estratégicos, projetos de educação e

formação docente. Experimentar essa dinâmica durante a graduação e participar de atividades externas foi determinante para alimentar minha coragem e criatividade, incentivando-me a seguir dentro da educação que acredito. Por isso, vejo com alegria o sentido e a relevância do projeto que defendi.

Lembro-me de um momento, imersa na rotina universitária, em uma aula de Didática. Atenta às reflexões do semestre, senti-me profundamente satisfeita ocupando aquele espaço, satisfeita com as leituras, com os debates vivos e, no meio de orientações importantes, anotei no canto do caderno, certamente inspirada por pelo momento: “É preciso estar atento e vigilante, mas também bem acompanhado e esperançoso para alimentar sonhos”, reflexão pessoal. Ao revisitar essas anotações, percebi que a amorosidade e a sensibilidade foram virtudes cultivadas durante minha vivência acadêmica. Sou fruto da coragem, confiança e paciência de meus professores e professoras, orientadores e orientadoras.

Vivi também uma experiência marcante: a participação no “II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global”¹, cujo encerramento contou com a Profa. Nilma Limo Gomes (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), que apresentou uma fala assertiva e necessária sobre a obra “Pedagogia da Indignação” (Freire, 2020). Suas palavras ainda ecoam em minha trajetória como um convite para pensar e construir uma “pedagogia da resistência”, um fazer coletivo, o direito e dever de mudar o mundo. Muitas vezes, percebi que a aula se estendia para além da sala, ganhando vida nas conversas de corredor, nas estantes do laboratório ou nas reflexões solitárias da madrugada. Pensar a educação não me tirava o sono; ao contrário, alimentava meus horizontes. Reitero: foi preciso estar atenta e esperançosa.

Meu compromisso ético, enquanto mulher, estudante de universidade pública, filha, neta, amiga, companheira de luta, aliada e comprometida com pautas antirracistas, antissexistas, antilgbtifóbicas, inclusivas e anticoloniais, conduziu-me a buscar alternativas e oportunidades de perspectivas mais equitativas, com cidadania e justiça social. O encontro com o tema desta pesquisa ocorreu no último ano da graduação, quando elaborei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Foi singular perceber o alinhamento entre o que me interessava – a cultura do campo, a terra e a educação pública – e o objeto de estudo. O tema me encontrou, e eu me derramei nele. O poético não estava apenas no belo, mas em cada escolha, leitura e experiência que se uniu nesse percurso.

A escolha do tema dialogou com toda uma trajetória de vida e formação. Ao longo desse caminho, constituí-me como alguém que acredita e defende uma educação pública,

¹ Evento realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), em 2018.

laica, de qualidade, antirracista, não sexista e acessível às camadas populares. Ingressei no curso de Pedagogia em 2017, já sensível à educação, vinda de um lar onde estudar não era apenas opção ou condição, mas o caminho certo para percursos além do óbvio. Comprovei, ao longo dos anos, que a educação oferece outra compreensão de mundo, cultivando escuta e diálogo para aproximação com o diferente, defendendo a diversidade em sua plenitude e a pluralidade em um mesmo tempo-espaço, sem restrições. A educação sempre representou o “além”.

Houve momentos profundos de transição e questionamento; momentos de deslumbramento e até de desespero. Mas não havia espaço para dúvidas prolongadas: era preciso estar inteira naquilo em que acreditava. Durante a universidade, costurei pontas, pontes e pontos – ora de exclamação, ora de interrogação, ora de reticências – mas nunca um ponto final. A vida foi tecendo o que acreditei ser destino, e nele depus minhas convicções e ambições. Minha mãe conta que, quando perguntada sobre o que queria ser, respondi sem hesitar: professora. Reafirmei esse desejo e continuo me formando para ser extensão de autores e experiências que me guiaram e transformaram. Como afirma Freire (1979, p. 11): “[...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

Minhas inquietações diante de modelos educacionais enrijecidos surgiram cedo, ainda na infância, junto a uma sensação de não-lugar. Perguntava-me sobre o barro frio, sobre o voo da pipa, sobre o vento e o céu, sobre a diferença entre uma árvore e eu. Queria entender o que havia no ar, na terra, no mato, e onde encontrar respostas. Como disse Barros (1997), “Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei”. Esse encontro entre as ciências da terra e as ciências pedagógicas germinou nesta dissertação, brotando da semente das inquietações e florescendo nas experiências, em um diálogo qualitativo em alternância.

No percurso pessoal e acadêmico, a análise das produções recentes sobre o tema destacou a interação entre os elementos fundantes da Pedagogia da Alternância e as subjetividades dos protagonistas da pesquisa, os educandos e educandas. Essas relações, produzidas ou organicamente estabelecidas, geraram reflexões sobre os movimentos que emergiram no processo de vida e de ensino.

Assim, pesquisar a produção e/ou produções identitárias dos educandos e educandas da Pedagogia da Alternância, por meio da formação nas EFAs do Espírito Santo, nasceu da

inquietação e do desejo de dialogar, conhecer e refletir sobre a identidade e/ou identidades camponesas de jovens que se formaram na relação escola, comunidade-trabalho e território. As questões de pesquisa foram: Que produções identitárias são produzidas nos processos formativos dos educandos e educandas das EFAs, por meio da Pedagogia da Alternância e na organicidade que envolve as temporalidades e espacialidades da escola, comunidade/trabalho e território? O que revelam suas narrativas, a partir das experiências formativas, de vida e trabalho com a terra? Que saberes e poéticas identitárias emergem desse diálogo?

Nesse cenário, o objetivo geral foi desdobrado em quadro específicos:

- a) Contextualizar historicamente o movimento constitutivo da Pedagogia da Alternância e suas interfaces com a educação do campo e a educação popular;
- b) Discutir os conceitos teóricos das categorias atravessadoras da pesquisa na construção da Pedagogia da Alternância no Brasil;
- c) Dialogar coletivamente, por meio de narrativas e concepções identitárias, sobre identidades e território.
- d) Produzir Caderno Reflexivo como Produto Educacional, promovendo nova reflexão e alternativa sobre o Caderno da Realidade, capaz de reunir as pesquisas sobre a realidade, mas também memórias, experiências e narrativas das produções identitárias e experiências dos educandos e educandas nos em seus itinerários formativos.

A análise dialogou com autores que caminharam na e com a Pedagogia da Alternância, como Granereau (2020), Nosella (2012), Gerke de Jesus (2011) e Gerke (2018, 2020, 2024); com referências da Educação Popular, como Brandão (1981,1994, 2022, 2012) e Freire (1967, 2006); e com autores e autoras da educação do campo, como Arroyo (2007, 2012) e Molina e Sá (2012).

Para discutir o conceito e as concepções de produções identitárias, recorri a Freire (1998) e Santos (1999), entendendo identidade como um conceito e um senso compartilhado por determinado grupo, fragmentado e multifacetado em diferentes contextos. Apoiei-me também nas gramscianas (1992, p. 17) para refletir sobre a intelectualidade e a identidade orgânica da massa camponesa. Trouxe ainda a categoria de “experiência”, segundo Bondía (2002, 2004, 2017), como algo exposto ao tempo e aos elementos que o constroem. Para Bondía (2002, p. 24), a experiência requer “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir,

suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”.

E, como aporte metodológico, apoiei-me nos estudos de Josso (1988, 2004, 2006), que tomou as narrativas das histórias de vida e/ou método autobiográfico como perspectiva metodológica. Essas narrativas foram compreendidas, do ponto de vista da autora, como histórias de vida que estruturam um projeto. Em Bertaux (2010), identifiquei igualmente a adoção da narrativa das histórias de vida como metodologia de pesquisa, concebida a partir de um impulso, entendido como histórias de práticas em situação. Trata-se, portanto, de uma narrativa de vida situada, que proporciona ao narrador e ao seu interlocutor adentrar em uma história construída em meio a pessoas, memórias, sentimentos e todo o contexto em torno do impulso de suas experiências de formação e trabalho no território. Seguindo as categorias de identidade e experiência, busquei compreender onde e como se inseriam, afetiva e politicamente, as narrativas dos educandos das escolas da Pedagogia da Alternância, situadas no Norte e no Sul do Espírito Santo.

A cultura camponesa, elemento intrínseco a esta pesquisa, segundo Tardin (2012, p. 181), “[...] se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais e históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza”. Essa dinâmica de relações estreitas e orgânicas entre sujeitos e meios constitui uma complexidade cultural que se movimenta no tempo e a partir dele, tanto nas miudezas quanto nas magnitudes. Nessa perspectiva, a educação não escapa da necessidade de pensar a cultura como um dos elementos fundantes para compreender as identidades de quem frequenta as instituições escolares e como esses sujeitos, com sua cultura, se inserem nesses espaços, que também provêm, preservam, transformam, interagem e criam culturas. Assim, busquei aprofundar, na pesquisa, minha defesa sobre o campo e no campo, diante da educação e das diferentes esferas e culturas educacionais.

Ademais, este estudo buscou o atravessamento de elementos e referenciais que destacam a educação do campo como um paradigma no interior da comunidade científica, contribuindo para transformar a realidade. Como refletiram Molina e Sá (2012), trata-se de uma concepção que se contrapõe ao paradigma tradicional de compreensão do espaço rural no país, marcado por uma visão unidimensional, associada à exclusão, à exploração da força de trabalho e à concentração de riquezas. Ressalto, portanto, a valorização do território de lutas e saberes, da cultura e da agricultura camponesa.

Os paradigmas, segundo teoria Kuhn (1994), resultam de transformações e teorias com impacto nas realidades, compreendendo o conhecimento como um processo infinito. Nesse sentido, viabilizei, nesta pesquisa, experiências e referências da literatura que envolvem as ciências da terra e o território como elementos fundamentais para compreender as nuances, diferenças e aproximações entre educação rural e educação do campo.

Nessa perspectiva, este estudo tomou como referência o conceito de território a partir das concepções do geógrafo Mançano (2008, p. 276), que destacou: “[...] a partida para uma reflexão sobre o Território é o Espaço”. O autor ampliou suas reflexões ao propor que o conceito fosse pensado “[...] além da significação clássica mais utilizada do conceito como espaço de governança” (Mançano, 2008, p. 278). Para além da perspectiva espacial ou do enfoque no desenvolvimento, sobretudo em áreas rurais, Mançano (2008) reforçou o compromisso dinâmico e dialético de pensar a territorialidade de forma complexa, como espaços de poder, tensionando o uso de um conceito frequentemente apropriado em diferentes áreas do conhecimento, em escalas e critérios distintos, ou mesmo reduzido a delimitações geográficas.

Assim, o campo, enquanto espaço, foi compreendido por Mançano (2008) como a indissociabilidade das ações em que se estabelecem relações e interações sociais, bem como inter-relações entre sistemas complexos, organizados por agentes camponeses como produtores de saberes. Para o autor, a mobilização se dá a partir das ciências da terra, promovendo modos de vida e afirmando a premissa de que “a territorialização do campesinato ocorre predominantemente por meio da luta popular e de políticas públicas” (Mançano, 2008, p. 296).

Portanto, com estas palavras iniciais, busquei introduzir minhas motivações e inquietações, bem como traçar os caminhos que me propus a percorrer. Caminhos que não foram solitários, mas acompanhados por um coletivo que, na generosidade de sua existência, compartilhou saberes e fazeres na produção do conhecimento.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: HISTÓRIAS DE VIDA

*“Me movo como educador, porque, primeiro,
me movo como gente”.*
Paulo Freire.

2.1 INTRODUÇÃO DA ANDARILHAGEM METODOLÓGICA

A escrita do percurso metodológico da pesquisa deu-se a partir de andarilhagens, na perspectiva do movimento produzido em meio aos caminhos possíveis de nosso referencial teórico e metodológico, tomando como ponto de partida a pergunta problematizadora e os objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, registramos, nas linhas que seguem, tanto esses elementos quanto nossas possíveis andarilhagens metodológicas.

2.1.1 Pergunta problematizadora

Pesquisar a produção e/ou produções identitárias dos educandos e educandas da Pedagogia da Alternância, por meio da formação realizada nas EFAs do Espírito Santo, nasceu da inquietude e do desejo de dialogar, conhecer e refletir sobre a identidade e/ou identidades camponesas de jovens que se formaram na relação escola, comunidade-trabalho e território. Nessa perspectiva, estabelecemos como questões:

- Que produções identitárias se dão nos processos formativos dos educandos e educandas das EFAs, por meio da Pedagogia da Alternância, na organicidade que envolve as temporalidades e espacialidades da escola, comunidade/trabalho e território?
- O que revelam suas narrativas, a partir das experiências formativas, de vida e de trabalho com a terra, e que saberes e poéticas identitárias emergem desse diálogo?

2.1.2 Objetivos

2.1.2.1 Objetivo geral

Investigar as produções identitárias constituídas no âmbito dos processos formativos dos educandos e educandas das EFAs, por meio da Pedagogia da Alternância, na organicidade que envolve as temporalidades e espacialidades da escola, comunidade-trabalho e território.

2.1.2.2 Objetivos específicos

- Contextualizar historicamente o movimento constitutivo da Pedagogia da Alternância e suas interfaces com a educação popular e a educação do campo;
- Discutir os conceitos teóricos das categorias atravessadoras da pesquisa;
- Dialogar com as narrativas dos educandos e educandas e com as produções identitárias constituídas em sua formação escolar;
- Propor, como produto educacional, uma reflexão sobre o Caderno da Realidade, compreendido como artefato que reúne pesquisas sobre a realidade, bem como memórias, experiências e narrativas das produções identitárias dos educandos e educandas em seus itinerários formativos e na relação com o trabalho e o território.

2.1.3 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa realizou-se no estado do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil, contemplando duas escolas: a EFA de Jaguaré, no município de Jaguaré, localizado no norte do estado; e a EFA de Belo Monte, no município de Mimoso do Sul, no extremo sul do estado. Ambas são instituições de Ensino Médio, com médias de matrícula de 126 estudantes e 63 estudantes, respectivamente, segundo dados do site oficial do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo² (MEPES).

A escolha das escolas pesquisadas ocorreu a partir de critérios previamente definidos: deveriam ser instituições de Ensino Médio com curso técnico integrado e que já tivessem participado de pesquisas anteriores publicadas, ou seja, que estivessem disponíveis e abertas a novas investigações. É importante salientar que as EFAs são reconhecidas como Instituições Comunitárias de Educação Básica (ICEB)³, isto é, são geridas por associações de moradores,

² Site oficial do MEPES, <https://www.mepes.org.br>

³ O Projeto de Lei nº 5884/2019 institui um marco legal para as ICEB.

sindicatos rurais e entidades mantenedoras, com gestão comunitária. Atualmente, existem 18 EFAs no Espírito Santo, atendendo a 60 municípios do estado.

A construção da pesquisa ocorreu a partir da imersão da pesquisadora no espaço escolar (*in locus*), promovendo rodas de conversa como instrumento metodológico. Nessa perspectiva, partimos da compreensão do movimento de comunicação e vínculos dinâmicos, criativos e produtivos entre os agentes envolvidos, incluindo pesquisadora e estudantes.

Segundo Melo e Cruz (2014, p. 32), utiliza-se o termo “[...] Roda de Conversa para referir-se aos encontros, pois se entende que esse termo é adequado, tanto ao ambiente escolar, quanto ao grupo dos alunos”. Essa metodologia mostrou-se intencional na criação de vínculos, a partir do impulso narrativo dos eixos pré-selecionados, tais como: formação-trabalho-pertencimento-terra. Esses temas, que orbitavam a pesquisa e a realidade dos estudantes e da Pedagogia da Alternância, não foram tratados como roteiro rígido e fechado, mas como pontos iniciais de impulsos para as narrativas.

Entendemos que as rodas de conversa e a coleta de dados assumiram caráter qualitativo. As produções dos encontros, das experiências, dos diálogos e, por fim, das cartas fundamentaram-se na ideia de produzir espaços de narrativas. Não houve, em nenhuma etapa, a pretensão de fechar as experiências, mas sim de possibilitar o emergir de vozes que narraram quem eram os sujeitos e sujeitas que viviam a relação entre escola, Pedagogia da Alternância, terra e experiência pedagógica de ensino-aprendizagem em outros tempos e espaços.

As rodas de conversa ocorreram de formas distintas em cada instituição, realizadas dentro do espaço escolar, em locais escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa. Foram organizadas e geridas pelos grupos, sendo ornamentadas de maneira coletiva, criando uma marca estética identitária em cada encontro. Antes dos momentos coletivos, organizamos os espaços: ora utilizando tecidos de chita nas mesas ou nas paredes; ora expondo fotografias sequenciais em varais de barbante ou espalhadas sobre as mesas; em alguns encontros, dispusemos livros sugeridos pelos participantes; em outros, privilegiamos espaços abertos, nos quais frutas e bolo eram compartilhados pelo grupo (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1 – Espaço EFA de Jaguaré (à esquerda) e inspiração EFA de Belo Monte (à direita)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 2 – Quadro da EFA de Belo Monte



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 3 – Construção do espaço da EFA de Jaguaré



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Inicialmente, todos participaram do primeiro momento de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, que consistiu em uma aula sobre a história da Pedagogia da Alternância, seus percursos na França, Itália e Brasil, bem como seus desafios e conquistas. Foram selecionados quatro estudantes por instituição, sendo duas meninas e dois meninos, divididos em dois grupos por região: um na EFA de Jaguaré e outro na EFA de Belo Monte, totalizando oito estudantes participantes. A seleção foi realizada pelas próprias instituições, com a devida autorização institucional, o consentimento dos responsáveis legais, além da carta de anuência e do termo de assentimento dos jovens em relação à pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 79942423.3.0000.5542.

A escolha da roda de conversa como metodologia inicial possibilitou a interação em grupo, conforme apontaram Melo e Cruz (2014, p. 33):

[...] expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes 'vozes' que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico.

No primeiro encontro, os participantes puderam expressar e apresentar o espaço escolar, compartilhar suas impressões, seu histórico com a instituição, suas opiniões, percepções sobre o espaço físico e concepções relevantes para a pesquisa.

Esse primeiro encontro (Quadro 1) teve como objetivo introduzir os assuntos iniciais relacionados às experiências dos estudantes com a instituição, contando com a etapa denominada “convite para narrar”, que serviu como instrumento orientador e estruturador para a construção das cartas pedagógicas, a partir dos elementos da pesquisa. Tratou-se de um espaço de sensibilização e de vivência simbólica em cada encontro, no qual a pesquisadora se apresentava trazendo elementos físicos, afetivos e narrativos, incluindo aspectos de sua própria história, de modo a se inserir como agente participante no enredo da pesquisa.

Quadro 1 – Estrutura de campo(s) de pesquisa

Primeiro encontro: eu	
No primeiro momento da pesquisa, intencionamos realizar a apresentação de todos os participantes em uma roda de conversa, com ênfase no processo pessoal. Essa apresentação poderia ocorrer de forma oral, escrita ou por meio de dinâmicas em duplas, contando com itens previamente elaborados pela pesquisadora para favorecer a compreensão da formação do grupo. A organização foi construída coletivamente, considerando as ideias, sugestões e a participação ativa de todos os envolvidos, incluindo a própria pesquisadora, que esteve presente em todas as etapas.	
1.	Nome
2.	Idade
3.	Escola
4.	Três características importantes sobre você
5.	Duas curiosidades sobre sua escola
6.	Um objeto que você gosta na vida
7.	Um sonho de vida
8.	Alguém da sua família-parente-colegas já estudou na EFA?
9.	Conte uma coisa que gosta de fazer no tempo livre

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No âmbito das rodas de conversa, o segundo momento da pesquisa de campo consistiu na construção de um espaço destinado a narrar a escola e a representá-la por meio de desenhos (Quadro 2). Essa atividade não se limitou à dimensão fronteira, mas buscou convocar a criatividade dos participantes para anunciar, por diferentes linguagens, o que significa o espaço escolar. Assim, a proposta foi concebida como um convite para pensar a escola, sentir a escola e experienciar a escola em sua totalidade.

Quadro 2 – Segundo e terceiro encontros e suas especificidades

Segundo encontro: convite	
O segundo momento da pesquisa consistiu na apresentação de todos os participantes em roda de conversa e sua relação com a escola. Essa apresentação poderia ocorrer de forma oral, escrita ou por meio de dinâmicas em duplas, utilizando itens previamente elaborados pela pesquisadora para favorecer a compreensão da formação do grupo, com ênfase na relação com a escola, sua estrutura e o Tempo-Escola. A organização foi construída coletivamente, considerando as ideias, contribuições e a participação ativa de todos, incluindo a pesquisadora, que esteve presente em todas as etapas.	
1.	Descreva sua escola em uma palavra
2.	Desde quando estuda nesta EFA?
3.	Conte sua melhor experiência ou melhor dia aqui
4.	Conte uma experiência que te surpreendeu
5.	Desenhe sua escola e marque seu local favorito
Terceiro encontro: eu e o outro	
O terceiro encontro, que marcou o encerramento da pesquisa de campo, foi consagrado ao ato de narrar a própria experiência com liberdade e autonomia. Trata-se de um convite para compartilhar vivências, conforme a perspectiva de Bondía (2002), também inspirada em Bertaux (2010). Esse momento foi construído como um espaço de criação livre e espontânea, destinado à sistematização dos processos da pesquisa e à reflexão sobre a relação com a escola, podendo ser expressa de forma escrita, por meio de desenhos ou outras linguagens.	
1.	Elaboração de carta, com produção livre de elementos e estética

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.1.4 Análise dos dados

A análise dos dados teve como possibilidade a análise de conteúdo, ou seja, foi realizada a partir do tratamento qualitativo das produções elaboradas durante os encontros da pesquisa de campo. Consideramos, segundo Josso (2006, p. 3), que “[...] através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades”. Com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), incluímos a pesquisa em um campo de investigação em que o agente participante contribuiu para a construção de uma articulação entre pesquisa e projeto. Assim, compreendemos o discurso como materialidade e a linguagem como uma ação de mundo, analisamos as perspectivas da relação social no plano discursivo.

De acordo com Bardin (2011), o primeiro contato com a análise deve ocorrer de forma “flutuante” sobre os documentos e materialidades, seguido pela organização das hipóteses e objetivos, pela elaboração dos indicadores de interpretação e pela preparação formal do material, estruturando-se as palavras-chave ou frequentes, que fundamentam as categorias de análise. Ainda segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo, como metodologia de pesquisa, destaca-se pelo trabalho com dados qualitativos, sendo operacionalizada em três etapas: i) a

pré-análise da documentação, formulação das hipóteses e mapeamento dos indicadores; ii) a categorização, recorte e classificação; e iii) a interpretação dos dados.

Seguindo essa proposta, estruturamos a pesquisa da seguinte forma: inicialmente, foi elaborada a proposta com os recursos documentais necessários para pesquisa de campo, bem como a leitura e sistematização da proposta, a organização dos encontros e a aprovação no comitê de ética. A etapa seguinte consistiu na codificação, em que o recorte estabelecido para a unidade de registro foi a materialidade das cartas, produzidas pelos estudantes dentro da instituição, guiados pela proposta de relação e experiência com a escola. Esse processo orbitou em torno dos impulsos de temporalidades e espacialidades vinculados à escola, comunidade/trabalho e território. A última etapa, de categorização, consistiu na estruturação e elaboração do agrupamento desses impulsos, possibilitando a interpretação dos dados e respondendo à problemática da pesquisa acerca da produção das identidades dos estudantes das EFAs em duas escolas do Espírito Santo.

2.2 ANDARILHAGENS PELA VIA METODOLÓGICA

As metodologias das pesquisas realizadas nos contextos dos campos diferiram pelo esforço de descentralizar a lógica de “sujeitos de pesquisas” para o entendimento das pesquisas “com” os sujeitos, destacando a necessária parceria e participação para a fidelidade e organicidade da investigação. Como já anunciado neste trabalho, a Educação Popular atravessou também o entendimento da relação de pesquisa e pertencimento no processo metodológico de sistematizar e realizar a investigação proposta.

Segundo Brandão (2002), a partir da década de 1970 surgiu, no Brasil e na América Latina, um novo movimento de pesquisa vinculado ao fortalecimento dos movimentos sociais organizados. Esse movimento possibilitou a participação ativa dos sujeitos e sujeitas, utilizando instrumentos de análise diversos e não tradicionais, garantindo o direito de fala e expressão, tornando-os atores sociais de suas histórias e de pesquisas, e não apenas elementos secundários de estudos acadêmicos. Esse processo refletiu no modo como a pesquisa se desenvolveu, fortalecida pela escuta e pelo espaço concedido a todos os envolvidos, assumindo corpo, função, forma e caminho investigativo. Como destacou Freire (1987, 1992), as chamadas “andarilhagens” pedagógicas ou pessoais constituíram-se em defesa ética, de se comportar e de estar no/com o mundo e com os outros, conduzidas pelas trajetórias de experiências e trocas que nos moveram e nos constituíram.

Essas andarilhagens afetivas, inspiradas em Freire, orientaram um olhar descolonizado sobre o outro, reconhecendo suas histórias e estórias. Nessa perspectiva, esta dissertação se desenvolveu dentro dos parâmetros metodológicos da pesquisa qualitativa, fundamentada no método autobiográfico e nas histórias de vida (Bertaux, 2010; Josso, 1988, 2004), para narrar experiências e construir aprendizagens a partir delas.

2.3 EXPLICITANDO AS RELAÇÕES ENTRE A PESQUISADORA E O OBJETO DA PESQUISA

Ao longo da investigação, percorremos a trajetória da educação do campo, da Educação Popular e da Pedagogia da Alternância, analisando suas interfaces, aproximações, desdobramentos, encontros, distinções e os agentes sociais que compõem e constroem uma escola e uma educação voltada para e com o campo. Esse percurso permitiu afirmar a importância da Pedagogia da Alternância como patrimônio da Educação Brasileira e como expressão da Educação Popular no país.

A Pedagogia da Alternância no Brasil consolidou-se como um modelo contra hegemônico de estrutura e currículo, proporcionando acesso e dignidade aos povos do campo. Nesse sentido, buscamos dar visibilidade aos jovens, destacando sua formação na relação dialética e afetiva que estabeleceram no processo ensino-aprendizagem nas EFAs e suas leituras de mundo a partir dos eixos definidos para análise.

Ao longo da construção da dissertação, o interesse em dialogar com os educandos e educandas cresceu diante da percepção de que a afirmação do campo como espaço emancipatório e diverso ainda pouco contempla suas narrativas, reflexões e experiências. Frequentemente, as pesquisas priorizam as práticas curriculares exitosas ou o trabalho docente, mencionando os estudantes apenas de forma secundária, ou comparando as diferenças entre áreas urbanas e não urbanas, destacando a experiência da Pedagogia da Alternância.

No recorte realizado nesta dissertação, observamos que as pesquisas com e para estudantes eram significativamente menos numerosas do que outros eixos de estudo sobre a Pedagogia da Alternância, especialmente no campo das Ciências Pedagógicas. A maioria das produções encontrava-se nas áreas das ciências naturais, tecnológicas, agrárias e sociais. Nesse contexto, a relevância desta pesquisa foi justamente trabalhar com os estudantes do campo, valorizando sua relação com a defesa da educação do campo, sob a perspectiva da

Educação Popular e comunitária, evidenciando suas experiências dialéticas, existenciais e afetivas, que transformam a educação em um campo de consciência e de construção pedagógica.

Assim, partilhamos da compreensão de que todos os envolvidos se constituíram como agentes ativos na construção desta investigação. Como ressalta Gerke (2018, p. 58):

muito além de uma metodologia possível de pesquisa, as narrativas se constituem em uma perspectiva que atravessa pesquisa. Ou seja, seu uso aqui se faz pelo desejo de uma escuta acompanhada

Trata-se de uma escuta construída a partir de encontros, de uma análise compartilhada por meio das marcas de sentidos e experiências, como propõe Josso (2006) na sua metodologia, ao destacar que as histórias de vida têm caráter inacabado, porém constante, atravessadas por situações que impulsionam nossos movimentos pessoais e coletivos diante da vida.

A obra de referência para este estudo foi “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”, de Nosella (2012), originalmente apresentada em dissertação de 1977. Esse trabalho se configurou como um marco fundamental na compreensão da experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância, abordando questões jurídicas, planos pedagógicos, propostas de avaliação, aspectos financeiros e traçando um mapa filosófico, epistêmico e prático inicial da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Mais de 50 anos após essa publicação, esta pesquisa revisitou e dialogou com essa obra, reconhecendo o desejo que ainda reverbera: compreender as narrativas que se constituíram ao longo da experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Espírito Santo. Muitas delas partiram de descendentes de famílias que também participaram da Alternância, como filhos, filhas, netos, netas, primos e primas, revelando a continuidade histórica desse processo.

Sendo sujeitos históricos inseridos em temporalidades, o diálogo proposto por Freire (2006, p. 53) nos convocou a uma relação diferenciada com a pesquisa:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

2.4 A METODOLOGIA E A PESQUISA DE CAMPO

Compondo o percurso metodológico, apoiamo-nos nos estudos de Josso (1988, 1999, 2004, 2006), que tomou as narrativas de histórias de vida e/ou método autobiográfico como perspectiva metodológica de pesquisa. Do ponto de vista da autora, esse material de pesquisa tornou-se bastante recorrente nas ciências humanas e sociais, apresentando novas propostas necessárias, como afirma Josso (1999, p. 13): “[...] de uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento”.

Josso (1999), em seu texto “História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as ‘histórias de vida’ a serviço de projetos”, apresentou referenciais que consolidaram essa metodologia como possibilidade epistêmica no campo das ciências sociais e pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa que “[...] busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e, *a fortiori*, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação” (Josso, 1999, p. 14), exigindo também o deslocamento do autor e dos papéis desempenhados, criando, assim, novos territórios de reflexão e pesquisa.

Transgredindo possibilidades metodológicas fixas, as histórias de vida como metodologia forneceram um novo paradigma epistemológico. Segundo Gerke de Jesus (2018, p. 59), “[...] fazer o uso da narrativa como metodologia de pesquisa é transgredir os parâmetros convencionais da pesquisa e fazer uma escuta atenciosa, intencional, dialogada e subjetiva das questões motivadoras da pesquisa”. Abordagens contemporâneas, como as de Josso (1999, p. 13), provocaram o que a autora conceituou como “reabilitação progressiva do sujeito e do ator”, evidenciando no campo da educação o ponto de vista do aprendiz, em um movimento de caráter transformador.

Bertaux (2010, p. 15) também adotou as narrativas de histórias de vida como metodologia de pesquisa, definindo-as como “uma forma particular de entrevista”, possibilitando reconstruções de experiências vividas ou reflexões sobre suas repercussões. Pensadas como práticas em situação, para Bertaux, (2010, p. 49) “[...] na narrativa de forma oral e espontânea, e, sobretudo, de forma dialógica, o sujeito é convidado pelo pesquisador a considerar suas experiências passadas através de um filtro”, trata-se de uma narrativa situada, que proporciona ao narrador e ao interlocutor adentrar histórias atravessadas por pessoas, memórias, sentimentos e contextos que compõem suas experiências.

Revisitamos estudos de diversos pesquisadores e intelectuais acerca do tema, abrangendo diferentes territórios e escritas, o que reverberou em discussões coletivas e

compromissadas com os educandos e educandas. Juntamente com os participantes desta pesquisa, buscamos estabelecer uma visão de mundo sobre a escola e a educação, em uma perspectiva de horizonte, utopias e poéticas das experiências.

Destacamos, ainda, a necessidade de compreender a relação entre campo e cidade no âmbito da educação do campo, não mais como fenômeno isolado, mas como realidade a ser analisada sob o prisma da defesa das escolas e da manutenção da educação no meio rural brasileiro.

A dialética entre campo e cidade se apresenta como uma criação histórica. Benevolo (1983) aponta que a criação e expansão das cidades surgiram como necessidade histórica, sugerindo uma evolução social que interferiu em aspectos básicos, como a rotina e as relações construídas a partir do espaço. Tal debate consolidou-se em uma sistematização complexa, marcada não por hierarquia e submissão, mas por dinâmicas baseadas em acessos e mobilidade.

As novas dinâmicas que permeiam as instituições de educação do campo, sustentadas pela luta e pela liberdade, ainda enfrentam desafios, mas também revelam aproximações e distâncias, físicas e simbólicas, que reconfiguram a defesa das EFAs. Esse movimento envolve não apenas o modelo pedagógico e a dinâmica de trabalho, mas também o currículo, a territorialidade e seus entornos.

Nesse panorama, apresentamos nesta dissertação duas experiências de campo realizadas em EFAs do Espírito Santo, situadas em territórios distintos, mas que partilham desafios comuns. Em contextos próximos ou distantes de centros urbanos, a presença de educandos(as) oriundos(as) das cidades convoca as comunidades escolares e os(as) pesquisadores(as) a repensarem a relação campo-cidade e suas intersecções.

Discutindo junto aos(às) educandos(as), e seguindo a metodologia narrativa alinhada à sistematização proposta, buscamos avançar na pesquisa, colaborando com os estudos e possíveis propostas teórico-práticas da Pedagogia da Alternância no Brasil. Partimos das escutas, encontros e experiências vividas, investigando os impulsos que emergiram durante a pesquisa, com o objetivo de compreender a construção identitária dos(as) participantes por meio dos processos formativos da Alternância e suas relações com a terra, o trabalho, o território, a escola e os vínculos afetivos.

Portanto, foi nosso dever e responsabilidade construir uma pesquisa realizada “com” e não “para” os(as) participantes, tampouco direcionada exclusivamente aos/às jovens, mas

concebida de forma coletiva, em que todos(as) puderam propor, decidir, discutir, discordar e construir processos formativos. Segundo Josso (2006, p. 415):

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade.

Assim, promover espaços de narração e (re)conhecimento de grupos, falas, sentimentos e reflexões constituiu-se como um lugar de produção e deslocamento não apenas da realidade, mas de todos(as) os(as) envolvidos(as). O campo da pesquisa transformou-se em um espaço de práxis, emergindo pela via da autonomia como um território seguro de criação e reflexão.

2.5 SOBRE AS NARRATIVAS, OS CAMPOS E AS CARTAS

A escolha do campo prático da pesquisa (as EFAs localizadas no município de Jaguaré, ao norte do Espírito Santo, e em Mimoso do Sul, ao extremo sul do estado) ocorreu com a intenção de promover diálogos em territórios distintos, considerando escolas que ofertavam o Ensino Médio. Esse recorte contemplou os eixos de análise sobre território, identidade e poéticas.

Com a abertura e aceite institucional, formalizados conforme apresentado no Apêndice A, a “carta para narrar” foi concebida como um convite intencional ao diálogo, evocando experiências e poéticas. Concluídos os trâmites institucionais, os encontros presenciais reuniram grupos de quatro jovens de cada EFA (dois meninos e duas meninas), estudantes do Ensino Médio, que dialogaram sobre suas vivências em torno da constituição identitária, do pertencimento, da terra e do trabalho, elementos que emergiram durante os dias de pesquisa.

A partir desses desdobramentos, planejamos a realização de três encontros, organizados em torno de três eixos temáticos: “eu”; “eu e o outro”; e “eu e a escola”. Em cada encontro, os(as) estudantes elaboraram produções específicas, utilizando recursos pedagógicos, afetivos e poéticos das narrativas e da escrita criativa, a fim de expressar suas leituras de mundo e vivências escolares.

O campo de pesquisa ocorreu dentro da dinâmica da Alternância, considerando a disponibilidade dos(as) envolvidos(as). Foram três dias de imersão nas instituições, vivenciando a rotina escolar e comunitária e construindo a pesquisa em parceria com estudantes e comunidades escolares. Durante esse processo, emergiram eixos e elementos adicionais além dos previamente definidos, levantados pelos próprios participantes.

A produção e análise dos dados resultaram na elaboração final de narrativas em forma de cartas, concebidas como recurso pedagógico e metodológico, sustentadas pelo ponto reflexivo da práxis e inspiradas no pensamento de Freire. O gênero “carta” foi utilizado como dispositivo de escrita sistematizada da experiência. Para Barzano (2020), narrar-se contém valor pedagógico e metodológico, constituindo um dispositivo relevante para a pesquisa em educação. As cartas pedagógicas, assim, foram compreendidas como escritas fluidas e autênticas, detentoras de valor formativo e reflexivo, como já defendia Freire (1987, p. 98): “como seres no mundo e com o mundo”.

Nesse contexto, a pesquisa narrativa exigiu um mergulho em reflexões humanísticas e freirianas, mobilizando rodas de conversa, cartas pedagógicas, imagens, narrativas orais, desenhos e produções criativas realizadas nos encontros. Apostamos, assim, na amorosidade, na práxis e na defesa da autonomia, da liberdade e da criatividade dos(as) participantes.

Ao final dos encontros, a produção das cartas permitiu a identificação de conceitos centrais que emergiram das identidades dos(as) educandos(as), subsidiando a análise da construção do pertencimento no contexto da Pedagogia da Alternância, de suas poéticas e de sua defesa como prática formativa no Brasil.

2.6 PRODUTO EDUCACIONAL “NARRAR: A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO”

O produto educacional proposto nesta dissertação de mestrado profissional consistiu na elaboração de uma produção que apresentasse uma visão alternativa e flexível ao modelo do “Caderno da Realidade”. Esse material, utilizado para sistematização das pesquisas, avaliação e autoavaliação nas EFAs, foi ressignificado, superando a sua perspectiva atual de “portfólio” e assumindo a função de lócus de registros das memórias e narrativas dos educandos na produção de suas identidades camponesas.

A avaliação nos contextos do campo perpassou a necessidade de pensar uma produção de conhecimento e um processo de ensino-aprendizagem que superassem a lógica hegemônica

de educação, afastando-se de modelos centrados em provas rígidas e na memorização mecânica, em favor de práticas mais reflexivas e formativas.

O Caderno da Realidade, concebido como mediação pedagógica (Gerke, 2011, p. 80) e utilizado nas EFAs, é uma mediação pedagógica para avaliativos. No documento oficial de “Mediações da Pedagogia da Alternância”, do MEPES, define-se o Caderno da Realidade como “[...] uma mediação pedagógica que abrange todas as atividades, relacionadas diretamente ao tempo\espaço e dinâmica da sessão e da estadia, ajudando na valorização da relação do estudante com a sua realidade” (Benísio, 2018, p. 62). Dentro desse caderno podem estar “[...] textos, ilustrações e esquemas, informações, análises e interpretações de fatos, acontecimentos, práticas e aspirações do seu meio” (Benísio, 2018, p. 62). Esse instrumento é amplamente utilizado pelas EFAs em todas as regiões do Brasil.

A Pedagogia da Alternância, em sua organicidade, trouxe à sistematização dos processos pedagógicos elementos distintos para o processo formativo, em contraposição aos modelos convencionais e hegemonicamente instituídos. Tais elementos priorizaram e viabilizaram a realidade dos educandos e educandas como princípio educativo. Segundo Gerke, Begnami e Silva (2023, p. 19), “A Pedagogia da Alternância materializa seus princípios na sua organicidade e no trabalho com as mediações didático-pedagógicas”, elaboradas a partir de experiências, projetos e pesquisa construídos com os territórios brasileiros, nos contextos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), ao longo dos anos de atuação sensível e intencionada.

Embora o Caderno da Realidade tenha se consolidado no Brasil, suas origens remontam ao Caderno da Propriedade, originalmente denominado “*La monographie de village*”, seguido do “*cahier d’exploitation familiale*”. Segundo Silva (2019), esse material cumpria a função pedagógica de sistematizar e registrar pesquisas produzidas, com foco técnico e prático sobre as propriedades familiares. Na década de 1940, já se constituía como instrumento central da Pedagogia da Alternância, sendo incorporado no Brasil na década de 1980, agora com fortes influências freirianas e voltado à compreensão da classe trabalhadora. Como evidenciam Gerke de Jesus, Guimarães e Luiz (2020, p. 177):

No Brasil, o Caderno da Propriedade, após análise dos contextos formativos dos estudantes capixabas e das leituras freirianas pelos monitores Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni, passa a ser entendido e denominado de Caderno da Realidade, pois houve uma compreensão de que esta é muito mais ampla do que a propriedade familiar (Zamberlan, 2019). Para além, uma parte significativa de estudantes das Escolas Família Agrícola não possuíam propriedade agrícola, não fazendo assim

sentido seu conceito original em meio aos filhos de meeiros, diaristas, assalariados rurais (Zamberlan, 2019). O Caderno da Realidade constitui-se no caderno da vida do estudante, no qual ele registra suas reflexões acerca de sua realidade.

Nesse contato íntimo com a terra e seus contextos, que exigiu reflexões e adaptações à realidade brasileira, emergiu o Caderno da Realidade (Gerke de Jesus; Guimarães; Luiz, 2020). Conforme aponta o MEPES no seu relatório (2018) esse instrumento possibilitou ao educando revisitar sua caminhada no processo formativo da Pedagogia da Alternância. Criado como mediação pelos atores da Pedagogia da Alternância, passou a sistematizar conhecimentos, avaliações, planos de estudos, registros de visitas, viagens e projetos descritivos. Nesse sentido, Gerke, Begnami e Silva (2023, p. 19) afirmam que “as Mediações da Pedagogia da Alternância são marcadas por fazeres humanos e podem se constituir em ações que materializam os seus princípios”.

As mediações, portanto, foram compreendidas como práticas orgânicas e inerentes à realidade dos sujeitos do processo formativo, e não como atividades pré-estabelecidas ou rigidamente postiladas. Os autores Gerke; Begnami; Silva, (2023, p. 18) destacam:

[...] o conceito de ‘mediações pedagógicas’ em contraposição aos termos ‘instrumentos pedagógicos’, os sujeitos do movimento CEFFAs buscam se distanciar de uma perspectiva excessivamente técnico-instrumental.

Incorporando também experiências com o Caderno de Acompanhamento, marcado por atividades mais coletivas e dinâmicas. Como salientam nos trabalhos de Begnami (2019) e Gerke (2011), tais mediações se produzem nas relações estabelecidas por fatos das realidades vividas, envolvendo monitores, monitoras, tempos-comunidade e áreas de conhecimento.

Ainda que estruturado de forma versátil, o Caderno da Realidade, em alguns contextos, tornou-se um recurso mecânico, restrito a conteúdos técnicos. Como alertam Luiz, Gerke e Guimarães (2024, p. 11):

[...] Caderno da Realidade, com o tempo, foi se constituindo numa significativa mediação pedagógica da alternância, acolhendo os planos de estudos, além de observações e histórias dos processos formativos individual e coletivo dos estudantes.

Em muitos casos, reduziu-se a práticas de escrita automática, sem espaço para criatividade, ludicidade e reflexão. Para fortalecer propostas de uma educação humanística, foi necessário contemplar a expressão em múltiplas formas, estimulando os educandos a explorarem curiosidades, memórias, afetos e percepções no processo de construção de novos

saberes. Nesse sentido, Bondía (2002) compreende a experiência como um movimento de afetação que reverbera em tempos, autonomias e partilhas.

A produção das cartas pedagógicas, inspirada na pesquisa narrativa, possibilitou identificar elementos relevantes para a construção de um novo instrumento pedagógico. Inspirada em Bertaux e sua obra *Narrativas de vida* (2010) e nas cartas freirianas, essa proposta valorizou a escrita autobiográfica como exercício de narrar-se, conjugando aspectos gramaticais, lógicos e líricos em um caráter pedagógico.

Assim, o produto educacional proposto buscou tensionar as práticas avaliativas processuais, tanto de educandos(as) quanto de monitores e educadores. Mais do que registros técnicos e quantitativos, visou protagonizar sujeitos e sujeitas em suas histórias, experiências e territórios, abrindo espaço para narrativas de vida, reflexões e partilhas, as quais, segundo Abrahão e Cunha (2023), constituem-se como formadoras dos narradores e do coletivo de escuta. Essa perspectiva aponta para o abandono de uma lógica produtivista.

De modo geral, a experiência e a narrativa configuraram-se como instrumentos pedagógicos no processo de construção de saberes e, ao mesmo tempo, como instrumentos avaliativos. Em parceria com os estudantes, buscamos mapear como e onde emerge a experiência, levantando elementos centrais do processo de aprendizagem e sua possível relação com a comunidade escolar das EFAs.

O produto final foi disponibilizado em formato impresso e encadernado às EFAs participantes e ao MEPES, além de permanecer acessível como consulta pública por meio da dissertação. A proposta também poderá ser compartilhada com grupos de escolas, núcleos de pesquisa, organizações não governamentais, especialistas da área e demais interessados.

2.7 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura desta dissertação priorizou produções nacionais, com foco em publicações sobre a Pedagogia da Alternância no território brasileiro. A principal fonte de pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O recorte temporal estabelecido foi de cinco anos, entre 2019 e 2023, considerando atual e adequado para a análise das propostas encontradas. As produções selecionadas compreenderam teses e dissertações. Os critérios de busca incluíram o recorte temporal e as palavras-chave relacionadas ao tema da Pedagogia da Alternância e seus atravessamentos:

“Pedagogia da Alternância”; “educandos da terra”; e “educação do campo”. Dentro desses parâmetros, encontramos 30 publicações para análise, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisas publicadas no Brasil (2019-2023) sobre a Pedagogia da Alternância

Publicação	Ano	Eixo	Autor(a)	Tipo
Processos formativos via alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul	2023	Desenvolvimento territorial, sustentável, rural ou econômico	Ricardo Pereira Alves	Dissertação
Educação do campo e Pedagogia da Alternância: plano de estudo como instrumento pedagógico no ensino de ciências	2023	Educação ambiental e educação de ciências específicas	Janaína Bolt de Oliveira	Dissertação
A educação ambiental no ensino de Geografia nas Escolas Família Agrícola no estado do Tocantins	2022	Educação ambiental e educação de ciências específicas	Vânia Ferreira de Souza	Dissertação
Aprendizagem para resiliência socioecológica de comunidades rurais: sistema de indicadores a partir de uma escola do campo	2022	Práticas escolares e sistema de ensino	Maria de Paula Pires de Oliveira	Tese
A casa escola da pesca de outeiro-Belém/PA: para o trabalho e para a liberdade	2022	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Luciane Teixeira da Silva	Tese
O quintal é minha escola: a materialidade da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo – EFABIP	2021	Práticas escolares e sistema de ensino	Iara Rodrigues da Silva	Dissertação
Educação em direitos humanos e suas contribuições no processo da educação de jovens e adultos do campo	2021	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Carline Melo de Souza	Dissertação
Modelos agroflorestal, biodinâmico e manejo animal propostos para a Escola Família Agrícola de Ladeiras "A", Japoatã/SE	2021	Educação ambiental e educação de ciências específicas	Itamara de Paula Andrade Araújo	Dissertação
A Alternância desde a Formação de Professores na Licenciatura em educação do campo na	2021	Protagonismo de agente social, formação continuada,	Kelly Cardoso Brasil	Dissertação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul		formação profissional ou formação docente		
Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil	2021	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Érica Fernanda Justino de Freitas	Tese
Relações entre educação do campo, pedagogia da alternância e reprodução socioeconômica do campesinato	2021	Desenvolvimento territorial, sustentável, rural ou econômico	Marizete Andrade da Silva	Tese
Entre a adaptação e a emancipação: uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância	2021	Práticas escolares e sistema de ensino	Sarah de Oliveira Lollato	Tese
Escola Família Agrícola de Comercinho-MG: práxis formativa?!	2020	Práticas escolares e sistema de ensino	Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos	Dissertação
Ethos de formação por alternâncias na educação superior: ciclo formativo em uma universidade comunitária no RS	2020	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Luis Pedro Hillesheim	Tese
Diálogos interculturais na formação de uma professora de ciências do campo: estudo em uma comunidade tradicional Geraizeira em Rio Pardo de Minas, MG	2020	Educação ambiental e educação de ciências específicas	Daniela Corsino Sandron Colombo	Dissertação
A implementação do currículo na escola família agrícola “Jacyr de Paula Miniguite”: o percurso de uma escola em alternância	2020	Práticas escolares e sistema de ensino	Lucas Silva de Sousa	Dissertação
Pedagogia da alternância e ensino de química na EFAL em Japoatã/SE: desafios e possibilidades no estudo da água como fonte de vida	2020	Educação ambiental e educação de ciências específicas	Sergio Cardoso Borges	Dissertação
As representações sociais dos educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância sobre Agroecologia	2020	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Leonardo de Miranda Siqueira	Tese
Representações sociais de educadores das Escolas Família Agrícola (EFAs) do Brasil e da	2020	Práticas escolares e sistema de ensino	Alexandre Braga de Araújo	Tese

Argentina sobre o uso pedagógico das tecnologias				
Formação integral nas pesquisas sobre pedagogia da alternância	2020	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Luciana Maria Serrer de Mattos	Tese
Pedagogia da alternância e as escolas famílias no estado do Amapá: aportes para o desenvolvimento local	2020	Desenvolvimento territorial, sustentável, rural ou econômico	Josiane Pereira Cardoso	Dissertação
Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará	2019	Práticas escolares e sistema de ensino	Regina Coele Queiroz Fraga	Tese
Escola família agroextrativista e pedagogia da alternância: uma política pública educacional para a formação de trabalhadores do campo no assentamento do Cedro/ Tartarugalzinho/ Amapá	2019	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Cristilene de Moura Mendonça	Dissertação
Educação do campo: a materialização da pedagogia da alternância no campus rural de Marabá – CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	2019	Práticas escolares e sistema de ensino	Análie Francine Matias Miranda	Dissertação
Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo	2019	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Leonardo Rauta Martins	Tese
O método do plano de estudo e a aprendizagem em Escola Família Agrícola do Espírito Santo (ES)	2019	Práticas escolares e sistema de ensino	Bruno Raphael Mont'Alto Santos	Dissertação
Pedagogia da alternância, mídia e consumo na formação de novos camponeses	2019	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Rosiane da Silva Nunes	Tese
Escola e família: da semente plantada no chão da escola aos frutos colhidos no quintal de casa: a contribuição da EFA Dom	2019	Práticas escolares e sistema de ensino	José Marcone Martis	Dissertação

Fragoso à luz da Pedagogia da Alternância				
O ensino da agroecologia nas Escolas Família Agrícolas do estado de Goiás: que agroecologia é essa?	2019	Educação ambiental e educação de ciências específicas	Ana Paula do Amaral	Tese
Questões sociocientíficas e pedagogia da alternância: desafios e possibilidades de uma educação científica humanística no contexto de uma casa familiar rural	2019	Protagonismo de agente social, formação continuada, formação profissional ou formação docente	Leidiane Aparecida Rangel da Silva Barbosa	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observamos que, em um curto período de recorte temporal (2019 a julho de 2023), foram encontradas 30 produções científicas dentro do banco de dados analisado. Contudo, é necessário considerar o advento da pandemia de covid-19, que reconfigurou um período histórico e impactou todo o sistema de educação e pesquisa.

Organizamos os marcos da revisão por eixos, a saber: desenvolvimento territorial, rural e econômico; práticas pedagógicas e sistema de ensino; educação ambiental e outras ciências no panorama da Pedagogia da Alternância; protagonismo dos(as) agentes sociais na Pedagogia da Alternância; formação discente-docente e formação continuada; e políticas públicas.

Destacamos que nenhuma das produções se debruçou especificamente sobre a análise ou o acompanhamento de políticas públicas voltadas para o campo ou relacionadas à perspectiva da Educação no Campo no período avaliado. Dos 30 estudos, nove trataram do protagonismo e/ou da participação no processo de formação dos agentes sociais envolvidos no ensino-aprendizagem, sendo que apenas dois projetos abordaram os educandos e educandas como protagonistas — característica que aproxima estas pesquisas da proposta aqui desenvolvida, uma vez que esta também se constituiu em interlocução direta com os educandos.

Entre as pesquisas que evidenciam o espaço e a narrativa dos educandos na experiência da Alternância, destacamos a tese de Nunes (2019), intitulada “Pedagogia da Alternância, mídia e consumo na formação de novos camponeses”. A autora analisou a transversalidade da mídia para compreender como os educandos, ao mesmo tempo em que adquirem ou desejam bens simbólicos da cultura urbana, afirmam e valorizam sua

campesinidade. Seu objetivo foi “identificar desejos e necessidades de consumo entre os educandos; saber da relação entre o ensino de alternância e a formação identitária dos jovens” (Nunes, 2019, p. 16). Embora a pesquisa dialogue com outros aspectos, a centralidade atribuída à experiência e à produção narrativa reforça pontos de convergência com este estudo.

Outra pesquisa relevante foi a tese de Martins (2019), intitulada “Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo”. O autor destacou a valorização dos dispositivos educacionais voltados ao espaço rural e aos espaços escolares, com ênfase nos projetos de vida e no futuro dos jovens, elucidando a importância de estruturas que garantam o retorno e a permanência no campo. Ressaltar a Alternância em sua totalidade, seus princípios, historicidade, metodologia, lutas, sujeitos e sujeitas, terras, possibilidades, políticas e poéticas, contribuiu para compreender o que, 55 anos após sua chegada ao Brasil, se consolidou como exemplos da Alternância viva. Nesse sentido, interessa a este trabalho dialogar com aqueles que vivem a Pedagogia da Alternância enquanto prática educativa, não apenas como serviço, objeto de pesquisa ou meio de luta social, mas como experiência pedagógica concreta.

Atualmente, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica de realizado 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o Brasil conta com 437 instituições escolares organizadas em Alternância, distribuídas da seguinte forma: 15 em nível federativo, 178 em nível estadual, 78 em nível municipal e 159 na rede privada-comunitária.

Diante da revisão realizada, fica evidente que a maioria das publicações do período, incluindo as duas mais próximas desta dissertação, não se originam prioritariamente no campo das ciências pedagógicas. Mesmo em pesquisas vinculadas a Centros de Educação, muitas delas partem de outras áreas, como ciências da natureza, ciências sociais e ciências agrárias. Essas contribuições colaboram e fortalecem a defesa da educação no campo; entretanto, cabe refletir sobre o espaço que deve ser ocupado pela Pedagogia, compreendida como ciência da educação, na estruturação e no protagonismo da Alternância.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”
Gonzaguinha.*

Na intenção de conhecer a produção relacionada ao tema desta pesquisa e a história da educação do campo no Brasil, realizamos uma análise teórica e bibliográfica, que fez parte do desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos uma breve exposição sobre a construção, organização, lutas, conquistas e contradições, com marcos históricos e institucionais relevantes da educação do campo no Brasil.

Vale ressaltar que a proposta, que se desdobrou na compreensão das áreas não urbanas como território também de educação e de processos educativos, teve um possível início durante o Império de Dom Pedro II. Identificamos que houve uma pasta dedicada à educação rural, instituída ainda pelo imperador no século XIX. Essa experiência, ocorreu em estados como Pará e Maranhão, durante um curto período. Segundo Santos (2015, p. 1), tal proposta partiu do “[...] próprio governante do Império que era considerado um estimulador do processo civilizatório que o país necessitaria para construção de uma nação que desejava alcançar o ‘progresso’”.

Percebemos que as atenções voltadas ao contexto rural eram justificadas em nome do progresso, e não do sujeito, da sujeita, do território ou das culturas presentes. Tais experiências, pouco significativas, com escassos elementos pedagógicos e pouca materialidade, não sustentaram nem o projeto nem a escola rural. Anos mais tarde, na República e no Estado Novo, voltaram a circular discussões sobre questões educacionais de interesse nacional, com ênfase no meio rural.

Com a Proclamação da República, em 1889, e com uma sociedade composta por nativos, brancos, estrangeiros, colonos, latifundiários, senhores de engenho e fazendeiros, mestiços, caboclos, escravizados, alforriados, aristocratas e pobres, o Brasil atravessou esse momento histórico marcado por disparidades, mas com a expectativa de mudanças sociais e

econômicas por meio de uma nova organização nacional. A educação, nesse contexto, chegou com proposições bem delineadas, buscando superar modelos autoritários. Contudo, segundo Foerste, Brandão e Schütz-Foerste (2019), mesmo diante de um processo intenso de escolarização nunca vivido no país e do modelo positivista ativo como projeto, não se desenvolveu uma política educacional voltada para o meio rural, tampouco propostas específicas para a escolarização no campo.

Na República Brasileira, com os adventos da industrialização e da migração rural para os centros urbanos, intensificou-se o positivismo no campo educacional, acompanhado pelo movimento escolanovista, com forte influência norte-americana e liberal. Nesse contexto, emergiu o discurso do “ruralismo pedagógico”, que buscava integrar a realidade do campo ao homem para fixá-lo nas áreas rurais. Conforme Foerste, Brandão e Schütz-Foerste (2019, p. 153), “[...] a escola do campo teria então a função de proporcionar o desenvolvimento das populações tirando-as da situação de miséria econômica e intelectual e mantendo-os no campo”.

Nas décadas de 1930 e 1940, durante o Estado Novo, surgiram tentativas de organização e estruturação educacional voltadas ao meio rural, com preocupações acerca da preservação da cultura local, da defesa de escolas adequadas ao território e de ações ligadas à terra. Mesmo diante de alguns eventos e iniciativas pontuais, como comissões específicas para populações rurais e projetos de missões rurais em parceria com instituições internacionais, entendemos que havia, na verdade, um caráter colonialista e exploratório nessas propostas, voltadas à perpetuação de visões tradicionais e à reprodução da dominação, sem valorização ou protagonismo dos sujeitos do campo.

O contraponto na história da educação do campo no Brasil ocorreu a partir das décadas de 1960 e 1970, quando a busca pela educação se transformou em luta e se organizou como educação popular, estreitamente vinculada aos movimentos sociais e a programas nacionais voltados ao meio rural. Essa fase incentivou a participação e a conscientização da população adulta sobre terra, cultura e educação. Nesse período, surgiram as primeiras formações de educadores e educadoras do campo, em parceria com o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), com elaboração de metodologias, planejamentos e outros projetos públicos, fortalecidos pelos movimentos sociais da época, como o Movimento da Educação Básica (MEB), a chegada da Pedagogia da Alternância ao Brasil e o Método Paulo Freire, que trouxeram novas estratégias educativas, novos agentes sociais como protagonistas do

processo de aprendizagem, maior acesso das camadas populares à educação e o atendimento de demandas sociais.

3.1 EDUCAÇÃO POPULAR COMO TERRA FÉRTIL PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na esteira da história dos movimentos sociais e de sua luta pela educação do campo, compreender o percurso histórico mostrou-se imprescindível. Essa compreensão nos remeteu à busca pelo entendimento das bases constitutivas e das conquistas processualmente alcançadas. Daí decorre a importância de narrarmos a historicidade da educação popular como terreno fértil para a criação da Pedagogia da Alternância no Brasil e, posteriormente, para a consolidação do movimento nacional organizado da educação do campo.

A educação, para Brandão (1981, p. 3), em seu livro “O que é a educação?”, começava pelo anúncio de que “ninguém escapa da educação”. O Brandão, complementava (1981, p. 4):

[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Ao longo da obra, discorreu sobre a educação como um campo vasto das ciências pedagógicas, sociais e humanas, dividido em inúmeras faces, contemplando diferentes segmentos e conhecimentos. Teorias, práticas e reflexões que, ao longo da história e de seus respectivos contextos geográficos e sociais, resistem por meio de saberes transcritos ou orais, sem desconsiderar a intencionalidade do processo educativo.

Brandão (1981) destacou a realidade e a espontaneidade como vínculos de uma proposta pedagógica e de elementos educativos. Defendeu a educação como uma atitude expressa no cotidiano, em formas múltiplas e em locais distintos: a educação é constante e profundamente interligada aos contextos sociais. Nesse sentido, a compreensão da educação está na relação e interação do sujeito com o mundo, na leitura e na concepção que constrói desse mundo e dos elementos que compõem sua realidade e pertencimento.

Muito fomentada a partir da relação entre organizações e movimentos populares e sociais em seus territórios, a educação popular, ao analisar a história da exclusão de uma parcela da população brasileira e as condições de acesso aos direitos para garantia de

dignidade e cidadania, foi construída com a intenção de politizar o povo por meio do processo educativo, oferecendo a educação como instrumento formativo de transformação social.

A sistematização da educação popular brasileira iniciou-se com autores e protagonistas de projetos educativos antes mesmo de o termo ser cunhado. Consolidou-se, primeiramente, nas organizações sociais, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De pé no chão”, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar) e, ainda nas décadas de 1960 e 1970, com o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses movimentos, por meio de mapeamentos populares e territoriais, indicaram que alguns direitos civis eram limitados pelas condições de vida de determinadas camadas sociais. Constatou-se, por exemplo, o elevado índice de analfabetismo em regiões marcadas por fortes desigualdades, agravadas pelo contexto histórico do regime ditatorial no Brasil e na América Latina.

Com a fragilização dos vínculos sociais e a privação de liberdades, as primeiras pautas da educação popular brasileira emergiram na década de 1960, período em que se intensificaram movimentos sociais reivindicando uma educação emancipatória, em contraposição ao fracasso escolar. Este não era apenas um fenômeno histórico brasileiro, mas resultado da negação do direito à educação a determinados grupos ou da produção intencional de um projeto subordinado aos interesses do capital.

Como explicou Brandão (2012, p. 2), em sua participação na 35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Porto de Galinhas (PE), ao compor a mesa “Educação, cultura e emancipação cultural – leituras a partir de Paulo Freire”, cabia “[...] lembrar a essência (se é que havia então alguma “essência”) do que chamávamos, na aurora dos ‘anos sessenta’ (a ‘década que não acabou’), de Cultura Popular, de Educação Libertadora e, anos mais tarde, de Educação Popular”. O autor, de forma sensível e lírica, em diálogo com escritores da literatura popular brasileira e a partir das memórias concretas das experiências, elencou lembranças e questionamentos que estruturaram sua fala e sistematizaram o início da experiência sociocultural pedagógica da educação popular no Brasil. Assim, (Brandão, 2002, p. 2) resumiu esse movimento inicial como:

[...] algumas ideias, alguns fundamentos de práticas, algumas propostas de ação política através da cultura e de ação cultural através da educação (pois a Educação Popular de então não se imaginava mais ou menos do que isto) e alguns horizontes, entre utopias jamais realizadas e algumas conquistas reais, de que – com graus variados de adesão e desconfiança – somos todos e todas as testemunhas.

A educação popular, portanto, foi criada como proposta para organizar e viabilizar projetos, parcerias e possibilidades de uma educação radical voltada à transformação social, não restrita apenas à alfabetização, ao letramento ou à pesquisa. Brandão (2012, p. 2) afirma que a educação popular se configura “[...] entre as suas mais diversas situações, seus diferentes contextos e suas plurais alternativas”.

Como instrumento fundamental, a cultura atua como balizadora das ações. A partir do encontro entre os movimentos sociais e o povo brasileiro, a educação popular inaugura estratégias políticas e metodológicas de ensino e aprendizagem pautadas nas realidades e demandas sociais, com fins emancipatórios e comunitários.

Nesse cenário, destacamos Paulo Freire, cuja trajetória ampla e expressiva contribuiu para consolidar a educação popular. Sua produção metodológica e epistemológica fortaleceu a politização da educação brasileira. Em “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987), o autor conceituou a “educação bancária” como forma hegemônica de ensino e dominação, denunciando a condição dos educandos como meros receptáculos de conteúdo, em vez de agentes ativos, criativos e conscientes. Essa crítica fortaleceu a educação popular como contraponto à educação bancária e colocou no horizonte a educação libertadora, já delineada em “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1967).

A obra de Freire aproxima-se das práticas dialógicas educativas e formativas, conferindo nome e corpo à educação popular, posteriormente fortalecida e entrelaçada à Pedagogia da Alternância e à educação do campo. Desde sua tese “Educação e atualidade brasileira”, defendida na Universidade do Recife, até seus escritos posteriores, sua produção foi marcada pela articulação entre filosofia e história, com um olhar crítico sobre a realidade brasileira e sobre a concepção de ser humano em suas relações com o mundo.

Freire (1987) elaborou práticas pedagógicas que convidam à práxis: ação e reflexão sobre a realidade em movimento dialético e dialógico, exercido por educadores e educadoras nas ações pedagógicas. Ao longo de sua trajetória, estabeleceu a educação como diálogo, conscientização, compromisso, cotidiano e esperança, dimensões entrelaçadas no contexto da educação popular, especialmente no “círculo da cultura”, instrumento de mudança social. Defende, assim, uma proposta pedagógica democrática e acessível às diversas realidades.

Em suas obras, sistematizou diferentes saberes e conceitos, como ação-reflexão, libertação, pensamento, ensino-aprendizagem, grupos sociais e partilha dos temas geradores, ancorados nas realidades presentes. A partir de sua prática e de seus aliados e aliadas

docentes, entende-se que o círculo não é apenas um espaço físico, tampouco uma proposta rígida a ser replicada, mas sim uma estratégia de ensino que substitui modelos tradicionais.

Em “Extensão e Comunicação”, Freire (2002) refletiu sobre os espaços de comunicação na educação, não de modo abstrato, mas enraizado na realidade concreta, ampliando diálogos a partir das vivências. Endossou, assim, uma das bases da educação popular: a dialogicidade, que valoriza os saberes e processos educativos, como no trecho a seguir:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2002, p. 25).

Pensar a funcionalidade e a intencionalidade pedagógica para pessoas adultas pela via da cultura (entendida como parte constitutiva desses sujeitos e sujeitas, e não apenas como estética periférica) implica discutirmos os problemas que orbitam no complexo processo de ensino-aprendizagem e identificarmos propostas alternativas. Isso envolve desconstruir a imagem do professor como detentor exclusivo do saber, do educando como sujeito apático diante da realidade, do sistema como imparcial e do território como neutro.

Comprendemos, assim, a capilaridade social da construção da educação popular brasileira como um campo fértil para outros espaços educativos, inclusive não urbanos. É importante destacar que os sujeitos e sujeitas do campo são, igualmente, sujeitos e sujeitas da educação. Nesse encontro, fortalecemos a compreensão dos elementos que compõem pensar a construção de uma educação voltada ao campo, para o campo e em defesa dos campos.

Diante da coexistência de escolas do campo e da cidade, coexistem também padrões de produção e produtividade típicos dos meios urbano e rural. Em contrapartida, emergem propostas construídas com o povo, suas representações e contextos, como a Pedagogia da Alternância no Brasil. Essa experiência introduziu ao processo educativo uma parcela antes excluída da escolarização, propondo uma educação capaz de reduzir a evasão provocada pelas condições e distâncias geográficas, ao mesmo tempo em que se preocupava com a qualidade de um ensino integral e tecnicamente adequado, sem a necessidade de romper os vínculos com a terra.

3.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PRESSUPOSTO PARA A AFIRMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO

A Pedagogia da Alternância, enfatizada nesta dissertação, teve início a partir das experiências, esforços e esperanças do padre francês Granereau (2020, p. 43), que afirmava: “era preciso, sem hesitar, ser revolucionário”. Filho de agricultores e militante do sindicato camponês, foi ordenado sacerdote em 1909. Sua trajetória foi extensa e imersiva, como narra em sua principal obra “Lauzun”, que apresenta forte caráter testemunhal e defende a necessidade de uma educação enraizada na realidade da classe trabalhadora camponesa francesa, garantindo a inclusão de seus filhos e filhas em um sistema educativo diferenciado. O autor relata: “[...] no contato íntimo com a terra, no trabalho familiar no campo, pouco a pouco, compreendi tudo que havia de poderosamente grande na vida camponesa e também aquilo que lhe faltava” (Granereau, 2020, p. 38).

Idealizado em etapas que fugissem ao espírito urbano, como definiu o autor, o projeto contou com a construção de um espaço físico e religioso, conciliando tempo, escola e participação efetiva da família e comunidade. Granereau (2020), protagonista do processo de criação da Alternância, sistematizou em sua obra biográfica as parcerias estabelecidas até a inauguração, em 1937, do primeiro espaço exclusivo para fins educacionais, na cidade de Sérignac-Péboudou, na França, berço da Alternância. O currículo inicial contemplava duas dimensões: disciplina-religião e ciência-tecnologia aplicada à terra. Desde sua concepção filosófica, o modelo visava garantir estrutura, materialidade, educação e princípios religiosos, defendendo a Alternância não como adaptação de um modelo existente, mas como proposta inovadora, identitária, camponesa, coletiva e baseada na convivência fraterna.

Granereau (2020) tinha como preocupação central a valorização do campo, combatendo estigmas que retratavam camponeses como “inteligentes, mas preguiçosos” (Granereau, 2020, p. 45) e exaltando o “elogio à vida camponesa” (Granereau, 2020, p. 45). Ao longo de sua trajetória política e existencial, lutou pela classe trabalhadora camponesa, pela organização sindical e pela educação. Reconheceu e legitimou as principais demandas sociais: a ausência de uma instrução adaptada às necessidades das massas rurais e a falta de lideranças formadas no próprio meio camponês. Dedicou sua vida à criação das *Maisons Familiale Rurale* (MFR) (Casas Familiares Rurais, em português), escolas voltadas à realidade do campo.

A primeira casa foi inaugurada em um terreno de cerca de 50 hectares, com uma casa mobiliada que abrigava estudantes em regime de Alternância: dias, semanas e meses intercalados entre internato e família, escola e campo, teoria e prática. A estrutura contava com mestres-educadores para disciplinas profissionalizantes, além do próprio Granereau (2020) como instrutor. Apesar dos dilemas burocráticos e financeiros, ele persistiu com parcerias, diálogos e trabalho contínuo, consolidando a Alternância como um modelo pedagógico, político e institucional sólido.

3.2.1 A Pedagogia da Alternância no Brasil e suas especificidades

Em 1968, após se popularizar na Europa e em outros países, o modelo da Alternância chegou ao Brasil com o padre italiano Humberto Pietrogrande, sacerdote e educador. Sem negar a trajetória histórica de consolidação do modelo vinculada às lutas camponesas, Pietrogrande trouxe a experiência às terras brasileiras por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), pioneiro no país. Como explica Gerke (2018, p. 48):

O movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma entidade filantrópica, pioneira na Pedagogia da Alternância no Brasil, criada em 1969, em Anchieta-ES, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande e de lideranças comunitárias e políticas. Sua criação se deu sob o principal objetivo de “Promover o homem rural, por meio da saúde, educação e ação comunitária, bem como, fixá-lo à terra, evitando assim o êxodo”. Objetivo esse que emerge a partir das necessidades colocadas nesse contexto que expulsava homens, mulheres e jovens de sua terra à procura de melhores condições de vida nos centros urbanos. Nessa perspectiva, o MEPES nasce com três importantes frentes de trabalho: educação, saúde e ação comunitária.

O Espírito Santo vivia, à época, um período histórico sensível, marcado pelo alto índice de êxodo rural e pela expansão industrial, que levava muitas famílias a migrarem para áreas urbanas em busca de melhores condições de vida. Nesse cenário, surgiram as primeiras EFAs. Como destaca Gerke (2011, p. 58):

[...] as primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, sendo o Espírito Santo o pioneiro na implantação das mesmas. Vale ressaltar que a principal motivação que levou o jesuíta Pe. Humberto Pietrogrande a buscar uma educação para o meio rural foi um diálogo com um jovem. Na ocasião ele percebeu que havia um constrangimento quanto às suas origens, quanto ao trabalho com a terra e uma imensa falta de perspectiva de crescimento no meio rural.

Com apoio financeiro do governo italiano e parcerias de arrecadação, o processo foi se consolidando: em 1966, foi criada a Associação de Amigos do Espírito Santo (organização ítalo-brasileira); em 1968, o MEPES; e, em 1969, a primeira EFA de Olivânia, no município de Anchieta. A partir de 1973, o movimento expandiu-se para outros estados brasileiros.

As EFAs, situadas em áreas rurais do Espírito Santo, sempre atuaram nas frentes de educação, saúde e promoção da vida no campo. Nosella (2012, p. 36), referência nos estudos sobre Alternância no Brasil, afirma: “[...] uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra”. Sob a mesma perspectiva, Gerke (2011, p. 68) destaca:

A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas também é onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola.

As escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, no Brasil e no mundo, são conhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Segundo Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010, p. 59), trata-se de

um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, que é uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de desenvolvimento local através de atividades de formação em Alternância.

Os CEFFAs são sustentados por quatro pilares: formação integral, desenvolvimento do meio, alternância e associação local (Figura 4). Como desenvolve Gerke (2011, p. 71), esses pilares foram caracterizados como “[...] método apropriado de contextualização da educação e que unisse teoria e prática”, promovendo território, projeto de vida, metodologia adequada, participação da família e envolvimento da comunidade por meio da formação de educadores e educandos.

Figura 4 – Pilares dos CEFFAs



Fonte: Gimonet (2007, p.15)

Begnami, em sua tese de 2019, “Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância”, apresentou uma provocação importante ao problematizar o enredamento da Pedagogia da Alternância na educação do campo brasileira, revelando os contextos assumidos para pensar a educação do campo a partir da Alternância e aproximando suas raízes.

O autor destacou que “o esquema dos quatro pilares começou a ser apresentado no Brasil, já em meados dos anos de 1990 [...]. De certa forma, os pilares como estão descritos geram uma linguagem comum e definem certa coesão identitária dos CEFFAs” (Begnami, 2019, p. 118). Dialogando com outros referenciais da área, observamos que tais pilares, embora genéricos, são fundamentais para o movimento da Pedagogia da Alternância, pois asseguram a unidade entre pilares, princípios e mediações inegociáveis.

No panorama das escolas camponesas criadas por camponeses, com currículo fundamentado na “formação geral, humana e profissional”, valorizando e fortalecendo a vida no campo, o trabalho e a permanência, buscam-se formas de exercer o processo de ensino-aprendizagem que garantam a função educacional e ofereçam uma formação vinculada à realidade. Nosella (2012, p. 142) sistematiza esse contexto ao analisar a chegada da Pedagogia da Alternância ao Brasil:

O MEPES não só não pode ser compreendido à margem da situação global de dependência que caracteriza a economia brasileira, como também não pode ser compreendida à margem do nosso contexto histórico que gerou o modelo sociopolítico-econômico que constituiu a atual opção Brasil

Begnami (2019, p. 108) elucida que, diante da realidade brasileira e das lutas por terra e território:

movimento popular da Educação do Campo supõe uma abertura para a vivência de novos paradigmas em torno da visão de mundo e da educação. O novo aparece na fala da Educação do Campo que começa como debate sobre o Paradigma da Questão Agrária

O autor introduz e aprofunda o debate sobre esse novo paradigma da Pedagogia da Alternância, convocando à reflexão sobre a terra como espaço de dignidade, a escola como espaço de dignidade e a agroecologia como fonte de dignidade para os povos do campo. Begnami (2019) anuncia, nesse horizonte, a soberania, a democracia, a segurança alimentar e a pluricultura, articuladas à Reforma Agrária, à educação do campo e à agroecologia como um novo e potente paradigma.

Ao refletir sobre os “Princípios e finalidades da Pedagogia da Alternância”, Begnami (2019, p. 119), em diálogo com Puig-Calvó e Gimonet, aborda os “[...] quatro pilares que dão a identidade política e filosófica desse movimento educativo no mundo” e propõe uma leitura que considera ressignificações de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos.

No processo histórico de formação e consolidação da Pedagogia da Alternância, o Brasil recebeu fortes influências francesas e italianas. Os pilares, ao longo do tempo, instituíram uma dinâmica interna marcada por atividades, deveres e prioridades. Em paralelo, a sofisticação e a elaboração da Pedagogia da Alternância no Brasil foram sendo construídas com base em experiências, análises e sistematizações realizadas por intelectuais orgânicos, estudiosos, educandos e educandas, além dos monitores e monitoras. Essa construção coletiva permitiu ressignificar a Alternância a partir da realidade brasileira, consolidando sua íntima e constante vinculação com a luta da classe camponesa.

Begnami (2019, p. 118) propõe, então, a incorporação de aspectos extraídos da prática e da experiência concreta das CEFFAs brasileiras: “[...] esta abertura das possibilidades de ressignificações, conforme determinações de contextos, segue uma representação dos princípios dos CEFFAs que mais se aproxima ao debate atual no interior do movimento”, sugerindo acréscimos à formulação dos pilares (Figura 5), sendo estes:

[...] os “pilares meios”, o pilar da Pedagogia da Alternância permanece, porém sugerimos acrescentar a “educação contextualizada”. Ao pilar da Associação de Famílias, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais”. Nos “pilares fins” à “Formação Integral” sugerimos substituir por formação humana, libertadora, emancipatória. O que seria o “desenvolvimento sustentável e solidário” ou simplesmente “desenvolvimento do meio” e sugerimos substituir por “produção sustentável da vida”, assumindo a matriz agroecológica. Os pilares são representados idealmente em quatro círculos interceptados. Essas intercessões mostram a importância de relações desejadas entre eles. Sendo assim, a Associação e Pedagogia da Alternância são pilares meios pelos quais se intenciona

alcançar os pilares fins da formação humanizadora e a produção e reprodução sustentável da vida, na perspectiva da Agroecologia (Begnami, 2019, p. 119).

Figura 5 – Pilares dos CEFFAs em contextos brasileiros



Fonte: Begnami, 2019.

Tais mudanças assumem novas relações teóricas e participativas, reconfigurando também a realidade da Pedagogia da Alternância brasileira, com compromissos contextualizados e contemporâneos que buscam responder aos dilemas, conflitos e questões educacionais e agrárias. Esse novo arranjo atribui responsabilidades adicionais aos agentes envolvidos, ressignificando práticas educativas e sociais e enunciando a Pedagogia da Alternância brasileira como um campo aberto de formação política e pedagógica.

Na estrutura curricular e na proposta metodológica, convém destacar que, segundo Gimonet (2007), sujeitos inseridos na Pedagogia da Alternância também são “alternantes”, isto é, encontram-se em constante movimento, interagindo diretamente com os pilares constitutivos, o que revela que essa dinâmica é, em si mesma, um princípio educativo. Os pilares articulam-se na formação integral do sujeito do campo desde sua gênese. O desenvolvimento humano, político, econômico e espiritual da sua região-terra e família-comunidade já constituía preocupação para Granereau (2020). A Alternância revelou-se, assim, como uma alternativa-resposta, na qual o trabalho é princípio educativo, e a

associação de pais, famílias, profissionais e instituições, por meio da participação na dinâmica entre tempo-escola-família, atua como gestora e promotora dos processos formativos e organizativos dos CEFFAs.

Puig-Calvó, Gagnon e Gerke (2019, p. 1), ao organizarem o dossiê dos 50 anos de Alternância no Brasil, elucidaram que o contexto nacional e internacional da Alternância e suas interlocuções com o Brasil constituíram importante possibilidade “reflexiva e problematizadora, no sentido de uma práxis viva e dinâmica, produzida por sujeitos historicamente situados”. As autoras e o autor afirmam que a Pedagogia da Alternância constitui patrimônio da educação brasileira, registrada e legitimada por lei e pelas políticas públicas. Além disso, a Pedagogia da Alternância conta com uma produção científica qualificada, que baliza e fomenta debates e ramificações sobre o tema, legitimando-se nas instâncias educacionais como proposta inovadora e transgressora.

No Brasil e no mundo, não existe um único contexto, circunstância ou conjuntura fixa para a Alternância. O conceito permanece em disputa, sendo, por vezes, analisado e implementado como modelo, metodologia ou pedagogia. Não há um status fixo, mas sim reflexões que orientam a análise e a prática dos princípios da Alternância. Segundo Gerke, (2011, p. 51), não se pode mais compreender as EFAs como “projetos”, na perspectiva do “ainda vir a ser”, mas é preciso entendê-las como uma prática consolidada: um fazer “[...] solidificado de educação do campo, legitimado pela população porque se realiza no contexto”. Ou seja, independentemente das disputas conceituais sobre a Alternância, destaca-se sua historicidade vinculada diretamente às lutas camponesas e à garantia de uma educação socialmente comprometida e condizente com a vida no campo.

No Brasil, as pautas e demandas da educação do campo ganharam visibilidade a partir da organização social, alcançando protagonismo de luta, de educação e de direitos, impulsionadas pela força histórica dos movimentos sociais organizados em âmbito regional e nacional desde a década de 1990. Nesse processo, reforçou-se o papel do sujeito do campo como protagonista da experiência educativa. Como observa Arroyo (2007, p. 7):

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território.

Atualmente, compreendemos a Pedagogia da Alternância não apenas como um regime de tempo ou uma metodologia com determinantes fixos, mas como uma pedagogia que atravessa o entendimento da relação entre sujeito, meio e educação. Trata-se de reconhecer sujeitos de vida, de histórias e de saberes constituídos pela via da terra, em diálogo com as ciências, com o acompanhamento dos monitores e o protagonismo dos educandos em suas regiões. Nos estudos recentes, é comum observarmos temas que orbitam em torno da Alternância, como ecopedagogia, sustentabilidade, sistemas formativos e formação de professores e professoras (ou monitores e monitoras).

As mediações pedagógicas destacam-se como elementos essenciais para compreender a Alternância, suas ações e sua organização, que orientam os processos de gestão, atuação e formação. Segundo Gimonet (2007, p. 9) e documentos oficiais do Relatório MEPES (2018, p.10), “[...] a formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar as dimensões profissionais e gerais”. Para tanto, o processo contempla três tempos, os quais podemos visualizar no Quadro 4.

Quadro 4 - Dinâmica da Alternância

O meio familiar, profissional, social	A EFA	O meio
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigações, análise • (Saberes experienciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização/estruturação • Conceitualização • (Saberes teóricos e formais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação-ação • Experimentação • (Saberes-ações)

Fonte: Gimonet (2007, p. 30).

Ainda segundo Gimonet (2007, p. 28):

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que os diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico.

Nesse sentido, compreendemos os dispositivos na perspectiva de Gimonet (2007) e /ou os instrumentos pedagógicos e suas relações na prática e para a prática educativa como mediações (Gerke de Jesus, 2011) que garantem a organicidade da Pedagogia da Alternância. Esses instrumentos permitem ao estudante relacionar-se com a família, os parceiros da formação, o conhecimento científico e o meio socioprofissional e cultural, buscando sua formação integral.

Vale destacar que, atualmente, o Brasil conta, em maior ou menor medida, com organizações que atuam na organização dos CEFFAs, gestão, consolidação e fortalecimento da Pedagogia da Alternância, como a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas Brasileiras (UNEFAB), o MEPES, as Casas Familiares Rurais (CFRs), os CEFFAs e o MEC. Também se destacam eventos acadêmicos e de organização social, civil e estudantil, como a Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância (CONPAB) e a I Conferência Temática da Juventude Camponesa. Essas instâncias, em suas diferentes especificidades regionais e federativas, atuam na defesa da educação do campo e, de forma intransferível, das EFAs brasileiras.

3.2.2 A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, como já mencionado, nas décadas de 1960 e 1970, inicialmente no estado do Espírito Santo, fortemente influenciada pelos modelos já estabelecidos na França e na Itália. O início do movimento pela Pedagogia da Alternância no país relaciona-se diretamente ao MEPES, constituído juridicamente em 1968. Com objetivo de melhorar a qualidade de vida do meio rural, um dos pioneiros na história da Pedagogia da Alternância no estado foi o Italiano Padre Humberto Pietrogrande. Sob a influência de outros jesuítas com experiência em educação rural, fundaram-se no Brasil as primeiras EFAs.

O Padre Pietrogrande e seus aliados fundaram o movimento que, segundo Franzão e Dália (2011, p. 2), se deu por meio das “[...] propostas defendidas para a construção de uma nova forma de atuação da extensão rural e as proposições da ecologia política para a América Latina”. Assim, foram criadas no Espírito Santo as três primeiras EFAs do Brasil e da América Latina, localizadas em Anchieta, Alfredo Chaves e Iconha, com o envolvimento direto de agricultores, parceiros e organizações. A Pedagogia da Alternância no estado

consolidou-se a partir de princípios de solidariedade, organização e parcerias, contando com representantes religiosos, políticos e a participação da Associação dos Amigos Italianos e da Associação de Crédito e Assistência do Espírito Santo (ACARES).

Pelo caráter pioneiro das instituições capixabas, é importante considerar o contexto socioeconômico da época e o uso do território estadual. Embora o Espírito Santo fosse já conhecido pelos jesuítas, que frequentemente realizavam expedições em Anchieta, predominava a exploração extrativista e madeireira, associada ao segundo ciclo de desenvolvimento econômico, que incluía investimentos portuários e industriais. A população rural era formada por imigrantes em áreas não urbanas, comunidades quilombolas em regiões afastadas e povos indígenas em áreas de reserva. Tratava-se de um estado de passagem, ainda com pouca visibilidade turística, mas já inserido em um processo de industrialização induzido pelos estados vizinhos.

O Espírito Santo mantinha forte dependência da monocultura de café, enquanto as áreas rurais sofriam modificações decorrentes da expansão das fronteiras agrícolas, o que alterava a configuração espacial do território. Nesse contexto, emergiu a proposta de uma educação voltada para o meio rural, por meio de escolas comunitárias geridas por associações de agricultores e sindicatos rurais vinculados às comunidades. Tratava-se de uma pedagogia que promovia a dinâmica da alternância, articulando a formação escolar com o meio socioprofissional, comunitário e familiar. Gerke (2011, p. 69) ressalta:

Com o decorrer do tempo, a Pedagogia da Alternância foi sendo discutida, refletida e concebida a partir do contexto brasileiro. O fato de ser uma experiência que veio de fora, trazida por estrangeiros poderia estabelecer uma relação de estranhamento ou até de rejeição do projeto. No entanto, o que a consolidou como prática dinâmica, viva e que transformou o entorno onde vem sendo desenvolvida com a constante reflexão, estudo e interface teóricas e trocas de saberes em nível nacional e também internacional.

Segundo os canais oficiais do MEPES, desde sua fundação as prioridades formativas permanecem: articulação de espaço e tempo em diferentes situações; dispositivos pedagógicos; concepção específica do educador/monitor; conjunto de parceiros na formação; e condições favoráveis à aprendizagem. O MEPES também dedica atenção especial à formação e qualificação de seus monitores e monitoras, evitando o mecanicismo ou a simples adaptação aos espaços, e priorizando uma concepção pedagógica voltada ao protagonismo e às realidades concretas, como explica Gerke (2011, p. 69):

Durante muito tempo o Espírito Santo, o MEPES e mais precisamente o Centro de Formação e Reflexão do MEPES foi responsável pela propagação da experiência das EFAs, da sistematização do material, de publicações sobre a Pedagogia da Alternância e sobre a incansável assessoria que o grupo de mepianos daquele espaço tempo, num passado presente realizou por todo o Brasil junto às comunidades, abrindo escolas e garantindo por meio da firmeza pedagógica a sua continuidade.

O Espírito Santo seguiu com ações pioneiras na Pedagogia da Alternância, ampliando sua atuação também nas áreas de saúde e educação infantil. Segundo Gerke (2018, p. 48), o MEPES consolidou sua importância ao fortalecer outros setores e movimentos camponeses, tendo sediado, em 1987, no município de São Mateus, o primeiro Encontro Nacional de Educadores do Movimento Sem Terra, “[...] afirmando a necessidade de empreender, junto à luta pela terra, uma educação pautada pelos princípios e pela dinâmica do movimento”. Dados oficiais do MEPES, apontam que a entidade atende 81% dos municípios capixabas em suas atividades, com a participação de voluntários, convênios e colaboradores.

Nos documentos produzidos a partir do Seminário Internacional de 50 anos da Pedagogia da Alternância, realizado em Piúma-ES, destacam-se sete eixos centrais: famílias e participação associativa; Pedagogia da Alternância e educação do campo; formação integral; desenvolvimento sustentável; economia solidária e agroecológica; práticas de saúde integrativa; financiamento e políticas públicas; memórias e imagens dos 50 anos do MEPES.

Tais relatórios resgatam a historicidade, as práticas exitosas e a práxis presentes na Pedagogia da Alternância. No eixo de formação docente: políticas e processos, Gerke (2018, p. 63), observa: “[...] descortina-se a possibilidade da recriação de novos caminhos a partir da escuta das diferentes vozes. Trata-se da construção de projetos formativos que imprimam o que campo e cidade acumularam historicamente de experiências, buscando um lugar comum”.

Assim, após pouco mais de meio século, delineou-se uma escola viva, cuja história foi narrada por muitos sujeitos e sujeitas. Uma história feita de estradas e estórias, de vozes e lutas, de sonhos e realizações. A educação na Pedagogia da Alternância se fortaleceu na intrínseca relação com os movimentos sociais, sendo impossível compreender sua trajetória sem considerar a participação ativa de camponesas e camponeses, assentados e assentadas, educadores e educadoras, sonhadores e sonhadoras. A vitalidade da Pedagogia da Alternância se manifestou na vitalidade da terra, no entusiasmo dos educandos e educandas, nas poéticas das rotinas, repletas de descobertas e da consciência de si como leitores e leitoras do mundo.

Por fim, é fundamental registrar que, ao ser compreendida como patrimônio da educação brasileira, a Pedagogia da Alternância encontrou no Espírito Santo um território

pioneiro em sua expansão para o sistema público. Atualmente, existem dezoito EFAs vinculadas ao MEPES, organizadas como escolas comunitárias, além de 26 escolas do campo ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), distribuídas em 13 municípios, muitas delas com apoio do MEPES e das RACEFFAES (Quadro 5). Nas últimas décadas, a PA tem se consolidado como proposta e experiência de escolas comunitárias com apoio público municipal e estadual, constituindo-se como uma pedagogia sensível aos territórios, autônoma em suas especificidades e voltada ao campo, contrapondo-se a modelos pedagógicos conservadores.

Quadro 5 – Número de escolas da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo

Regional	Entidade mantenedora	Município	Nome da Escola
MEPES	MEPES	Anchieta	Escola Família Agrícola de Olivânia
MEPES	MEPES	Anchieta	Escola Família de Turismo
MEPES	MEPES	Alfredo Chaves	Escola Família de Alfredo Chaves
MEPES	MEPES	Castelo	Escola Família de Castelo
MEPES	MEPES	Mimoso do Sul	Escola Família Agrícola de Belo Monte
MEPES	MEPES	Cachoeiro de Itapemirim	Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim
MEPES	MEPES	Ibitirama	Escola Família Agrícola Ibitirama
MEPES	MEPES	São João do Garrafão	Escola Família Agrícola São João do Garrafão
MEPES	MEPES	Marilândia	Escola Família Agrícola Marilândia
MEPES	MEPES	Rio Novo do Sul	Escola Família Agrícola Rio Novo do Sul
MEPES	MEPES	Pinheiros	Escola Família Agrícola de Pinheiros

RACEFFAES	MEPES	Rio Bananal	Escola Família Agrícola de Rio Bananal
RACEFFAES	MEPES	São Gabriel da Palha	Escola Família Agrícola do Bley
RACEFFAES	MEPES	São Mateus	Escola Família Agrícola do KM 41
RACEFFAES	MEPES	Jaguareé	Escola Família Agrícola de Jaguaré
RACEFFAES	MEPES	Nova Venécia	Escola Família Agrícola de Chapadinha
RACEFFAES	MEPES	Barra de São Francisco	Escola Técnica Família Agrícola
RACEFFAES	MEPES	Boa Esperança	Escola Família Agrícola de Boa Esperança
RACEFFAES	MEPES	Montanha	Escola Família Agrícola de Vinhático
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	Conceição da Barra	EEEF Valdício Barbosa dos Santos
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	Conceição da Barra	EEEF Córrego do Cedro
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	Conceição da Barra	EEEF Assentamento União
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	Pedro Canário	EEEF Três de Maio
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	São Mateus	EEEF 27 de Outubro
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	São Mateus	EEEF XIII de Setembro
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	Pinheiro	EEEF Saturnino Ribeiro dos Santos
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	Pinheiro	EEEF Margem do Itauninhas
MST/RACEFFAES	Secretaria Estadual de Educação	Linhares	EEEF Paulo Damião Tristão

Fonte: RACEFFAES (2018).

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁXIS, MOVIMENTO NACIONAL ORGANIZADO E MODALIDADE DE ENSINO

A constituição histórica da educação do campo atravessa diretamente a reflexão que fazemos sobre o campo. O autor Williams (2011), em “O campo e a cidade: na história e na literatura”, apresenta análises relevantes e reforça como campo e cidade permanecem termos em disputa teórica e social. Mesmo diante das revoluções industriais e das mudanças compulsórias, “[...] todas essas experiências transformadoras”, o campo, sua literatura, seus sentimentos e suas atividades se mantiveram de forma extraordinária, revelando significados flexíveis e resilientes, apesar das mudanças geracionais (Williams, 2011, p. 12).

Compreender o campo como dinâmico e complexo, sem romantizações e sem uma visão estéril, é fundamental. Essa concepção se revela na ideia de práxis, na educação que emerge como movimento organizado e modalidade de ensino. Tal perspectiva incide, inicialmente, na compreensão do caráter de luta pela construção e consolidação da educação do campo, e, sobretudo, na defesa do princípio da epistemologia da práxis, indissociável da noção de educação enquanto direito.

Arroyo (2007) reflete sobre o caráter da educação do campo no âmbito das políticas educacionais, ressaltando o movimento histórico de organização e sistematização de demandas, pautas e reivindicações que chegam ao campo das políticas públicas. Nesse sentido, compreendemos a educação do campo também na esfera do Estado (não de forma exclusiva, ou excludente) mas no status de educação pública, vinculada a responsabilidades e deveres.

Ao afirmarmos a educação como direito, ela assume um lugar de dignidade, devendo ser garantida a todos, independentemente de condições sociais ou pessoais. Trata-se, portanto, de assegurar direitos humanos básicos com caráter formativo. Na esteira da educação do campo, Haddad (2012, p. 218) afirma: “[...] porque, ao mesmo tempo que é um fim de si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos”. O autor enfatiza ainda que o enfrentamento das desigualdades brasileiras atravessa eixos fundamentais, entre eles o acesso pleno à educação (Haddad, 2012).

A diversidade é marca essencial da educação do campo. Para Arroyo (2012), essa diversidade se expressa nas lutas históricas e no reconhecimento das diferenças como elementos necessários. Tal riqueza impõe flexibilidade e exercício intelectual, possibilitando uma práxis educativa que reconhece sujeitos e contextos, demandando uma nova leitura para

a promoção de uma educação inclusiva e acessível, capaz de produzir modalidades de ensino voltadas às realidades do campo.

A práxis, nesse contexto, inaugura uma forma complexa de pensar escola, modelo educacional e relações sociais. Visa a proteger um currículo que articule vida e escola, exigindo a construção de criticidade que sustente o movimento dialético entre realidade e prática. Freire (1967, p. 97), em “Educação como Prática de Liberdade”, já atribuía à práxis um lugar central na educação, ao criticar uma educação “palavresca” e “assistencializadora”, distante de uma verdadeira inserção na realidade e incapaz de promover mudanças de atitude. Em sua formulação clássica:

Se os homens [e as mulheres] são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma, em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1967, p. 145).

Freire (2006, p. 12) adverte ainda que teoria e prática, quando dissociadas, podem transformar-se em “blablablá” ou mero ativismo. Ao superar a dicotomia entre ambas, a práxis constitui-se como exercício reflexivo e político que une teoria e prática em ação transformadora.

O movimento organizado assegura à educação do campo características próprias de formação e qualidade, trazendo a práxis como premissa para pensar práticas educativas que não se limitem a adaptações, mas que ampliem intelectualidades. Esse movimento é composto por profissionais e comunidades escolares engajadas na pluralidade de realidades e territórios, além de sujeitos e sujeitas de luta: educandos e educandas de acampamentos, assentamentos e ocupações do MST, sindicalistas, povos das florestas, monitores e monitoras dos CEFFAs, camponeses e camponesas, organizações civis. Juntos, constroem e garantem um movimento que unifica experiências pela educação do campo.

Nessa perspectiva, Gramsci, contribui ao conceituar intelectuais como expressão coletiva das massas. Para ele, os intelectuais não pertencem apenas a uma elite, mas se constituem como sujeitos sociais que atuam no campo político, social e cultural, carregando a práxis como exercício de consciência e ação. Nesse ponto, a identidade torna-se central, como mencionado por Santos (1999, p. 8):

A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais, culturais,

espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise.

Freire (1998, p. 1) também aborda a identidade ao afirmar:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Assim, a educação do campo demanda a ressignificação de conteúdos e metodologias a partir de realidades e identidades locais, desvinculando-se dos limites da educação formal tradicional. Arroyo (2012, p. 734) reforça esse caráter ao destacar:

A organização por ciclos-tempos de formação na rede e nas escolas tem significados embate político-pedagógico entre diferentes concepções de educação construídas nos movimentos sociais, no movimento de educação e cultura populares, nas tradições socialistas. Dar centralidade aos tempos de formação carrega uma opção por uma concepção de educação como humanização e pela retomada da educação, da formação humana, como direito – um direito tão negado aos trabalhadores e nas relações sociais e políticas da nossa história.

Essa concepção se expressa na divisão dos tempos educativos em dois períodos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Para Molina e Sá (2012), tal metodologia garante uma formação integral, conciliando atividades próprias dos povos do campo com articulações de conhecimentos e saberes, rompendo a hegemonia cartesiana das ciências fragmentadas.

3.3.1 Marcos constitutivos da educação do campo

Os marcos legais foram sendo estabelecidos de forma simultânea às lutas e aos fenômenos da época. A origem das políticas públicas em defesa da educação surge de dois modos: de um lado, como resultado do desenvolvimento e das necessidades do capital, e, de outro, como contraposição organizada pelas lutas sociais, historicamente produzidas em resistência a esse mesmo capital. Essa dialética, posta e estendida ao longo da história da educação no e do campo, reverberou em inúmeras lutas pela conquista de condições dignas e

pela popularização de formas educacionais voltadas para a população camponesa, bem como na produção de políticas públicas específicas.

Nesse sentido, compreendemos que as conquistas legitimadas por meio da lei se fundamentam como resposta às demandas dos movimentos organizados do campo e de seus aliados. A Constituição Federal de 1988, elaborada por uma Assembleia Nacional Constituinte presidida pelo então deputado federal Ulysses Guimarães, tornou-se marco institucional de mudanças profundas na história do Brasil, simbolizando a transição para um Estado democrático (Brasil, 1988). Na esfera educacional, a Carta Magna estabeleceu a educação como direito do cidadão e dever do Estado, determinando que este deve promovê-la e difundir dignidades. Apesar de seu avanço, a Constituição não garantiu, de forma efetiva, a educação do campo, uma vez que sua implementação depende da integração entre municípios, estados, orçamentos e políticas específicas para os territórios.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou Lei nº 9.394/1996 incluiu, em seu Art. 28, pontos específicos sobre a educação básica para a população rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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 (Brasil, 1996, p. 11).

Esse dispositivo é fundamental, pois reconheceu a zona rural como espaço com especificidades, não podendo ser homogeneizado dentro das políticas educacionais. Durante a década de 1990, os movimentos sociais do campo se organizaram de forma mais estruturada, delineando pautas, demandas e construindo suas próprias escolas e espaços educativos. Em 1994, em Belo Horizonte (MG), realizou-se o 1º Encontro de Educadores e Educadoras de Assentamentos, que trouxe à tona discussões pedagógicas e reflexões sobre a dinâmica dos movimentos sociais. A partir daí, outros encontros se expandiram pelo país, alcançando abrangência nacional em 1997 e 1998, sempre marcados pela presença de educadores com

forte experiência prática. Compreendemos, portanto, que a luta dos movimentos sociais do campo pela educação constitui também um movimento pedagógico.

Nesse contexto, destacamos os Encontros de Educadores da Reforma Agrária e a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, em 1998, em Luziânia (GO). Esses eventos contaram com a participação de universidades e entidades como a CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nessa conferência, Arroyo e Fernandes (1999, p. 13) registrou:

A impressão que levo desta conferência é que ela não fala de pedagogia, ela não apenas fala de educação básica do campo. Ela em todo momento é pedagógica, é educativa. Todos os gestos são educativos. Aqui se fala muito mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte dos movimentos do campo. Vocês falam de muitas maneiras, falam de muitas linguagens, com palavras, com rituais, com suas místicas maravilhosa. Falam cantando, falam com a presença das crianças, as crianças chorando, brincando, acompanhando as mães e os pais. Mas o que mais teria me impressionado são os rituais, os gestos. A força educativa do ritual, dos gestos, está presente e domina todos os encontros de vocês. A sociedade brasileira está aprendendo com o movimento do campo.

Esses eventos consolidaram as pautas da educação do campo, reforçando a luta por uma educação voltada para a classe camponesa. As parcerias estabelecidas ampliaram o debate para espaços urbanos, como as universidades, fortalecendo a concepção de uma educação popular, comunitária, construída coletivamente.

Fruto dessas mobilizações, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo e, em 2003, foi criada a Coordenação de Educação do Campo no MEC. A ocupação desses espaços institucionais representou um avanço político e administrativo, possibilitando normatizações, sistematizações e garantias orçamentárias para a efetivação de direitos.

Em 2007, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 reforçou a necessidade de superar a visão de superioridade da cidade sobre o campo, destacando o protagonismo dos sujeitos camponeses (Brasil, 2007). Defendia-se uma educação contextualizada, construída por meio da cooperação entre União, estados e municípios, de modo a garantir acesso, permanência, transporte, qualidade e propostas pedagógicas adequadas às realidades locais. O documento enfatizou:

[...] é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada [...] em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação

do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo. Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo. Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2007, p. 2).

Na sequência, em 2008, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabeleceu diretrizes complementares para a educação básica no campo (Brasil, 2008). Essa resolução reconheceu a pluralidade dos sujeitos e reforçou a obrigação dos estados e municípios em assegurar condições de permanência, diversidade e qualidade na oferta educacional. Nesse contexto, destacamos o art. 7:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008, p. 3).

Outro marco foi a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010b), acompanhada do Decreto Presidencial nº 7.352/2010 (Brasil, 2010a), que institucionalizou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essa conquista histórica dos movimentos sociais visou reverter o êxodo rural e suas consequências, garantindo uma educação vinculada à realidade camponesa. O art. 2º do Decreto nº 7.352/2010 estabeleceu como princípios da educação do campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010a).

Além dos mecanismos de implementação, o Decreto nº 7.352/2010 evidencia a união de esforços para garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo, assegurando apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (Brasil, 2010a). Tal apoio contempla a oferta da educação básica, o acesso ao ensino superior e a infraestrutura necessária, como disposto no art. 4º:

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e às necessidades do processo educativo. (Brasil, 2010a).

Nesse sentido, o decreto promove a educação do campo em sua materialidade e intelectualidade, conforme reforçado no art. 6º:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010a).

Em 2012, novas conquistas foram alcançadas com as resoluções CNE/CEB nº 03/2012, nº 05/2012 e nº 08/2012, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Quilombola e Itinerante. Essas normativas reforçaram que as políticas públicas voltadas à educação não urbana devem reconhecer o território como ponto central de atenção, as especificidades como ponto de partida do planejamento pedagógico, e o protagonismo e a formação especializada de profissionais da educação. Além disso,

reafirmaram o compromisso com a promoção da permanência e conclusão dos estudos pelos educandos e educandas do campo.

No que se refere especificamente à Pedagogia da Alternância, destacamos conquistas expressivas no campo legal e político. Entre elas, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, que tratou da aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. O parecer reconheceu os períodos vivenciados tanto no TE quanto no TC como parte integrante do calendário escolar, conforme previsto na LDBEN:

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal. A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo (Brasil, 2006, p. 4).

Posteriormente, o Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020, tratou das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Brasil, 2020). O documento resultou de ampla participação de pesquisadores e representantes da temática, e sistematizou 50 anos de experiências da Alternância no Brasil, destacando seu êxito como proposta teórico-metodológica. O parecer recomendou: “[...] fomento a programas de pesquisa para o desenvolvimento da Educação no Campo e da Pedagogia da Alternância, assim como a criação de Observatório Nacional para monitoramento dessas políticas públicas” (Brasil, 2020, p. 17).

No Espírito Santo, em 2022, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado, documento construído coletivamente desde 2007 e 2008, em diálogo com instituições educativas, setores governamentais, organizações não governamentais e parlamentares. Esse marco representou uma vitória para os CEFFAs e para toda a educação do campo, consolidando princípios políticos, pedagógicos, sociais e ambientais. O texto organiza-se em quatro eixos orientadores: direito à educação, gestão da educação, currículo e formação e valorização dos professores da educação, contemplando estratégias para garantir acesso, permanência e qualidade da educação do campo.

Na sequência, a Resolução CNE/CP nº 1/2023 dispôs sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior, estabelecendo princípios,

valores, referenciais pedagógicos e metodológicos para sua execução, abrangendo desde a educação básica até a formação técnica e superior (Brasil, 2023). O art. 2º reforça:

A organização e o funcionamento das escolas e universidades que se utilizarem da Pedagogia da Alternância devem respeitar as singularidades das comunidades atendidas quanto às especificidades da atividade laboral, sistemas produtivos, modos de vida, culturas, tradições, saberes e biodiversidade (Brasil, 2023, p. 2).

A resolução detalha ainda os direitos e deveres institucionais, como:

Art. 13. No âmbito de sua autonomia, cabe às Instituições de Educação Superior (IES), que adotam a Pedagogia da Alternância, apoiar docentes, discentes e atividades de ensino, pesquisa e extensão decorrentes.

Art. 14. As atividades pedagógicas desenvolvidas no Tempo Comunidade fazem parte da carga horária regular para fins de matriz ocupacional dos docentes, desde que contempladas no projeto pedagógico do curso ou programa.

Art. 15. Os Estágios Supervisionados decorrentes da Pedagogia da Alternância devem considerar as atividades realizadas do Tempo Comunidade desenvolvidas sob a gestão pedagógica da Instituição de Educação Superior.

Art. 16. Os cursos de formação de professores que adotam a Pedagogia da Alternância devem explicitar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a metodologia de organização curricular (Brasil, 2023, p. 4).

Por fim, em 2023, foi aprovado o Projeto de Lei nº 6498/2016, que introduziu a Pedagogia da Alternância na LDBEN. Após tramitar por anos nas esferas políticas, aprovado pela Câmara dos Deputados em 2017 e pelo Senado Federal em 2022, o projeto sofreu veto presidencial, mas foi finalmente sancionado em 2023 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A aprovação representou um marco histórico para as escolas do campo, assegurando a inclusão da Alternância na legislação nacional e atribuindo ao Estado responsabilidades administrativas e orçamentárias em sua implementação. O Projeto de Lei destacou que “Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, e as experiências concretas dos educandos são levadas em conta” (Brasil, 2016, p. 2).

Assim, a Pedagogia da Alternância passou a ter respaldo legal e institucional, assegurando a autonomia dos CEFFAs e demais instituições por meio de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Essa conquista se insere em um processo histórico de disputas, ora representando políticas compensatórias de fixação da população no campo, ora como projetos contra hegemônicos articulados pelos movimentos sociais. Nesse sentido, Gerke (2018, p. 46) reflete:

Há um interessante percurso produzido nesse sentido, obviamente com diferença de perspectivas, que colocam nessa trajetória interesses diversos na defesa por uma formação específica de docentes para o meio rural e ou para o campo, ora constituindo-se como políticas compensatórias de fixação do homem no campo e ora como política que podemos aqui denominar de contra hegemônica enquanto proposições dos movimentos sociais de organização do campo.

Compreendemos que, a partir da autora, que parte das ações ainda produzidas ou conquistadas pelas vias públicas, sociais e comunitárias pode ocorrer movida por interesses que não necessariamente dialogam com as propostas de uma classe camponesa autônoma, mas, em alguns casos, resultam em ações institucionais de manutenção.

Outra conquista significativa, simbólica, prática e potente, que reverberou nas estruturas e ampliou os acessos às universidades, foi a criação da Licenciatura Plena em Educação do Campo e da Pedagogia da Terra (LEDOC) no estado do Espírito Santo. Importa reconhecermos que tais políticas não apenas criam e sustentam espaços, mas também asseguram e ampliam direitos, possibilitando sua extensão e efetividade.

Em virtude da força dos movimentos sociais e de suas reivindicações, as organizações e demandas do campo, para além de pautas institucionais, ecoaram em conquistas profundas no acesso à educação superior, com cursos específicos em universidades brasileiras. Esses espaços tornaram-se parceiros significativos para camponeses e camponesas, agricultores e agricultoras, bem como povos das águas e das florestas. No Espírito Santo, dois exemplos se destacam como marcos imprescindíveis desse processo: a Licenciatura Plena em Educação do Campo e a Pedagogia da Terra, ambos oferecidos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Um dos precursores a pensar o espaço público e universitário a partir da Pedagogia da Terra, no Espírito Santo e no Brasil, foi o professor Dr. Erineu Foerste, que descreve o início dessa experiência partilhada e construída:

O curso Pedagogia da Terra/ES foi criado no final de 1999 pela parceria entre o Movimento Sem Terra, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e Universidade Federal do Espírito Santo. Em 2002, o convênio foi renovado para oferta da Segunda Turma. O currículo para ambas as turmas é o mesmo, totalizando oito períodos de 300 horas cada (Foerste, 2015, p. 1).

Com a necessária atenção e o interesse em manter o engajamento político dos agentes sociais do projeto, foram realizadas entrevistas com docentes e discentes, aplicação de questionários e estudos documentais para o mapeamento e diagnóstico dos avanços e conquistas inegociáveis. Como afirma Foerste (2015, p. 3): “Curso Pedagogia da Terra

implica desafios teórico-práticos que sugerem uma abertura para o trabalho coletivo, motivado por lutas históricas de significativas parcelas oprimidas da sociedade”.

Compreendemos, assim, que a experiência reforçou a compreensão dos envolvidos acerca da necessidade de uma pedagogia outra, de um tempo outro, de um território outro e de uma metodologia outra. Ainda segundo Foerste (2015, p. 3), trabalhar no Curso Pedagogia da Terra significou enfrentar embates políticos que perpassam a luta pelos direitos fundamentais:

Os professores da UFES reconhecem que trabalhar no Curso Pedagogia da Terra implica desafios teórico-práticos que sugerem uma abertura para o trabalho coletivo, motivado por lutas históricas de significativas parcelas oprimidas da sociedade de classes por uma vida digna para todas as pessoas, sem distinção étnica, religiosa e de gênero. Isso supõe embates políticos dos empobrecidos pelos direitos à educação, terra, moradia, saneamento básico, saúde, transporte coletivo. Uma questão que muitos professores levantam é o exemplo de garra, persistência e disciplina dos alunos do curso.

O documento também registra depoimentos relevantes dos educandos e educandas da primeira e da segunda turma, nos quais fica explícita a participação ativa e a parceria no processo de formação, que ultrapassou o âmbito das turmas para se constituir em um processo formativo e constitutivo da experiência-programa.

Em 2004, Foerste (2004), como coordenador do projeto “Pedagogia da Terra”, elaborou o relatório final intitulado “Pedagogia da Terra: uma avaliação da experiência da Universidade Federal do Espírito Santo”, no qual sistematizou os resultados e a construção de um programa de Educação da Reforma Agrária. O documento revelou que tais experiências desenham possibilidades de ação e transformação quando se compreende que a cooperação, a organização, a sistematização e as alianças são capazes de transgredir limites. Nesse relatório, o autor evidenciou a urgência de uma pedagogia voltada para os povos camponeses tradicionais:

Um olhar inicial sobre a educação em assentamentos da reforma agrária no ES permite identificar um quadro que aponta para a necessidade de políticas públicas de educação no/do campo. Nos 70 assentamentos existentes conforme o INCRA, foram assentadas 3.373 famílias, totalizando 8.943 pessoas. Há apenas 11 indivíduos com formação completa de nível superior e 14 incompleta, em diferentes áreas do conhecimento humano (Foerste, 2004, p. 4).

Os movimentos que antecederam a construção e organização dos cursos revelam os limites e a intensidade da luta pela educação. Segundo Foerste (2004, p. 8), “Movimento Sem

Terra no Estado do Espírito Santo, assim como no Brasil, remete às Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, com significativo impulso a partir da década de 1970”.

Seguindo essa trajetória, os cursos organizados em parceria com o MST, voltados à educação do campo, tiveram início em formato de magistério, como ocorreu no Espírito Santo em 1995, no Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Estado (Cidap-ES), localizado no km 44 da Rodovia São Mateus – Nova Venécia, em uma área de 10 hectares doada pelo Assentamento Juerana. A primeira turma reuniu estudantes de diferentes regiões e, tão logo concluíram seus estudos, mobilizaram-se para ampliar o curso em parceria com a UFES, por meio do Setor de Educação do MST.

A metodologia da Pedagogia da Terra se articulou com os princípios do PRONERA, fundamentando-se em avaliações interativas e em processos quantitativos e qualitativos de investigação. A primeira turma, iniciada em 1999, contou com 60 vagas para educadoras e educadores da reforma agrária do MST/ES, e a segunda, em 2003, reuniu 58 estudantes. Foerste (2004, p. 18) elucida:

No âmbito da parceria, a Universidade tem um papel importante a cumprir, uma vez que cabe a ela oferecer a formação em nível superior a professores de assentamentos. Isso significa dizer que o currículo do Curso Pedagogia da Terra não deve descuidar de nenhuma das dimensões inerentes a esse trabalho, cabendo à academia zelar pela articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem sobrepor-las ou minimizá-las, a partir da realidade dos professores assentamentos.

Apesar das dificuldades institucionais e dos imprevistos com alojamento e alimentação, a experiência revelou-se exitosa, sustentada pela expressiva participação, dedicação e resistência de docentes e discentes. Como sintetiza Foerste (2004, p. 19):

Nesse âmbito há uma avaliação bastante positiva em relação às experiências do curso, na medida em que as turmas foram constituídas por professores de diferentes assentamentos no ES. Compreende-se que todos os alunos do curso acumularam saberes da prática em suas escolas e que a participação no curso favorece uma ampla troca de experiências entre os próprios professores dos assentamentos, bem como com as equipes da universidade. Esse processo dinâmico de socialização ao longo de todas as etapas do curso constituiu-se em importante momento de formação, pois favoreciam a aproximação entre diferentes saberes e culturas de pontos diversos do país. O curso proporciona oportunidades singulares de convívio com professores de assentamentos de outros Estados, além do ES, como RJ, MG, BA, AL, SE, PE, RN, estimulando discussões a respeito de especificidades locais e temas que se articulam numa perspectiva mais ampliada em âmbito nacional, nas lutas coletivas dos trabalhadores do campo e da cidade.

Mesmo diante de determinadas lacunas, o curso Pedagogia da Terra expressiu com êxito a experiência da educação do campo, fundamentada na participação, na organicidade e na construção de educadores e educadoras. Foi marcado por docentes comprometidos, dilemas comuns da realidade camponesa, superações criativas e pela resistência processual e afetiva diante da tarefa de consolidar uma educação voltada ao campo.

Posteriormente, a LEDOC foi implantada na UFES, reforçando a política nacional de educação do campo. A proposta foi apresentada em 2012 no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), constituindo-se como mais uma conquista sob os marcos históricos apresentados nesta dissertação. O projeto da LEDOC se inscreve em marcos legais e afirma que: “[...] Educação do Campo nasce em meio ao contexto histórico, social e político de luta pela garantia da formação docente no campo ao encontro das demandas dos movimentos sociais” (UFES, 2019, p. 8). Assim, a LEDOC tem como propósito ofertar ações pedagógicas voltadas para o campo, fortalecendo o direito à educação e a emancipação social a partir do território.

A Licenciatura Plena em Educação do Campo da UFES caracteriza-se pela docência multidisciplinar, pela organização curricular estruturada em áreas do conhecimento voltadas às escolas do campo e pela construção de alternativas para o trabalho escolar e pedagógico que favoreçam a expansão da educação básica no e do campo. Prioriza, assim, a dinâmica social em que seus estudantes estão inseridos e atende às exigências de um desenvolvimento sociocultural e sustentável para o campo. A metodologia de Alternância, prevista no curso, é desenvolvida em dois campi da UFES: São Mateus e Goiabeiras.

De acordo com o regimento, o curso dispõe de 80 vagas anuais, distribuídas em duas turmas e segue o regime disciplinar estabelecido no Regimento Geral da Universidade Federal do Espírito Santo. Seus objetivos incluem a formação de educadores e educadoras do campo, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas multidisciplinares fundamentadas na realidade dos educandos e educandas, a organização curricular pautada na diversidade, bem como a promoção de ações pedagógicas que garantam o direito à educação. O projeto da LEDOC/UFES (2019, p. 10) estabelece como objetivo geral:

Formar educadores e educadoras para atuação profissional docente multidisciplinar junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito dos anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação Básica, com sólida produção teórico-prática e com condições de promover uma educação como processo emancipatório e permanente, produzindo ações

pedagógicas que colaborem para a garantia do direito à educação como propulsora do desenvolvimento integral dos sujeitos camponeses.

Os objetivos específicos incluem:

- a. Formar profissionais em exercício docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e EJA que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor;
- b. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo na área de Linguagens;
- c. Formar educadores para atuar na Educação Básica em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos autônomos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país;
- d. Preparar educadores(as) para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas;
- e. Formar docentes para uma atuação pedagógica interdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana;
- f. Garantir reflexões/elaboração pedagógica sobre a educação para o Mundo do Trabalho, educação técnica e científica a ser desenvolvida especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
- g. Desenvolver saberes e fazeres formativos nos diferentes espaços e tempos da organização das aprendizagens por Alternância, compreendendo que escola e comunidade constituem lócus de construção do conhecimento dos sujeitos camponeses;
- h. Desenvolver estratégias de formação para a docência em uma organização curricular por áreas do conhecimento com ampla articulação teórico-prática;
- i. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- j. Produzir junto aos demais parceiros da implementação deste projeto de Licenciatura ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (UFES, 2019, p.10).

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a LEDOC organiza-se em núcleos: núcleo de estudos, núcleo de aprofundamento, núcleo de aplicação e núcleo de estudos integrados. A duração regular é de quatro anos (oito semestres), podendo ser estendida para até seis anos.

O curso contempla 21 disciplinas obrigatórias, totalizando 1.260 horas, integrando tanto componentes curriculares tradicionais quanto disciplinas específicas, como: Educação, Trabalho e Territorialização da Agricultura Camponesa; Educação Popular e Educação do Campo; Educação do Campo e Diversidade; Sociologia da Questão Agrária; Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos (EJA); Métodos de Organização e Educação Comunitária; Agroecologia; Economia Política; e Currículo, Saberes e Fazeres da Agricultura

Agroecológica. No total, a matriz curricular soma 3.500 horas, incluindo 405 horas de estágio, 420 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades complementares.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014 já indicava que os programas de educação voltados ao campo na UFES deveriam partir de diagnósticos e estratégias de ação, prevendo a necessidade de metas específicas para a educação do campo no Espírito Santo. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2006, p. 109):

O Espírito Santo possui como características marcantes da ocupação do seu solo a presença maciça de comunidades de agricultores familiares, a preservação de fragmentos da sua biodiversidade nas áreas de agricultura familiar e a forte organização destas comunidades. Estas comunidades foram formadas pelos encontros e desencontros de etnias em diversos momentos do processo histórico. Diversos grupos de indígenas, africanos e europeus foram grafando a natureza com suas culturas agrárias produzindo saberes, sabores e territorialidades múltiplas que se constituem hoje num rico mosaico que é o território capixaba. Essas comunidades vêm ao longo deste processo, resistindo para reproduzir seus valores apesar de inúmeras tentativas de desterritorialização encadeadas por políticas públicas e privadas. Esta dinâmica é fundamentalmente territorial, pois se constitui de gerações, que ao permanecerem ligadas à terra, possuem como principal patrimônio a manutenção das condições naturais de existência, isto como condição de reprodução das próprias comunidades agrárias baseada principalmente num aprendizado organizativo de base local. Mas ao longo deste processo estes sujeitos sociais aprenderam também a se articular em inúmeras redes buscando uma maior coesão regional para suas ações. Desta forma, falar em educação do campo no Espírito Santo é falar de diferenças, territorialidades, resistências, lutas, conflitos, conquistas, alternativas, projetos e possibilidades. As trajetórias históricas diferenciadas das comunidades indígenas, das comunidades quilombolas, das comunidades de imigrantes europeus, entre outras, colocam necessariamente a necessidade de reflexão dos seus direitos e dos seus saberes. A maior participação e responsabilização da universidade no fortalecimento da educação do campo no Espírito Santo requerem a construção coletiva de metas e a execução das mesmas seguindo estratégias e etapas que possam ser avaliadas [...].

A maior participação e corresponsabilização da universidade no fortalecimento da educação do campo requerem, portanto, a construção coletiva de metas e a execução de estratégias que possam ser periodicamente avaliadas. Entre as metas previstas destacam-se: o fortalecimento do Comitê de Educação do Campo; a ampliação da temática agrária; a consolidação do coletivo de educação do campo na universidade; a formação de profissionais habilitados para atuação no campo; o fortalecimento das organizações camponesas; e a defesa de políticas públicas voltadas à agricultura familiar e à educação do campo. Tais metas se concretizam no acompanhamento, participação, sistematização e apoio direto às famílias, escolas, sindicatos, movimentos organizados, lutas, retomadas e reconquistas de terras, bem

como na popularização dos espaços educativos. Em outras palavras, trata-se de reafirmar que tudo isso é, em essência, educação.

Esses elementos nos colocam diante de novas reflexões sobre o movimento da educação do campo no Brasil e sobre a necessidade de consolidar uma prática genuinamente brasileira de educação do campo, de educação popular e de Pedagogia da Alternância. No entrecruzamento de desafios e conquistas, emerge também a necessidade de uma ciência capaz de repensar nossos saberes e fazeres — bordados, plantados, aterrados e férteis — diante da nossa realidade concreta.

No final da década de 1960, o Espírito Santo recebeu, como experiência-piloto, um grupo de jovens e profissionais italianos e brasileiros que buscavam institucionalizar a Pedagogia da Alternância no Brasil. Os anexos documentais presentes na dissertação de Nosella (2012, p. 157) registram como finalidade:

Providenciar mediante a colaboração de entidades e associações italianas e brasileiras em plano de pesquisa científica e de realização prática à formação de uma comunidade nova, fruto de um processo natural de desenvolvimento (religioso, cultural, econômico, social), realizado no âmbito dos valores fundamentais da pesquisa humana e das exigências, ao mesmo tempo naturais e sobrenaturais, de uma nova comunidade.

Os documentos e anexos produzidos nesse período sinalizam as primeiras diretrizes e ações da Pedagogia da Alternância no Brasil, que inspiraram até hoje a experiência pioneira da inauguração da primeira escola latino-americana baseada nesse modelo.

3.4 INTERFACES DA EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS, CORPOS E CAMPOS

Ainda vivemos em um modelo educacional sustentado por estruturas físicas, simbólicas e curriculares herdadas de séculos passados e de culturas externas. Apropriamo-nos, sem escolha, do modelo cartesiano francês e de experiências norte-americanas como proposta de mudança, mas que nos mantiveram dentro de uma lógica liberal. Esse modelo hegemônico, de ciências e conteúdo fixos e rígidos, materializa-se em salas com carteiras enfileiradas (antes de madeira, hoje de plástico), no quadro-negro substituído pelo projetor frio ligado ao computador, e em docentes que, antes de postura austera, agora muitas vezes falam baixo, insistindo apenas em “terminar a matéria”.

As disciplinas seguem rigidamente marcadas no tempo por ponteiros e relógios, mas sem função pedagógica evidente. O conhecimento é cronometrado, as janelas (outrora espaços de fuga da rotina escolar) quase não existem, e o cheiro de giz deu lugar ao barulho discreto dos celulares. Apesar de campanhas e do *marketing* em torno da “sala de aula invertida”, das metodologias ativas, do empreendedorismo, da personalização dos estudos e de uniformes mais coloridos, a estrutura escolar permanece como espaço de poder. Entre quatro a cinco aulas diárias de duas ou três matérias distintas, pouco se gera de dinâmica: o que existe são corpos apressados e cansados, em escolas muitas vezes precárias e com docentes sobrecarregados.

Raro é o envolvimento efetivo entre professor e estudante; quando acontece, trata-se de breves momentos de glória em meio à rotina exaustiva. A educação atravessa uma crise profunda, perceptível tanto nos diálogos cotidianos entre docentes quanto nos indicadores internacionais e provas de larga escala. Ainda assim, há quem insista em esperar, ousando resistir e reconstruir, mesmo diante de um sistema educacional colapsado.

Paralelo a esse cenário, que por vezes parece teatral, mas é concreto, a história brasileira registra momentos e movimentos que ressignificam a função política da educação. Mais que instrução, educar e aprender tornam-se práticas de trabalho e pautas de luta emancipatória. Nesse enredo de esperança e práxis, emergem escritores e escritoras que, em suas obras e experiências, sistematizaram propostas de uma educação que nasce das demandas populares, de espaços não urbanos, da interlocução entre TE e TC, e das tensões de aproximações e limites.

A gênese da educação popular se consolidou como movimento construído a partir das necessidades das classes populares e trabalhadoras, expressivas na realidade brasileira. Embora suas delimitações históricas sejam complexas, autores como Brandão (1994) e Paludo (2012) indicam que, entre as décadas de 1960 e 1990, Brasil e América Latina gestaram uma concepção de educação profundamente vinculada a movimentos sociais, de caráter comunitário e participativo. Como observam Arroyo e Fernandes (1999, p. 23):

[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores.

Essas experiências, ainda que dispersas, dialogam profundamente entre si e se fortalecem mutuamente, multiplicando princípios emancipatórios e libertadores. Liberdade e igualdade, disputadas na teoria e na prática modernas, constituem pilares de defesa neste trabalho. No campo educacional, a educação popular, em diálogo com a Pedagogia da Alternância desde o final da década de 1960, bebeu das experiências brasileiras, especialmente rurais, afastando-se dos modelos europeus e ancorando-se em autores, educadores e intelectuais nacionais, com forte influência freiriana. Dessa forma, ela se consolidou também como educação do campo.

A Pedagogia da Alternância encontra na educação popular sua base de construção, pois nasce do povo, com os agricultores e a partir de suas necessidades. Tem como horizonte a formação integral, o desenvolvimento sustentável a gestão comunitária da escola e a conciliação entre o aprendizado escolar e o trabalho no campo. Ao ser implantada em território brasileiro, a Pedagogia da Alternância encontrou um terreno já fertilizado pela educação popular, comprometida com alfabetização e dignidade de populações periféricas, camponesas e historicamente marginalizadas. Desse encontro pedagógico e crítico surge intencionalmente uma pedagogia politizada, que se estrutura no bojo social e em oposição à negligência do Estado. A Pedagogia da Alternância, alicerçada na educação popular, constitui-se como resposta organizada e crítica às exclusões históricas, promovendo emancipação e práticas não hegemônicas.

As interfaces entre educação popular, educação do campo e Pedagogia da Alternância revelam historicidades próximas, demandas sociais convergentes e territórios culturais semelhantes. Ainda que guardem singularidades e limites, essas relações geram continuidade e ampliam as possibilidades de práticas educativas emancipatórias. Nessas interfaces, os sujeitos históricos brasileiros tornam-se protagonistas do processo educativo. Como enfatiza Freire (1992, p. 14), “[...] o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ‘ao’ povo, deve ir transformando o ‘ao’ em ‘com’ o povo. E isso implica o respeito ao saber de experiência feito”. Assim, educandos e educandas deixam de ser receptores passivos para se constituírem agentes promotores de culturas, necessidades e reivindicações sociais. A educação se torna diálogo com o povo, sobre o povo e para o povo brasileiro, em seus valiosos contextos e culturas.

Destacamos, por fim, que experiências diferenciadas, em contextos e culturas diversas, produzem práticas alternativas de educação. Essas práticas são operacionalizadas a partir das

demandas dos sujeitos, organizadas em estratégias construídas com os movimentos sociais e em parceria direta com o povo.

Portanto, o que une a educação popular, a Pedagogia da Alternância e educação do campo é a defesa da formação integral, da politização e da promoção da dignidade e cidadania por meio da educação. A educação popular, como campo de práxis, de produção política, estética, territorial e pedagógica, oferece os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a consolidação da Pedagogia da Alternância e da educação do campo. Nesse encontro, reafirma-se uma educação construída com o povo, enraizada no território brasileiro e orientada para a emancipação social.

4 TERRITÓRIO, JUVENTUDE E IDENTIDADES: CONCEITOS ATRAVESSADORES DA PESQUISA

“Lido com gente e não com coisas”.
Paulo Freire.

4.1 TERRITÓRIO

O conceito de território expressa, sobretudo, sua dimensão política. Trata-se de uma área delimitada por fronteiras, no interior das quais o poder e a governança são exercidos por um Estado ou por um grupo dominante. Para Mançano (2008) e Santos (2002), é preciso tensionar a ideia de território exclusivamente vinculada ao Estado e à sua geografia. Os autores priorizam aspectos sociais, socioterritoriais e movimentos socioespaciais, considerando as populações que compartilham modos de vida comuns, com transformações no decorrer do tempo, tanto em suas fronteiras quanto nas relações de produção e soberania (Mançano, 2008; Santos, 2002).

Segundo Mançano (2012), ao se pensar o território camponês, rompe-se com a lógica tradicional do conceito, evidenciando que existem permanentemente em disputa e confronto, constituindo-se também como espaço de compreensão das relações sociais. O autor insere no conceito de território o elemento da vida camponesa como central, afirmando: “O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser construída por mais de uma família” (Mançano, 2012, p. 744).

Nesse sentido, o trabalho aparece como eixo estruturante do território camponês, concebido ora como unidade econômica e espacial, ora como base de relações sociais, familiares e comunitárias que constroem o espaço para o trabalho. Para o mesmo autor:

A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência por uma infinidade de culturas camponesas em todo mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas (Mançano, 2012, p. 744).

Já Santos (2002) considera que o território é inerente à condição humana. No recorte camponês, observamos a manutenção da vida e sua relação com a terra, o trabalho e a sucessão do modo de vida. O território, assim, não se reduz a um sistema geográfico ou a condições naturais, mas constitui também identidade, pertencimento e exercício de vida.

4.1.1 A garantia do campo e as extensões das cidades

A formação das cidades decorre de processos longos e complexos, como narram Benevolo (1983), Mançano (2008, 2012) e Williams (2011). Diferentes áreas do conhecimento (literatura, topografia, economia, arquitetura social) convergem na análise das cidades como construções históricas e sociais, marcadas tanto por fenômenos sociais quanto por estratégias de acúmulo de capital e exploração.

Hoje, entretanto, a relação entre campo e cidade extrapola os aspectos econômicos e territoriais, alcançando dimensões sociais, comunitárias e populares. Como destaca Williams (2011, p. 5): “‘Campo’ e ‘cidade’ são palavras muito poderosas, e isso não é de estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas”.

No Brasil, a definição de situação urbana e rural é estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1996):

O referido órgão considera que segundo a localização do domicílio, a situação pode ser urbana ou rural, definida por lei municipal em vigor em 01º de agosto de 1996. Na situação urbana consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos.

Esse critério, no entanto, é limitado e delicado, pois se baseia apenas no perímetro municipal ou no número populacional, sem considerar as práticas econômicas ou sociais vivenciadas nos territórios. Isso resulta em divisões artificiais que afetam o acesso a direitos e serviços.

Entre os impactos dessa dialética campo-cidade estão o êxodo rural, a industrialização, a modernização e as lutas por território, que exigem análises críticas e contextualizadas. Nesse cenário, surgem desafios para o Estado e para o poder público, que devem garantir serviços e políticas adequadas às especificidades regionais. Exemplos disso são escolas localizadas na entrada das cidades, que atendem tanto estudantes urbanos quanto rurais. A EFA de Jaguaré, por exemplo, desde 2015 não possui mais internato, funcionando em regime de alternância com o transporte diário de estudantes fornecido pelo município.

Os estudos sobre campo e cidade demonstram que esses espaços não são dicotômicos nem hierárquicos, mas interdependentes e complexos. Nosella (2016, p. 6), ao avaliar 50 anos de MEPES, ressalta:

O campo gerou a cidade, não o inverso. Infelizmente, a cidade, filha do campo, pela força do instrumento técnico (dinheiro e tecnologia), pode esquecer ou destruir sua matriz e, com isso, destrói a si mesmo. Toda vida, o caminho é inverso, pela via educação adequada, o homem pode estabelecer entre campo e cidade um relacionamento orgânico, equilibrado e dialético. Na construção desse caminho, tanto os habitantes da cidade quanto os do campo precisam se unir política e economicamente, criando uma escola humanística, moderna, unitária que privilegia o enraizamento territorial e a moderna ciência pedagógica.

As transformações históricas e sociais aproximaram campo e cidade, rompendo com paradigmas antigos. Tradicionalmente, como destacam Araújo e Soares (2009, p. 205), essa distinção foi pautada por critérios econômicos:

[...] a separação e distinção entre campo e cidade foram, tradicionalmente, pautadas no critério econômico, uma vez que ao primeiro e a sua respectiva categoria de rural foram associados a atividade agrícola, o isolamento, a dispersão e o atraso, enquanto à cidade e a sua respectiva categoria de urbano, contraditoriamente, foram associadas as atividades comerciais, industriais e de serviços, a aglomeração e a modernidade.

Na análise de Lefebvre (2008), o aspecto funcional do espaço físico não é determinante para compreender o urbano e o rural. O conteúdo socioespacial é o que se torna central, abrangendo relações complexas e interdependentes. De modo semelhante, Santos (1999) aponta que a definição de rural e urbano deve considerar as dimensões sociais e culturais de cada espacialidade.

Assim, há uma ressignificação desses espaços, demandando novas investigações conceituais. No caso do campo, essa ressignificação é fruto da luta dos movimentos sociais e também das modernas técnicas de produção, que ampliaram a eficiência econômica, social e agrícola. Supera-se, portanto, a visão de campo como “atrasado” e de urbano como “moderno”, abrindo caminho para novos paradigmas de qualidade de vida na relação campo-cidade e cidade-campo, sem isolamento ou hierarquia entre os territórios.

4.2 O JOVEM DO CAMPO PARA ALÉM DA PESQUISA: A FORÇA

A juventude é uma etapa da vida estudada pelas ciências humanas. Seus fenômenos, dilemas e dimensões biológicas, sociais, comportamentais e culturais constituem estruturas variantes. Para este recorte, trazemos a juventude camponesa, que carrega consigo sua trajetória, território, terra e cultura. Assim, buscamos superar o senso comum que a reduz a uma simples categoria temporal ou geracional, bem como fugir do estereótipo que associa a juventude camponesa à escassez, à falta de acesso, de conhecimento e de cultura.

A juventude costuma ser classificada em fases: pré-adolescência, adolescência e fase adulta, variando dos 13 a 15 anos até os 21 a 29 anos, segundo documentos internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da UNESCO. Tais instituições padronizam e homogeneizam o conceito de juventude, estabelecendo limites rígidos que desconsideram inúmeros fatores, entre eles: a condição de jovens que não estão integrados à lógica globalizada e urbana das metrópoles.

A partir das décadas de 1980 e 1990, debates e estudos sobre a valorização da juventude ganharam força no Brasil, impulsionados pela visibilidade dos jovens nos movimentos populares, em meio ao processo de industrialização e ao período da ditadura (Castro, 2009). É inegável que a juventude representa uma fase de formação, seja pela esfera educacional, biológica ou cultural, marcada pelo peso social das escolhas, mudanças de comportamento e projetos de vida. Dessa forma, a juventude é compreendida não apenas como etapa de maturação, mas também como categoria social, assumindo papel de força motriz, de espectro da classe e de estratificação de um grupo específico.

No caso da juventude do campo, os dilemas são antigos na história da educação rural brasileira. Castro (2005, 2009) aponta que o êxodo rural ainda representa um movimento de fuga de jovens para os grandes centros urbanos, acompanhado pelo desinteresse em permanecer no campo. Contudo, a resistência existe e se fortaleceu a partir dos anos 2000, com a organização de movimentos camponeses, como o de mulheres trabalhadoras rurais, de atingidos por barragens, de povos das águas e das florestas, de pequenos agricultores, da Pastoral da Juventude Rural e do MST, todos articulados na via camponesa. Esses movimentos enfrentam não apenas a desigualdade estrutural, mas também o avanço do agronegócio e sua lógica de monocultura e uso intensivo de agrotóxicos.

A defesa da juventude do campo insere-se, portanto, na aliança das lutas sociais. Para Arroyo (2012), a diversidade é princípio constitutivo do campo: não há como homogeneizar sujeitos e sujeitas, seja pela extensão territorial do Brasil ou pela complexidade de suas

realidades. Essa diversidade alimenta a luta e contrasta com a juventude urbana, mais padronizada pela globalização em termos de comportamento, consumo e práticas sociais.

Atualmente, as pautas da juventude camponesa atravessam a educação, reivindicando um modelo voltado aos territórios, valorizador das culturas locais e da diversidade, e comprometido com um caráter popular e transgressor em relação ao modelo tradicional e capitalista. Assim, compreender a pauta da educação do campo é compreender as condições de manutenção e produção da vida nos territórios. A defesa da juventude vai além da existência de escolas adaptadas: implica a efetivação das leis de acesso e permanência, a formação de professores e agentes educacionais capacitados, a valorização dos saberes locais, a garantia de estruturas físicas adequadas e a ampliação de projetos educacionais que ultrapassem o nível médio e técnico.

4.2.1 A juventude campesina como campo de pesquisa: o broto da alternância

Em “O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância”, Granereau (2020) já manifestava preocupação com a manutenção de escolas voltadas para uma juventude orgânica do campo, que valorizassem e fortalecessem o interesse em permanecer no território. Considerando a fase sensível da juventude, Granereau (2020) defendia a articulação da família e dos movimentos sociais no projeto da Alternância, como forma de consolidar a autoestima, a valorização de si mesmo e o reconhecimento do jovem camponês como sujeito inteligente e com potencial de liderança.

Décadas depois, a juventude campesina, também chamada de juventude rural ou jovem agricultor(a), ganhou destaque em pesquisas acadêmicas e em movimentos organizados. Esse protagonismo rompeu a lógica que limitava o jovem ao espaço familiar, como “filho ou filha” responsável pela continuidade da propriedade. Hoje, emerge como agente fundamental no enfrentamento ao êxodo rural e como ator social nas lutas contra as violações de direitos da classe trabalhadora camponesa e contra o avanço do agronegócio.

Segundo dados do IBGE (População [...], 2022), apenas 13% da população brasileira vive em áreas rurais. O Censo Agropecuário de 2018 revelou ainda que a população rural envelheceu e que os jovens são minoria no campo: “os mais jovens, com idade entre 25 anos e 35 anos, são 9,48% do contingente, bem abaixo dos 13,56% do censo anterior” (IBGE, 2018).

Em outubro de 2023, o MEPES, em parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito (FETAES), o Conselho Estadual da Juventude e a

Secretaria Estadual de Direitos Humanos, realizou a I Conferência Temática da Juventude Camponesa, com o tema “Reconstruir no presente, construir o futuro: desenvolvimento, direitos, participação e bem viver”⁴ (MEPES; FETAES, 2023). O encontro remoto contou com representantes de dez instituições capixabas e a participação de cem estudantes. Além disso, destacou a troca de experiências e a construção coletiva de políticas públicas voltadas para a juventude rural.

O Relatório Geral da Conferência registrou falas de estudantes, técnicos, professores, representantes institucionais e ex-alunos, evidenciando o caráter político-organizativo da juventude da Alternância. Dentre as falas, destacamos:

As pessoas dizem que a juventude é o futuro do país, do estado, do município, nós não somos apenas o futuro, nós não podemos ser tratados apenas como futuro, nós precisamos ser tratados como presente! Como a atualidade. É através desse espaço, dessa conferência que nós vamos construir um Espírito Santo melhor para todos nós. Então essa conferência é esse espaço, espaço de debater propostas de políticas públicas para juventudes (Jiberlândio, subsecretário de Políticas de Juventude da Secretaria de Direitos Humanos, na I Conferência Temática da Juventude Camponesa, 2023).

O relatório também trouxe contribuições de jovens articulados e de representantes estaduais e nacionais, reforçando a importância da participação política, do acesso a direitos e da formulação de políticas específicas para a juventude rural, como observamos nas falas a seguir:

Quero iniciar dizendo da importância dessa conferência, um espaço importante de debate e de ouvir os jovens. Espaço para ouvir as demandas, propostas, críticas. Assim, começando a pensar em políticas de como incluir as juventudes nas políticas sociais de inclusão, temos muitas questões ainda a avançar nesse campo de acesso à educação de qualidade, integral em todo canto desse estado e deste país. [...] Jovem não é o futuro, ele é o presente. O MEPES sempre trabalhou com jovens, desde 1969 entendendo o grande papel que os jovens têm, a participação dos jovens em todas as ações em todas as atividades de desenvolvimento sociais e econômicos. Estamos muito felizes com todo empenho da equipe da secretaria de direitos humanos com a realização dessa conferência, de ter colocado essa oportunidade para que os jovens discutam suas pautas. Os jovens têm suas pautas, muitas vezes eles ficam no meio de tantas questões e não tem seus espaços para que eles possam tratar das suas especificidades juvenis que os atenda de forma efetiva (Raissa, secretária de jovens da FETAES, na I Conferência Temática da Juventude Camponesa, 2023).

Trazer nossas propostas e nossos anseios para que possamos ser vistos dentro da reconstrução das políticas públicas. [...] É importante a gente conhecer a plataforma e colocar nossas propostas enquanto juventude rural para que a gente seja visto e

⁴ Relatório da Conferência na íntegra e seu documento oficial: <https://www.mepes.org.br/mepes-e-fetaes-promovem-conferencia-da-juventude-camponesa/>

principalmente para ser visto nossa necessidade. A *internet* é uma das necessidades que temos no campo. Precisamos de educação de qualidade, precisamos de acesso à terra, de acesso ao mercado, a crédito, então nessas condições nós precisamos de acesso enquanto juventude. Muitas vezes apontamos muitos pontos, mas para permanecer no campo garantindo sucessão rural a gente necessita de um conjunto de políticas públicas. É por isso que temos que pautar e esses momentos são cruciais para que a juventude possa falar, se nós não falarmos outras pessoas vão falar por nós e ninguém como nós consegue colocar os nossos sentimentos (Mônica, secretária nacional de jovens da CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, na I Conferência Temática da Juventude Camponesa, 2023).

Assim, esses eventos revelam a força da articulação e das alianças, ao mesmo tempo que delineiam deveres, direitos, propostas, anúncios e desafios da juventude do campo. Reforçam, ainda, a mobilização e a fala como um direito fundamental para mudanças estruturais. O direito à escola, a melhorias e a acessos diversos emergiram na I Conferência. Com base no encontro e no estudo do Plano Estadual da Juventude, o Relatório Geral da I Conferência Temática da Juventude Camponesa (MEPES; FETAES, 2023, p. 13) apontou como prioridades para o campo:

Profissionalização, trabalho e renda, saúde, sustentabilidade e meio ambiente, desporto e ao lazer, cidadania e participação, diversidade e igualdade, promoção de cultura e proposição: apoiar a preservação da cultura e identidade camponesa, incentivando atividades culturais e educativas de identidade local; incentivo à permanência no campo, formação; promoção de ações preventivas à saúde mental da juventude; promoção de políticas voltadas para a população LGBT+.

Cada tópico desdobra-se em justificativas e ações, como as seguintes demandas: aulas sobre educação sexual e reprodutiva com informações corretas sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e planejamento familiar; inserção da conscientização ambiental nos currículos; maior planejamento e preparação para os jovens por meio de cursos de formação e de cooperativas juvenis; ampliação de parcerias governamentais; fornecimento de absorventes nas escolas e de testes de gravidez nos postos de saúde; presença de agentes especializados em saúde mental nas escolas, como psicólogos e psiquiatras; criação de redes de apoio para jovens com transtornos mentais, tendências à agressividade e automutilação; realização anual de encontros entre EFAs; ampliação do acesso a cursos superiores e de formação complementar; fomento a programas de apoio à agricultura familiar, com fornecimento de recursos, tecnologia e treinamento para jovens camponeses; garantia de melhores rendas para as famílias do campo por meio da

profissionalização e geração de trabalho; e melhorias na infraestrutura rural, com oferta de áreas de lazer gratuitas (esportes e atividades físicas diversas).

Os documentos levantados demonstram que a juventude do campo está organizada e estruturada para gerir e anunciar suas pautas de forma propositiva e ativa dentro das organizações. Revelam, também, que esses jovens estão atentos aos temas atuais, interessados em participar da construção dos debates e conscientes de que tais questões refletem em sua vida dentro e fora das instituições de ensino. Além disso, reforçam a crença de que a escola é um espaço central para o desenvolvimento humano.

4.3 IDENTIDADES

Assim como os conceitos de território e juventudes, o de identidades também se apresenta como um campo em disputa, atravessado por fatores históricos e por relações de poder. Por isso, exige uma análise sensível no âmbito desta pesquisa.

De acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, identidade é o “conjunto de características de algo ou de alguém que permite a sua identificação. Circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja”. No campo educacional, especificamente no recorte desta pesquisa, não tratamos a identidade como uma noção única e concreta vinculada à Pedagogia da Alternância, nem a fragmentamos em identidade pessoal ou política. Nosso olhar recaiu sobre a identidade em sua dimensão coletiva, considerando sua interlocução com os eixos e com as experiências que permeiam a formulação e a produção identitária dos educandos e educandas das EFAs.

Segundo Santos (2002, p. 13), identidade é “onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência”. Assim, a identidade constitui uma parcela significativa da relação entre o território e as práticas sociais, pois é no espaço social que repousa a experiência humana. Nesse sentido, a identidade não se forja isoladamente, mas se concretiza a partir de elementos materiais e das interações que estruturam a experiência.

Freire (1998, p. 1) também nos ajuda a bordar o conceito ao afirmar: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Trata-se, portanto, de reconhecer a identidade cultural dos sujeitos em duas dimensões: a individual e a de classe. No âmbito desta pesquisa, essas dimensões se entrelaçam com os eixos de análise propostos.

No recorte aqui considerado, a identidade se constrói a partir da experiência educativa. O espaço coletivo da classe (representado pela escola) é fundamental nesse processo, pois é nele que a formação identitária se gesta de forma inerente à vivência nos pilares da EFA. Nesse sentido, recordamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC, 2001) que no art. 2º, parágrafo único, estabelecem:

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.

Dessa forma, tratamos a identidade não como mera sensibilização, mas como o reconhecimento e acolhimento de diferentes formas de ser e existir. Nas escolas, as diferenças emergem como parte da realidade e, ao mesmo tempo em que geram novas demandas educacionais e sociais, também promovem experiências que resultam em dinâmicas renovadas de produção identitária.

Nesse horizonte, Ciampa (1987, p. 241) descreve a identidade como uma “metamorfose, um processo de constituição do eu que promove constantes mudanças pelas condições sociais e de vida que o indivíduo está inserido”. Ou seja, para o autor, a identidade implica uma percepção de si, um processo de autoconhecimento e de relação com o mundo, sendo continuamente moldada pelas interações sociais e pela interpretação do sujeito sobre sua realidade.

Na mesma linha, Ferreira, Farias e Silveiras (2003) destacam que a formação da identidade é influenciada por diferentes fatores: i) intrapessoais, relacionados a aptidões inatas e características de personalidade; ii) interpessoais, vinculados a identificações pessoais e relações sociais; e iii) culturais, representados pelos valores sociais, sejam eles globais ou comunitários.

Assim, a identidade, em suas múltiplas formas, aparece como aspecto fundamental do desenvolvimento humano, tanto individual quanto coletivo, seja pelo sentimento de pertencimento, seja pela constituição de grupos. Ela influencia a forma como indivíduos ou coletividades se percebem e se relacionam com o meio social.

Quando aproximamos o conceito de identidades do contexto escolar, ressaltamos o papel da escola como espaço de desenvolvimento e socialização. Esse ambiente torna-se um

dos principais expoentes nos processos de formação identitária, já que a experiência vivida pelos educandos, associada às relações familiares e emocionais, molda diretamente a constituição de suas identidades. Nesse processo, a escola, onde crianças e jovens passam grande parte de seus dias, promove contatos com uma diversidade de identidades que podem gerar estranhamento, aprendizagem, pertencimento e novas formas de experiência.

5 ANÁLISE DOS CAMPOS: TESSITURAS DE ANÁLISE DE CAMPO, NOS CAMPOS

*“Queremos un mundo donde quepan muchos mundos”
Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN).*

O ponto de partida não se limita ao trajeto por uma rua afastada no município de Jaguaré ou pelas estradas de chão em Belo Monte, nem apenas à vista de uma cidade estruturada ou de uma área verde de mata fechada. Há, também, detalhes estéticos e simbólicos que se tornaram familiares para os visitantes e estudantes das respectivas EFAs. O acolhimento, a dinâmica do ambiente, a presença dos jovens e as paredes marcadas por tradições e memórias refletem a defesa da Educação do Campo desde os primeiros passos de reconhecimento e de apropriação do espaço escolar (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Memória e tradição da EFA de Jaguaré



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 7 – Memória e tradição da EFA de Belo Monte



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Vale destacar que a pesquisa de campo já aprovada pelo Comitê de Ética começa com a presença de 8 participantes, 4 de cada escola, com paridade de gênero, todos com termo de anuência aprovado pelas famílias. Os e as jovens selecionados pela pesquisa foram indicados pelas instituições selecionadas na pesquisa, uma escola com mais de 40 anos de construção e atuação no território e outra com menos de 10 anos, ambas com estruturas semelhantes de como Ensino Médico e técnico integrado e espaço amplo e estrutura de estudos práticos.

5.1 KM 10 – JAGUARÉ, NORTE DO ESPÍRITO SANTO

A chegada à EFA de Jaguaré se anuncia logo na entrada da cidade, com uma placa discreta, mas colorida, posicionada à direita da rodovia (Figura 8). No horizonte, já se avista a cidade, um posto de gasolina à frente, placas de anúncio de serviços locais, um ponto de ônibus e, próximo a eles, um portão reforçado que esconde, à primeira vista, a dimensão e a beleza da instituição.

O município de Jaguaré está localizado no norte do Espírito Santo. De acordo com o site oficial do município, ocupa um território de 656,4 km² (História, 2022) e conta com aproximadamente 28.931 habitantes, segundo o Censo de 2022 (Cidades [...], 2022). Emancipado em 1981, Jaguaré foi formado a partir das localidades de Jaguaré, Barra Seca e Nossa Senhora de Fátima. Historicamente habitado por indígenas e imigrantes, o município apresenta clima tropical quente, relevo ondulado e vegetação predominantemente composta por fragmentos de Mata Atlântica. Sua economia tem como principal atividade a agricultura, com destaque para a produção de café conilon.

Figura 8 – Entrada da EFA de Jaguaré

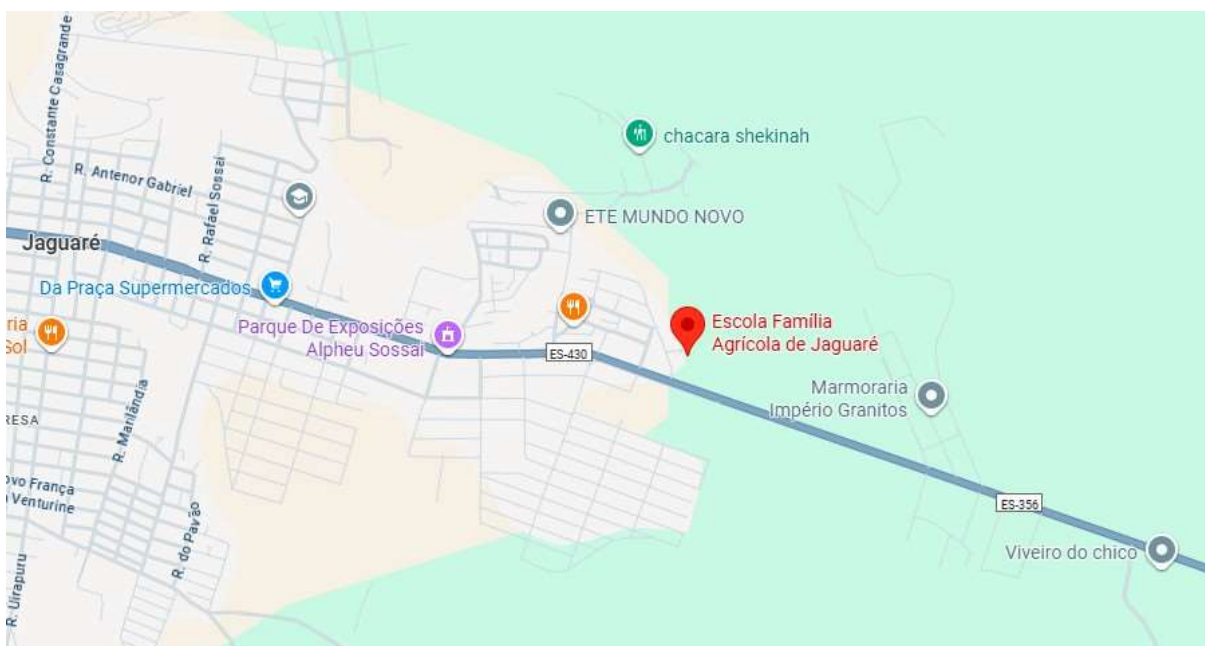


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A criação da EFA antecede a própria emancipação política de Jaguaré. Quando inaugurada, em 1971, a escola pertencia ao município vizinho de São Mateus. O livro “Jaguaré: das origens à contemporaneidade: resgate do cotidiano de um povo”, de Caliari, Aurich e Galvão (1996), relata a história da região, marcada pela presença dos povos indígenas botocudos, seus primeiros habitantes, e pela posterior chegada de caboclos e mineiros, que buscavam melhores condições de vida. Nesse processo, ocorreu também a organização comunitária para construção da escola e das primeiras instituições locais. Aos poucos, a expansão territorial e comercial da Vila de Jaguaré possibilitou sua consolidação como município autônomo, há 44 anos.

A EFA de Jaguaré nasceu vinculada à Diocese de São Mateus, com apoio da rede privada de ensino MEPES e de lideranças locais. Atualmente, conta com 53 anos de existência e cerca de 260 estudantes matriculados em 2025. Oferece Ensino Médio Técnico em Agropecuária e, pela alta demanda, mantém até duas turmas por série. Desde 2015, a escola funciona sem internato, adotando a Pedagogia da Alternância entre TE e TC em regime semanal. Os estudantes residem, em sua maioria, no próprio município e utilizam o transporte escolar disponibilizado pela prefeitura.

Figura 9 – Mapa da EFA de Jaguaré



O espaço físico da EFA de Jaguaré é amplo, bem organizado e iluminado por grandes janelas (Figura 9). O ambiente é vivo, marcado por conversas, risadas de jovens e pela

preservação dos espaços coletivos (Figura 10). Placas identificam hortas (Figura 11), viveiros, salas de aula, placas solares e ambientes educativos. No centro da escola, há um espaço circular de convivência destinado a acolher visitantes. As paredes são pintadas com símbolos da luta pela educação do campo, flores que acompanham o ciclo das estações e mensagens que reforçam a importância da limpeza e da organização. A imagem do Padre Humberto Pietrogrande, exposta em destaque, remete às origens da escola e à tradição da Pedagogia da Alternância.

Embora alguns elementos se repitam em outras escolas similares, cada detalhe carrega especificidades que expressam as identidades presentes naquele território. Os corredores são espaços de memória e atravessam gerações. O olhar atento da pesquisadora, ao percorrer o espaço, chama a atenção de um estudante que, curioso, ao observar a imagem do Padre, pergunta: “Você já estudou aqui?”. Assim, começou a pesquisa.

Figura 10 – Produção de cartas no interior da EFA de Jaguaré



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 11 – Espaço utilizado para a realização da roda de conversa na EFA de Jaguaré



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 12 – Horta da EFA de Jaguaré



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.2 ESTRADA DE BELO MONTE, PATRONATO ZONA RURAL – MIMOSO DO SUL/ES

A chegada até Mimoso do Sul exige um trajeto longo, suavizado pelo acolhimento de um professor que, com entusiasmo, vai indicando as belezas da região: “É café, é tudo café, melhor café”, repete com alegria. A EFA de Belo Monte está localizada a aproximadamente 4 km da sede do município, acessível por uma estrada de terra ladeada por uma paisagem predominantemente verde. Ao longo do percurso, surgem pequenas casas, um campo de futebol e, por fim, a estrutura escolar: de um lado, uma estufa espaçosa; do outro, uma construção que abriga as dependências da instituição (Figura 12).

Figura 13 – Entrada da EFA Belo Monte

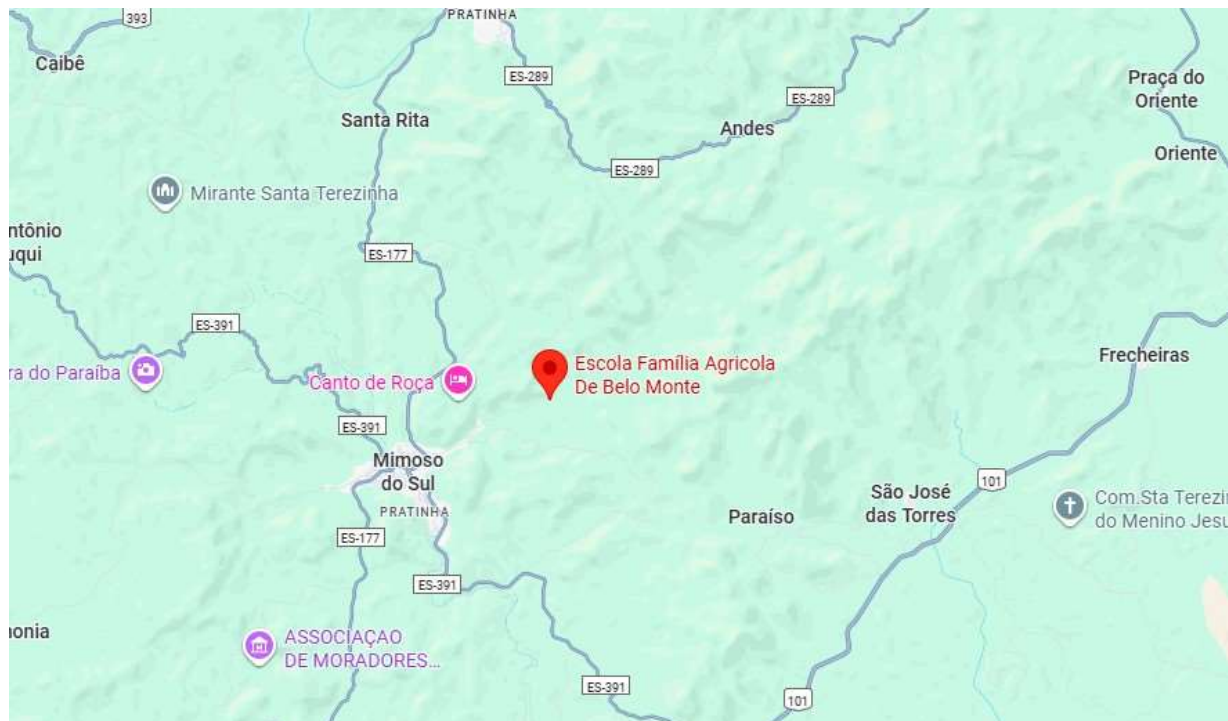


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O município de Mimoso do Sul possui área de 867 km² e integra a Rota dos Vales e do Café, estratégia que promove o desenvolvimento sustentável dos municípios do sul capixaba por meio do fortalecimento do turismo e da valorização de seus recursos naturais. Segundo o site oficial da prefeitura, o surgimento de Mimoso do Sul está ligado ao desbravamento realizado pelo donatário da Capitania do Espírito Santo, bem como pela ação de jesuítas e exploradores responsáveis pelo povoamento da região (Mofati, 2025). Em novembro de 1892 foi criado o distrito de Mimoso, que abrangia localidades como São Pedro do Itabapoana, Conceição de Muqui, Bonsucesso, Apiacá, Iurú, Santo Antônio do Muqui, Ponte do Itabapoana, Dona América e São José das Torres.

A estrutura fundiária do município caracteriza-se pelo predomínio das pequenas propriedades de base familiar, nas quais o trabalho produtivo é desempenhado pela própria família ou em regime de parceria agrícola. O clima é quente, com verões chuvosos e invernos secos. A população, de acordo com o Censo IBGE de 2023, é de 24.475 habitantes (População [...], 2023).

Figura 14 – Mapa da EFA Belo Monte



Na chegada à EFA, o cheiro marcante de hortaliças se mistura ao movimento dos jovens: alguns circulam em grupos, outros estão no celular. Poucos estudantes estavam

presentes no momento da visita – apenas uma turma do 3º ano. Em 2025, até o momento da pesquisa, a escola atendia 52 estudantes. A estrutura é composta por um conjunto linear de salas (Figura 13), biblioteca e banheiros; o piso revela sinais do tempo, enquanto a imagem metálica do Padre Humberto Pietrogrande, afixada no corredor, evoca um sentimento de familiaridade com outras instituições da Pedagogia da Alternância.

Fundada em 2008, a EFA de Belo Monte funciona em uma propriedade privada cedida por uma família da região. A escola atende os três anos do Ensino Médio em regime de internato. À noite, os estudantes participam do *serão*⁵, que alterna entre atividades de estudo e práticas culturais (Figura 14). O horizonte ao redor da escola é silencioso, marcado pelo azul e verde da paisagem. Os jovens circulam com liberdade e demonstram intimidade uns com os outros, expressa em brincadeiras e convites. As aulas frequentemente extrapolam a sala, acontecendo nos corredores e na biblioteca, onde os estudantes realizam atividades sob supervisão dos professores. O celular aparece como recurso pedagógico, utilizado para pesquisa e apoio às tarefas.

Figura 13 – Produção de cartas em uma sala da EFA de Belo Monte



⁵ Serão é parte do processo de avaliação do educando(a), faz parte das mediações pedagógicas e ocorre no contraturno. Se constitui como recurso indispensável no ambiente educativo do internato, com atividades da EFA, políticos, sociais e culturais dentre outros. Fonte: Caderno De Mediações Da Pedagogia Da Alternância (Benísio, MEPES, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 14 – Serão na EFA de Belo Monte



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No momento da janta, todos se organizam em funções coletivas: meninos e meninas dividem tarefas de preparar pratos, aquecer alimentos, servir e, em seguida, rezar juntos antes da refeição. Entre comentários descontraídos – “só tem galinha”, diz um; “às vezes ovo”, completa outro – emerge tanto o humor quanto a expressão de suas preferências alimentares. O ambiente é animado, com lembranças do arroz, do feijão, da farinha e até do bolo, que compõem a rotina alimentar. Após a refeição, seguem-se as tarefas de limpeza: louças, cozinha, corredores e banheiros. Tudo é feito de forma orquestrada e sem conflitos, cada estudante consciente de sua função para a manutenção do espaço coletivo. Em pouco tempo, todos se reúnem novamente nos corredores, onde se iniciam as atividades noturnas.

Os olhares curiosos dos jovens em relação à pesquisadora são constantes, embora as interações diretas sejam poucas. Entre perguntas básicas sobre a rotina, surgem convites para acompanhar passeios, assistir a jogos de futebol (Figura 15) ou compartilhar da refeição. Até

que, em meio a um grupo, ecoa a pergunta: “Você vai ficar para dormir?”. E assim seguiu a pesquisa.

Figura 15 – Intervalo na EFA Belo Monte



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.3 VITÓRIA, UFES – ESPÍRITO SANTO

Os assuntos nos corredores, as perguntas indiretas, os olhares curiosos e desconfiados: tudo começou no instante da chegada à escola e encontrou espaço no desenvolvimento da pesquisa. A experiência, mais do que um exercício de observação, se abriu como um campo de encontro e construção coletiva de vínculos significativos. A questão central não foi “quem são os estudantes” ou “o que há na instituição”, mas: “como vamos construir juntos este processo?”.

Observamos nitidamente a diferença entre uma escola localizada no norte e outra no sul do Espírito Santo; entre uma instituição em regime de internato e outra sem; entre uma estrutura antiga, marcada pelo tempo e cedida por uma família da região, e uma escola

mantida diretamente pelo município. Elementos cotidianos variaram e revelaram contrastes: pinturas, salas, disposição de móveis, estufas, uso (ou não) do celular, momento das refeições, prática de oração (ou não), realização de serão (ou não), divisão de tarefas (ou não), uso do uniforme (ou não) e, sobretudo, a relação estabelecida entre os jovens e seus(as) monitores(as) e professores(as).

A presença dos estudantes dá vida ao espaço escolar e se expressa nos planos pedagógicos, nos assuntos cotidianos e nas notícias compartilhadas, entrelaçando-se constantemente com a pesquisa. A visita aos espaços comuns revela semelhanças entre as instituições: bibliotecas com acervos que reúnem livros clássicos e contemporâneos; salas de aula equipadas, amplas e arejadas; ambientes práticos de estudo bem organizados. Tudo se constitui em experiência escolar, tudo se materializa em fragmentos de pesquisa. E, ainda que distantes 378 km entre si, as EFAs desta pesquisa se encontram no campo comum da Pedagogia da Alternância.

Entre os eixos de análise inicialmente propostos, buscávamos compreender as identidades no entrelaçamento entre escola, comunidade-território e afetos. Contudo, sem destino rígido, a pesquisa se desenhou no próprio campo, moldando-se às contribuições de sujeitos e sujeitas que a compuseram. Assim, a análise permaneceu dentro do escopo proposto, mas ganhou contornos singulares em cada instituição.

Iniciamos a investigação em setembro de 2024, na EFA de Jaguaré, e foi concluída em outubro do mesmo ano, na EFA de Belo Monte. Nos primeiros dias em ambas as escolas, a acolhida foi aberta, colaborativa e coletiva: apresentamos a pesquisa para toda a comunidade escolar – estudantes, professores e professoras – em encontros longos e repletos de perguntas. Houve também uma apresentação sobre a história da Pedagogia da Alternância, suas origens, curiosidades e chegada ao Brasil, bem como a motivação do estudo. Materiais foram levados para contribuir com a reflexão e instigar o diálogo, seguidos por momentos de escuta sobre as experiências de cada um até sua chegada à EFA.

No segundo dia, a escola foi apresentada pela perspectiva dos próprios estudantes, que guiaram a visita aos diferentes espaços: biblioteca com livros conservados e recentes, galinheiro, campo de futebol, horta e estufas, além dos locais preferidos de socialização e alimentação. O trajeto incluiu também espaços em manutenção e obras em andamento, ora descritos pelos educandos, ora pelo gestor. Essa vivência permitiu percebermos tanto a pintura ainda fresca da EFA de Jaguaré quanto a aguardada reforma do dormitório da EFA de Belo Monte. As refeições também foram acompanhadas (o almoço em Jaguaré, o jantar em Belo

Monte), revelando-nos o ritmo da vida escolar. Nesse cotidiano, apareceram ainda os pequenos gestos: a venda de geladinhos para custear a formatura, as ansiedades, as saudades de casa e as horas arrastadas que também compõem a experiência formativa.

No terceiro dia, realizamos um momento particular de diálogo. A proposta inicial, ainda que estruturada, se tornou mais livre para favorecermos a expressão dos estudantes. Em espaços escolhidos pelo grupo (ora na biblioteca arejada, ora na sala de informática), organizamos um ambiente simbólico com tecidos de chita, imagens, livros, fotografias, varal de cordel, memórias e palavras-chave verbalizadas pelo coletivo. Esse cenário se transformou em ato de narrar, em espaço de elaboração conjunta. Das produções surgidas a partir desses encontros, emergiram análises alinhadas aos eixos da pesquisa, elaboradas de forma exclusiva pelas narrativas escritas dos próprios estudantes, conforme demonstrado nos Quadros 6 e 7.

Quadro 6 – EFA de Belo Monte, ao sul do Espírito Santo

Estudante	Escola	Comunidade	Trabalho	Território	Afeto
R1	X	X		X	X
V1	X			X	X
T3	X				X
V2	X				X

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 7 – EFA de Jaguaré, ao norte do Espírito Santo

Estudante	Escola	Comunidade	Trabalho	Território	Afeto
A1	X	X		X	X
B2	X	X			X
J3	X	X			X
L4	X	X			X

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A proposição intencionalmente defendida pelas cartas pedagógicas teve a função de sistematizar os momentos de vínculo, a apresentação da EFA e a criação de materialidade subsidiada pelos diálogos e reflexões. Essa materialidade buscou traduzir os momentos anteriores da escrita, como as rodas de conversa, a convivência cotidiana, a participação nas aulas e as andanças nos tempos livres. Sem um roteiro rígido, mas alinhados à pesquisa, conduzimos todos os encontros com a intenção de promover a manifestação de palavras-chave e impulsos narrativos, como propõe Josso (2004). Nesta dissertação, tais

manifestações se articularam aos interesses de análise sobre: identidade(s) camponesa(s) dos(as) jovens, relação escola–comunidade–trabalho, território e afetos.

Dos oito estudantes participantes, sete expressaram em suas cartas a percepção de que a EFA possui um diferencial em relação às demais escolas. Essa diferença foi destacada de formas variadas, mas convergiu para o reconhecimento de um ensino singular, que valoriza a prática e o aspecto afetivo. Tal percepção se materializou em frases como: “um local de saberes diversos e realidades expostas. Liberdade e matérias a explorar. Criação, cultura, irrigação e drenagem” (A1); “é como se fosse minha segunda casa, tanto na educação escolar quanto para a vida” e “na experiência da EFA tem sentimento de alegria” (B2); ou ainda “a Escola Família Agrícola, em geral, é muito; aqui temos momentos que nenhuma outra escola irá proporcionar para outros alunos” (J3). Essas narrativas evidenciaram que os espaços e as ofertas de conhecimento não seguem os moldes tradicionais de escolarização.

As cartas também revelaram a relação dos(as) estudantes mediadas pela experiência e pela manifestação de pertencimento. Dos oito participantes, quatro narraram vínculos diretos com a instituição por meio de familiares; três destacaram suas relações com os professores (referindo-se a eles como “professores”, e não como “monitores” ou “educadores”, como é comum no vocabulário das EFAs); e três relataram diretamente a experiência escolar em sua dimensão formativa, envolvendo estudos e mediações pedagógicas.

Outro aspecto recorrente diz respeito ao cotidiano: a qualidade da comida, o conforto da cama, a boa convivência com os amigos e a diversidade de experiências vividas. As aventuras escolares foram mencionadas, especialmente nos estágios e visitas técnicas. As narrativas resgataram momentos comuns, como ouvir histórias à sombra de uma árvore em Jaguaré ou nos corredores longos durante o serão em Belo Monte. Nessas histórias, repetições ao longo do tempo exaltavam bravuras e amores, entremeados por risos e silêncios que celebravam as ousadias da juventude.

As narrativas também trouxeram críticas: a qualidade da estrutura escolar e algumas tensões nas relações com professores. Esses tensionamentos, ainda que sutis, revelaram o desejo de mudança. Mesmo quando expressos de forma discreta, apontaram para sintomas que atravessam as instituições de ensino em geral (não apenas as escolas do campo), evidenciando que a docência deve ser diferenciada e garantida como política pública, como já mencionamos anteriormente.

Os momentos de diálogo, fala e escuta do grupo se constituíram em espaços privilegiados para a criação de vínculos. Os instantes que antecederam a escrita das cartas

foram igualmente importantes para a construção da pesquisa, estruturando-se a partir de rodas de conversa, reflexões, confissões, tensionamentos, dúvidas e respostas. Esses elementos não apenas subsidiaram a escrita, mas também alimentaram o próprio processo de pesquisa e a experiência coletiva. Como reforçam Freire e Shor (1986, p. 123):

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Nesse sentido, os relatos não constituíram apenas diagnósticos de sentimentos, mas expressões de uma realidade vivida pelos jovens. Eles apontaram para possíveis caminhos de análise e para a necessidade de avançar ou superar determinadas pautas, situações e contextos.

5.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ESCRITAS: A EXPERIÊNCIA ESCORRE AOS DEDOS

A pesquisa revelou os eixos de análise a partir do próprio campo, no qual os encontros coletivos que precederam a escrita adquiriram força e densidade. Como as águas, esses encontros fluíram com autogestão dos grupos e ganharam volume a cada momento, em consonância com Nosella (2012, p. 86), quando afirma: “entende-se por vida o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por familiares e comunidades físicas, intelectuais e afetivamente”. Assim, a experiência vivida pelos grupos desaguou nos horizontes da pesquisa.

As cartas, produzidas em ambas as escolas, foram escritas apenas no último dia de atividades. Entretanto, sua construção foi precedida por processos distintos em cada instituição. Apesar das diferenças, os momentos preparatórios apresentaram estruturas semelhantes: rodas de conversa sobre a rotina escolar, a história da Pedagogia da Alternância e sua chegada ao Brasil, seus princípios e elementos pedagógicos; diálogos sobre o que significa realizar uma dissertação; além de partilhas sobre a vida da pesquisadora e sua aproximação com a temática. Esses momentos configuraram espaços dialógicos de inquietação e troca, que expuseram e subsidiaram elementos fundamentais para observação, reflexão e análise.

As narrativas apresentadas pelos participantes revelaram aproximações e singularidades, compondo um mosaico de experiências. Como aponta Nosella (2012, p. 146), a pesquisa “é uma tentativa que, em teoria, reconhece o princípio de que o homem do campo é sujeito, e como tal, se revela somente auto revelando-se; é uma concepção e a escola para o homem de o que campo pode dizer sua palavra e construir sua cultura dentro do seu contexto vital”.

Nesse processo, emergiram elementos não previstos inicialmente, mas que se descortinaram a partir das experiências e estímulos narrados pelos estudantes. Como observa Larossa (2002), a experiência é sensível ao tempo vivido. Assim, surgiram expressões como “quando eu entrei”, “no passado, no primeiro ano”, “agora, após três anos” ou “sentirei saudades”. Essas temporalidades revelaram uma experiência que permanece viva na rotina, nos anos de formação e que se projeta no futuro.

Os elementos selecionados para análise foram aqueles que emergiram durante a pesquisa de campo e nas rodas de conversa, reaparecendo ao menos uma vez no registro material de análise de conteúdo: as cartas. Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo consiste em um conjunto:

[...] de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam ou não a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir dos itens organizados, definimos as seguintes categorias: i) temporalidades e espacialidades formativas na produção identitária da Pedagogia da Alternância; ii) formação e trabalho na produção identitária; e iii) vida e trabalho na produção identitária, contemplando, neste último item, as dimensões de território e comunidade na constituição da identidade. Assim, desdobramos os eixos propostos pela pesquisa em categorias específicas (Quadros 8 e 9).

Quadro 8 – Eixos e categorias de análise

Categorias de análise	
Temporalidades e espacialidades formativas na produção identitária da Pedagogia da Alternância	Item 1 – EFA como diferencial educativo Item 2 – Indicação de familiares-amigos Item 3 – Experiência como elemento educativo Item 4 – Relação com professores(as)-monitores(as)

Formação e trabalho na produção identitária	Item 5 – Continuação dos estudos
Vida e trabalho na produção identitária	Item 6 – Diversidade Item 7 – Vida rural

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 9 – Itens das narrativas dos(as) estudantes das EFAs

1)	Experiência na EFA como diferencial educativo	8 escritos
2)	Indicação de familiares-amigos para EFA	4 escritos
3)	Experiências como elemento educativo: serão, disciplina, visitas e estágios	5 escritos
4)	Relação com as e os professores	3 escritos
5)	Continuação dos estudos: trabalho, faculdade, especialização ou curso	1 escritos
6)	Diversidade como elementos educativo	5 escritos
7)	Vida rural: valorização ou permanência	2 escritos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das categorias convergiu e reforçou, no campo investigativo, a proposta inicial, os objetivos da pesquisa e a hipótese sobre o valor da experiência e o alargamento das vivências nas EFAs. Sem desconsiderar a materialidade necessária ao desenvolvimento e avanço da proposta pedagógica, esse processo alimentou e ampliou a realidade imersiva do meio educativo, sustentada pela Pedagogia da Alternância e seus elementos formativos, sejam eles o internato, o TC, os estágios, as visitas técnicas ou o Caderno da Realidade.

Nesse sentido, Larossa (2002, p. 05) afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, a proposta curricular da Pedagogia da Alternância fortaleceu e expandiu a experiência educativa para além do tecnicismo já cristalizado na educação moderna, como pela via da mediação, visitas técnicas, da imersão na realidade e no seu tempo alternado para práxis, um elemento pedagógico, vestido de experiência.

6 “*EXPERIRI*”: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EM SUAS CATEGORIAS DESVENDADAS

*Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras:
- liberdade caça jeito.
Manoel de Barros*

Experiri, do latim, significa “provar”, “experimentar”. A defesa da experiência como elemento pedagógico transcende o sentido literal ou superficial: assume a dimensão de travessia, de percurso que conduz a um destino além. O próprio sufixo da palavra remete, na episteme, a perigo, busca ou limite. Nesse horizonte, Larossa (2002, p. 6) elucida:

Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *Fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *Gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

Larossa (2002, p. 06, resgata) Heidegger (1987, p. 143) também sublinha a receptividade e abertura implicadas na experiência: “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós [...]. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. A participante V2, em sua narrativa, conectou o item 1 do Quadro 8 (EFA como diferencial educativo) à experiência vivida:

Pra mim o melhor dia na EFA, que na verdade, foi noite, no serão cultural, foi quando a monitora noturna que ficava conosco na escola, pediu para mim e mais 3 amigas falarmos um pouco sobre a quaresma, e nisso preparamos uma apresentação no *power point*, e preparamos também um pequeno momento de oração. No início ficamos um pouco nervosos, mas depois perdemos a verdade, e pra mim esse momento foi o melhor que já tive na escola (V2, Belo Monte, 2024).

A narrativa evidenciou a potência da Pedagogia da Alternância na produção identitária dos estudantes, sobretudo no fortalecimento da cultura e dos saberes locais, que sustentam relações de pertencimento. Para Freire (1998, p. 1), “A experiência histórica, política, cultural

e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’”. Assim, a aprendizagem, por vezes, entra em tensão com o pragmatismo tecnicista ou com o elitismo autoritário das instituições escolares. Contudo, como elemento formativo da identidade, a experiência assume grande valor. Freire (1998, p. 2) acrescenta:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

Destacamos a narrativa contemplando os itens 1 e 5 do Quadro 8: “é uma ótima oportunidade para pessoas que desejam aprender e conhecer o mundo de maneira diferente, conhecer caminhos da zona rural, levar como aprendizados todas as vivências realizadas” (R1, Belo Monte, 2024). O relato demonstra que o estudante considera todas as atividades e vivências oferecidas pela escola como experiências educativas autênticas e legítimas. Outro registro reforça esse entendimento: “Gosto desta jornada na EFA. Aprendizados que vão além dos livros” (A1, Jaguaré, 2024). Essa narrativa legitima o alargamento das possibilidades formativas, rompendo com o modelo tecnicista e cartesiano de educação que se restringe ao livro, ao caderno e ao quadro.

Também foi significativo o relato: “O primeiro ano foi tudo lindo, tudo muito fácil, porém quando chegou o segundo ano tudo mudou, as coisas ficaram mais cansativas, os estágios começaram, mas confesso que foi muito gostosinho de fazer” (J3, Jaguaré, 2024). Aqui, a abertura, o desafio e o risco ficaram registrados como marcas da experiência, transgressão e enfrentamento do novo, valorizados na memória formativa.

Os três exemplos contemplaram itens do Quadro 8 e revelaram como as duas escolas participantes atenderam aos itens 1 e 3. Os destaques de suas vivências se encontraram e se cruzaram na pesquisa, indicando que o diferencial da escola é a experiência formativa, que se evidenciou e respondeu à questão central da pesquisa: a experiência como elemento fundante da formação dos educandos e educandas das EFAs.

As cartas refletiram elementos intrínsecos sobre a experiência escolar, em especial no âmbito da Pedagogia da Alternância, vinculados majoritariamente a sentimentos e vivências. Como reforça poeta Manoel de Barros (2019), a experiência transgride pessoal e coletivamente os limites documentais e intencionais da comunidade escolar e constitui uma liberdade que “caça jeito”.

Abaixo, evidenciamos uma narrativa sensível:

Nasci e fui criada no meio agrícola, um mundo aberto, que só descobri de verdade na ECORM e agora na EFA. Um lugar de saberes diversos, realidades expostas, liberdade e matérias a explorar [...]. Cada desafio me fortalece: pessoal e profissionalmente. Gosto desta jornada na EFA. Aprendizados que vão além dos livros. Uma formação que transforma mentes e corações (A1, Jaguaré, 2024).

Houve ainda narrativas de formação integral e responsabilidades:

Na escola família, passamos uma semana na escola e uma semana em casa, que acredito que seja uma das melhores coisas que já inventaram, durante a semana da escola, cada aluno tem uma determinada tarefa a fazer, como por exemplo lavar louça, varrer sala, entre outros. Dessa forma os jovens que não tinham costumes de organização, passam a ter (B2, Jaguaré, 2024).

Abaixo, trouxemos alguns exemplos de narrativas de experiência com caráter de herança familiar e confiança no processo educativo, contemplando o item 2 do Quadro 8:

Eu cheguei aqui por influência do meu pai e da minha cunhada, sempre ouvi falar bem da escola família, por isso me despertou a vontade de estudar aqui (J3, Jaguaré, 2024).

Eu conheci a escola por meio da família, pois meus primos e tios haviam estudado aqui. Sempre ouvi deles que aqui era um lugar legal, diferente e que poderia me propor diversas experiências, isso me deixou curioso (V1, Belo Monte, 2024).

Vim por indicação de um amigo, vim por curiosidade de saber como é, minha família não queria que eu vivesse [viesse] (T3, Belo Monte, 2024).

Desde pequena eu ouço falar da EFA, porque meu tio e meus primos também já estudaram aqui. Sempre ouvi falar bem dessa escola, mas nunca tive muita vontade de estudar em uma escola agrícola, mas tive a curiosidade de saber como era passar uma semana na escola (V2, Belo Monte, 2024).

A relação com o corpo docente (item 4 do Quadro 8) se expressou nos fragmentos de experiência dos estudantes:

Não sou muito de gostar das aulas, mas sim dos professores (T3, Belo Monte, 2024).

Podia trocar de professor (A1, Jaguaré, 2024).

Professores que sempre estão dispostos a conversar com alunos (J3, Jaguaré, 2024).

Na gênese da Pedagogia da Alternância no Brasil, Nosella (2012, p. 157), destaca, no primeiro documento da Fundação Ítalo-Brasileira, “a possibilidade prática de colaboração no trabalho entre pessoas de diversas formações e diferentes mentalidades (economistas, sociólogos, sacerdotes)”.

O termo mais utilizado nas EFAs para designar o corpo docente é “monitor” ou “monitora”, denominação historicamente construída e popularizada. Para Gerke (2011 p. 88), “o professor é denominado como monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno”. Monitores e monitoras, portanto, têm responsabilidades específicas e educativas. Sua formação inicial e continuada é considerada essencial, pois requer aprofundamento nos fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos da Pedagogia da Alternância.

Apesar disso, nas cartas analisadas, não observamos o uso do termo “monitor(a)”: os estudantes se referem exclusivamente a “professores(as)”. Outro ponto de destaque foi que, no contato com a Pedagogia da Alternância, mesmo com estímulo dos cursos técnicos, não emergiram nas narrativas interesses diretos em continuar os estudos ou projetar futuro acadêmico (item 5 do Quadro 8). O relato de R1 ilustra essa percepção: “os alunos que passaram por aqui, hoje a maioria são técnicos” (R1, Belo Monte, 2024).

Além disso, observamos nas narrativas a diversidade das EFAs, conforme o item 6 do Quadro 8:

Escola onde vários jovens de diferentes lugares e regiões aprendem a conviver uns com os outros (B1, Jaguaré, 2024).

Me ensinou a ver o mundo com outros olhos, a me dedicar não só nos estudos, mas também à família e aos amigos (R1, Belo Monte, 2024).

Aqui aprendemos a conviver com pessoas diferentes, a sermos mais humildes, honestos e pacientes. Por viver em sociedade precisamos desses valores (V1, Belo Monte, 2024).

Essas narrativas revelaram que a diversidade é vivida como princípio e prática formativa, constituindo-se em uma realidade não ignorada, mas valorizada no cotidiano

escolar. Ainda, em atendimento ao item 7 do Quadro 8, a valorização da vida rural e permanência no campo apareceu de forma marcante, tal como nos relatos a seguir:

Mesmo sendo filha de agricultores não pretendia continuar na zona rural depois dos 18 anos, mas a escola me incentivou e dessa forma passei a enxergar a minha própria realidade de uma forma diferente, reconhecendo a beleza da natureza (L4, Jaguaré, 2024).

Aprendendo e sendo melhor no meio agrícola que tanto me encanta. Vivendo todos os dias, como se fosse meu dia mais feliz (A1, Jaguaré, 2024).

A escola família agrícola é uma ótima oportunidade para pessoas que desejam aprender e conhecer o mundo de maneira diferente, conhecer caminhos da zona rural (V1, Belo Monte, 2024).

O elemento “experiência”, evidenciado nas cartas, apontou para um possível diagnóstico de situações. O uso da escrita criativa como recurso pedagógico revelou também um processo organizativo e inventivo das realidades presentes no grupo.

Foram registrados, nas cartas, elementos de mediação pedagógica: o Caderno da Realidade, visitas e palestras, mencionados por B2 de Jaguaré; disciplinas comuns e específicas, como geografia, português, química, além de topografia, irrigação, cultura e drenagem, destacadas por A1 de Jaguaré; estudos técnicos com animais e plantas, bem como o interesse em temas como o período da ditadura militar e pesquisas sobre climas e biomas, relatados por V1 de Belo Monte.

Ressaltaram-se ainda os estudos de irrigação e zootecnia, bem como o desejo de mais aulas práticas, expresso por V4 de Belo Monte. Além disso, o(a) estudante J3, de Jaguaré, destacou a necessidade de maior divulgação da escola: “tem muitos jovens da nossa comunidade que não sabem da existência das escolas famílias, espero que possam ter a oportunidade de conhecer e viver melhor o ensino médio deles”. Já V1, de Belo Monte, apontou como diferencial “as matérias técnicas, a vivência com os colegas, as apresentações que temos que fazer, o desenvolvimento de projetos lucrativos e a conclusão de estágio”. Esses relatos evidenciaram o interesse, a riqueza e o mapeamento feitos pelos próprios jovens sobre sua relação consigo mesmos, com a Pedagogia da Alternância e com a instituição educativa.

Emergiu também, de forma espontânea, o caráter afetivo da formação e do pertencimento à escola para a vida. O(A) estudante R1, de Belo Monte, escreveu: “sentirei falta de todas as coisas. Agradeço à escola por ter me proporcionado os melhores momentos ao decorrer desses anos”. De modo divergente, T3 narrou: “minha experiência não foi grande

coisa, mas me sinto realizada de chegar até aqui”. Já L4, de Jaguaré, destacou: “é como se fosse minha segunda casa, pois passo um bom tempo aqui, aprendi bastante coisa, tanto na educação escolar quanto para a vida”. V1, de Belo Monte, complementou com aspectos da vida pessoal: “nossa escola fez com que eu tivesse muitos companheiros e conhecesse minha grande paixão. Um fato curioso é que sempre saem casais daqui”.

Assim, as produções identitárias dos jovens da EFA de Jaguaré e da EFA de Belo Monte permitiram afirmar que a experiência escolar subsidiou a relação educativa dos(as) estudantes do campo. Todas as oito cartas escritas e analisadas ressaltaram o diferencial da Pedagogia da Alternância na experiência escolar. A partir dela, emergiram outros elementos relevantes: mediações pedagógicas como práticas significativas, a estrutura da escola como fator de distinção em relação às instituições urbanas, a vivência nos TE e TC, e os estágios e visitas técnicas como possibilidades ampliadas de aprendizagem. Assim, delineou-se uma formação escolar forjada nos princípios da Pedagogia da Alternância, voltada para a vida.

6.1 AS NARRATIVAS, AS ESCRITAS E O EXERCÍCIO DOS OFÍCIOS

Não é possível desconsiderar, nesta dissertação, a relação entre da categoria de trabalho, formação integral e território na vida dos(as) jovens pesquisados(as). Todavia, chamou atenção o fato de que pouco apareceram, nos relatos, referências às possibilidades e delimitações dessa relação. Apesar de ambas as instituições possuírem ensino técnico e práticas pedagógicas como estágios e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ)⁶, esses elementos não se evidenciaram de modo significativo na pesquisa, mesmo quando buscamos provocá-los em momentos oportunos.

A formação técnica vinculada ao território é parte constitutiva da identidade camponesa e atravessou as intenções desta investigação. No entanto, os(as) jovens pouco revelaram disposição para narrar suas pretensões futuras relacionadas ao trabalho. Embora a Pedagogia da Alternância, desde sua gênese, seja orientada para a classe trabalhadora camponesa, o recorte desta pesquisa indicou uma lacuna no debate sobre mundo do trabalho, sucessão familiar das terras e continuidade dos estudos em níveis superiores.

⁶ Segundo Caderno de Mediações da Pedagogia da Alternância do MEPES (2018, p. 41), o PPJ é uma forma de “mediação que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional”. Assim, se materializa em um documento produzido pelo jovem sobre suas atividades profissionais e a contextualização curricular.

As cartas trouxeram apenas indícios: menções à possibilidade de atuação técnica após a conclusão da EFA, relatos de trabalhos temporários em propriedades vizinhas e, de forma mais concreta, o projeto de uma jovem que pretende abrir uma distribuidora de bebidas para contribuir financeiramente com sua família.

O aprofundamento técnico, entretanto, não se traduz necessariamente em sofisticação teórica. É necessário garantir níveis sensíveis de acesso ao conhecimento, que desempenham papel central na formação integral dos(as) estudantes. Nesse sentido, o livro organizado por Frigotto, Arroyo e Nosella (2012), convocam a pensar de maneira crítica a relação entre trabalho, conhecimento e formação. Na educação do campo, o trabalho é princípio educativo inegociável, e Gramsci, em sua teoria, afirma que estudar é trabalho, é labor, é exercício para a vida. Nosella (2008, p. 247) acrescenta: “A expressão ‘trabalho e educação’ pode indicar um fato existencial e um princípio pedagógico”.

A formação omnilateral⁷, inspirada em princípios marxistas, coloca o trabalho como mediador central das contradições da vida em sociedade capitalista. Para Frigotto (2012, p. 265), “essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos”.

Assim, a formação omnilateral evidencia o trabalho enquanto atividade formadora e política, demandando esforço coletivo, organização social e tomada de consciência. Galeano (2006, p. 361) sintetiza: “A primeira condição para mudar a realidade, consiste em conhecê-la”. Dessa forma, a articulação entre trabalho e formação humana configura-se como processo de luta, emancipação e superação de desigualdades de classe.

Não se trata apenas de questionar “o que fazem” ou “como trabalham”, mas também “qual trabalho”, “por que trabalho” e “em que condições”. Nosella (2018, p.41), retomando pensando de Arroyo, afirma ser necessário “ver mais o trabalhador, e não tanto o trabalho”. Daí o deslocamento do termo “educação para o trabalho” para “educação para o trabalhador”, ressaltando a centralidade da formação humana diante das demandas educativas contemporâneas. Foi nessa perspectiva que residiu nossa preocupação sobre “qual educação”,

⁷ Omnilateral, segundo Frigotto (2012, p. 265), é um “termo que vem do latim e cuja formação literal significa ‘todos os lados e dimensões’ [...]. Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano”.

“qual labor politécnico”⁸ e “qual coeficiente intelectual” estamos produzindo e reproduzindo diante das massivas didáticas e novas demandas educacionais.

Os documentos orientadores da educação do campo reforçam essa perspectiva ao propor um horizonte transformador, inspirado no “inédito viável” de Paulo Freire. Assim, o desafio é consolidar as EFAs não apenas como espaços de aprofundamento técnico em áreas agropecuárias, mas como locais de sofisticação do conhecimento, capazes de abrir caminhos para além do ensino médio (em universidades, institutos federais, cursos técnicos de diferentes áreas etc.), expandindo e diversificando os saberes do campo.

6.2 SUL E NORTE, SEMELHANÇAS E DESSEMELHANÇAS NAS POÉTICAS TERRITORIAIS

Entre Sul e Norte, tratamos de uma comparação entre duas realidades distintas: uma escola com mais de 40 anos de existência e outra com menos de 10; uma em regime de internato e outra não; uma localizada na entrada de uma cidade e outra a muitos quilômetros de distância do polo urbano mais próximo; uma com maior relação com o município e mais subsídios, e outra em condições opostas. Esses contrastes geraram aproximações e distanciamentos, alguns já mencionados ao longo da pesquisa.

A observação e a vivência de campo evidenciaram que tais diferenças afetam a relação dos jovens com a escola e com a pesquisa, mas também repercutiram na própria percepção da pesquisadora, ao observarmos como essas instituições, para além dos participantes, revelaram propostas distintas de produção identitária no campo.

6.2.1 Sul

O internato de Belo Monte carrega um senso evidente de comunhão e responsabilidade, tanto entre os jovens quanto no sentimento de pertencimento à EFA. Esse pertencimento se expressou nas tarefas do dia a dia, na gestão do espaço, na manutenção da limpeza e até na construção coletiva da estrutura do novo dormitório. A localização afastada da cidade exige maior autogestão do tempo e das atividades, tanto individuais quanto

⁸ Educação politécnica, segundo Frigotto (2012, p. 272), consiste em “desenvolver a educação intelectual e corpórea e os princípios gerais dos processos de produção, e a organização de pequenos trabalhos com sentido educativo”.

coletivas, que são cumpridas com disciplina, mesmo sem relógios, alarmes ou necessidade constante de orientadores, tudo segue sua ordem, forma e função para a sustentabilidade da EFA.

As queixas sobre a estrutura, por exemplo, referentes ao espaço cedido por uma família local, apareceram de modo sutil, respeitoso e consciente, como nos relatos sobre o banheiro provisório, riscos de fiação exposta e problemas da rede elétrica. A pouca diversidade mencionada não foi vista como problema em si, mas a baixa participação dos estudantes nos processos decisórios foi apontada como ponto de reflexão.

Outro aspecto relevante foi que os estudantes desconheciam outras EFAs, suas localizações ou mesmo a história da Pedagogia da Alternância. Não compreendiam intencionalmente as mediações pedagógicas, apenas normalizavam as práticas pelas avaliações das atividades. Muitos acreditavam que atividades como o serão eram obrigatórias e naturais, e seguiam rigorosamente as práticas religiosas. Essa falta de intercâmbio mais amplo entre jovens de diferentes escolas (além da rotatividade de monitores) gerou desconhecimento sobre a identidade e a historicidade da Pedagogia da Alternância.

Apesar do uso frequente do celular, permitido em sala para pesquisas, o acesso era limitado às atividades propostas. Os estudantes preferiram os espaços abertos para diálogos, apresentações e produção das cartas, ampliando a vivência no espaço escolar. Valorizaram visitas técnicas e estágios como oportunidades de sair da escola e aplicar conteúdos, mas raramente associaram essas práticas à ideia de trabalho, limitando-se a mencionar empregos temporários em propriedades da região. Quando questionados sobre formação integral, não demonstraram expectativa em continuar os estudos após a EFA, seja em cursos técnicos, seja em faculdades.

Os jovens e as jovens reconheceram a EFA de Belo Monte como um diferencial pelo conforto, pelo afeto construído com professores(as), pelas dinâmicas da escola e pelo espaço físico. No entanto, a ausência de conhecimento sobre outras experiências da Pedagogia da Alternância limitou uma análise mais crítica sobre sua própria realidade. Notamos ainda que as manifestações de insatisfação ou reflexão crítica emergiram sobretudo entre as meninas e jovens mulheres, enquanto os meninos tenderam a manter-se neutros ou silenciosos diante dos dilemas apresentados.

6.2.2 Norte

No Norte, o ritmo foi marcado por horários rígidos de entrada e saída, com os ônibus escolares municipais já anunciando uma dinâmica distinta da escola do Sul. A maioria dos estudantes chegou uniformizada, organizados em grupos que remetiam às estruturas de escolas tradicionais.

A participação dos estudantes na pesquisa mostrou-se atenta, mas com pouca iniciativa, ocupando o espaço escolar de maneira mais fluida e menos intencional. Em um pedido para que apresentassem a escola, por exemplo, limitaram-se a indicar os espaços com os dedos, sem clareza se o lago estava ativo, se a biblioteca permanecia aberta ou se as placas solares funcionavam. As dúvidas persistiram, sem grande interesse em aprofundar ou compreender melhor o funcionamento da escola.

Durante as rodas de conversa e a produção das cartas, a resistência aos temas propostos foi recorrente, desviando para assuntos externos à pesquisa, como eleições municipais, shows, bares e questões de estética. Somente com insistência pedagógica foi possível retomarmos os debates sobre educação, que soavam desinteressantes para o grupo. Quando questionados sobre sua postura neutra ou silenciosa em relação à escola, responderam de forma indiferente, tratando a EFA como uma etapa de vida, diferente das demais escolas do município, mas ainda dentro de uma lógica normativa.

Tal como em Belo Monte, os estudantes pouco conheciam a historicidade da Pedagogia da Alternância, a importância da EFA em ser mais antiga que o próprio município ou mesmo a possibilidade de intercâmbio com outras escolas de dinâmicas diferentes. Foi durante a pesquisa que surgiram curiosidades, como a dúvida sobre o que seria um serão, levando-os a pedir que a pesquisadora realizasse um.

O grupo preferiu realizar as atividades em espaços fechados, sempre trazendo à tona assuntos externos à escola. Queixas recorrentes surgiram em relação a professores(as). As visitas técnicas foram lembradas mais como passeios, compras ou lazer do que como experiências formativas. A apresentação de trabalhos apareceu como uma preocupação vinculada mais à avaliação do que à aprendizagem.

Ainda que não negassem o diferencial da EFA em relação a outras escolas, os jovens do Norte revelaram pouco envolvimento com a Pedagogia da Alternância e dificuldade em mapear seus conhecimentos ou em produzir reflexões críticas sobre a escola e sua identidade. Quando questionados, tenderam a responder de forma homogênea, como se todos compartilhassem a mesma opinião ou chegassem ao mesmo consenso, sendo esse um comportamento diferente do observado na escola do Sul, onde emergiram vozes mais diversas

e críticas.

7 CONSIDERAÇÕES (IN)FINDAS: A EXPERIÊNCIA COMO SABEDORIA DESGEOGRAFADA E A FORMAÇÃO INTEGRAL

*“A vida dá corpo aos sonhos.
É a partir deles que se constrói a realidade”.*
Janusz Korczak.

Recorremos a Mochcovitch (1992), em “Gramsci e a Escola”, para refletir sobre a educação. Para o intelectual italiano, pensar a instituição escolar implica considerar tanto os aspectos pedagógicos quanto culturais. A escola, entendida como aparelho do Estado, garante o acesso à educação básica e à formação com forte caráter democrático. Nesse sentido, Mochcovitch (1992, p. 57) defende que a cultura não deve ser restrita a um conhecimento enciclopédico, mas concebida como elemento essencial à escola: “uma cultura próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade”.

Para o autor, a função do intelectual e da escola é mediar a tomada de consciência, que passa pelo autoconhecimento e pelo reconhecimento do valor histórico. Como afirma Gramsci (Mochcovitch, 1992, p. 24), a cultura exige: “organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida”.

Nessa perspectiva, a função formativa da escola se configura no acesso à cultura, pois, como afirma a autora (Mochcovitch, 1992, p. 59): “a possibilidade e forma-se, torna-se homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento [...]. Uma escola de oportunidade e livre iniciativa não é uma escola de escravidão ou mecanicidade”.

Na mesma direção, Nosella (2012, p. 229), no décimo quinto documento das “Origens da Pedagogia da Alternância”, ao situar as estruturas e atividades das EFAs, destaca princípios fundamentais, tais como:

Vivenciar o princípio de que a vida ensina mais que a escola;
Viver e refletir juntos para constituição de uma consciência grupal crítica e criativa;
Aprender vivencialmente a gestão do “ambiente educativo” para uma revivência posterior nas Escolas.

A produção de cartas, realizada pelos(as) participantes, traduziu em singularidade suas experiências formativas, compondo um traço coletivo da pesquisa. A experiência emergiu

como organismo vivo no processo educativo e de interpretação de si e dos outros, trazendo percepções, afetos, tensionamentos, lembranças, descobertas e transformações na relação com a escola e com a vida. Esse movimento se alinhou à concepção de formação integral, finalidade da Pedagogia da Alternância, prevista no MEPES e descrita por Nosella (2012, p. 171) no art. 4º:

A entidade tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente, promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, uma ampla atividade inerente ao interesse da Agricultura, e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico.

Martins (2019, p. 44) já enfatizava: “a vida é o eixo central da aprendizagem. O ponto de partida e de chegada da formação”. A escola, nesse contexto, é o espaço privilegiado para fomentar e estimular a vida, sendo, ao mesmo tempo, um ambiente produtor de contradições, críticas e reflexões voltadas à transformação social.

A prática da formação integral, portanto, não se limita à ideia de desenvolvimento agrário ou comunitário. Conforme relatório do MEPES, por Benício (2018, p. 14), a formação integral refere-se à: “todas as dimensões humanas: pessoal (afetiva, intelectual, profissional e religiosa) e comunitária (política, econômica e social)”.

Pesquisadores contemporâneos têm ampliado essa compreensão, associando a formação integral às múltiplas dimensões da vida, com ênfase no exercício da cidadania e na sustentabilidade (Martins, 2019), em consonância com Gramsci, que concebia a cultura como elemento de construção de uma nova hegemonia. Essa hegemonia pode ser gerida por jovens e comunidades escolares das EFAs, que se constituem como intelectuais orgânicos, agentes diretos na difusão de concepções revolucionárias no meio camponês.

Os achados da pesquisa evidenciaram que a experiência dos(as) jovens na formação integral dialogou com o que Bondía (2002, p. 21) caracterizou: “[...] experiência tem sido cada vez mais rara [...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”. Assim, as narrativas, falas coletivas, passeios pela escola, escutas, apresentações da EFA, espaços dialógicos e sistematizações escritas preservaram essa dimensão de experiência.

Contemplarmos, apreciarmos, sentirmos, revermos e transvermos os elementos que atravessaram esta dissertação, na interface com a formação integral da Pedagogia da Alternância, evidenciou a força das narrativas elaboradas e analisadas. Elas interagiram

diretamente na produção identitária dos(as) jovens, revelando valorização, reconhecimento, escrita, comunhão e afeto. Como sintetiza Bondía (2002, p. 21):

[...] ao que somos e ao que nos acontece [...] tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Dessa forma, a experiência emergiu como campo formativo e transformador, articulando leitura de mundo, produção de sentidos e construção de identidades no espaço-tempo das EFAs.

8 PALAVRAS, MARCAS E CORPOS: O QUE FOGE DA ESCRITA ACADÊMICA, MAS NÃO DO LUME INTELLECTUAL

“O objetivo do conhecimento que surge a partir da vida é a reunificação e a reconstrução de indivíduos e mundos cindidos. Um conhecimento compassivo tem por objetivo não explorar e manipular a criação, mas reconciliar o mundo consigo mesmo.”
Parker Palmer⁹.

Os relatos existem, e as narrativas escritas, embora não deem conta de toda a dimensão vivida e presenciada pela pesquisadora, não diminuem nem invalidam o visto e o experienciado. Um exemplo emblemático foi o do profissional do turno da noite, responsável pelo serão, ex-aluno da escola, que repetiu casos e memórias da instituição com saudade. Ele destacou, com humor e orgulho: “o banheiro era muito pior, a gente reclama, mas está melhorando”, enquanto apontava para a reforma do novo dormitório.

Não muito distante desse espaço, alguns estudantes evadidos formalmente (que não frequentavam mais as aulas) ainda apareciam à noite nos serões ou nos intervalos de lazer. Às vezes jantavam e até ajudavam nas atividades rotineiras, permanecendo presentes. A constância dessa presença gerou curiosidade: identificamos que eles saíram para trabalhar em uma propriedade próxima, em regime temporário. Uma estudante, ao ouvir o relato, comentou: “faltava tão pouco”. Ele, em resposta, afirmou: “pelo menos na formatura eu vou”. Ainda havia sentido e espaço na escola, nas formas de existirem e de pertencerem, mesmo na ausência.

Se a Pedagogia da Alternância foi pensada para conciliar trabalho e formação, é preciso uma análise crítica da situação narrada. Se a EFA acolhe de alguma forma esses jovens, o que tem distanciado sua prática formativa da finalidade de garantir formação profissional? Que incentivos metodológicos poderiam ser oferecidos ou criados para que consigam trabalhar e estudar com segurança, apoio e propriedade técnica e intelectual? Tais indagações revelaram novas dimensões críticas e profissionais a serem aprofundadas.

A presença da pesquisadora também gerou espaços inesperados de diálogo. Em Belo Monte, um estudante a convidou para conversar sobre estoicismo¹⁰ e declarou uma profunda

⁹ Parker Palmer em *To Know as We Knows*.

¹⁰ Movimento de escola e doutrina filosófica surgida na Grécia Antiga, que preza a fidelidade, o conhecimento e o foco em tudo aquilo que pode ser controlado pela própria pessoa. Defendia que a verdadeira felicidade

afeição pela filosofia. Explicou seu “gosto da filosofia e modelo de vida, mas sem oportunidade de aprofundamento”. Demonstrou sofisticação em suas reflexões e defesa de ideias. No dia seguinte, ambos dialogaram sobre filosofia da felicidade, autopoiese¹¹, autorrealização e soberania, temas distantes da organização didática formal, mas muito próximos da realidade vivida. Esse encontro suscitou-nos uma dúvida: até que ponto o currículo das EFAs, pensado com base em temas geradores, realmente se abre para os interesses dos jovens inseridos em contextos globalizados, que demandam debates sofisticados e existenciais?

Em conversas espontâneas, os jovens relataram as dinâmicas de suas famílias com a terra. Muitas vezes, isso envolvia deslocamentos físicos extenuantes. Uma estudante mencionou: “minha mãe vai para o ponto de ônibus perto de casa quatro da manhã, para ir à roça trabalhar, eu não quero viver isso”. Em seguida, o grupo refletiu sobre as possibilidades de viver no campo. Um deles afirmou com clareza: “não somos do campo, eu não moro na cidade, é diferente!”. Essa concepção de fronteira e pertencimento cultural, desconhecida para a pesquisadora, abriu novas inquietações. O que seria, então, a identidade do “nem campo, nem cidade”? Por que a cidade é associada a acesso e oportunidade, enquanto o campo, na visão desses jovens, não apresenta elementos positivos?

Mesmo diante dessas tensões, os estudantes afirmaram: “não trocaria a EFA por outra escola”. Esse sentimento ecoou tanto em Jaguaré quanto em Belo Monte, mesmo em meio às contradições. Tal postura nos remeteu à leitura de Nosella (2012, p. 149), para quem a EFA é “uma realidade resultante da dialética entre condições objetivas e as esperanças de quem precisa e quer uma mudança”. Após mais de meio século da consolidação da Pedagogia da Alternância no Brasil, novos paradigmas emergem, exigindo pesquisas, grupos de estudo e organizações que repensem suas práticas à luz das transformações sociais e culturais globais.

Nos momentos de lazer e diálogo, também surgiram queixas: problemas estruturais, dificuldades no processo de aprendizagem, empobrecimento de conteúdos, tensões sobre a valorização ou redução de questões agrárias. Embora não tenham se materializado nas cartas analisadas, tais relatos não escaparam à nossa atenção. Ainda assim, persistiu entre os jovens a ideia de pertencimento: “eu não conheço outra escola” ou “eu não queria estar estudando no centro”. Como disse um participante em Belo Monte: “meus primeiros dias aqui senti saudade

depende apenas da “virtude”, seus conhecimentos e valores, abdicando totalmente do “vício”, considerado pelos estoicos um mal absoluto, segundo Pedro Menezes, Mestre em educação pela Universidade do Porto.

¹¹ Conceito criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana, utilizado para designar a capacidade dos seres vivos de organizar e (re)produzirem a si próprios.

de casa, como nunca havia sentido”. Apesar das fragilidades, há laços de pertencimento e de adaptação sincera.

Esse pertencimento, associado à experiência escolar e à identidade, sustentou a permanência, a autoestima e a projeção de futuros possíveis. A partir dos dados e análises, emergiu a necessidade de discutirmos formas sustentáveis de relação da escola com a terra e o território, indo além de práticas extrativistas, conteudistas ou meramente recreativas. A escola se apresentou, assim, como espaço de transgressão e de vida, processo formativo que não se resumiu a obrigação. O elemento experiência despontou como central, moldando uma juventude que, pelas EFAs, adquiriu autonomia para decidir seus caminhos e consciência para permanecer, se assim desejasse, no campo.

De raiz à Raíza, este trabalho permanece em processo: não finalizado, mas enraizado. Mantém viva a defesa do direito à educação, à educação popular, à educação do campo e à Pedagogia da Alternância. Não de forma superficial, mas substancial, buscando movimentar olhares e perspectivas sobre as juventudes camponesas e suas periferias. Preserva-se, nesta defesa, o dever de cooperar com a função poética e política da busca por transformações no mundo, acompanhando com responsabilidade e entusiasmo os fenômenos da educação, em especial nos campos do Brasil.

9 PRODUTO EDUCACIONAL: NARRAR COMO ATO E AÇÃO PARA APRENDIZES DA VIDA

*“[...] E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar”.
A função da Arte, Galeano¹².*

Este produto educacional propõe novas reflexões metodológicas e estéticas sobre a mediação pedagógica denominada Caderno da Realidade da Pedagogia da Alternância. Partilhamos a proposta de criação, armazenamento e autonomia de conhecimentos estéticos e autorais como elementos importantes para o compartilhamento de saberes, aliados às experiências como forma planejada e sistemática de produzir, alargar e fortalecer novas identidades.

Configuramos, como produto desta dissertação, um Caderno Reflexivo acerca da mediação do Caderno da Realidade como prática pedagógica da Pedagogia da Alternância. Segundo Benísio (2018, p. 6), a mediação “requer organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar as dimensões profissionais e gerais”. Compreendemos a sequência de mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância como elementos que dialogam entre os princípios e pilares do fortalecimento e organização do sistema formativo integral do educando e da educanda nas EFAs.

De forma mais sistematizada, o conceito de Caderno da Realidade é caracterizado por Benísio (2018, p. 20):

É uma mediação pedagógica que abrange todas as atividades, relacionadas diretamente ao tempo-espaço e dinâmica de sessão e da estadia, ajudando na valorização da relação do estudante com sua realidade. Cada estudante elabora o Caderno da Realidade através de texto, ilustrações e esquemas, informações, análises e interpretações de fatos, acontecimentos, práticas e aspirações do seu meio. O Caderno da Realidade acumula o registro de acontecimentos sobre a realidade mais próxima de vivência do estudante. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele o educando registra todas suas reflexões e estudos aprofundamentos através dos instrumentos pedagógicos. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudos.

Ainda segundo Benísio (2018, p. 21), o objetivo do Caderno da Realidade é “construir-se em uma marca identitária do jovem, seu meio familiar e social através do

¹² Trecho do Livro dos Abraços, Função da Arte-1 (p.15)

registro de seu processo de formação sendo ainda metodologia de avaliação e acompanhamento do processo formativo”. Em síntese, o Caderno da Realidade contempla elementos significativos da formação dos(as) jovens da Pedagogia da Alternância, envolvendo plasticidade criativa e autoral. Contudo, ao produzir uma lógica de organização que racionaliza (e, por vezes, até requer) certo tecnicismo para avaliação e sistematização, corremos o risco de incorrer em produções superficiais e simplistas, caso não haja estímulo, sensibilização e abertura para a criação de intelectualidades diante da riqueza dos processos de conhecimento e aprendizagem.

Caçador e Grassi (2020) defendem que a escola deve garantir o acesso à cultura das classes dominantes, promover a sofisticação do senso comum e a mudança de mentalidade por meio dos intelectuais orgânicos, tendo a instituição escolar como protagonista. Nesse sentido, o Caderno da Realidade, enquanto instrumento educacional e mediação pedagógica, tem potencial para favorecer o acesso ao conhecimento técnico, o alargamento cultural e intelectual, o diálogo com as ciências e suas contemporaneidades, além de valorizar a experiência e a cultura. Benjamin (1987, p. 213) reforça que “Quem escuta uma história está na companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia”.

Em “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”, Nosella (2012) destaca que, no item referente ao processo de aprendizagem, não aparece o Caderno da Realidade. O autor ressalta, entretanto, a importância do Plano Pedagógico, das dinâmicas de grupo, das aulas de psicologia, dos cursos sobre os problemas brasileiros e da religião. No campo da avaliação, evidenciamos a participação da família como elemento essencial, pois, segundo Nosella (2012, p. 102), “a avaliação feita pelos próprios agricultores, pais de alunos, é mais exata e objetiva do que a avaliação feita pelas equipes das escolas e próprio centro de formação”.

Luiz, Gerke e Guimarães (2024) recordam, historicamente, o Caderno da Realidade, originalmente denominado “*La monographie de village*” e, na sequência, o “*Cahier d’exploitation familiale*”, como um artefato da época que cumpria uma função instrumental e técnica para a sistematização dos registros das pesquisas produzidas nas propriedades dos estudantes. Com a criação das primeiras EFAs no Brasil e com o encontro da Pedagogia da Alternância com a educação popular, o Caderno deixou de ser “da Propriedade” e passou a ser “da Realidade”, tal como enfatizado por Luiz, Gerke e Guimarães (2024, p. 11):

Por conseguinte, em terras brasileiras, o Caderno da Propriedade passou a ser adotado nas Escolas Famílias Agrícolas a partir do trabalho dos professores-monitores italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni, na década de

1980. Contudo, por influência das leituras freirianas e por constante reflexão acerca dos contextos estudantis, a compreensão de Caderno da Propriedade causava estranhamento numa realidade em que cerca de 30% dos jovens não possuía propriedade rural. Eram estudantes advindos de famílias meeiras, trabalhadores assalariados do campo e diaristas. Criou-se, então, o Caderno da Realidade, pois “[...] a realidade é muito mais ampla do que a propriedade de um estudante” (Zamberlan, 2019). O Caderno da Realidade, com o tempo, foi se constituindo numa significativa mediação pedagógica da alternância, acolhendo os planos de estudos, além de observações e histórias dos processos formativos individual e coletivo dos estudantes. Do mesmo modo, constitui-se locus das memórias e narrativas, fonte de registro, reflexão e produção de conhecimento. Oportuniza, por meio das narrativas dos sujeitos, o encontro com a diversidade de realidades que compõem o coletivo da escola.

Esse encontro com os chamados artefatos da época, com o momento histórico-cultural do Brasil e com a educação popular brasileira reverberou em mudanças processuais na construção e consolidação da Pedagogia da Alternância no país. Destacamos os territórios campestres, as áreas do conhecimento e a vida em formação, onde o Caderno da Realidade, segundo Luiz, Gerke e Guimarães (2024, p. 11), “permite o olhar em retrocesso dos registros produzidos e a construção de outras e novas narrativas a partir do hoje”, proporcionando um momento de formação individual e coletiva, sistematizando e dedicando-se a novas reflexões e identidades a partir da própria leitura de mundo. Gerke (2011, p. 80), autora do conceito de mediação pedagógica, apresenta:

O termo mediação pedagógica, utilizado para designar o Caderno da Realidade surge em substituição ao termo instrumento pedagógico. A Pedagogia da Alternância utiliza historicamente mediações na efetivação de sua práxis nos espaços e tempos da escola/universidade e meio socioprofissional/comunidade, dentre elas destacamos o Plano de Estudos, as Visitas e Viagens de Estudos, Serões, Projeto Profissional do Jovem, Estágios, Folha de Observação e, o Caderno da Realidade. A substituição do termo instrumento por mediação busca superar uma perspectiva vinculada ao tecnicismo. A ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como práxis teórico-metodológica das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos.

Gerke e Bengnami (2019), tratam das incursões pedagógicas da valorização das experiências vividas e da investigação curiosa no processo formativo, seguido pelas viagens, visitas técnicas e de estudos, que se inter-relacionam com o Plano de Estudos e se sistematizam no Caderno da Realidade, como parte da experiência transformada em realidade.

Atualmente, nesta proposta, partilhamos como sugestão o uso de *sites* e recursos acessíveis para a construção de outras materialidades e estéticas no processo do Caderno da Realidade – ou como formas de complementação do processo avaliativo. Entre elas: *Canva* (plataforma de *design*); *YouTube* (produção audiovisual); cartas físicas (escrita

autobiográfica); *Zine* (pequenos livros artesanais de imagens); Museu da Pessoa¹³; *Google Arts & Culture* (plataforma de circulação e criação artística diversa); *FlipHTML5* (criador gratuito de livros *online*) e redes sociais como meios de criação de material pedagógico. São recursos gratuitos e acessíveis por celular e computador, aliados ao incentivo e à formação de monitores(as) e professores(as) para gerar, instruir e acompanhar outras e novas formas complementares de conhecimento e formação identitária.

Nesse sentido, a proposta de produto educacional aqui apresentada compreende um Caderno Reflexivo voltado a um novo paradigma de Caderno da Realidade, indo além do artefato que acolhe e reúne elementos das pesquisas no âmbito das comunidades e/ou territórios. Elaboramos esse material como locus de memórias, experiências e narrativas dos sujeitos em formação e, com a parceria de monitores(as) e educadores(as), permitindo mapear e fortalecer as identidades presentes nas EFAs.

Na dissertação de Rocha (2003), é possível compreender o percurso formativo do Caderno da Realidade no Brasil como herança do Caderno da Propriedade, método de instrumentalização e sistematização do trabalho pedagógico de monitores(as) das EFAs. Fundamenta-se na compreensão de que a Pedagogia da Alternância “não nasceu pronta. Foi necessário um longo caminho com ajustamentos constantes, para a construção e consolidação do seu modelo pedagógico” (Rocha, 2003, p. 87).

A história da Pedagogia da Alternância carrega, desde sua gênese, marcas de desafios, limites e contradições para sua afirmação como uma educação voltada para o campo. Rocha (2003, p. 89) destaca:

A consideração da realidade familiar vivida pelos alunos como fonte da educação e instrução dos jovens não foi, inicialmente, um princípio consensual entre os monitores. Segundo Chartier (1982) muitos monitores, ainda presos a uma pedagogia tradicional, consideravam-se como sendo a fonte por excelência do conhecimento. Enquanto numa tendência aglutinavam-se os monitores mais experientes, defensores da alternância como uma pedagogia facilitadora da teorização dos conhecimentos empíricos, numa segunda tendência reuniam-se os monitores mais jovens, que percebiam a alternância como um entrave à verdadeira educação, cujo objetivo deveria ser estimular a difusão dos conhecimentos dos monitores nas propriedades dos jovens agricultores em formação. Nesta perspectiva, a finalidade da alternância entre o meio escolar e o meio de vida socioprofissional seria a atuação do jovem, a partir dos conhecimentos difundidos pelos monitores, para a transformação de sua realidade. A primeira grande reunião de monitores, realizada em 1946, foi marcada pelo confronto e disputa entre essas convicções presentes entre os monitores, culminando com a vitória da primeira tendência.

¹³ Disponível em: museudapessoa.org

O Caderno da Propriedade, como inspiração para o Caderno da Realidade, já consistia em registros de experiências desde 1945-1950, como possível espaço de “observar, a se interrogar e a formular suas interrogações” (Rocha, 2003, p. 87), com intenções de ampliar e popularizar conhecimentos a fim de transgredir a lógica unitária, superando o tecnicismo e alcançando propriedades, famílias e comunidades.

A consolidação do Caderno da Propriedade como metodologia da Pedagogia da Alternância passou por um desenvolvimento gradual até atingir sua finalidade pedagógica. Segundo Rocha (2003, p. 90):

Assim, ao longo dos três anos de formação, o jovem deveria ser orientado, progressivamente, para análise e compreensão da propriedade. Partindo de uma abordagem descritiva das origens, estrutura e produções, o aluno deveria examinar os diferentes fatores da produção e da administração realizada, ao longo do tempo, dos meios materiais e humanos disponíveis. Ao final, o aluno deveria tornar-se capaz de avaliar todo o funcionamento da propriedade, refletindo e apontando as melhorias e (ou) alternativas possíveis para aquela realidade.

Assim, o Caderno da Propriedade, no final da década de 1940, atuou como um elemento central da Pedagogia da Alternância, já alinhado ao conceito de Caderno da Realidade, fortalecendo significativamente as experiências tangíveis e intangíveis de jovens estudantes. Rocha (2003, p. 90) enfatiza:

No concreto da propriedade valoriza-se o concreto do cotidiano como porta de entrada a todos os questionamentos. Partindo da experiência vivida do trabalho, das dificuldades encontradas, o jovem registra, se expressa e apresenta questões. O Caderno de Propriedade engendra uma exigência estimulante: a obrigação do jovem formalizar suas interrogações a partir da vida cotidiana.

O Caderno da Realidade chega ao Brasil como elemento fundamental no processo metodológico das EFAs, posteriormente sistematizado por Gerke (2011) como mediação pedagógica da Pedagogia da Alternância. Seguiram-se análises e ponderações mais recentes sobre o uso, formulação e reformulação, discutindo os limites e possibilidades das produções de jovens estudantes das EFAs.

Diante dessas defesas e conceitos, elucidamos o Caderno da Realidade como lócus das experiências e como artefato que acolhe, em suas dimensões, histórias, projetos, memórias, questionamentos e dúvidas, tudo que orbita o pertencimento e a compreensão de si e suas interfaces com o mundo. Importa renovar as reflexões acerca da temática, questionando: seria necessário um processo avaliativo do Caderno da Realidade ou devemos concentrar-nos na

mediação processual dos projetos, indagações, desejos, criações e avanços com acompanhamento pedagógico e reflexivo?

A dimensão estética e poética do Caderno da Realidade (e como esta supera a dimensão excessivamente técnica ainda presente em muitas práticas) amplia funções de linguagem, recursos expressivos, funções sensoriais e éticas. Rancière (2005, p. 12), em “A partilha do sensível: estética e política”, afirma: “É no terreno estético que prossegue uma batalha ontem centrada nas promessas da emancipação e nas ilusões e desilusões da história.” Rocha (2003, p. 92) também resgata o Caderno da Realidade como:

A sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudo; o lugar onde fica experiências educativas acontecidas na família e na EFA; livrinho, caderno feito, contando de forma sistematizada sua realidade.

Tal compreensão dialoga com Guimarães Rosa e Saraiva (1966) no trecho em entrevista: “quando escrevo, não penso na literatura: penso em capturar coisas vivas”. Defendemos, assim, o Caderno da Realidade como possibilidade de alargamento e extensão do conhecimento. Para Oliveira (2016, p. 2), em “A palavra poética no ter-lugar da língua: estética, ética e política”, a linguagem é “esse destino no aberto, apenas marcas tênues de um caminho para o intocável”. Assim, o Caderno da Realidade aqui defendido vai além do possível engessado; resgatamos o “inédito viável” de Freire para subverter e transgredir, construindo os possíveis pelas mãos e experiências, pela terra, pelo tempo, pela escola e pela comunidade.

Um dos pioneiros como monitor das EFAs brasileiras, Sérgio Zamberlan, no prefácio de “50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil” (2019, p.10-11), afirma que a Pedagogia da Alternância foi um “novo paradigma de educação no campo, uma nova possibilidade de garantir direito à escola”. Hoje, na defesa das escolas do campo abertas, politizadas e instrumentalizadas, com professores(as)-formadores(as)-monitores(as) especializados(as), Zamberlan (2019, p.13) conclama à “possibilidade de continuar com as rupturas necessárias à natureza da Pedagogia da Alternância, o dinamismo, a vida em movimento”, valorizando também as belezas desse percurso.

Atendendo aos procedimentos do PPGPE para registro acadêmico do produto educacional, apresentamos, no Quadro 10, a sua descrição técnica.

Quadro 10 – Descrição técnica do produto educacional

Autoria	Bianchi, Raíza e Gerke, Janinha
Nível de ensino a que se destina o produto	Fundamental II e Ensino Médio
Área do conhecimento	Educação
Público alvo	Estudantes e monitores/professores que trabalham com o Caderno da Realidade
Categoria do produto	Guia de orientação, em formato de <i>e-book</i>
Finalidade	Caderno Reflexivo
Organização do produto	O produto foi elaborado em três capítulos, percorrendo sobre os conceitos de Caderno da Realidade e possibilidades de recursos para utilizar na mediação pedagógica
Registro de propriedade intelectual	Ficha catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo
Disponibilidade	Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros
Divulgação	Digital
URL	Página do PPGPE/UFES: www.educacao.ufes.br
Processo de validação	Validado na banca de defesa da dissertação
Processo de aplicação	Nas experiências que trabalham a Pedagogia da Alternância
Impacto	Alto, considerando a superação de uma elaboração exclusivamente técnica, para uma elaboração poética e estética
Inovação	-
Origem do produto	Dissertação intitulada: “Formação e produção identitárias dos educandos e educandas da Pedagogia da Alternância: traçando saberes e poéticas pelo Sul e Norte do Espírito Santo”
Ilustrações e imagens	As imagens utilizadas neste material foram produzidas pela autora. Ressaltamos, entretanto, que a finalidade desta publicação de circulação gratuita é somente educativa

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, M. A. A. A trama narrativa urdida no cotidiano da docência. **Linhas Críticas**, v. 29, p. 1-5, 2023.

AURICH, R. L.; GALVÃO, J. L. F.; CALIARI, R. O. **Jaguaré : das origens à contemporaneidade : resgate do cotidiano de um povo**. Jaguaré, ES : PMJ, 1996.

ARAÚJO, F. A. V.; SOARES, B. R. Relação cidade-campo: desafios e perspectivas. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v.4, n. 7, p. 201-229, 2009.

SARAIVA, A. **Conversas com escritores brasileiros**. Porto: ECL, 2000. (GUIMARÃES Rosa - entrevistado por Arnaldo Saraiva. para o 'Diário de Notícias', de Portugal em 24/11/1966).

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARZANO, M. A. L. Cartas autobiográficas de formação e profissão: experiências de um professor-pesquisador-extensionista de Educação Ambiental. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 2, p. 375-390, 2020.

BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo [manuscrito] : possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância**. Tese - UFMG. Belo Horizonte, 2019

BENEVOLO, L. **História da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BENÍSIO, J. D. **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. Espírito Santo: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, J. L. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

BONDÍA, J. L. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, C. R. Hoje, tantos anos depois. *In*: SOUZA, A. I. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 7-20.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. *In*: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 23-49.

BRANDÃO, C. R. **Relatório 35ª Reunião Anual ANPEd GT 18**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 nov. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1 fev. 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 set. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 dez. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 ago. 2023. Disponível em:
https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 29 abr. 2008. Disponível em:
https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/7785/1/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 jul. 2010b. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2025.

CAÇADOR, S. B.; GRASSI, R. A. A situação da economia do Espírito Santo no início do século XXI: um estado desenvolvido e periférico? **Revista Geografares**, n. 14, p. 107-132, 2020.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIDADES e estados: Jaguaré. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/jaguare.html>. Acesso em: 22 mar. 2025.

FRAZÃO, G. A., DÁLIA, J. M. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento do Meio: Possibilidades e Desafios para a Educação do Campo Fluminense**. Circuito de Debate Acadêmico. Code. 2011.

FOERSTE, E. **Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e universidade**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. Disponível em:
<https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt03-612-int.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FOERSTE, E. **Pedagogia da Terra: uma avaliação da experiência da Universidade Federal do Espírito Santo**. Brasília: Ação Educativa, 2004.

FOERSTE, E.; BRANDÃO, C. R.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Educação do campo: diálogos interculturais**. Curitiba: Appris, 2019.

FERREIRA, T. H., FARIA, A. Z., SILVARES E. F. T. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.** Estud. psicol. (Natal) 8 (1) • Abr 2003 • <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Texto I:** Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural. São Paulo: Capacitação Pedagógica, 1998.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Unesp, 2000.

GALEANO, E.G.M. H. **As veias abertas da América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERKE DE JESUS, J. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância:** saberes e fazeres do campo. Vitória: GM editora, 2011.

GERKE DE JESUS, J. **Formação e profissão docente do campo.** Curitiba: Appris, 2018.

GERKE, J.; GUIMARÃES, A. S.; LUIZ, M. L. Os processos formativos da licenciatura em educação do campo: novos e outros saberes e fazeres evidenciados pelos/nos cadernos da realidade. **Kiri-kerê:** Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 4, p. 174-196, 2020.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRANEREAU, A. **O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

HADDAD, S. Direito à Educação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

HISTÓRIA. **Prefeitura de Jaguaré**, 2022. Disponível em: <https://www.jaguare.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>. Acesso em: 22 mar. 2025.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A. F. M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos – Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

LAROSSA. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. 2002

LEFEBVRE, H. **Espaço e política** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008c [1973].

LUIZ, M. L.; GERKE, J.; GUIMARÃES, A. S. O ensino de história proposto numa escola do campo: pistas e indícios para a formação da consciência histórica. **História**, v. 43, p. 1-22, 2024.

SCHNAIDERMAN, B., Campos, A. H.. **Maiakóvski – Poemas** . São Paulo: Perspectiva. 2015.

MANÇANO, B. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

MANÇANO, B. **Movimento Socioterritoriais e Movimentos Socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. (2012). REVISTA NERA, 6, 24-34. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i6.1460>

MARTINS, L. R. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOCHCOVITCH, L. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MOFATI, R. P. História. **Prefeitura Municipal de Mimoso do Sul**, 2025. Disponível em: <https://mimosodosul.es.gov.br/historia>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-332.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (MEPES); Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Espírito Santo (FETAES). **Relatório Geral da I Conferência Temática da Juventude Camponesa**. São Paulo: MEPES, FETAES, 2023. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/documentos/processosseletivos/2023/RELATORIO-JUVENTUDE.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

NUNES, R. S. **Pedagogia da alternância, mídia e consumo na formação de novos camponeses**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

OLIVEIRA, M. R. D., **A palavra poética no ter-lugar da língua: estética, ética e política**. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso 11 (3) • Sep-Dec 2016

PALUDO, A. V. **Administração pública**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

POPULAÇÃO de Mimoso do Sul (ES) é de 24.475 pessoas, aponta o Censo do IBGE. **G1**, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2023/06/28/populacao-de-mimoso-do-sul-es-e-d-e-24-475-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 28 mar. 2025.

POPULAÇÃO rural envelhece e jovens são minoria no campo. **gov.br**, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/populacao-rural-envelhece-e-jovens-sa-o-minoria-no-campo>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PUIG, J. M. **Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía**. Barcelona: Horsori, 2010.

PUIG-CALVÓ, P.; GAGNON, C.; GERKE, J. Dossiê Temático: 50 anos da Alternância no Brasil: o que dizem as pesquisas nacionais e internacionais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-13, 2019.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

ROCHA, I. X. O. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana - Bahia.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rebelais de Tours, Lisboa/Tours. 2003.

SANTOS, M. **O retorno do território.** Território : globalização e fragmentação. Tradução . São Paulo: HUCITEC/ Annablume, 2002.

SANTOS, M. **O dinheiro e o território.** Geographia, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, J. A. G. **Escola Rural D. Pedro II: introdução de técnicas e conhecimentos modernos no ensino agrícola na Província do Pará (1860 a 1864).** Simpósio Nacial de História. Florianópolis. 2015.

SILVA, M. S. Educação do Campo e sua institucionalidade: o fio da navalha pela criação e institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo. *In:* MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 233-248.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. *In:* CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo.** Vitória: UFES, 2006.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZAMBERLAN, S. **Entrevista concedida a Janinha Gerke.** Anchieta/ES, 7 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE CONVITE AOS PARTICIPANTES

“Carta para narrar¹⁴.

Há um ditado popular que diz que as uvas contam as histórias dos bons vinhos e nossas experiências narram as histórias de quem a gente é..

Apresento a proposta desta pesquisa, DIÁLOGOS EM ALTERNÂNCIA com interesse de costurar o relato de experiência e construção das identidades, como metodologia delimita-se história de vida e protagonistas em alternância em destaque e o uso da história oral como instrumento, registro meu profundo interesse de escuta sensível e proporcionar espaços de falas e reflexões que narram história de quem a gente é. É de responsabilidade registrar com anuência e sensibilidade histórias marcadas pelos rastros das letras e das terras, dos pés, das mãos e de vozes, Gonzaguinha canta “bem bonito quando a gente pisa firme nessas linhas estão nas palmas das nossas mãos, é tão bonito quando a gente vai a vida nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”, esta pesquisa de caráter qualitativo pretende-se alinhar e mapear elementos da constituição de identidades dos educandos do CEFAs de Norte e Sul do estado do Espírito Santo, é importante salientar que tal proposta não refere-se à intensidade ou dicotomia das instituições de pesquisa e sim em comungar e compartilhar de experiência na formação integral dos sujeitos(as)-participantes com suas realidades e especificidades na esferas políticas, afetivas, pessoais e territoriais. Destaco a proposta de produções durante os encontros com trocas de cartas direcionadas entre participantes, fundamentando-se nos pilares da alternância, pretende-se fomentar debates sobre experiência que aproximam identidades, sejam por ora como sujeitos e sujeitas de luta, seja por ora educandos e educandas no mundo e para o mundo, seja por ora singulares, artísticos e produtores de conhecimento, cultura e saberes.

Cordialmente,

Raíza da Silva Bianchi - Mestranda no programa de pós-graduação do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.”

¹⁴ Carta enviada como convite aos e às participantes da pesquisa de campo, como para processo de obtenção de assentimento aprovado pelo CEP (Comitê de Ética).

APÊNDICE B – CARTAS DOS PARTICIPANTES DA EFA DE JAGUARÉ

Participante – A1 “vivendo todos os dias, como se fosse meu dia a mais”

Olá meu nome é um segredo guardado.
 Sou um pessoa reservada, pouco extrovertida.
 Nasci e fui criada no meio agrícola,
 um mundo aberto.
 Que no descobri de verdade na ECORM
 e agora na EFA.
 Um lugar de saberes diversos,
 Realidades expostas
 Sabedoria e materiais a explorar
 Língua, cultura, inovação e diversidade
 Topografia um desafio, mas melhor
 que as outras matérias.
 Geografia, português, na química
 podia trocar de professor.
 Um bom professor deve ensinar,
 ser criativo, fazer memórias,
 educar para um futuro melhor.
 Inventar sonhos e realizar objetivos.
 Aqui encontro professores dedicados
 colegas que se tornam amigos.
 Mesmo com rotinas, estójos
 apresentações.
 Cada desafio me faz crescer: pessoal e
 profissional.
 Gosto desta jornada na EFA.
 Aprendizados que vão além dos
 livros.
 Uma formação que transforma
 mentes e corações.

Em cada etapa, crescemos juntos,
rumo ao sucesso.

Aprendo, ensino e amamos momentaneamente,
Aprendendo, ensinando, sendo melhor.
No meio agrícola que tanto me encanta.
Vivendo todos os dias com a
fazer meu dia mais
feliz

Participante – B2 “acredito que seja uma das melhores coisas que já inventaram”

A escola família ligicola é uma escola onde várias famílias de diferentes lugares e regiões aprendem a conviver uns com os outros, aprendem a aceitar e compreender suas diferenças, criam laços e se tornam uma segunda família, mas como toda família, sempre tem alguns desentendimentos, mas no final, sempre resolvido.

Na escola família, passamos uma semana na escola e uma semana em casa, que acredito que seja uma das melhores coisas que já inventaram, durante a semana da escola, cada aluno tem uma determinada tarefa a fazer, como por exemplo lavar louça, varrer a sala, entre outros. Dessa forma os pais que não tenham costume de organização, passam a ter, temos também o CR (Caderno da Realidade) que registramos quase todas as visitas de estudos e palestras que a escola nos proporciona.

Participante – J3 “aqui tem momentos que nenhuma outra escola irá proporcionar”

02/10/24

Eu cheguei aqui por influência do meu pai e da minha comunidade sempre ouvi falar muito bem sobre as escolas famílias por isso me despartei a vontade de estudar aqui. O melhor dia da minha vida aqui na escola foi no primeiro dia onde comecei a conversar com outras pessoas e com professores que sempre estão dispostos a conversar com os alunos.

O primeiro ano foi tudo lindo, tudo muito fácil, porém quando chegou o segundo ano tudo mudou as coisas ficaram um pouco mais complicadas, os estudos começaram mas sempre que foi muito gostoso de fazer.

A escola família em geral é muito boa, aqui temos momentos que nenhuma outra escola irá proporcionar para outros alunos. Isso é que essa escola tem muito e que que crescer tem muito valor na nossa comunidade não vale a distância das escolas famílias, espero que possam ter a oportunidade de terem conhecimento e viverem o melhor em uma média delas.

Participante – L4 “a escola me incentivou a enxergar minha própria realidade”

É como se fosse minha segunda casa
por passar um bom tempo aqui, aprendi
de imediato coisa, tanto na educação como
nas quanto para a vida, companheirismo,
melhor diálogo... Conheci pessoas que
com certeza pretendo manter contato. E
o que me chamou muita atenção foram
as visitas de estudos e a parte do
dormitório que não é muito comum
em outras escolas, mesmo sendo filha
de agricultores não pretendia continuar
na zona rural depois dos 18 anos, mas
a escola me incentivou e dessa forma
passei a enxergar a minha própria
realidade de uma forma diferente,
reconhecendo a beleza da natureza.

APÊNDICE B – Cartas dos participantes da EFA de Belo Monte

Participante – R1 “tem suas vantagens, como o aprendizado é ótimo, mas também tem suas desvantagens”

A escola família agrícola é uma ótima oportunidade para pessoas que desejam aprender e conhecer o mundo de maneira diferente, conhecer caminhos da zona rural, leva como aprendizagens todas as vivências realizadas no decorrer dos anos letivos.

A escola família agrícola de Belo Monte (Município do Sul) me ensinou a ~~aprender~~ ver o mundo com outros olhos, se deslucar não só nos estudos mas sim com a família e amigos. A escola tem suas vantagens, como o aprendizado é ótimo, mas também tem suas desvantagens, como falta de material, alguns recursos não são ~~se~~ bons, algumas aulas também.

Tendo ido a escola é boa, todos os alunos que passaram por aqui, hoje a maioria são técnicos.

Tudo esse tempo (3 anos) foram ótimos anos, confesso que vivi sentir falta de todas as coisas.

Agradeço a escola por ter me proporcionado os melhores momentos ~~de~~ no decorrer desses anos.

Participante – VI “o diferencial da EFA é a Pedagogia da Alternância”

Eu conheci a escola por meio da família, pois meus primos e meu tio haviam estudado aqui. Sempre senti deles que aqui era um lugar legal, diferente e que poderia me proporcionar diversas experiências, tudo isso me deixou curioso e empolgado para conhecer esse tipo de ensino.

❶ Não possui um único dia favorito nessa escola, porque até aqui (no 3º ano) foram diversas acontecimentos importantes pra mim nessa escola, como: visitas de estudo pela região, o dia que fui com meus colegas no lançamento de primo língua, as tardes que jogamos futebol, os treinos que já fiz aqui, as pessoas que conheci, as ginásticas, algumas aulas como a de história, zoologia, agricultura e geografia, as aulas a noite, os jogos de tabuleiro, as noites de oração, tudo isso fez a minha vivência nesse ambiente mais especial e única.

❷ O que mais gosto de aprender é um pouco de tudo, gosto da área de animais, mas também gosto das plantas e das matérias não técnicas. Cada assunto prende minha atenção e desperta minha curiosidade. Saber como os animais podem ser reproduzidos e como eles se adaptam aos ambientes ou como as plantas trabalham de forma espetacular em favor da vida na terra ou saber como aconteceu a ditadura no país e como é o clima e biomas do Brasil, tudo isso é interessante e necessário ao meu ver.

❸ Sei bem apegado a minha família, nos meus primeiros dias aqui senti saudade de casa, como nunca havia sentido. Aqui aprendemos a conviver com pessoas diferentes, a sermos humildes, honestos e pacientes, pois vivendo em sociedade precisamos desses valores.

❹ O diferencial da EFA é a pedagogia da alternância, as matérias técnicas, a vivência com os colegas, as apresentações que temos que fazer, o desenvolvimento de projetos lúdicos e a conclusão de estágios.

Participante – V1 “curiosidades: sempre saem casais daqui”

Curiosidades sobre a EFA de Mimosa!

- 1- A EFA de Bdo Monte - Mimosa do Sul, foi fundada em 2008.
- 2- O espaço utilizado pela escola (prédios e terreno) pertence aos ~~vizinhos~~ e local é "emprestado" para o desenvolvimento da escola.
- 3- A escola conta com 3 turmas: 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.
- 4- Os alunos fazem o Caderno da Realidade (CR), onde coletam Relatórios de visitas de estudo, cutões e palestras. No CR, também são colocados os (PEA) Planos de Estudos (são questionários enviados para descobrir dados de toda região do município). No final do PE fazem produções ilustradas.
- 5- Temos espaço livre para jogar futebol, petalin, banco imobilizatório, cartas, entre outras atividades.
- 6- Das 20h às 21h temos o Salão, para fazer atividades pendentes.
- 7- Muitos alunos tiveram parentes que já estudaram aqui na EFA.

Eu, _____, vim para EFA por indicação de parentes que já estudaram aqui. Nessa escola fiz muitas amizades e conheci minha grande paixão.

Mais um fato curioso sobre esta escola é que sempre saem cadais daqui.

Participante – T3 “aprendi a gostar de conviver com pessoas”

Cheguei aqui por indicação de amigos
sem por curiosidade de saber como é
minha família não queria que eu
viesse para cá cheguei no mês de
ano do 1º ano eu queria sair só
que minha mãe não deixou
aprendia a gostar a viver com pessoas
diferentes de mim. O melhor dia foi
quando comecei a me em turma com
novos sempre fui muito de ficar
no meu canto mais sempre gostei
de estudar mais sou muito de
gostar das aulas mais sim dos professores
com as suas partes. minha experiência
nos foi grande coisa mais me sinto
realizada de chegar até aqui
a EFA tem de diferente e o seu conteúdo
e seu jeito de trabalhar.

Amei essa pesquisa que foi feita
com a gente esse modo de trabalhar
e o seu jeito encantador espero que
consiga mudar bastantes escolas

Participante - V2 "mas eu tive curiosidade"

Desde pequena eu souço falar da EFA, porque meu tio e meus primos também já estudaram aqui. Sempre ouvi falar bem dessa escola, mas nunca tive muita vontade de estudar em uma escola agrícola, mas tive a curiosidade de saber como era passar uma semana na escola, então meu irmão quis vir estudar nessa efa, e eu resolvi vir também. No início eu só quis vir para fazer um teste mesmo, mas aí eu comecei ficar aqui, então estou aqui até hoje (no meu último ano).

Para mim o melhor dia na EFA, que na verdade foi noite, no verão cultural, foi quando a monitora noturna que ficava conosco na escola, pediu para mim e mais 3 amigos falarmos um pouco sobre a iguaria, e nisso preparamos uma apresentação no power point, e preparamos também um pequeno momento de oração, no início ficamos um pouco nervosos mas depois perdemos a vergonha, e pra mim esse momento foi o melhor que já tive nessa escola.

O que mais gosto de aprender aqui na EFA, são as matérias técnicas, mais específico a matéria de irrigação e zootecnia, por mais que eu não seja tão boa, mas são as que me despertam mais interesse, nessas áreas a única coisa que eu gostaria que tivesse mais são aulas práticas.

A experiência que estou tendo aqui na EFA esses 3 anos, eu jamais teria em outra escola comum, porque aqui nós convivemos 24 horas por dia uns com os outros, e aprendemos a lidar com várias dificuldades também.

APÊNDICE C – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação e produções identitárias dos educandos e educandas da Pedagogia da Alternância: traçando saberes e poéticas em diálogos pelo Espírito Santo.

Pesquisador: RAIZA DA SILVA BIANCHI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79942423.3.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.001.909

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa ora avaliado intitula-se Formação e produções identitárias dos educandos e educandas da Pedagogia da Alternância: traçando saberes e poéticas em diálogos entre Norte e Sul do Espírito Santo, sob responsabilidade da acadêmica de mestrado RAIZA DA SILVA BIANCHI do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, sob orientação da Prof. Dr^a. Janinha Gerke.

A metodologia envolve uma abordagem Qualitativa, exploratória e descritiva, com pesquisa de Método autobiográfico e/ou Histórias de Vida (JOSSO, 1988, 2004, 2006; BERTAUX, 2010) - Instrumentos: Roda de conversa com estudantes a partir do impulso narrativo formação-trabalho-pertencimento-terra; observação in lócus; produção de cartas. - Fontes (no caso de pesquisa bibliográfica/documental): Plano de Formação (Currículo) das Escolas Famílias Agrícolas investigadas. - Participantes: 01 grupo focal de 04 educandos do Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul (Sul do Espírito Santo), sendo dentre esses duas educandas e dois educandos; -01 grupo focal de 04 educandos do Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Jaguaré (Norte do Espírito Santo), sendo dentre esses duas educandas e dois educandos; No total trabalhará com 08 sujeitos participantes, sendo educandos e educandas de ensino

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do COHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES**



Continuação do Parecer: 7.001.909

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_BÁSICAS_DO_PROJETO_2262433.pdf	29/07/2024 18:58:15		Aceito
Cronograma	cronograma_pdf.pdf	29/07/2024 18:57:18	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE.pdf	29/07/2024 18:57:08	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito
Parecer Anterior	PARECERANTERIOR2907.pdf	29/07/2024 18:56:54	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Termo_oficial_JULHO.pdf	16/07/2024 18:51:12	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito
Cronograma	cronograma_julho.pdf	16/07/2024 18:50:34	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_julho.pdf	16/07/2024 18:50:15	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_ANTERIOR_JULHO.pdf	16/07/2024 18:50:01	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/12/2023 09:54:35	RAIZA DA SILVA BIANCHI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 12 de Agosto de 2024

**Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do COHN

Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com