

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE/CE/UFES**

RACHEL REIS MENEZES

**AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ: UM
ESTUDO SOBRE A EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/BRASIL**

**VITÓRIA
2013**

RACHEL REIS MENEZES

**AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ: UM
ESTUDO SOBRE A EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA
2013

Cad. Acervo:

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Menezes, Rachel Reis, 1965-

M543e As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré : um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo / Rachel Reis Menezes. – 2013.

170 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação rural. 2. Escolas comunitárias – Jaguaré (ES). 3. Políticas públicas. 4. Professores – Jaguaré (ES) – Formação. 5. Escolas rurais – Jaguaré (ES). 6. Educação – História. I. Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
RACHEL REIS MENEZES

***AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS NO
MUNICÍPIO DE JAGUARÉ: UM ESTUDO SOBRE A
EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/BRASIL***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 15 de abril de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Paolo Nosella
Universidade Nove de Julho

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração e sabedoria;

Ao professor Dr. Erineu Foerste pela sua competência teórico-metodológica e capacidade de compreender o nosso tempo de realização desta pesquisa;

Ao professor Dr. João Assis Rodrigues pela leitura do nosso trabalho, orientações e apoio indispensáveis;

Ao amigo professor Dr. Rogério Omar Caliari pelas interações importantes.

Aos monitores, pais, mães e funcionários das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Giral, Japira e de São João Bosco, assim como aqueles que são partes constitutivas da Pedagogia da Alternância em Jaguaré e no Estado do Espírito Santo;

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura e à Prefeitura Municipal de Jaguaré, na pessoa de Jader Sossai de Lima, pelo apoio logístico que possibilitou este estudo;

Ao Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância – RACEFFAES na pessoa de Glorinha Sartório Sampaio, Magides Brito Sampaio, Francisco José de Souza (Chiquinho) e Carlos Roberto Soprani (Betinho);

Aos meus pais, Waldomiro Fernandes Menezes, agricultor (*in memoriam*) e Noleny Reis Menezes (dona de casa), que souberam com os seus saberes educar os filhos na formação ética e responsável;

Aos amigos Angela Maria Borges e Jailson Bonna pela disponibilidade e apoio importantes no decorrer deste trabalho.

Ao amigo Oseias Silva Costa pelo apoio e trabalho indispensável na finalização dessa pesquisa.

RESUMO

Analisa a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na expansão da Pedagogia da Alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo. Parte da seguinte pergunta: Qual a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na expansão/criação de escolas em alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo? Com base em fontes documentais analisa a implantação dessa modalidade educativa no Estado do Espírito Santo, focalizando a inspiração ideológica, a construção da identidade ou contextualização crítica, o processo de adaptação à legislação educacional brasileira e a sua expansão pelo Brasil. Dialogando com abordagens qualitativas de pesquisa em educação, foram realizadas análise documental, entrevistas (estruturadas e semi estruturadas) e observação participante. No bojo desta investigação discutem-se conceitos, tais como: Pedagogia da Alternância, parceria, Educação do Campo, políticas públicas e paradigmas. Entre os principais achados do estudo, destaca-se o fato de que essas escolas contribuíram através do testemunho histórico de que é possível trabalhar a Pedagogia da Alternância em escolas públicas. Contribuíram também com a ruptura em relação ao “modelo” das Escolas Famílias Agrícolas e a pedagogia do campo tradicional, sobretudo superando alguns paradigmas, como: a existência da grande propriedade e o internato. A complexidade e a riqueza do objeto de estudo permitem afirmar que é relevante a formação inicial e continuada das equipes de educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância, a formação das coordenações pedagógicas das Secretarias de Educação, das famílias e dos membros das associações ou conselhos de escolas que favoreçam a reapropriação crítica dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância por parte dos principais atores dessa modalidade educativa.

Palavras chave: Pedagogia da Alternância - Educação do Campo – Formação - Políticas Públicas.

RÉSUMÉ

Analyse la contribution des Écoles Communautaires Rurales Municipales de Jaguaré dans l'expansion de la pédagogie de l'alternance dans les villes du nord de l'État du Espírito Santo. Le point de départ est la question suivante: Quelle est la contribution des Écoles Communautaires Rurales Municipales de Jaguaré dans l'expansion/création d'écoles en alternance dans les villes du nord de l'État de Espírito Santo? Basé sur des sources documentaires, examine la mise en œuvre de cette méthode d'enseignement dans l'Espírito Santo, en se concentrant sur l'inspiration idéologique, dans la construction de l'identité ou la contextualisation critique, le processus d'adaptation à la législation sur l'éducation brésilien et son expansion au Brésil. En dialogant avec les approches de recherche qualitative en éducation, nous avons fait de l'analyse documentaire, entrevues (structurées et semi-structurées) et de l'observation participante. Au cœur de cette recherche sont discutés des concepts tels que: pédagogie de l'alternance, partenariat, éducation rurale, politiques publiques et paradigmes. Parmi les principales conclusions de l'étude est possible souligner le fait que ces écoles ont contribué par des témoignages historiques qu'il est possible de travailler la pédagogie de l'alternance dans les écoles publiques. Également, elles ont contribué à la rupture entre les écoles familiales agricoles et le «modèle» de la pédagogie de campagne traditionnelle, et, surtout, à surmonter certains paradigmes tels que l'existence de la grande propriété et l'pensionat. La complexité et la richesse de l'objet d'étude nous permettent d'affirmer qui est pertinente pour la formation initiale et continue des équipes d'éducateurs des Centres Familles de Formation en Alternance, la formation de las coordinations pedagogiques des départements de l'éducation, des familles et des membres de las associations ou des conseils d'écoles, une formation qui encouragent la réappropriation critique des principes et des pressuposées théoriques et méthodologiques de la pédagogie de l'alternance par les principaux acteurs de cette méthode d'enseignement.

Mots Clés: Pédagogie de l'Alternance, Éducation em mileu rurale, Formation, Politiques Publiques.

LISTA DE SIGLAS

ACARES - Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

APEFA - Associação para a Promoção das Escolas Famílias Agrícolas da Argentina

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais

CBAR - Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais

CdFR - Casa da Família Rural

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFFA - Centro Familiar de Formação em Alternância

CENPEC - Centro de Pesquisas para a Educação e a Cultura

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

COMECES - Comitê Estadual de Educação do Campo

CONDRAF - Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CPC - Centros Populares de Cultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DISOP - Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense

ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

EFA - Escola Família Agrícola

EPA - Escolas Populares de Assentamentos

EPN – Equipe Pedagógica Nacional

ETA - Escolas Técnicas Agrícolas

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GEJUD/SEDU - Gerência de Educação, Juventude e Diversidade/Secretaria Estadual de Educação

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JAC - Juventude Agrária Católica

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB - Movimento Educacional de Base

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR - *Maison Familiale Rurale*

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

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

SCIR - Secretariado Central de Iniciativa Rural

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SSR - Serviço Social Rural

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

UNB - Universidade Nacional de Brasília

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

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNMFREO - União Nacional das *Maisons Familiares Rurales* de Educação e Orientação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abrangência das EFAs no Brasil.....	80
Quadro 2 – Abrangência das CFRs no Brasil.....	81
Quadro 3 – Contribuição da formação na PA na vida dos egressos.....	123
Quadro 4 – CEFFAs criados no município de Rio Bananal.....	126
Quadro 5 – CEFFAs criados no município de Nova Venécia.....	128
Quadro 6 – CEFFAs criados no município de São Mateus.....	129
Quadro 7 – CEFFAs criados no município de Colatina.....	130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 AS ORIGENS E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	17
1.2 A QUESTÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA	19
1.3 OTIMISMO EXAGERADO?.....	23
1.4 QUESTIONAMENTOS SOBRE O FINANCIAMENTO	25
1.5 O PROBLEMA.....	29
1.6 AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	33
1.7 COLOCANDO A PESQUISA EM PRÁTICA.....	35
2 DAS “MAISONS FAMILIALES RURALES” (MFRs) AOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAs): OU A EXPANSÃO DE UM MODELO	39
2.1 A INSPIRAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA E PEDAGÓGICA	39
2.2 O SURGIMENTO DAS MAISONS FAMILIALES RURALES NA FRANÇA	45
2.3 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA	46
2.4 A CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO EDUCATIVO FUNDADO NA ALTERNÂNCIA E A EXPANSÃO INTERNACIONAL.....	47
3 DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAs) AOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAs) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	50
3.1 A INSPIRAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA.....	50
3.2 A INSPIRAÇÃO PEDAGÓGICA.....	51

3.3 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAs) NO BRASIL	52
3.4 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO- ADMINISTRATIVA.....	57
3.5 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	65
3.6 A INSPIRAÇÃO FRANCESA NA ORIGEM, EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO MODELO EDUCATIVO NO BRASIL	70
3.7 AS CASAS FAMILIARES RURAIS.....	75
3.8 A CRIAÇÃO DA UNIÃO NACIONAL DAS EFAs DO BRASIL (UNEFAB)	78
4 INICIANDO UMA DISCUSSÃO SOBRE CAMPO E ESCOLA NO/DO CAMPO ...	82
4.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DESINTERESSADA?	82
4.2 SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	95
4.3 QUAL É A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO DO CAMPO? .	97
4.4 A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	101
4.5 A ORIGEM DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	103
5. AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS MUNICIPAIS (ECORMs): UMA EXPERIÊNCIA DIFERENCIADA NO CONTEXTO DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAs)?.....	108
5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ECORMs.....	108
5.1.1 Aspectos Administrativos	109
5.1.2 Aspectos Pedagógicos	113
6. O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DE CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAs) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: A OPÇÃO PELA VIA PÚBLICA COMO DIREITO	126

6.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DESSES CEFFAs PÚBLICOS	126
6.2 SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS ECORMs DE JAGUARÉ NA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS	130
6.3 SOBRE OS DESAFIOS E OS AVANÇOS NO DIA A DIA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS	141
6.4 SOBRE AS EXPECTATIVAS QUANTO À CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM GESTAÇÃO NOS MUNICÍPIOS	145
7 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR O DEBATE.....	149
8 REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS DIRIGENTES DE ASSOCIAÇÕES DOS (CEFFAs) PÚBLICOS.....	163
APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA EQUIPE DE EXPANSÃO DO REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ES – (RACEFFAES).....	164
APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS ONDE FORAM CRIADOS (CEFFAs) PÚBLICOS	165
APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS MUNICÍPIOS ONDE FORAM CRIADOS (CEFFAs) PÚBLICOS.....	166
APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA EQUIPE PEDAGÓGICA REGIONAL DA (RACEFFAES) ..	167
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	168

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, inserida na problemática geral da Educação do Campo no Brasil, pretende oferecer elementos de problematização e de discussão do processo de expansão da Pedagogia da Alternância em municípios da região norte do Estado do Espírito Santo através do movimento dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) ¹.

A história de cada escola em alternância do Espírito Santo, do Brasil e dos outros países onde ela expandiu tem as suas singularidades e/ou especificidades refletindo, portanto, a realidade de cada contexto socioeconômico, político e cultural. Este trabalho tem como objetivo então compreender a expansão dessa modalidade educativa que foi/vem se desenvolvendo no Espírito Santo e a influência das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré nesse processo. A relevância deste trabalho está em possibilitar reviver o histórico desde a sua gênese resgatando os princípios e/ou pressupostos teórico-metodológicos desse movimento de formação. Analisa como foi sendo construído um jeito próprio de praticar a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo. Portanto o trabalho possibilita a sistematização histórica, bem como analisa a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré na expansão dessa pedagogia em municípios do Espírito Santo.

Esta pesquisa tem o privilégio de ser escrita e refletida por alguém que atua na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo desde o ano de 1991, quando ingressamos no quadro de servidores municipais e passamos a residir no município de Jaguaré - ES. Nesse tempo atuamos na coordenação/direção de uma das

¹Essa terminologia foi assumida em um encontro em Foz do Iguaçu (RS), nos dias 07 e 08 de abril de 2001 e contou com a participação de representantes das EFAs, CFRs e Projovem. Participaram também representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Fonte: NEAD (apud QUEIROZ, 2004, p. 32).

Escolas Comunitárias Rurais Municipais por quatro anos, posteriormente na coordenação das escolas do campo das séries iniciais do ensino fundamental, bem como na coordenação geral das três Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECORMs) atuando na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Nesse período tivemos ainda a satisfação de representar essas Escolas, no Conselho Administrativo da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), onde participamos de Seminários Internacionais sobre a Pedagogia da Alternância, Assembleia Geral da UNEFAB, entre outros. Também participamos de formações em alternância como a Pós-Graduação Lato-Sensu, oferecida pelo Centro de Formação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o tema “Formação Integral para o Educador Rural – Alternância Como Processo” e do mestrado Internacional itinerante: “Formação e Desenvolvimento Sustentável” através da parceria Universidade Nova de Lisboa, Universidade François Rabelais de Tour e (UNEFAB).

O estudo está organizado em seis capítulos com as suas considerações finais, as referências e os anexos. O primeiro capítulo constitui a parte introdutória em que apresentamos as explicações acerca do nosso interesse pela Educação do Campo em alternância e tecemos considerações sobre o contexto e a problemática do estudo em questão juntamente com a questão norteadora, os objetivos da pesquisa e a opção teórico-metodológica.

No segundo capítulo revisitamos as origens históricas do movimento das “*Maisons Familiales Rurales*” explicitando o seu processo de criação, consolidação e expansão na França e pelo mundo, procurando identificar os fundamentos/princípios norteadores desse movimento educativo. Os dados (referentes a este capítulo) foram construídos através de pesquisa em dissertações e teses sobre a Pedagogia da Alternância.

No terceiro capítulo revivemos a trajetória de criação, desenvolvimento, consolidação, construção da identidade, expansão e diversificação das experiências de formação em alternância presentes no Estado do Espírito Santo vinculadas ao

movimento dos CEFFAs do Brasil. Este capítulo foi construído a partir de reportagens publicadas em jornais de circulação em municípios do sul do Estado, bem como aqueles de circulação mais ampla como A Gazeta, A Tribuna, em jornais que datam da década de setenta, tais como: O Diário, em revistas de educação, publicações do MEPES como relatórios anuais, boletins, jornais, em relatórios de viagens de estudo à Europa através da UNEFAB, e em dissertações de mestrado.

No quarto capítulo para o referencial teórico buscamos o aporte de vários autores co-autores que analisam a problemática do campo e da Educação do Campo brasileira. Destacamos, todavia, a contribuição de autores como Caldart, Arroyo, Molina e Fernandes que desenvolvem as noções do conceito e do paradigma da Educação do Campo, destacam também o conceito de parceria com Foerste.

No quinto capítulo, As Escolas Comunitárias Rurais enquanto prática diferenciada no contexto dos CEFFAs apresentamos a caracterização dessas escolas, os dados e sua análise.

No sexto capítulo, apresentamos os resultados das entrevistas com os vários atores desse movimento educativo que estão fomentando/vivenciando o processo de expansão de Centros Familiares de Formação em Alternância públicos.

Finalmente, são apresentadas as considerações acompanhadas de algumas indicações para o aprofundamento dos desafios percebidos durante o desenvolvimento desta pesquisa, considerando as limitações dos autores/atores desse projeto educativo e a síntese provisória do conhecimento. A questão central passa pelo reconhecimento através de políticas públicas de financiamento da Educação do Campo em alternância como um direito e uma conquista das populações camponesas e dever do Estado e da Pedagogia da Alternância como possibilidade de uma Educação do Campo contextualizada e problematizadora.

1.1 AS ORIGENS E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como foco de estudo o processo de expansão de Centros Familiares de Formação em Alternância em municípios da região norte do Estado do Espírito Santo a partir prática das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré ².

O interesse pelo tema de estudo emerge da nossa vivência profissional a partir do envolvimento com as questões da educação escolar e especificamente com a Educação do Campo na modalidade em alternância, atuando na coordenação pedagógica no município de Jaguaré desde o início da década de noventa, quando através de concurso público ingressamos no quadro dos servidores efetivos da educação municipal.

Ao chegarmos ao município de Jaguaré em 1991, as Escolas Comunitárias Rurais Municipais se encontravam em seu segundo ano de funcionamento. No ano de 1992, as ECORMs foram pesquisadas pelo (CENPEC) ³ e reconhecidas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ⁴ como um dos quinze melhores projetos educativos públicos do país e indicadas como referência numa coleção intitulada *As Escolas Comunitárias Rurais: a experiência de Jaguaré – ES 1989/1982. Vol. 6.*

De acordo com Cruz (2004), o movimento dos agricultores no que tange à criação dessas escolas se dá desde o ano de 1985, no entanto a efetivação desse projeto só se torna possível “[...] a partir das lutas pela mudança de direção dos destinos do município de Jaguaré – ES, desenvolvidas pelo Partido dos Trabalhadores ao assumir o Poder Executivo, em 1989”. Cruz (2004, p. 70).

² Centros Educativos em Alternância criados pela municipalidade de Jaguaré em parceria com as famílias e comunidades.

³ CENPEC Centro de Pesquisa para a Educação e a Cultura com sede na cidade de São Paulo.

⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Já as experiências de formação em alternância brasileira As Escolas Famílias Agrícolas EFAs que deram origem as Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré têm as suas raízes na experiência italiana que por sua vez inspirou-se nas *Maisons Familiales Rurales* da França, sendo a primeira escola trazida por iniciativa do padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, no final dos anos sessenta, instalando-se inicialmente em municípios do sul do Espírito Santo.

Mapeando os Centros Familiares de Formação em Alternância presentes no meio rural brasileiro, Queiroz (2004), identifica sete experiências diferentes de (CEFFAs): (1) as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), (2) As Casas Familiares Rurais (CFRs), (3) as Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré (ECORMs), (4) as Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), (5) o Programa de Formação de Jovens Empresariais Rurais (PROJOVEM), (6) as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) no Estado de São Paulo e (7) as Casas das Famílias Rurais (CdFRs) em Pernambuco e na Bahia.

As Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais, por serem as experiências pioneiras em solo brasileiro, constituem-se no modelo de referência mais expressivo que, por conseguinte vieram a influenciar a implantação das outras experiências escolares. As ECORMs e as EPAs localizadas no Estado do Espírito Santo bem como as três ETAs no Estado de São Paulo surgiram a partir das EFAs. Enquanto que o PROJOVEM no Estado de São Paulo e as CdFRs nos Estados da Bahia e Pernambuco se inspiraram no modelo das CFRs.

A princípio, alguns aspectos diferenciam as ECORMs das EFAs como, por exemplo, o fato da primeira ser totalmente pública, possuir uma área pequena para as experiências mais agrícolas que pecuárias, a ausência de internato, a estrutura física ser mais compacta, os estudantes estarem geograficamente mais próximos da escola e esta ser vinculada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo administrada pela equipe de educadores chamados monitores, em parceria com as famílias dos estudantes organizadas em conselhos escolares. Não obstante alguns dos fundamentos, os instrumentos pedagógicos, as avaliações, entre outros aspectos têm a sua origem e inspiração nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES.

Assim, as características básicas de uma Escola Família Agrícola foram adaptadas à realidade dos estudantes a serem atendidos nas Escolas Comunitárias Rurais: a alternância de permanência entre o centro educativo e o meio familiar, a organização das famílias em torno do plano de formação dos pré-adolescentes, tendo como perspectiva uma formação que aspira a integralidade e despertar para a vocação profissional a partir do conhecimento das possibilidades que o meio rural dispõe; orientam a concepção e a prática pedagógica das Escolas Comunitárias Rurais resguardadas as especificidades que as caracterizam como escolas públicas municipais integrantes do sistema brasileiro de educação.

1.2 A QUESTÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA

Atuando no acompanhamento pedagógico dessas escolas, fomos percebendo a incompreensão das especificidades dessa modalidade educativa, verificada por parte dos demais profissionais da educação municipal, em que alguns aspectos próprios da organização e do funcionamento e que já se constituíam numa prática desde a criação desses centros educativos em alternância, como a carga-horária especial dos monitores/educadores, proposta curricular diferenciada, formação inicial e continuada na Pedagogia da Alternância organizada pelo regional, participação em reuniões no decorrer do ano letivo, envolvendo os diferentes atores dessa modalidade educativa; sempre suscitavam interrogações, questionamentos e até mesmo retaliações e censuras.

Por outro lado, constatamos que a luta por uma Educação do Campo com identidade própria vem alcançando expressão e reconhecimento nacional. Nesse sentido participamos juntamente com um monitor da Escola Comunitária Rural de

São João Bosco, da “*I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*”⁵ realizada no ano de 1998 no Centro de Convenções em Luziânia - GO, onde apresentamos a experiência das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré.

Desde a sua criação essas escolas são visitadas por pessoas e organizações de outros municípios e de outros estados do Brasil. Nos últimos anos a partir da criação do Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES)⁶, em 2003, intensificou-se um processo pelo qual gestores de outros municípios estão sendo motivados a conhecerem a proposta pedagógica das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré. O município tem recebido e coordenado visitas de comissões compostas por técnicos e /ou pedagogos de outras Secretarias de Educação, pais e mães representantes das famílias, Secretários Municipais de Educação, membros de Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e também alguns representantes do poder legislativo municipal.

A iniciativa da criação das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré, desde a sua fundação até hoje vem se consolidando como experiência diferenciada no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, sendo utilizada como referência pelo RACEFFAES. Esse trabalho de mobilização tem possibilitado o surgimento de alguns Centros Familiares de Formação em Alternância em municípios da região norte do Estado do Espírito Santo, com características e especificidades semelhantes àquelas adotadas pelas Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré. Outros municípios estão adotando na prática pedagógica em escolas das suas redes, aspectos e instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância.

Os estudos de Nosella (1977 e 2012); Pessotti (1978); Moreira (2000 e 2009); Caliarí, 2002; Cruz (2004); Rodrigues (2008); Queiroz (2004), dentre outros, evidenciam que as Escolas Famílias Agrícolas são uma realidade no meio rural do

⁵ No final dos anos noventa, os movimentos sociais do campo conseguem articular o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” que teve na I Conferência, em julho de 1998, em Luziânia-GO, seu ponto alto e desencadeou todo um processo que vem crescendo, possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de educação do campo. Queiroz (2004, p. 26)

⁶ Organização criada em 2001 através de assembleia geral realizada em Vitória, com a participação de 22 escolas em alternância do Espírito Santo (que enviaram representantes).

Estado do Espírito Santo desde o final da década de sessenta, sendo criadas e geridas pelo MEPES⁷. A criação do MEPES em 26 de abril de 1968 foi possível graças à mobilização de um padre jesuíta na criação da Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES) em Pádova na Itália que tinha como objetivo promover ações de desenvolvimento social, educativo e sanitário. O MEPES foi criado a fim de realizar ações comunitárias nas áreas de saúde, ação social e educação junto aos descendentes capixabas de imigrantes italianos, tendo se firmado como uma rede de escolas presentes no sul e no norte do Espírito Santo.

As experiências das EFAs capixabas inspiraram a criação de EFAs em outros Estados brasileiros assim como a criação de outras experiências de centros educativos em alternância sem nenhum vínculo administrativo com o MEPES aqui mesmo no Estado. A primeira instituição em alternância criada no Espírito Santo fora da rede MEPES e que manteve a sigla EFA foi a escola de São Bento do Chapéu no município de Domingos Martins que iniciou o seu funcionamento no ano de 1985.

O contexto de criação dessa instituição é semelhante ao de muitas outras. Foi a preocupação das associações de agricultores e das famílias em oferecer uma educação escolar para seus filhos confrontados com a escassez de escolas em sua região que motivou a criação dessa escola cujo modo de funcionamento pedagógico se aproxima das escolas do MEPES sem nenhum vínculo administrativo.

Desde o início dos anos oitenta as experiências de formação em alternância do MEPES já eram conhecidas pelas comunidades, associações e sindicatos de camponeses. Nesse contexto, após os levantamentos e as conversas iniciais entre as famílias, as associações de agricultores e o MEPES, com o apoio das igrejas cristãs e autorização do poder público municipal, criou-se a primeira EFA autônoma do Estado.

⁷ O MEPES é uma organização não governamental (ONG), declarada como pessoa jurídica, sem fins lucrativos (com fins filantrópicos) e de utilidade pública: reconhecida pelo Conselho de Educação do Estado do Espírito Santo: membro fundador da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas UNEFAB e da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) Nosella e Azevedo (apud RODRIGUES 2008, p. 66).

Esse foi o primeiro passo para que nos anos seguintes outros municípios seguissem o exemplo, outras escolas foram criadas no sul e no norte do Estado fora da rede MEPES. Interessante é que essas novas escolas que começaram a surgir chegaram a formar uma associação (que posteriormente se dissolveu) para discussão e encaminhamento de questões comuns como a formação de monitores, gerenciamento, orientação sobre a legislação, entre outros aspectos.

Em 1984 foi criado o primeiro assentamento do Estado, o Assentamento Córrego da Areia no município de Jaguaré. É necessário ressaltar que após conquistarem a terra, os assentados lutam para permanecerem nela. Nesse sentido a educação se torna uma importante bandeira de luta assim como o crédito, a assistência técnica entre outros direitos sociais.

Os responsáveis pelos Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizados no norte do Estado do Espírito Santo iniciaram as discussões com as EFAs do MEPES existentes na região entre os anos de 1986 a 1987, visando à criação de escolas alternativas ao modelo convencional. Nesse momento, a opção foi pela Pedagogia da Alternância desenvolvida nas EFAs pelo fato de os trabalhadores entenderem que essa pedagogia poderia contribuir com a permanência de seus filhos na terra ou com uma imigração mais consciente e melhor equipada (intelectual, social e materialmente).

Assim foi criada em 1988 a primeira Escola Popular de Assentamento seguida de outras nos anos seguintes. As Escolas Populares de Assentamentos são escolas públicas financiadas pelo Estado, que divide com o MST a responsabilidade administrativa e pedagógica. Essas escolas constituem uma nova experiência de escolas em alternância inspiradas nas EFAs do MEPES. Em 2000 Pizzeta registrou a existência de oito delas no norte do Estado conforme Rodrigues (2008).

Em Jaguaré nos anos oitenta, os movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, as comunidades rurais, as lideranças da EFA discutiam novas possibilidades de avançar nas questões sociais, buscavam implantar um novo projeto social no meio rural. No bojo dessas discussões, a

educação mereceu atenção e destaque. Dessa forma, entre os anos de 1990 a 1992 são criadas três escolas em alternância denominadas Escolas Comunitárias Rurais.

A criação dessas escolas foi possível em função principalmente das discussões envolvendo os vários segmentos da sociedade já citados e a administração de caráter popular na condução do município. O apoio do MEPES foi essencial, pois a assessoria pedagógica foi imprescindível nos primeiros anos da experiência.

Assim nasce o terceiro grupo de escolas na modalidade em alternância inspiradas nas EFAs. Essas escolas fazem parte do quadro de escolas integrantes do sistema municipal de ensino público, sendo administradas e mantidas em parceria com as famílias.

O município de Jaguaré se inscreve historicamente nessa fase de expansão do ensino em alternância desenvolvido no Estado do Espírito Santo, com a aprovação do Decreto 444/89 de criação das Escolas Comunitárias Rurais de Giral e de São João Bosco, iniciando o seu funcionamento em abril de 1990 e em março de 1992 através do Decreto 015/92 cria a terceira Escola Comunitária Rural da Japira.

1.3 OTIMISMO EXAGERADO?

Constatamos que o ensino na modalidade em alternância tem sido a solução encontrada pelas organizações de agricultores (associações, sindicatos e cooperativas) e pelos movimentos sociais do campo quanto ao problema da educação camponesa no que tange à precariedade ocasionada pela falta de planejamento e de priorização de investimentos, sobretudo na formação dos profissionais, na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos direcionados a essa modalidade e na construção de escolas, por parte dos governos nas três esferas. O que vem ocorrendo é a imposição do modelo urbano de escola/educação

destinada à população camponesa que já vem se verificando desde longa data na história da educação do campo no Brasil. Por outro lado, cabem aqui alguns questionamentos: O ensino em alternância é sempre o mais indicado para a escolarização das crianças e adolescentes do campo e das periferias rurais? Em quais casos esse ensino é mais indicado? Quais os aspectos dessa modalidade de educação que a diferencia da educação convencional?

Revedo os documentos dos primeiros anos das EFAs, constata-se que os dirigentes e operadores do MEPES naquele momento da história desse movimento pareciam não ter dúvidas quanto à viabilidade dessa modalidade educativa em qualquer contexto rural capixaba e ou brasileiro.

Todavia, Nosella (1977) analisando a realidade da quantidade de alunos matriculados nos cursos oferecidos pelas oito EFAs existentes no meio rural capixaba, desde a criação da primeira escola em 1969 até o ano de 1976, observa existir um número de alunos bem abaixo do permitido pela metodologia do ambiente educativo.⁸ Observa também que num período de quatro anos (1969 a 1972) são criadas oito Escolas Famílias em território capixaba: sendo as cinco primeiras na região sul e as outras três no norte do Estado, ou seja, ocorreu a criação de escolas (orientadas) muito mais para expandir um modelo do que para atender aos apelos das demandas sociais.

Constata-se nos trabalhos de Silva (2000), Queiroz (2004) e Rodrigues (2008) a crescente expansão de experiências educativas em alternância no meio rural brasileiro; assim como no meio rural capixaba, principalmente aquelas que abrigam a sigla CEFFAs, que constitui a grande maioria das instituições educativas e /ou formativas em alternância pelo Brasil. Quais são as razões da expansão de diferentes Centros Educativos em Alternância com várias denominações e

⁸ O marco teórico da Escola põe um limite máximo de 20 a 25 alunos por turma, isto significa, cerca de 60 a 75 alunos por escola. Dentro da metodologia do ambiente educativo, este teto máximo significa uma limitação numérica para evitar turmas demasiado grandes e, portanto, dificultar o processo de formação aprendizagem que se baseia numa dinâmica de grupo "familiar". Nosella (1977, p. 85).

orientações políticas? Por outro lado, a alternância tem se destacado como uma pedagogia com presença constante nas discussões da Educação do/no Campo.

1.4 QUESTIONAMENTOS SOBRE O FINANCIAMENTO

A França, berço dessa modalidade, destaca-se no avanço e na consolidação da educação em alternância, envolvendo a classe política, as universidades, o sistema de ensino oficial no estabelecimento de leis específicas do ensino em alternância. No Brasil a situação até bem pouco tempo, era bem diferente: a modalidade da alternância não vinha recebendo a devida atenção por parte dos organismos políticos no âmbito federal. Todavia, Rodrigues (2008), constata nos últimos dez anos uma crescente produção bibliográfica sob a forma de monografias, dissertações e teses, que indicam o envolvimento de pesquisadores (as) na produção de novos estudos sobre as experiências educativas em alternância no Brasil.

A UNEFAB, enquanto organização que representa grande parte dos Centros Familiares de Formação em Alternância em âmbito nacional vinha se empenhando na busca de soluções do financiamento dessas instituições. Muitas iniciativas foram realizadas nesse sentido, todavia, ainda não havia sido instituída uma Lei Nacional de financiamento público dessa modalidade educativa no Brasil a exemplo de outros países como a França. Desde 1996 consta nos relatórios anuais dessa organização como prioridade, o fortalecimento institucional das associações locais e regionais, em vista do reconhecimento da filosofia e do financiamento dos CEFFAs.

Nesse sentido, foi realizado um esforço conjunto entre a UNEFAB e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) apoiadas pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação e Cultura (SEMTEC/MEC) na produção de um documento comum sobre os centros educativos em alternância

que serviu de base na busca do reconhecimento legal da Pedagogia da Alternância e sua base associativa junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Acreditava-se que esse reconhecimento legal abriria portas para a viabilização de recursos dos poderes públicos na sustentabilidade das EFAs (Relatório de Atividades da UNEFAB, 1998).

Com efeito, constatamos no relatório de atividades da UNEFAB de 2000 a realização de um Seminário no ano de 2001, em Brasília, direcionado aos dirigentes das associações regionais das EFAs, que contou com a assessoria do professor João Monlevade, fazendo esclarecimentos sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em que se discutiram, as possibilidades de as EFAs serem contempladas nesse fundo, o que não chegou a se concretizar.

A discussão da necessidade da UNEFAB ter uma representação em Brasília, visando facilitar os contatos com os órgãos federais, abrindo espaços e tornando mais conhecido o trabalho das EFAs, culminou com a transferência em 2003 da sede dessa organização do município de Anchieta no Espírito Santo, para a capital do país.

Constata-se que já existia um reconhecimento do modo de funcionamento, do papel e da importância dos CEFFAs no meio rural brasileiro, mas a questão que se colocava não era mais a do reconhecimento e sim do financiamento através de políticas públicas. Nesse sentido, todo o esforço e trabalho dos dirigentes das associações locais, regionais e nacional finalmente parece ter sido contemplado, porque um passo importante foi dado no capítulo do financiamento dos CEFFAs não públicos, através da Nota Técnica nº 32/2013 (CGPEC) que trata de Orientações quanto aos procedimentos para admissão de instituições de formação por alternância como beneficiárias do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em cumprimento à Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007, alterada pela Lei nº 12695, de 25 de julho de 2012.

Todavia, como o movimento nacional dos CEFFAs vinha tendo obstáculos em avançar nesse aspecto do financiamento público, no Estado do Espírito Santo a expansão dessa modalidade de educação tem se efetivado pela via das administrações públicas municipais.

Desde a década de noventa, o MEPES vem mantendo as EFAs já existentes na sua rede de escolas e assessorando na implantação/criação de CEFFAs geridos e mantidos com recursos de âmbito municipal. Constata-se que a grande maioria de CEFFAs que foram criados no Estado do Espírito Santo a partir dos anos noventa até o período atual se encontram vinculados aos sistemas municipais de educação e em alguns casos ao Estado (como é o caso das escolas de assentamentos). Dessa forma, desde os anos noventa vem sendo fomentada a expansão de instituições educativas em alternância, porém sob a responsabilidade dos municípios.

Por outro lado, as organizações e os movimentos sociais populares do campo encontraram na alternância a possibilidade de uma nova modalidade de educação. Assim, esses movimentos vêm se apropriando da alternância conforme suas necessidades de formação. Com base na alternância entre meio sócio familiar e centro educativo esses sujeitos coletivos constroem suas propostas pedagógicas movidos pela utopia de uma educação mais crítica e contextualizada, desenvolvida com a população camponesa, sendo, contudo, financiada pelo poder público.

No Estado do Espírito Santo, o município de Jaguaré se destaca pelo pioneirismo ao criar três escolas em alternância de ensino fundamental das séries finais, na rede municipal de educação, numa época em que a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de projetos educativos dessa natureza gestados pelo poder público se constituía em uma novidade, portanto num grande desafio, visto que a legislação em vigor ainda não previa esclarecimentos quanto a essa modalidade. Posteriormente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra também é pioneiro ao utilizar aspectos dessa modalidade educativa na educação dos filhos dos assentados, com o financiamento direto do Estado.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 de 1996, constitui-se num marco legal ao contemplar uma modalidade educativa – a

alternância, que já vinha sendo praticada na educação das populações camponesas do Estado do Espírito Santo e posteriormente com a expansão da experiência, em outros Estados do Brasil, no Capítulo II que trata da Educação Básica na Seção I Das disposições Gerais, no seu Artigo 23 destaca-se:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**⁹, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE & Legislação Congênere, p. 125).

Por outro lado se constitui também num marco. Na retomada da democracia no país, a realização em julho de 1998 da *I Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* em Luziânia no Estado de Goiás, com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Universidade Nacional de Brasília (UNB) que instituiu um grupo permanente de trabalho para pensar e sistematizar as questões da educação das populações camponesas e fomentar, com o apoio dos movimentos e organizações sociais do campo, a discussão e elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo prevista na nova LDB Lei nº 9394/96.

Anteriormente a esses avanços verificados na legislação em vigor, na educação desenvolvida no país, algumas das preocupações dos dirigentes e monitores do MEPES Com a expansão dessa modalidade educativa nos sistemas municipais e estaduais de educação, ou seja, no poder público de modo geral, era o possível desvio dos princípios da Pedagogia da Alternância e o receio com a descontinuidade das ações das administrações públicas verificadas em muitos governos quase que nas três esferas dos poderes executivos.

⁹ Grifo nosso.

1.5 O PROBLEMA

Com base no exposto, a questão de investigação pode ser assim apresentada: qual a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na expansão/criação de escolas em alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo?

Na busca de responder a essa questão maior, outras questões são decorrentes: Essa expansão se dá da mesma forma em todos os lugares, no que tange à alternância? Todos os municípios estão adotando-a da mesma forma? O que Jaguaré ensina e como faz isso? Que alternância emerge da experiência de Jaguaré e como ela se desenvolve? Quantos municípios aderiam e com quantas escolas, quantas matrículas? Quais seriam as motivações da ampliação dessa proposta educativa no meio rural capixaba? Quais são os aspectos presentes na realidade das famílias, comunidades camponesas que favorecem a criação de um CEFFA? Quais são os encaminhamentos, orientações, passos a serem realizados pelas famílias, organizações sociais na criação de um CEFFA?

Este estudo tomou como foco principal a compreensão do processo de expansão/criação de escolas em alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo fomentada pelo RACEFFAES.

Especificamente, analisar o processo de criação, expansão do movimento dos CEFFAs desde a sua origem na França e no Estado do Espírito Santo; analisar as contradições e as potencialidades presentes nesse movimento de expansão de Centros Familiares de Formação em Alternância; analisar os impactos dessa expansão no ensino em alternância desenvolvido no Estado.

A relevância se justifica a partir da constatação da ausência de estudos sobre essa abordagem. Não obstante, o Estado do Espírito Santo é pioneiro e precursor dessa modalidade educativa, terreno fértil de práticas diversificadas servindo como fonte de inspiração para outras localidades do Brasil.

No que tange ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), constata-se até a presente data, um número de seis trabalhos de pesquisa realizados sobre essa modalidade educativa, sendo quatro dissertações de mestrado (as duas primeiras versaram sobre a prática das ECORMs de Jaguaré) e duas teses de doutorado.

Na década de 2000, destaca-se o pioneirismo de Flávio Moreira, um educador na época pertencente ao quadro de servidores do município de Jaguaré, ao realizar e defender por esse Programa a primeira dissertação que abordará essa temática da alternância educativa com o título: Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma Pedagogia da Alternância, tendo como objetivo analisar como as dimensões da cultura e do imaginário social se presentificam na comunidade escolar: professores, pais e alunos e como eles interferem na práxis dos professores no âmbito da Pedagogia da Alternância praticada nas Escolas Comunitárias de Jaguaré, sendo esse orientado pela professora Janete Magalhães Carvalho.

Posteriormente, no ano de 2004, encontramos o segundo trabalho de pesquisa Mestrado em Educação, defendido por Nelbi Alves da Cruz, também do quadro de servidores do município de Jaguaré, com o título: Pedagogia da Alternância: (re) significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré. Sob a orientação da professora Janete Magalhães Carvalho, ele analisa o papel sociopolítico e pedagógico dos pequenos agricultores- pais e mães dos alunos, na formação continuada e na práxis dos monitores da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré, focalizando seus saberes /fazeres, as suas relações sociais, a orientação e acompanhamento dos filhos na família, as formas de envolvimento na escola em nível individual e coletivo.

Lançando mão da história oral, e temática resgata a origem e a evolução dessa escola com a finalidade de dar vez e voz aos pequenos agricultores que iniciaram o funcionamento desse CEFFA.

Ainda no ano de 2004, Marinely Santos Magalhães defende a dissertação intitulada: Escola Família Agrícola: uma escola-movimento, sob a orientação da professora

Maria Elisabeth Barros de Barros. A autora desse trabalho realiza uma análise da educação oferecida às populações do campo, pelas Escolas Famílias Agrícolas do Espírito Santo e como essa proposta de educação produz o interesse e a valorização do espaço rural. Na realização desse propósito, apresenta dados sobre a realidade educacional nesse meio e discute o processo educativo que contribui para a produção desses resultados, em que predominam índices de escolaridade e de acesso ao ensino fundamental inferiores àqueles da educação que se desenvolve no meio urbano. Problematiza o conceito de campo e da existência de uma nova ruralidade. Registra o avanço do movimento por uma educação básica do campo e trabalha o conceito de Educação do Campo adotado por esse movimento, em contraposição ao conceito de educação rural hegemônico nas redes de ensino municipal e estadual.

Com base nas reflexões de Paulo Freire acerca do papel da escola na sociedade, dos diferentes papéis no processo formativo e das exigências da prática educativa que objetiva a formação de sujeitos autônomos e críticos, a autora analisa as práticas das Escolas Famílias Agrícolas.

Orientada pelo professor Erineu Foerste, a professora Janinha Gerke de Jesus defende em 2007 o estudo intitulado: Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância. Inicialmente apresenta um panorama da educação destinada às populações do campo, desde a República até os dias atuais, constatando uma educação vinculada a um projeto desenvolvimentista financiado pelo capital estrangeiro que tinha como pressupostos os ideais urbanos em detrimento do rural. Apresenta a experiência das Escolas Famílias Agrícolas, destacando suas especificidades metodológicas. Apoiando-se nas discussões de Tardif e Gauthier sobre saberes docentes, analisa que saberes os monitores mobilizam em seu fazer cotidiano e como esses saberes são construídos a partir dos processos de formação e da prática pedagógica. Tendo como sujeitos os monitores da EFA de Olivânia – em Anchieta e a equipe do Centro de Formação e Reflexão do MEPES.

Em dezembro de 2008, João Assis Rodrigues, com a orientação da professora Regina Helena Silva Simões, defende a primeira tese de doutorado pelo PPGE –

UFES sobre essa modalidade educativa com o título Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância. Esse estudo analisou as práticas discursivas de 13 monitores atuantes em 12 CEFFAs capixabas. O autor realiza um *détour* por meio do conceito de alternância, sua história pelo mundo e o seu desenvolvimento no Brasil, destacando a origem francesa dessa modalidade de ensino e as diferentes tendências que foram se constituindo ao longo dos mais de quarenta anos de existência.

Ainda sob a orientação da professora Regina Helena Silva Simões, no ano 2009, Flávio Moreira defende a segunda tese desenvolvida pelo PPGE - UFES sobre a Pedagogia da Alternância intitulada: O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo. Nessa pesquisa, buscou-se compreender, por meio de um conflito explicitado a partir da segunda metade da década de 1990, entre os CEFFAs do norte e o MEPES, as relações entre Estado, religião e movimentos sociais no processo de implantação, sustentação e expansão da Pedagogia da Alternância praticada nos CEFFAs no norte capixaba.

Fora do âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, destaca-se o trabalho de pesquisa de Mestrado em Administração, área de concentração em Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento, do professor Rogério Omar Caliarí defendida em 2002 pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), intitulada Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local, que pesquisa na comunidade de Giral – Jaguaré, a contribuição das práticas pedagógicas que adotam a Pedagogia da Alternância no processo de construção do desenvolvimento local. Conclui-se que uma educação rural transformadora colabora para a geração da capacidade do educando de interagir e transformar sua realidade.

Ainda fora do âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Rodrigues (2008), constata um crescimento acentuado de pesquisas acerca dessa modalidade educativa, sobretudo a partir da década de noventa, contabilizando um total de 14 trabalhos entre dissertações e

teses, sendo que o primeiro trabalho de pesquisa, dissertação de mestrado, foi defendido no ano de 1977 de autoria do professor Paolo Nosella, seguido de outro no ano seguinte de 1978, defendido pela professora Alda Luzia Pessotti.

No seu conjunto, as pesquisas anteriores evidenciaram aspectos importantes dessa modalidade educativa, entretanto constata-se a ausência de estudos no que tange a abordagem da expansão dessa pedagogia, sobretudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

Assim, tendo como objetivo investigar os fatores que tem levado o Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo a adotar como política a expansão do ensino em alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo, com base na prática das Escolas Comunitárias Rurais do Município de Jaguaré, suas perspectivas políticas, seus princípios, objetivos, graus de elaboração e quais os reflexos dessas orientações na Educação do Campo, utiliza-se estratégias de um estudo de abordagem qualitativa, com análise documental, questionário, entrevista, documentário em DVD e observação participante.

1.6 AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Todo conhecimento pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas científicas que representam concepções às vezes opostas. No conjunto dessas perspectivas teórico-metodológicas, as abordagens qualitativas são aquelas que privilegiam a compreensão e o sentido do fenômeno estudado, considerando as intenções, as motivações, as expectativas e as crenças dos sujeitos.

Nesse sentido, a opção metodológica por uma pesquisa qualitativa se justifica pela natureza do objeto de pesquisa. A relativa ausência de estudos e análises sobre

esse fenômeno educativo da expansão de Centros Familiares de Formação em Alternância em municípios do Estado do Espírito Santo tende a favorecer um contexto de descoberta. Assim, a pesquisa qualitativa apresenta-se como a mais apropriada para sondar e apreender esse objeto novo ao permitir, mais que medir a sua amplitude e confirmar sua universalidade, revelar suas singularidades, uma vez que:

A perspectiva qualitativa é de início uma perspectiva analítica cujo objetivo é a elaboração de teorias sobre dados de campo de forma indutiva e sistemática. Essas teorias refletem o melhor possível a dinâmica das situações sociais ainda pouco estudadas. Mazalon, (apud SILVA, 2000, p. 48).

Adotar essa concepção metodológica de pesquisa significou adotar procedimentos técnicos de coleta e análise de dados que possibilitassem apreender o fenômeno de estudo em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, recorreremos à técnica de triangulação de dados Trivinos (1987), que partindo do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações com a realidade social mais ampla, conjuga três dimensões analíticas, permitindo a utilização de várias fontes de informações como:

1. Processos e produtos centrados nos atores sociais: obtidos através de entrevistas;
2. Elementos produzidos pelo meio dos atores: extraídos de fontes documentais;
3. Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica, cultural e política dos atores: extraídos de produções acadêmicas, envolvendo aspectos históricos sobre o movimento das MFRs na França e no Brasil, sobre a educação no meio rural, as transformações socioeconômicas na agricultura brasileira, Trivinos (1987).

É importante ressaltar que a produção dos dados não foi realizada de uma só vez; vários foram os momentos de ida e volta entre a realidade empírica e a teoria. Nessa interação dinâmica procurou-se atentar para a identificação de novos aspectos, elementos e dimensões que conforme ressaltam Ludke e André (1986), emergem com o desenvolvimento das investigações.

1.7 COLOCANDO A PESQUISA EM PRÁTICA

A partir da decisão de investigar a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na expansão da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo como movimento político, sociológico, inicia-se o processo de pesquisa dos dados, nas produções acadêmicas sobre essa modalidade educativa, em dissertações e teses. Um segundo momento consistiu em uma visita à sede do MEPES onde houve contato com um vasto acervo de reportagens, notícias, notas publicadas em jornais, revistas de educação, informativos de circulação interna do MEPES, entre outros.

O terceiro momento se constituiu na visita à sede da UNEFAB na cidade de Orizona no Estado de Goiás, onde foi possível o contato com publicações referente a essa modalidade educativa. O quarto momento se deu com a realização das entrevistas com atores desse movimento educativo. Cabe ressaltar que durante todo esse período a pesquisadora esteve imersa no campo, participando dos Seminários locais e do Seminário Geral em comemoração aos vinte anos das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré, reuniões da comissão regional de expansão da Educação do Campo, Seminário regional de expansão da Educação do Campo promovido pelo RACEFFAES, Seminário de instituição do Comitê de Educação do Campo do município de Jaguaré, entre outros.

Conforme Thiollent (1986), em uma abordagem do tipo qualitativa, normalmente a população estudada é delimitada por uma amostra baseada em pressupostos teóricos e não estatísticos. Esse conceito de amostra teórica se refere à escolha consciente e deliberada das pessoas participantes do estudo, segundo critérios de pertinência da pesquisa. O objetivo desta perspectiva de seleção é muito mais no sentido de valorizar a análise dos sujeitos de maneira a obter uma compreensão rica do fenômeno estudado, do que simplesmente chegar a uma generalização estatística dos resultados. Dessa forma, na escolha ou seleção dos entrevistados, utilizou-se a representatividade dos grupos investigados, usualmente designada como amostra intencional. Trata-se de um pequeno número de sujeitos escolhidos

intencionalmente em função da relevância que eles apresentam para a questão de estudo.

O ponto de partida para a seleção dos sujeitos e composição da amostra foram os contatos e reuniões com o objetivo de realizar as entrevistas. Nesse caso, opta-se pela entrevista do tipo semiestruturada que atendeu à especificidade da pesquisa.

Foram entrevistados um grupo de nove sujeitos sendo: dois (2) agricultores membros de associação de CEFFA, dois (2) monitores membros do Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, uma (1) secretária de educação, três (3) assessoras pedagógicas.

Na Avaliação Final das ECORMs realizada em dezembro de 2009 foi retirado coletivamente representação dos Conselhos de Escola, representação das equipes de monitores e representação dos demais funcionários de apoio do conjunto dessas três escolas, para comporem um grupo de trabalho com o objetivo de planejar as ações referentes à comemoração dos vinte anos de criação e funcionamento desse projeto de educação em alternância municipal que aniversariava o projeto em abril de 2010.

Posteriormente, foram integrados ao grupo de trabalho o secretário de educação e coordenador pedagógico geral. Essa comemoração se caracterizou por momentos de reflexão acerca dos objetivos desse projeto educativo, divulgação do trabalho que vem sendo desenvolvido e confraternização entre os atores/sujeitos envolvidos. Entre outras ações merece destaque a realização de uma pesquisa através de questionário envolvendo os egressos das três escolas, cujo objetivo foi perceber a contribuição da formação desenvolvida nas Escolas Comunitárias Rurais nos seguintes aspectos: desempenho comunitário, sociopolítico, profissional e educativo dos seus ex- estudantes e famílias.

Na escola, cada representante desse grupo de trabalho se incumbiu de proceder o levantamento de todos os egressos desde os concludentes da primeira turma em

1993¹⁰ até a turma do ano de 2009. Por outro lado, foi elaborado pelo grupo de trabalho um questionário com 14 questões, sendo 11 fechadas e 3 questões abertas. Para o envio do questionário aos egressos foram mobilizados os estudantes atuais nas suas comunidades, Conselhos, envio por correio eletrônico, entre outros meios. Na Escola Comunitária Rural de Giral foi constatado um número de 388 estudantes que passaram pela escola e que concluíram a escolarização/formação a nível de ensino fundamental, na Escola Comunitária Rural de São João Bosco 350 estudantes e na ECORM de Japira 197, totalizando 835 egressos.

Com a devolução do questionário pelos estudantes, num total de 340 questionários, cada escola procedeu à tabulação dos dados, enviando ao grupo de trabalho para discussão, levantamento das potencialidades e das problemáticas percebidas. Cada escola realizou no mês de agosto de 2010 durante três sábados consecutivos: ECORM de Japira em (07/08/10), ECORM de São João Bosco em (14/08/10) e ECORM de Giral em (21/08/10), seminários locais onde foram apresentados às famílias os resultados da pesquisa com os estudantes egressos daquela região de abrangência de cada Escola Comunitária.

Após a apresentação dos dados da pesquisa, foram realizados trabalhos de grupos com as famílias para que essas destacassem avanços e aspectos considerados desafios e que também sugerissem melhorias. Nas três escolas as famílias além de se posicionarem com relação aos dados da pesquisa dos egressos conforme orientação acrescentaram aspectos com base em suas percepções e experiências como atores desse projeto educativo.

Os resultados dessas discussões foram enviados ao grupo de trabalho, sendo transformada em uma síntese geral, apreciada no Seminário Geral, que envolveu as famílias, equipes de monitores, pedagogos da Secretaria de Educação e convidados do conjunto das três escolas, realizado no dia 23 de outubro de 2010 em um sábado, terminando com um almoço de confraternização entre os participantes.

¹⁰ No caso da ECORM de Japira criada em 1992, a conclusão da primeira turma se deu no ano de 1995.

Cabe mencionar que a mestranda participou de todo esse processo, desde a formação do grupo de trabalho até a realização do Seminário Geral. Inicialmente, na coordenação do grupo de trabalho e, posteriormente, com a licença para o mestrado, como observadora e pesquisadora nos Seminários Locais e Geral.

2 DAS “MAISONS FAMILIALES RURALES” (MFRs) AOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAs): OU A EXPANSÃO DE UM MODELO

Um presente sem passado não tem futuro.

Fernand Braudel

A partir de uma experiência de dois anos em *Sérignac Péboudou*, um povoado rural do sudoeste da França na região de *Lot-et-Garonne* criou-se a primeira Casa Familiar de *Lauzun*, em 1937. Esse acontecimento se deu pela mobilização de três agricultores e de um padre no ano de 1935. Para Josserand (1998) e Queiroz (2004), essa iniciativa não se deu por acaso nem tampouco dependeu de decisão dos poderes públicos da época.

O surgimento das Casas Familiares francesas faz parte de um processo de organização e de reflexão iniciados no final do século dezenove e início do século vinte através de um movimento de origem católica, denominado Sillon (Sulco) que posteriormente se dissolveu, sendo criado pelos antigos participantes do Sillon, o Secretariado Central da Iniciativa Rural (SCIR)¹¹. Entre os promotores da experiência havia membros do SCIR e esses tiveram uma importância fundamental no surgimento das primeiras Casas Familiares Rurais francesas.

2.1 A INSPIRAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA E PEDAGÓGICA

O surgimento dessa iniciativa de formação camponesa é resultado de um senso comum forjado nas práticas sociais dos camponeses, os quais reconhecem a

¹¹ Organismo de tipo sindical, que tinha como um dos seus objetivos buscar meios suscetíveis de favorecer a evolução do meio rural, com a criação de organismos de base sindical, mutualista, cooperativas. A ideia dominante era ajudar os agricultores a tomarem consciência de sua importância. Cruz (2000, p. 67).

importância do vínculo estudo-trabalho para que seus filhos possam ter a garantia da sobrevivência no futuro.

Concorda-se com Ribeiro (2008) quando argumenta que a Pedagogia da Alternância não é uma proposta oriunda do pensamento acadêmico. Ela não envolveu nem docentes nem pesquisadores educacionais, pelo menos não nos primeiros anos da experiência, até porque esses têm estado distanciados dos problemas das camadas populares que vivem nas periferias e nas áreas rurais.

Por outro lado, Ribeiro (2008) alerta para a situação política da Europa na ocasião em que se desenvolveram as experiências das *Maisons*. A França vivia um período entre duas grandes guerras, enquanto que na Itália essas escolas foram criadas no pós-guerra.

Ela ressalta que durante esse período o contexto é de confronto político entre as ideias e projetos do liberalismo, incluindo a sua face mais brutal, identificada com o nazismo e o fascismo, e as ideias e projetos do comunismo, fortalecidos pela Revolução Russa de 1917 e o início do processo revolucionário na China (1934). Nesse cenário estabelece-se certo equilíbrio de forças com a divisão do mundo em dois projetos políticos antagônicos que adquirem visibilidade com a criação do Estado de Bem Estar Social e a Guerra Fria.

Nesse contexto [...] sobressai a preocupação da Igreja católica com as questões sociais, iniciada no final do século XIX, que explica sua posição conservadora, também em relação aos camponeses, expressa, entre outras estratégias, pela criação da Ação Católica por meio da qual procura antecipar-se ao movimento comunista internacional e à sua potencialidade de organização desses trabalhadores. Ribeiro (2008, p. 33).

Recorrendo as análises de Chartier, Ribeiro ressalta que os antecedentes das MFRs remontam ao final do século XIX e início do século XX, quando a criação dessas escolas é precedida de uma longa reflexão que se destaca a presença atuante da Igreja católica. A grande preocupação era denunciar a desumanização provocada pelo capitalismo e alertar para o risco que podia resultar da vitória do comunismo ateu.

As ideias que antecederam a criação de alternativas educacionais para os camponeses, materializadas nas *Maisons* e nas EFAs, podem ser identificadas nas encíclicas papais¹² e na organização dos cristãos leigos num movimento social denominado de Sillon.

Como já se evidenciou os promotores da experiência que possibilitou o surgimento da primeira Casa Familiar Rural eram fervorosos seguidores e difusores das ideias desse movimento, cuja origem remonta ao início do século XX quando jovens católicos se reúnem a partir da liderança do publicitário francês Marc Sangnier em torno do movimento Sillon.

Essas correntes se propunham a realizar uma formação que qualificasse os agricultores para criar e gerenciar, de maneira autônoma, seus sindicatos e suas cooperativas, de modo a não serem influenciados pelo movimento comunista. Ribeiro (2008, p. 34)

Com o passar do tempo o Sulco se expande passando a ser referência de um movimento de educação popular, democrática e religiosa que congregava operários, profissionais liberais, agricultores, eclesiásticos e patrões.

Conforme Queiroz, a criação do SCIR, em 1920 foi concretizada em virtude do trabalho e da organização do Sulco Rural, bem como de outros movimentos e correntes de pensamento como as Semanas Sociais, o personalismo de Emanuel Mounier, o Movimento Republicano Popular (MRP), a Juventude Agrária Católica (JAC), entre outros.

Desde o início, os responsáveis pelas MFRs foram construindo intuitivamente algumas características que são consideradas os pilares das primeiras *Maisons* e das outras que se seguiram em muitos países onde elas existem. A Casa Familiar de *Lauzun* já apresentava as características que serviram de base para aquelas que

¹² Leão XIII expediu várias encíclicas sobre problemas sociais, com destaque para a *Rerum Novarum* (1891). Pio XI expediu o *Quadragesimo Anno* (1931), comemorando os 40 anos da *Rerum Novarum*; produziu vários documentos contra o fascismo, o nazismo e o comunismo; organizou a Ação Católica no mundo (1922). João XXIII é autor da *Mater et Magistra* (1961) e da *Pacem in Terris* (1963) sobre o progresso da doutrina social da Igreja, as mais completas e esclarecidas. Paulo VI é autor da *Populorum Progressio* sobre o progresso das condições sociais de vida humana. Enciclopédia Mirador, 1987, v. 15 (apud RIBEIRO 2008).

se desenvolveram nos anos seguintes pela França e pelo mundo e que se constituem na atualidade nos pilares de sustentação desse movimento: uma associação responsável, a alternância de permanência entre o meio de vida familiar e socioproductivo e o centro educativo, a vida dos alunos em pequenos grupos e em internato e uma equipe de formadores.

Percebe-se que o movimento Sillon serviu de inspiração aos fundadores das *Maisons*, não apenas no aspecto político-ideológico, mas também no aspecto pedagógico, pois os três atores distintos: agricultores, padre e a organização de promoção rural SCIR, responsáveis pelo surgimento desse novo sistema de formação, tinham em comum a influência desse movimento.

Segundo Rodrigues (2011), esse movimento desenvolvia um papel pedagógico através de círculos de estudo, utilizando os princípios do método: ver, julgar e agir, formava seus militantes para atuarem junto às famílias do meio rural com ações de apoio junto às organizações camponesas, contribuindo no fortalecimento das associações e da auto-estima das pessoas, promovendo a profissionalização dos agricultores, o estímulo à solidariedade mútua frente à ameaça de desaparecimento do campo em decorrência da 3ª revolução industrial alavancada pelos Estados Unidos.

A alternância educativa, desenvolvida nas Casas Familiares Rurais francesas, posteriormente a Pedagogia da Alternância nas EFAs e nos CEFFAs, utilizam desde seus primórdios, na condução e na orientação dos seus trabalhos com os estudantes, com as famílias e com os membros das associações e conselhos, o método ver, julgar e agir. Mas qual seria a origem desse método pedagógico que tem se mostrado eficaz e importante na condução dos trabalhos desenvolvidos com os diferentes atores dessa pedagogia? De onde ele advém? Quem são os seus idealizadores?

Não se tem ainda respostas para todos esses questionamentos, mas sabe-se que a origem desse método está na Ação Católica, na condução dos seus trabalhos com as pessoas das comunidades e principalmente com os jovens.

Esse método utilizado pelos movimentos sociais de origem cristã ainda atende aos propósitos pedagógicos das Casas Familiares Rurais e dos CEFFAs, por ser de uma certa forma coerente com o método do plano de estudo que pesquisa a realidade do/da jovem estudante, debate, aprofunda, reflete e sistematiza no centro educativo por meio dos conteúdos das disciplinas e também das atividades vivenciais como as visitas de estudo, palestras, cursos, estágios, e retorna para a realidade com perspectiva de transformação pessoal e ou coletivo.

Inicialmente os fundadores desse novo sistema educativo criaram empiricamente uma estrutura de formação sem se apoiarem em nenhuma teoria pedagógica nem nas estruturas escolares estabelecidas na época. Conforme Gimonet (1999), eles iniciaram um projeto de formação em que os conhecimentos a serem construídos se encontrariam na escola, mas também no meio social nas experiências de vida e profissionais dos diferentes atores sociais, já que esse projeto educativo induz a partilha ou a parceria do poder educativo dos formadores com as famílias e os atores do meio socioprofissional.

O conceito de Parceria é muito recorrente na literatura sobre os CEFFAs. Para além de um conceito, parceria é uma prática indispensável no dia a dia dos CEFFAs, porque são os parceiros: famílias, poder público, organizações e instituições sociais que possibilitam a integração de todos em torno de um mesmo objetivo. De fato, sem a parceria seria muito difícil a realização da alternância aprendizado teórico e vivência *in loco*. Ela é uma estratégia integrativa dos pilares e/ou princípios dos trabalhos da (EFA), uma vez que favorece a participação e integra certas pessoas.

Conforme Foerste (2005), parceria é um conceito antigo em outros contextos como, por exemplo, uma forma transitória de organização do processo produtivo da terra na passagem do sistema feudal para o capitalismo. No campo da educação, a parceria é uma prática social relativamente antiga, porém de difícil definição em virtude da complexidade do termo no seu sentido geral.

No caso das *Maisons*, além da parceria inicial estabelecida entre as famílias envolvidas nesse novo projeto educativo, a Igreja Católica na figura do padre Granereau e a organização social SCIR, com o desenvolvimento da experiência

educativa foi necessária a ampliação de parcerias, já que outras pessoas foram convidadas a colaborar no aprofundamento e na sistematização da proposta pedagógica das recém-criadas MFRs como os educadores André Duffaure e Jean Robert¹³. Queiroz (2004) enfatiza a importância nesse processo de construção da Pedagogia da Alternância, das trocas de experiências e dos intercâmbios com outros centros, movimentos e organismos de educação, bem como a contribuição de educadores, pedagogos e correntes pedagógicas e filosóficas em evidência na época.

Destaca-se nesse processo de construção dessa pedagogia o diálogo e a reflexão dos educadores das *Maisons* com os pesquisadores e educadores da pedagogia ativa ou escola nova, corrente pedagógica centrada na pessoa e nas experiências, surgidas na França e na Europa no início do século XX.

Ela vai à contracorrente da pedagogia tradicional e inversa à lógica, centrada no professor e no programa, colocando primeiro a criança ou o adolescente que aprende se forma e se educa. “Por isso se disse a seu respeito que se tratava de uma revolução copernicana, ou seja, uma mudança radical operada nas mentalidades por uma concepção nova”. Gimonet (2007, p. 110-111).

A pedagogia ativa ou escola nova vai encontrar nas Casas Familiares francesas um campo fértil para se desenvolver: o ambiente educativo com o internato, o trabalho pedagógico com os estudantes em pequenos grupos, a prioridade da experiência prática dos jovens na propriedade familiar. Por outro lado, a *Maison* vai buscar na escola nova os fundamentos que justificam o projeto educativo, tendo como prioridade a adaptação do programa e a orientação dos formadores direcionados para o desenvolvimento do projeto profissional dos estudantes e o estímulo/incentivo para que esses sejam protagonistas nesse processo. Também a iniciativa de pesquisa da realidade como ponto de partida do processo educativo, valorizando a experiência vivida pelos jovens aprendizes de agricultores e suas famílias, ou seja, a

¹³ “É necessário indicar aqui o papel importante que tiveram neste domínio André Duffaure, que se tornou, alguns anos mais tarde, Diretor da União Nacional encarregado mais particularmente da pedagogia, e o professor Jean Robert que foi incorporado da universidade, conselheiro pedagógico e muito ligado ao método Casa Familiar” Nové-Josserand, (apud QUEIROZ, 2004, p. 76).

primazia da vida sobre a escola, o aprender a aprender, são inspirados nos pressupostos da escola nova.

Dessa corrente pedagógica da escola nova, Cousinet¹⁴, Decroly, Freinet, Steiner, Nil, Montessori, Piaget foram iniciadores na Europa e Dewey na América do Norte.

2.2 O SURGIMENTO DAS MAISONS FAMILIALES RURALES NA FRANÇA

O desafio de uma escola que atendesse a necessidade de formação dos jovens, sem a finalidade de afastá-los do seu meio familiar e comunitário mobilizou um agricultor juntamente com um padre. Essa preocupação socializada com mais dois agricultores da localidade, que também estavam preocupados com a formação de seus filhos, irá mobilizar os três agricultores e o padre *Granereau* na experimentação de um modelo de formação que atendesse às exigências da realidade da profissão de agricultor.

Eles concordavam que os conhecimentos necessários àqueles jovens que desejavam ser agricultores como seus progenitores, poderiam ser aprendidos trabalhando na propriedade. No entanto, um complemento de formação técnica e geral era necessário em virtude da evolução tecnológica a qual o meio rural não estava imune. Após várias ideias e proposições ficou acordado que os jovens, trabalhando na propriedade de seus pais, reagrupariam-se periodicamente com a finalidade de que adquirissem um complemento de formação que fosse adaptado a sua condição de agricultor.

¹⁴ Este pedagogo colaborou de maneira estreita com as MFR (Casas Familiares Rurais) na fase da construção da sua pedagogia, segundo Gimonet, (2007, p. 110 -111).

Em virtude das condições do meio rural, foi consenso que esse período de formação complementar seria realizada sob a forma de internato, assim os jovens ficariam três semanas em aprendizado prático em suas propriedades sob a orientação de seus pais e uma semana em formação teórica sob a orientação do padre. Esse movimento se repetiria por cinco vezes durante o inverno de novembro a abril. Nasce assim, espontaneamente da necessidade prática uma das características fundamentais da proposta pedagógica das *Maisons Familiales Rurales*: a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação acrescida de preparação para vida cooperativa e uma formação humana e cristã.

Em 21 de novembro de 1935, quatro jovens agricultores iniciaram o primeiro ano de uma experiência nova, sob a orientação do padre *Granereau*. A preocupação de um pai em proporcionar ao seu filho uma formação contextualizada adotou com precisão e minúcia os seguintes princípios: a responsabilidade e a condução pelas famílias, a metodologia adaptada ao meio rural, uma formação global e o apoio e a participação do meio rural.

2.3 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Em decorrência do processo de difusão e propaganda, em cinco anos já existiam dezessete MFRs em funcionamento no território francês com um total de mais de quinhentos jovens aprendizes na formação de agricultores. O crescimento do número de MFRs colocou para o movimento a necessidade de uma coordenação das ações a serem mobilizadas nesse processo de expansão interna no sentido de orientar a criação de novas *Maisons*, garantindo e preservando os princípios norteadores da experiência originária. Com esses propósitos, é constituída em 14 de setembro de 1941 a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs).

Aos poucos, o movimento das *Maisons* vai afirmando a sua identidade através das mudanças que vão sendo empreendidas na sua organização político-administrativa ao mesmo tempo em que precisa encarar o grande desafio do aprofundamento e consolidação da sua pedagogia.

À medida que foi se realizando uma reorganização da estrutura político-administrativa da União Nacional e do seu papel, bem como da definição dos princípios que orientaram a identidade das *Maisons Familiares*, era preciso assumir o difícil trabalho de aprofundamento, construção e sistematização da proposta pedagógica.

A partir da decisão de utilizar as situações vividas pelos jovens e suas famílias como motivadoras do processo de ensino-aprendizagem, foram possíveis as experiências pedagógicas fundamentadas nos métodos ativos que favoreceram o surgimento e o aperfeiçoamento dos instrumentos pedagógicos orientadores da alternância no movimento das *Maisons* como o Caderno da Propriedade e o Plano de Estudo¹⁵.

2.4 A CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO EDUCATIVO FUNDADO NA ALTERNÂNCIA E A EXPANSÃO INTERNACIONAL

Tendo se estruturado política, pedagógica e administrativamente, nos anos seguintes, entre 1945 a 1950, o movimento continua expandindo as experiências em alternância sob a responsabilidade dos agricultores de forma que no início dos anos cinquenta existiam 120 *Maisons Familiales* na França conforme Queiroz (2004).

¹⁵ A respeito da organização político-administrativa e pedagógica das primeiras MFRs; os pressupostos e os princípios adotados por esse movimento, ver Silva (2000) e Queiroz (2004).

A partir daí, inicia-se uma nova fase no movimento das *Maisons* com a sua expansão para além do território francês no final dos anos cinquenta. Em 1958 um grupo de italianos, representando instituições profissionais em viagem pelo território francês conheceu as *Maisons Familiales*. Esse encontro irá marcar o início de uma parceria que em 1959 possibilitou a criação da primeira *Maison* na região de Treviso e Ancona.

Ainda se expandindo pela Europa a partir de 1966 as *Maisons Familiales* são criadas em território espanhol e posteriormente em 1984 em Portugal. A expansão do modelo pedagógico das *Maisons* vai mais longe, dessa vez para outro continente, na África, onde os primeiros contatos foram realizados a partir de 1959.

O Brasil, além de ser o primeiro país Latino-americano a conhecer/experimentar o modelo da educação em alternância teve também o privilégio de sediar experiências distintas de formação em alternância, pois além da experiência das EFAs, foram implantadas também aqui no Brasil na década de oitenta, inicialmente no nordeste brasileiro, consolidando-se posteriormente na região sul do Brasil, as Casas Familiares Rurais com a assessoria direta de técnicos das *Maisons* francesas com o apoio da UNMFREO.

Já nos territórios franceses de Nova Caledônia e Polinésia, as primeiras experiências iniciaram por volta de 1977 e 1980, respectivamente. Em 1988 é a vez das Filipinas sediarem a criação da primeira *Maison* no continente asiático, contando com o apoio e auxílio das experiências da Espanha e mais recentemente no Vietnã em 1998, conforme Queiroz, (2004).

Esse movimento de expansão das *Maisons* pelos continentes irá motivar os/as delegados/as representantes dos centros educativos dos vinte países e das vinte e uma organizações envolvidas nas experiências de formação por alternância, reunidos no primeiro Congresso Internacional realizado em Dacar, no Senegal em maio de 1975, a criarem a *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales (AIMFR)*.

Dentre as medidas desenvolvidas na intenção de consolidar a Associação Internacional das *Maisons Familiales* em função da sua organização e atendimento aos objetivos propostos, é destacada a criação da Fundação das *Maisons Familiales*, de abrangência internacional, responsável pela captação de recursos para financiamento de novos projetos principalmente nos países em desenvolvimento.

Atualmente, as quatrocentas e cinquenta *Maisons Familiales* preparam por alternância para cento e trinta diferentes profissões, divididas em vários níveis de formação, desde o primeiro grau ao nível superior universitário, em mais de dezesseis setores profissionais como: horticultura e arboricultura; hipismo; organização do espaço; máquinas agrícolas; serviços sanitários e sociais; turismo, acolhida, hotelaria, alimentação; agricultura e pecuária; viticultura e enologia; criação especializada em culturas aquáticas; florestas; agroalimentação; comércio e comercialização; secretariado, gestão; contabilidade, informática; construção, madeira e climatização e mecânica, eletricidade, eletrônica e indústria, conforme Rodrigues (2008).

Já no aspecto da legislação, Gimonet (1999), destaca que os Centros Educativos estão inteiramente inseridos no sistema educativo francês, contribuindo para suprir à necessária pluralidade de fórmulas de formação e são financiados pelo Estado. Todavia, foi necessário um longo caminho até chegar ao reconhecimento oficial no ano de 1984.

3 DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAs) AOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAs) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

3.1 A INSPIRAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA

Também no Brasil a Igreja Católica exerceu grande influência nos processos de organização dos trabalhadores rurais em sindicatos e no Movimento de Educação de Base (MEB), que tinha como objetivo explícito a alfabetização de adultos marginalizados das periferias urbanas e rurais nos anos que antecederam ao golpe militar e, como objetivo implícito, frear o comunismo.

Por outro lado, essa atuação pastoral estava em sintonia com as orientações e práticas da Igreja nessa época. Nesse sentido, o papa João XXIII publica em 1963 a Encíclica *Pacem in Terris* - Paz entre as Nações, que orienta sobre a paz mundial, a justiça, a liberdade e a verdade. Posteriormente, a realização do Concílio Vaticano II, trouxe a possibilidade de abertura, de renovação e de inserção social da igreja.

O papa Paulo VI fez uma crítica aberta ao capitalismo liberal através da encíclica *Populorum Progressio* - Desenvolvimento dos Povos, também a realização da Conferência do Episcopado latino-americano em Medellín na Colômbia, em 1968 e em Puebla de los Ángeles no México em 1979, quando a Igreja escolheu dar voz aos que não têm voz e fez a opção preferencial pelos pobres, dando grande impulso ao compromisso social e político de alguns setores da Igreja, bem como o crescimento do trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Merece destacar o surgimento de uma reflexão teológica a partir de uma realidade de dominação e opressão da América-Latina que foi sistematizada na obra Teologia da Libertação do peruano Gustavo Gutiérrez que deu origem ao movimento cristão do mesmo nome envolvendo no Brasil, teólogos como Leonardo Boff, Frei Betto e Clodonis Boff.

É nesse cenário no campo das ideias e práticas da Igreja Católica que em 1963 um noviço jesuíta em formação num seminário no Rio Grande do Sul, em férias no sul do Espírito Santo, entra em contato com a realidade social precária dos descendentes de emigrantes italianos oriundos da região de Vêneto, no norte da Itália, cidade natal do referido jesuíta. Esse contato irá possibilitar a colocação em prática de uma experiência educativa significativa para as populações camponesas: capixaba e brasileira.

3.2 A INSPIRAÇÃO PEDAGÓGICA

No Brasil, a Pedagogia da Alternância encontra na pedagogia de Paulo Freire os pressupostos e os fundamentos epistemológicos que irão ajudar na contextualização e na identidade da experiência brasileira. Assim, os princípios da pedagogia Freireana vão integrando pouco a pouco a concepção e a prática sócio pedagógica das EFAs.

Apesar de terem sido criadas em contextos e épocas diferentes, há muitos aspectos em comum entre essas duas abordagens pedagógicas. Partindo do conceito de conscientização, o professor Mânfió do Instituto Paulo Freire destaca uma série de semelhanças entre estas duas formulações e experiências. Ressalta que ambas nasceram fora dos meios acadêmicos ou do sistema oficial de ensino, buscando dar respostas a problemas específicos de comunidades e pessoas marginalizadas socialmente.

Na Pedagogia da Alternância se aprende fazendo, pois não se aprende primeiro para depois praticar. Parte do princípio de que a vida ensina mais que a escola. Nesse sentido, através do movimento vivência/ estudo/ vivência, os dois tempos da alternância a teoria e a prática, unem-se num só. A realidade existencial do educando é tomada como ponto de partida e de chegada do processo educativo,

visando a tomada de consciência e a formação do espírito crítico, logo o círculo de cultura para Paulo Freire e o internato para o CEFFA, são ambientes de reflexão, sistematização e de teorização do vivencial. Essa visão da PA vai encontrar em Paulo Freire o potencial emancipador e fundamentador dessa proposta educativa.

Ainda sobre conscientização, conceito-chave do pensamento de Paulo Freire e da Pedagogia da Alternância, o professor Mânfió afirma:

Ao estudá-las parece que se estuda a mesma coisa em duas situações bem distintas. Há igual e comum epistemologia, estrutura semântica, pressupostos pedagógicos, iguais motivações, humanistas, idênticas utopias e desejos de futuro". Mânfió (1999, p. 55).

Talvez essas semelhanças, afinidades, aspectos em comum se devam ao fato de que ambas as abordagens beberam nas fontes do humanismo cristão e do personalismo de Mounier¹⁶, portanto, se alimentam da utopia, da ética cristã, do engajamento político e do compromisso com a mudança pessoal e coletiva em vista da formação integral do homem novo, engajado e transformador do seu meio.

3.3 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - EFAs NO BRASIL

Os fatores impulsionadores materializados no contexto social, econômico, político e ideológico do surgimento e efetivação das EFAs, através do MEPES, em solo brasileiro, é feito de semelhanças e diferenças com o contexto histórico de surgimento dessa iniciativa de formação na França que veio a se transformar num movimento internacional de formação rural em alternância.

¹⁶ Filosofia existencialista/personalista cristã que defende o aperfeiçoamento do indivíduo em primeira instância para depois se dedicar ao outro.

Se na França o contexto social era de miséria, “abandono” por parte dos governos, mortalidade infantil, fracasso da escola convencional, analfabetismo e desânimo entre a população rural, no Brasil a situação era semelhante embora os motivos principais não tenham sido gerados por guerras. Se no aspecto econômico na França os camponeses tentavam sobreviver aos avanços do processo de modernização do campo, no Espírito Santo os camponeses enfrentavam a perda da sua principal fonte de renda com a erradicação das lavouras de café, principal produto agroexportador da época. No aspecto político, a França vivia um momento de entre guerras e depois a ocupação alemã. No Brasil se vivia a época mais obscura da nossa história contemporânea - a ditadura militar.

Também no aspecto ideológico, percebe-se muitas semelhanças. Se na França esse modelo educativo emergiu a partir da forte aliança de cooperação entre família camponesa, Igreja Católica e sindicalismo rural, no Brasil, pode-se afirmar que a Igreja Católica, na figura do padre jesuíta Humberto Pietrogrande, e sua rede de relações com a participação das famílias camponesas, constituem-se nos artífices dessa proposta educativa.

Uma ampla matéria com o título “Espírito Santo exporta modelo de educação rural”, publicada no jornal (Notícias & Negócios, 1998) ocasião em que o MEPES completou 30 anos de existência, ressalta que emigrantes italianos foram atraídos para a região que compreende os municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha e Rio Novo do Sul, no Espírito Santo, no final do século XIX, através da propaganda do imperador Dom Pedro II na Europa, que oferecia terras gratuitas e muitas vantagens a quem se aventurasse a encarar o desafio de ocupar a imensidão do território brasileiro. Entre outros, o objetivo dessa política era substituir a mão de obra escrava liberta do jugo da escravidão.

Não obstante que grande parte das promessas fossem falsas, porque ao chegarem aqui, os emigrantes italianos se deparam com a falta de estradas, de escolas, de hospitais, ou seja, de infraestrutura pública no campo, mesmo assim ocuparam uma grande parte da região montanhosa do Estado. Essa população não se furtou ao trabalho duro. Aos poucos abriram estradas, plantaram milho, feijão, arroz, banana e principalmente café. A crise mundial do café nos anos cinquenta com a ordenação

do governo de erradicação das lavouras irá marcar significativamente essa região, já que sem alternativa econômica os municípios da região cafeeira entraram em decadência obrigando a migração dos agricultores para as cidades.

Nesse contexto a criação das primeiras Escolas Famílias no Estado do Espírito Santo se originou de algumas circunstâncias que contribuíram para a elaboração e a realização do plano das Escolas Famílias. No ano de 1964, um grupo de padres da Companhia de Jesus, com atuação do Estado do Espírito Santo, fixou atenção para uma área ao sul de Vitória que apresentava uma configuração homogênea com características propícias para realização de um plano nacional de desenvolvimento, através de uma ação comunitária.

Em lugar de programas de amplas dimensões, pensou-se em realizar pequenas experiências, como testes para um plano mais vasto a ser efetivado. Chegou-se assim à definição de algumas zonas preferenciais para a aplicação de um plano piloto, abrangendo inicialmente o perímetro de ação dos cinco municípios já citados.

De acordo com as análises, essas localidades apresentavam algumas condições de país desenvolvido como: relativa facilidade de comunicação, fertilidade do terreno, estrutura bastante eficiente, clima favorável, presença de comunidades fáceis de serem despertadas para assumir o papel de agentes de sua promoção. Ao mesmo tempo, havia aspectos típicos de realidade subdesenvolvida: baixa renda per capita, agravada pela campanha de erradicação dos cafezais, baixo nível de educação e economia essencialmente agrícola.

A fórmula encontrada foi a EFA que deu respostas mais satisfatórias aos problemas da região, mesmo não sendo uma fórmula original, uma vez que métodos semelhantes já tinham sido experimentados na França e na Itália. Com a finalidade de ajustar essa proposta educativa às reais possibilidades e objetivos da entidade e das necessidades das comunidades, o MEPES foi aos poucos na prática forjando uma adaptação dessa experiência à realidade brasileira e construindo uma maneira própria de se apropriar da alternância.

O MEPES, pelo que as evidências indicam, assim como o movimento francês, não pretendia desenvolver as suas ações de promoção da pessoa humana apenas na região de atuação dos sacerdotes do instituto jesuíta, mas criar uma rede de escolas com essa metodologia. Nesse sentido uma reportagem publicada em março de 1971, com o título: “O MEPES quer promover a pessoa humana”, aponta-se nessa direção:

Os dois anos de vida do MEPES, onde se pode observar os resultados imediatos dos trabalhos comunitários, intercâmbio, cursos de treinamento e funcionamento de três escolas famílias rurais, constituem na realidade a primeira parte da experiência. Nesta etapa constatou-se a viabilidade da metodologia e filosofia das escolas famílias e sua adaptação ao nosso ambiente, a capacidade positivamente deriva das nossas comunidades quando devidamente sensibilizadas, a viabilidade de intercâmbio entre entidades, pessoas, países, etc, quando reunidas em uma ação objetiva. Uma segunda etapa consiste em experimentar a expansão do MEPES, para que se constate a viabilidade de implantação do processo nas diversas comunidades do Estado e possivelmente do país. (O Diário, 1971, p. 6).

Nessa mesma reportagem é divulgado um planejamento que previa a criação no triênio 71/73 da Escola Família de Pesca, congregando os municípios litorâneos de Anchieta e Piúma, de um Centro de Formação de Monitores, 11 escolas famílias rurais e três escolas famílias de economia doméstica. Nesse sentido, em março de 1971 é inaugurada a EFA de Campinho no município de Iconha. E no mês de maio do mesmo ano é a vez da EFA feminina de Iconha com o curso de Economia Doméstica e outros passos foram dados através do movimento pastoral da Diocese de São Mateus para a expansão das Escolas Família no norte do Estado.

O jornal A Gazeta publica em oito de maio de 1972 uma matéria divulgando a inauguração de duas escolas famílias no município de São Mateus, como título: “MEPES inaugurou duas escolas em São Mateus”. (A Gazeta, 1972). A reportagem divulga que a Escola Família de Jaguaré iniciou suas atividades em 13 de março com capacidade para 25 estudantes, a outra foi a escola de Nestor Gomes para as moças filhas de agricultores com o curso de economia doméstica que passou a funcionar no dia dois de maio com 28 estudantes. A Gazeta também publica em oito de junho de 1972 a matéria “Inaugurada escola rural em S. Gabriel”, (A Gazeta, 1972) sobre a inauguração da Escola Família de Governador Bley no município de São Gabriel da Palha com capacidade para 30 jovens, no entanto iniciou com 25. A

matéria diz ainda que até o final daquele ano de 1972, o MEPES pretendia inaugurar mais uma dezena dessas escolas no norte do Estado.

Vale destacar que, se na França o Secretariado Central da Iniciativa Rural – o SCIR colocou à disposição do movimento das *Maisons* toda a sua estrutura de comunicação, a influência das suas relações no aspecto profissional, político e religioso e a sua organização que lhe permitia disseminar suas ideias através da imprensa, aqui não foi diferente. Desde o surgimento das primeiras Escolas Famílias Agrícolas constatou-se um amplo apoio de órgãos públicos como as Secretarias Estaduais de Agricultura, de Educação e de Saúde, as prefeituras dos municípios envolvidos, o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (ACARES), a Legião Brasileira de Assistência (LBA), principalmente da Igreja Católica na disseminação das ideias desse movimento através da imprensa.

O jornal O Diário publica em 01 de junho de 1968 matéria intitulada: Novos métodos de ensino implantados em Anchieta

ANCHIETA (Correspondente) – Uma nova organização, que poderá revolucionar os tradicionais métodos de ensino agrícola no país, foi criada no último dia 26 no município de Anchieta. Trata-se do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) que tem como finalidade precípua criar uma nova mentalidade na juventude rural, colocando-a a par da vida comunitária e fazendo-a aceitar as inovações da vida, da técnica e dos progressos na agricultura. (O Diário, ano XII, n. 2.615, 1968).

O mesmo conteúdo dessa reportagem também foi publicado no jornal A Gazeta na mesma data na segunda página com outro título: “Espírito Santo implanta novo tipo de ensino: Escola-Família”. (A Gazeta, p. 2, 1968). Já a respeito do lançamento do MEPES no município de Iconha, (A Gazeta, 1968) publica uma ampla matéria em 30 de abril de 1968 com o título: ‘Iconha vibrou com o lançamento do MEPES’. Depois do município de Iconha foi a vez do município de Rio Novo do Sul promover os festejos de lançamento do projeto da ação comunitária e educativa do MEPES na sua região. Esse evento também foi divulgado na imprensa estadual através do jornal A Gazeta em matéria publicada em 4 de maio de 1968 com o título: “MEPES em Rio Novo do Sul” (A Gazeta, p. 6, 1968).

Aos poucos, o movimento vai divulgando o seu trabalho com matérias nos principais jornais de circulação no Estado e dando prosseguimento ao seu plano de ação elaborado quando da visita dos técnicos italianos para ser colocado em prática na área de atuação da Companhia de Jesus no Espírito Santo, ou seja, inicialmente nos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Piúma, Rio Novo do Sul e Iconha e aos poucos vai se estendendo para o norte do Estado.

3.4 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO - ADMINISTRATIVA

Conforme Nosella (1977), a partir da apresentação pelo padre Humberto da Fundação Ítalo-Brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo, em dezembro de 1966, em Pádova na Itália, decidiu-se, para tornar mais eficiente e sério o compromisso, fundar uma entidade jurídica denominada Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), possibilitando a assinatura de convênios e a arrecadação de recursos em prol da obra social que estava nascendo.

Essa organização foi responsável, juntamente com o MEPES, nas primeiras décadas de vigência do convênio, por uma série de visitas de intercâmbio entre os dois países proporcionadas aos agricultores, estudantes e monitores ligados às EFAs e até mesmo personalidades como deputados, autoridades religiosas, Secretário Estadual de Agricultura e pessoas ligadas à imprensa.

Como ilustração do exposto acima, a Gazeta publica em 26 de agosto de 1984: “Camata recebe alunos do Mepes que chegaram da Itália”. (A Gazeta, 1984). Nessa reportagem, o então governador Gerson Camata recebe no Salão Nobre do Palácio Anchieta trinta alunos e ex-alunos que passaram sessenta dias num estágio na área de agricultura na Itália. Em 16 de junho de 1987, A Gazeta publica “Agricultura italiana e suas ligações com o Espírito Santo”, artigo do jornalista Ronald Mansur,

editor do Jornal do Campo. Nesse artigo ele descreve suas impressões acerca de uma visita realizada à cidade de Pádova, onde juntamente com uma delegação de agricultores ligados às Escolas Famílias, conhecem a sede da AES e visitam propriedades de agricultores italianos. Ele inicia o artigo exaltando os laços de solidariedade entre italianos dessa região e os capixabas:

No norte da Itália sempre tem um lugar para o capixaba. Além de o nosso Estado estar ligado por laços familiares e históricos da imigração, existe um relacionamento muito mais forte: **a solidariedade**. A imigração italiana tem pouco mais de 100 anos, mais o esquema de solidariedade, que ultrapassa com facilidade aos relacionamentos familiares, está chegando agora aos 20 anos de vida. O novo modelo de relacionamento tem início com o jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, que aqui implantou a primeira Escola Família Agrícola (EFA), com o objetivo maior de uma promoção integral dos que moram no campo, uma promoção humana e profissional. (MANSUR, A Gazeta, 1987).

A respeito dessa questão do intercâmbio Itália-Brasil e Brasil-Itália, desenvolvido através da parceria MEPES-AES, Nosella analisa que muitas vezes significou apenas Itália-Brasil.

Com a elaboração do documento de criação da entidade ítalo-brasileira, a fundação da Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo, era necessário criar os mecanismos para envolver as famílias camponesas assim como outras pessoas no compromisso e responsabilidade com a proposta educativa nascente. Nesse sentido foi criado os comitês locais de divulgação, de arrecadação de recursos para a construção das escolas e o comitê de administração, responsável pela coordenação dos trabalhos da construção das escolas.

A constituição desses comitês locais servirá de base para a formação da estrutura jurídica da entidade que será oficializada em 26 de abril de 1968 com a participação de uma assembleia de agricultores representantes dos municípios que juntamente com os outros membros assinam a ata de criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)

A Entidade tem por finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e, principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. (Estatuto do MEPES, 1968, Título I, Capítulo II, Art. 4º, p. 01).

De acordo com o Estatuto do MEPES na Junta Diretora se encontravam os representantes da Companhia de Jesus, dos vigários, dos prefeitos, da ACARES. A participação dos agricultores e dos pais dos estudantes se dava no Conselho Administrativo com o papel de controlar as atividades do Secretário Executivo e de fiscalizar as despesas da entidade.

Com base no marco teórico das EFAs que se originaram das *Maisons* francesas, Nosella vê nessa questão da constituição jurídica do MEPES, no que diz respeito ao papel dos agricultores e dos pais, um problema estrutural ou da participação, uma vez que, nas MFRs a responsabilidade dos pais, agricultores, está na base do processo educativo, sendo a Assembleia Geral a estrutura fundamental de onde provém todo o poder de decisão, cabendo a essa a indicação/eleição da Junta Diretora na qual se encontra o Presidente e essa indica a Secretaria Executiva.

Aqui no Brasil, até bem pouco tempo se encontrava assim organizada a estrutura de decisão dos destinos das EFAs no Estatuto do MEPES.

O esquema do MEPES segue um processo oposto: a Junta Diretora é o órgão máximo. A Junta Diretora é composta por pessoas físicas ou jurídicas que, foram escolhidas pelo Presidente. O Presidente é o próprio fundador que, na realidade, sustenta a própria Junta Diretora. Dir-se-ia que a pessoa do Presidente concentra todo o poder do movimento. Nosella (1977, p. 80).

Na análise dessa contradição estrutural com relação ao exercício da responsabilidade dos agricultores, a qual se constitui em condição essencial da EFA, Nosella encontra explicação na estruturação jurídica uma vez que os primeiros Estatutos foram redigidos pelo então Secretário Executivo da ACARES, que de certa forma utilizou como referência a filosofia dessa entidade. Outra explicação dessa atitude por parte do MEPES está no relacionamento com os poderes públicos do Estado em função da dependência quase que total dos recursos locais para a manutenção da folha de pagamento dos monitores das EFAs. Nessa época a ajuda internacional era utilizada apenas para as obras de infraestrutura. Uma outra explicação se encontra na atitude centralizadora do seu fundador.

Nas *Maisons*, a partir da literatura pesquisada, os agricultores de fato assumiram o papel de decisão no movimento, até porque existia no meio local uma cultura de

envolvimento desses com as organizações sociais e com a formação de associações, chegando ao ponto de romperem com a Igreja Católica na fase considerada como a “desconfessionalização do movimento” Silva, (2000).

A questão do exercício direto da responsabilidade dos agricultores, a chamada gerência dos agricultores, que desde o surgimento das *Maisons* é essencial se constituindo inclusive num dos pilares que sustenta e identifica esse movimento, a responsabilidade direta das famílias organizada sem uma associação; na realidade das EFAs ligadas ao MEPES a efetivação desse princípio se constituiu em um desafio em razão dos fatores já citados e de outros como a disponibilidade de tempo, o desconhecimento dos problemas e das demandas do movimento e a pouca conscientização da importância desse trabalho por parte dos agricultores capixabas.

Todavia, há uma rearticulação por parte dos agricultores fomentada pelos monitores das EFAs do norte, com o objetivo de fortalecer a participação e a responsabilidade das famílias na vida das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, tendo em vista o propósito de redefinir políticas públicas comuns que respondam aos desafios atuais do meio rural capixaba, foi realizada em Vitória nos dias 25 e 26 de outubro do ano de 2001 uma Assembleia Geral das Escolas Famílias Agrícola do MEPES, das EFAs autônomas e das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré. Essa assembleia reuniu setenta agricultores dos 23 centros educativos que adotam a Pedagogia da Alternância no Estado.

O jornal A Gazeta de 18 de dezembro de 2001 publica uma matéria do engenheiro agrônomo e na época coordenador do Incaper/Mepes Cleber Guerra, com o título: “Recado dos Agricultores” (A Gazeta, 2001) em que ele ressalta que a retomada deste tipo de assembleia, paralisada há doze anos foi promovida pelos próprios agricultores, tendo sido marcada muito mais pelo caráter propositivo que reivindicatório.

Ocorre que mesmo com a realização da Assembleia Geral dos agricultores dos CEFFAs, não avançam as negociações com a diretoria executiva e a junta diretora do MEPES para a criação do regional do Estado do Espírito Santo como propõe a UNEFAB. O que acabou gerando um impasse entre agricultores, pais, monitores,

estudantes e diretoria do MEPES no ano de 2003, sendo divulgado na imprensa local e no Estado. Em julho de 2003 o jornal Notícias & Negócios publica: “Escolas Famílias rompem com dirigentes do MEPES”. De acordo com essa reportagem havia explodido a crise do MEPES, pois das catorze EFAs gerenciadas pela instituição, nove romperam com os dirigentes da entidade. Num protesto público pelas ruas do município onde se encontra a sede em Anchieta, os manifestantes pediam a saída do secretário executivo da entidade, do secretário geral e mudanças no estatuto considerado arcaico e antidemocrático. Diz ainda a reportagem:

As escolas eram entidades inovadoras, revolucionárias na forma e conteúdo; já os estatutos que geriam a entidade, nem tanto, centralizavam as decisões no presidente da entidade, o padre Humberto. Com a proliferação das Escolas famílias em todo o Brasil (são mais de 200 atualmente) foi criada uma entidade nacional, a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil). Regionais foram criadas em diversos Estados, todos com ampla participação de agricultores, pais de alunos, monitores e lideranças comunitárias. Quando chegou a hora de se criar o regional do Espírito Santo, notou-se o impasse: os estatutos do MEPES não previam mecanismos de participação e gestão democrática dos agricultores. Nos congressos, encontros e seminários, os agricultores tinham aprendido e vivenciado o valor da gestão partilhada e democrática. (Notícias & Negócios, 2003)

Os agricultores organizados exigem a democratização do MEPES. O secretário geral na época Edival Petri rompendo com o diálogo passa a tratar com os dirigentes das associações através de advogados e pune as posições mais rebeldes dos monitores com demissões. A Gazeta também publica em 10 de julho de 2003: “Protesto contra diretoria do Mepes em Anchieta”. (Menequini, 2003) A reportagem diz que cerca de 250 pessoas participaram de uma manifestação contra as ações da diretoria do MEPES. Os professores da entidade também reivindicavam o pagamento de seis meses de atraso dos salários. O secretário geral disse que os recursos relativos ao pagamento dos salários atrasados já estava depositada na conta da instituição e em relação às mudanças no estatuto essas estavam sendo analisadas, inclusive sendo realizado um seminário com essa finalidade.

Desde o seu surgimento, a organização juridicamente mantenedora das Escolas Famílias Agrícola do Espírito Santo, o MEPES, procurou manter um intenso contato com as instituições públicas do Estado através dos seus representantes: as autoridades políticas no âmbito municipal e estadual com o objetivo de estabelecer

parcerias no financiamento dos custos gerados pelas ações de promoção social, cultural, econômica e espiritual desenvolvidas com as comunidades campesinas do Estado.

Através das reportagens publicadas nos jornais de circulação no Estado, percebe-se ao longo desses quarenta e três anos de existência desde a criação da primeira EFA em 1969, que a sustentabilidade financeira da instituição juridicamente mantenedora se constitui num grande desafio. Conforme o depoimento de um dos sócios fundadores do MEPES, o agricultor João Baptista Martins, que já ocupou o cargo de secretário geral dessa organização entre outros, publicado no jornal Notícias & Negócios, em agosto de 2002:

Embora as principais lideranças políticas do nosso Estado reconheçam o trabalho promocional desenvolvido pelo MEPES nesses 34 anos de sua existência, ainda não se efetivou na prática a contrapartida econômica necessária que permita tranquilidade aos seus dirigentes e segurança para os abnegados operadores que se dedicam nas várias ações desenvolvidas. (MARTINS, Notícias e Negócios, 2002).

Ele destaca ainda que o MEPES nunca encontrou dificuldades em fazer novos convênios, assim como o cumprimento dos repasses no final de cada exercício. No entanto o atraso desses repasses, em média de 3 a 6 meses, tem sido uma constante nos governos comprometendo a eficiência das ações e contribuindo para o desânimo de muitos monitores.

Na administração do governador Albuino Azeredo foi dado um passo importante no financiamento das EFAs quando o então Secretário de Educação, Saturnino Mauro, liderou com o MEPES, junto aos prefeitos uma parceria entre Governo do Estado, Prefeituras e Associações de Pais para garantir a sustentabilidade econômica das EFAs, sendo que o Estado assumiu 60%, as Prefeituras 20% e as Associações de Pais 20%. Esse acordo vem tendo continuidade embora algumas prefeituras não cumpram na totalidade o percentual definido e os governos estaduais que se seguiram não tenham mantido uma regularidade, persistindo o atraso nos repasses.

Verifica-se conforme reportagens dos jornais Notícias & Negócios e a Gazeta, a continuidade dos atrasos do governo estadual nos repasses dos recursos. No ano de 1993, ao completar vinte e cinco anos na comemoração realizada através de

celebração presidida pelo então arcebispo de Vitória Dom Silvestre Scandian no ginásio de esportes do município de Anchieta, que contou com a presença de várias autoridades políticas municipais e estaduais, o então governador Albuino Azeredo reconheceu a importância do MEPES no ensino agrícola do Espírito Santo, comprometendo-se a não deixar atrasar os repasses de recursos.

Essa contrapartida do Estado está respaldada juridicamente no artigo 281 da Constituição Estadual de 1989 que equipara as EFAs do MEPES às Escolas Públicas Estaduais para efeito de alocação de recursos do orçamento estadual na educação. Esse avanço foi conseguido através do mandato do deputado estadual Paulo Hartung e sancionado em lei pelo governador Max Mauro no último dia de seu governo em ato solene.

Na França, berço dessa experiência de formação rural em alternância, 70% das receitas das MFRs vem do governo através do Ministério da Agricultura, 20% das famílias e 10% vem de projetos diversos. Além disso, a administração dos recursos é feita diretamente pelas associações das MFRs da seguinte forma: existem duas contas bancárias, uma movimentada pelo presidente e tesoureiro da associação, que é utilizada para pagamento de salários e investimentos e outra movimentada pelo diretor que é utilizada para manutenção do centro educativo no pagamento das pequenas despesas. (Relatório viagem de estudo dos agricultores dirigentes de associações à França, Espanha e Bélgica em 1998).

Essa questão do financiamento desses centros educativos em alternância não era apenas um problema do Espírito Santo, mas um desafio de muitos outros espalhados pelo Brasil. A preocupação com a sustentabilidade econômica das EFAs levou à criação de uma frente parlamentar em defesa dessas escolas. Essa proposta foi articulada através de uma reunião em Brasília nos dias 25 e 26 de abril de 1995, que contou com a presença de lideranças das Escolas Famílias de todo o Brasil, do secretário geral à época João Batista Martins, do presidente do MEPES, padre Humberto Pietrogrande e de dirigentes da UNEFAB.

Conforme a reportagem publicada no jornal Notícias & Negócios em 16 de abril de 1995, o objetivo dessa Frente era sensibilizar os parlamentares para a proposta de

incluir na reforma constitucional o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como um método de ensino agrícola de excelência. Conforme João Martins, esse reconhecimento já foi feito em outros países como a Argentina. Diz ainda à reportagem que além do apoio parlamentar, os dirigentes das Escolas Famílias tiveram encontros muito produtivos com Dom Luciano Mendes de Almeida, então presidente da CNBB e com o Secretário de Ensino Profissionalizante do MEC.

Aqui no Estado políticos e jornalistas têm saído em defesa dessas escolas. Pode-se comprovar o exposto acima através de uma reportagem publicada no jornal Notícias e Negócios em abril de 1995, com o título: “Ferraço faz elogios das Escolas Famílias em Brasília”. Conforme a reportagem, o discurso do deputado federal foi pronunciado no dia 27 de março de 1995 no grande expediente da Câmara de Deputados. Com seis laudas, o texto faz um histórico do surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil e apresenta dados sobre o desenvolvimento atual das EFAs e afirma ainda:

Sem medo de errar, pode se afirmar que hoje o Mepes é considerado a mais avançada instituição de ensino agrícola do Brasil, com sua filosofia básica sendo aplicada em mais de 100 estabelecimentos de ensino agrícola em 18 estados da Federação. (FERRAÇO, Notícias & Negócios, 1995).

Por outro lado, a problemática do atraso no repasse dos recursos pelo governo do Estado para o custeio das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES tem motivado o ex-secretário estadual de agricultura e engenheiro agrônomo Cleber Guerra a escrever artigos que têm sido publicados no jornal a Gazeta no final dos anos noventa e nos primeiros anos da década de 2000.

Nesses artigos ele sempre sai em defesa da importância e do papel do MEPES em função do trabalho que esse desenvolve no meio rural e cobra das autoridades políticas municipais, e até federal, o compromisso com a sustentabilidade dessa instituição. Lembra a parceria da antiga ACARES, desde a fundação do MEPES nos anos sessenta, o período da ditadura quando houve um afastamento das duas instituições em função do modelo de desenvolvimento rural das EFAs ser incompatível com o modelo desenvolvimentista preconizado pelos ideais da Revolução Verde. Sempre defende a importância da parceria entre os centros educativos em alternância, a Secretaria Estadual de Agricultura e o INCAPER num

projeto comum de desenvolvimento local com as comunidades camponesas do Espírito Santo.

Outro defensor incansável das atividades do MEPES, sobretudo das EFAs tem sido o jornalista Ronald Mansur. Desde 1981 ele tem se dedicado a escrever artigos que são publicados no jornal a Gazeta. Nesses artigos ele esclarece aos seus leitores o que é o MEPES e as EFAs, como surgiram, quem são os seus fundadores, o trabalho que desenvolvem, a metodologia que utilizam, esclarecendo o que é a alternância, divulga a quantidade de EFAs e CEFFAs no Estado e no Brasil criados a partir da experiência capixaba, defende a sua expansão/ampliação e também cobra das autoridades através de cartas aos governadores, o compromisso da manutenção. Esses artigos se encontram reunidos em duas publicações: MEPES 25 Anos lançada em novembro de 1993 e uma segunda edição MEPES 28 Anos lançada em agosto de 1996.

Constata-se ao longo de sua existência, que o desafio da manutenção e da sustentabilidade financeira das atividades sociais da fundação MEPES, sobretudo das Escolas Famílias Agrícolas como atividade social mais expressiva, tem motivado políticos, profissionais liberais e religiosos a ocuparem os espaços de opinião pública no enaltecimento e na defesa desse modelo educativo.

3.5 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Conclui-se que a princípio os responsáveis pela criação das primeiras EFAs no Brasil não aspiravam criar cursos profissionalizantes reconhecidos formalmente, a julgar pela não exigência de formação pedagógica dos primeiros formadores chamados monitores selecionados nas comunidades circunvizinhas para colocar em funcionamento a formação dos jovens agricultores nas primeiras EFAs.

Os sete jovens que foram convidados a atuar nesse projeto educativo possuíam apenas o curso de 2º grau e passaram dois anos na Itália vivenciando o trabalho desenvolvido nas EFAs de lá. Já o coordenador dos trabalhos e responsável pela implementação aqui na realidade brasileira, possuía o curso de técnico agrícola e atuava como diretor em uma EFA italiana, portanto não conhecia a legislação educacional brasileira e tampouco as concepções presentes no ideário pedagógico brasileiro.

Aos poucos, esse grupo foi percebendo que a simples tradução do material pedagógico do italiano para o português e a adaptação dos elementos mais óbvios serviu apenas para iniciar as atividades, todavia não era suficiente a ponto de sustentar a proposta de formação nascente. Carecia a definição dos objetivos, a explicitação do caráter dessa formação, se profissional ou vocacional. A definição dos conteúdos para elaboração do plano de formação. A definição do método de elaboração do plano de estudo e de como seria a avaliação.

A realidade exigia a explicitação e a fundamentação dessas questões mais elementares para o trabalho de formação dos novos docentes das escolas. O Conselho Estadual de Educação, por outro lado, exigia para a aprovação do curso de 1º grau, regimento interno, currículo, carga horária, entre outras coisas. A necessidade de um plano pedagógico da Escola Família do MEPES foi se evidenciando cada vez mais. Os dirigentes do MEPES recorrem à ajuda de técnicos em educação brasileiros e de técnicos em Escola Família na Argentina e esses, reunindo os monitores das escolas em encontros, seminários e pesquisando a bibliografia de outros países como França, Itália, Espanha e Argentina, foram aos poucos elaborando vários documentos.

Um dos primeiros, e principal documento norteador dessa nova proposta formativa, conforme Nosella foi o documento de Santa Helena que explicita os objetivos das EFAs do MEPES. Em seguida foram elaboradas as Bases Estruturais e Metodológicas que explicita os aspectos essenciais que caracterizam essa proposta educativa, onde se definiu o conceito de alternância com o plano de estudo a ela inerente, a importância do ambiente educativo e o envolvimento das famílias como

condição fundamental das EFAs. O processo de Avaliação foi elaborado pela equipe do Centro de Formação de monitores.

Duas décadas depois da criação das primeiras EFAs, a partir das mudanças na legislação exigidas pela Lei 136/88 e com a transformação dos cursos da modalidade de suplência para a modalidade de seriação ofertados pelas EFAs do MEPES, outros profissionais foram convidados a colaborar na assessoria, como foi o caso da professora Alda Luzia Pessotti do Departamento de Administração e Supervisão Escolar do Centro Pedagógico da UFES.

Em 1998 a partir da implementação da LDBEN Lei nº 9394 de dezembro de 1996, complementada pelo Decreto nº 2.208 de 17/10/97 que estabeleceu mudanças no ensino profissionalizante, caracterizando como Educação Profissionalizante de forma específica, motivou a UNEFAB a organizar um seminário “O Projeto EFA e as Reformas do Ensino”, envolvendo os dirigentes das EFAs e das CFRs, que teve como principal objetivo propiciar aos responsáveis e dirigentes desses centros educativos em alternância a reflexão, a fim de definir linhas de ação conjuntas com vistas ao reconhecimento oficial e o financiamento pelo Poder Público.

Esse seminário contou com a participação do professor José Vitor Brun da Escola Agrotécnica de Colatina e do assessor pedagógico da SIMFR professor Jean-Claude Gimonet cuja intervenção destaca-se:

Na França, as MFR – Casas Familiares Rurais (CFR) representam uma solução no meio de outras e da pluralidade de ensino existente. As CFR, na França sempre se confrontaram e continuam confrontando-se com as mudanças legais, essas mudanças independentes de seus conteúdos, representam um estímulo para que as CFR não caiam na “rotina”.
Seminário das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB (1998, p. 8).

Gimonet lembra a importância salutar das mudanças que servem para sacudir as EFAs e CFRs adormecidas, não obstante alerta para a necessidade de que diante das mudanças legais e outras que ocorrem na sociedade em geral, essas devem ficar atentas para que as transformações não alterem os princípios fundamentais que as animam e “negociar” o restante não se esquecendo de definir periodicamente os parâmetros institucionais que devem permanecer e os que devem se adequar às

mudanças, redefinir também os objetivos da formação que devem ser adaptados à realidade do formando e do seu meio.

Conforme Gimonet (2004) na Europa a alternância educativa é utilizada com adolescentes, jovens e adultos. Ele afirma que a alternância é uma pedagogia de adulto em virtude do papel de protagonista, de sujeito e de ator da sua formação que é atribuído ao alternante, onde muito mais que um consumidor, esse deve ser um produtor de conhecimentos. “[...] a alternância é uma pedagogia de adulto porque um alternante não é um aluno na escola, mas um ator socioprofissional que entra em formação permanente” Gimonet (2004, p. 22). Todavia no Brasil, a EFA ocupou espaços na escola regular de ensino fundamental (5ª a 8ª série, hoje 6º ao 9º ano) cujo público atualmente é formado por pré-adolescentes.

Esse fenômeno da alternância educativa praticada com pré-adolescentes se constitui numa realidade tipicamente brasileira e é analisada por Begnami (2004), em que se encontra alguns fatores que contribuíram na sua incidência. Como já mencionado nesse trabalho, inicialmente o curso oferecido pelas primeiras EFAs se direcionava aos jovens rurais, filhos de agricultores familiares, em sua grande maioria com idade superior aos 16 anos, fora da escola há algum tempo, ou seja, em defasagem idade-série escolar.

Com o passar dos anos os pais começam a reivindicar o diploma escolar, até mesmo por uma questão de direito. Por outro lado, nas comunidades atendidas pelas EFAs a tendência foi diminuir a clientela em defasagem escolar, assim começa a aparecer uma demanda de estudantes em idade compatível com a série. Dessa forma, não havendo alternativa de escolarização no campo a EFA assume essa função e tenta integrar os conteúdos curriculares oficiais com os planos de estudo. O que se constitui na análise de Begnami num grande desafio e num perigo para os seus princípios e fundamentos, haja vista que a burocracia da escolarização da legislação escolar emperrava o reconhecimento dessa metodologia educativa diferenciada.

Por exigência da legislação escolar brasileira e para atender mais aos propósitos de escolarização do que aqueles de formação as EFAs capixabas, passam a ter um

tempo escolar igual ao tempo no meio socioprofissional, tendo como resultado ritmos alternados menores, ao contrário do início da experiência, quando o tempo no meio socioprofissional era maior que o tempo escola.

Conforme esse autor, no Brasil ainda não foi realizado nenhum estudo científico de abordagem sobre a prática da alternância educativa com crianças. Percebe-se empiricamente que elas se adaptam bem à metodologia desenvolvida pela escola, demonstrando interesse pelos aspectos diferenciados do plano de formação. As famílias que conhecem essa metodologia e percebem os ganhos que ela possibilita, sobretudo através do diálogo que possibilita entre família e estudante acerca da realidade vivida ao responderem o plano de estudo, passam a serem defensoras dessa escola.

Por outro lado, foi necessário repensar o plano de formação desenvolvido com esse grupo, em que os aspectos lúdicos foram mais evidenciados. “Nesse caso, ocorre mais escolarização que profissionalização, sobretudo na 5ª e 6ª séries”. Begnami (2004, p. 9). Atualmente a idade das crianças que iniciam a 5ª série/6º ano na maioria dos CEFFAs é de 10 a 11 anos e nessa fase a criança ainda está muito ligada à família. Nesse caso não é recomendado um longo tempo fora de casa. Nesse sentido a alternância de uma semana parece mais apropriada a essa faixa etária.

Gimonet (1998), recomenda que os CEFFAs baseiem-se na pedagogia ativa na qual Freinet colaborou muito. Sugere ainda que a escola inicie as atividades educativas, utilizando pequenas e simples pesquisas sobre aspectos familiares e comunitários, para em seguida entrar no mundo do trabalho, procurando focar os tipos e formas de profissões do meio rural.

3.6 A INSPIRAÇÃO FRANCESA NA ORIGEM, EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO MODELO EDUCATIVO NO BRASIL

O movimento francês das *Maisons Familiales Rurales* inspirou dois modelos de alternância no meio rural brasileiro: as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais. Tanto as EFAs quanto as CFRs pertencem a movimentos distintos e independentes no Brasil, sendo, porém vinculadas ao movimento internacional dos CEFFAs através da filiação da UNEFAB e da ARCAFAR à AIMFR.

Aqui no Brasil os primeiros centros educativos e ou formativos em alternância, as EFAs, tiveram a peculiaridade de combinar aspectos próprios da atualização da experiência italiana e aspectos próprios da matriz francesa. Assim vem da gênese francesa o modelo pedagógico com os princípios da alternância entre o meio sociofamiliar e produtivo e o centro escolar, a responsabilidade das famílias, a vida de grupo e o internato e uma equipe de formadores, assim como os instrumentos de ligação entre o meio de vida socioprofissional e a escola. Já da experiência italiana as EFAs lograram os objetivos da formação, a organização e o funcionamento.

As Escolas Famílias Agrícolas herdaram também das *Scuolas della Famiglias Rurale* a colocação da lógica produtiva no interior da escola com a introdução da propriedade agrícola. “As EFAs foram projetadas como escolas de duplo espaço educativo, associando a lógica educativa escolar (estudos teóricos em sala de aula) e a lógica do trabalho produtivo (trabalhos práticos na fazenda ou no sítio)”. Pessotti (apud RODRIGUES, 2008).

Autores como Zamberlan (1991, 1995) e Rodrigues (1998), que se propuseram a analisar e sistematizar a trajetória do movimento educativo das Escolas Famílias Agrícolas presente no meio rural brasileiro apresentam uma periodização caracterizada por três fases: uma fase de implantação, seguida por duas outras fases relativas ao período de consolidação e posteriormente de expansão e diversificação das experiências.

Já Pessotti (1991), analisando a trajetória das EFAs no Espírito Santo apresenta uma periodização composta também de três fases, porém colocando como marco de cada período as mudanças ocorridas na estrutura do curso oferecido pelas EFAs, através da legislação educacional brasileira. Segundo essa autora a primeira fase se inicia no ano de 1969 até 1971 com a implantação das primeiras escolas no sul. Essa fase é uma combinação da *Maison Familiale Rurale* com a *Scuolla Famiglia*. Da primeira vem o dispositivo pedagógico e a denominação, e da segunda vem os objetivos e a forma de organizar o funcionamento.

Nessa época a escola era destinada aos jovens sem limites de idade e escolaridade, o curso tinha duração de dois anos letivos com uma alternância de quinze dias na escola e quinze dias na família. Em 1971 o curso foi equiparado a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental e formava o agricultor técnico. O título não gozava de validade legal, uma vez que o objetivo não era a escolarização formal, mas uma formação dos jovens do meio rural, visando qualificá-los para os trabalhos nas propriedades das suas famílias. Esse processo de sistematização inicial contribuiu para a expansão a partir de 1972 no norte de forma organizada.

Em 1974 todas as escolas em alternância do MEPES foram autorizadas a funcionar sob o regime de suplência o que permitiu a conclusão do ensino de primeiro grau. Essa fase durou até o início dos anos oitenta. Nessa época as escolas tornaram-se mistas. Trata-se da segunda etapa da experiência.

Nesse período Pessotti (1991), destaca um momento importante onde a experiência passa por mudanças com relação aos objetivos, a organização escolar e a estrutura pedagógica. Esse processo se inicia através de um intercâmbio mantido entre o MEPES e a Associação para Promoção de Escola da Família Agrícola (APEFA), entidade de promoção, formação e assistência das *Escuelas de las Familias Agrícolas* experiência argentina de EFA.

As trocas e o diálogo com essa entidade fez com que o MEPES em 1975 adotasse a denominação de Escola da Família Agrícola para a sua rede de escolas à semelhança das escolas argentinas em substituição a denominação Escola da Família Rural.

No aspecto da organização e do funcionamento as mudanças vieram com o acréscimo de mais um ano de formação no curso oferecidos pelas EFAs do MEPES e a alternância passou a ser de uma semana na escola e quinze dias na família. Por outro lado na estrutura pedagógica o Caderno da Propriedade que nessa época já se encontrava enfraquecido nas escolas do sul e sem nunca ter sido elaborado nas escolas do norte são postos de lado. As equipes passam a dedicar maior atenção à elaboração do plano de estudo, principal instrumento metodológico da alternância.

Essas mudanças se constituíram no início do distanciamento da alternância de inspiração francesa e na maior proximidade do ensino formal brasileiro. É também um momento de busca da identidade do modelo brasileiro através de tentativas e experimentações de erros e de acertos. “É, também, o início das contradições, avanços, retrocessos, enfraquecimento da pedagogia e dificuldade do alcance de seus objetivos pelos instrumentos metodológicos” Pessotti (1991 p. 44-45).

Uma dessas contradições é evidenciada ao substituir-se a denominação Escola da Família Rural considerada ampla e abrangente por Escola da Família Agrícola mais específico. Todavia exclui-se também o Caderno de Propriedade por não atender aos interesses da clientela à qual se destina o centro educativo: os filhos dos agricultores, proprietários, meeiros e assalariados rurais. Ocorre que nessa época a clientela atendida por essas escolas era formada por estudantes oriundos de famílias de assalariados rurais, pequenos comerciantes rurais ou urbanos e funcionários públicos quando a suplência permitiu a conclusão do 1º grau.

Essa contradição da denominação da escola é acentuada quando no início dos anos oitenta o Caderno da Realidade é proposto como instrumento metodológico que melhor representaria os interesses de sua clientela heterogênea quanto à profissão dos genitores, à procedência geográfica e à faixa etária de estudantes atendida.

Em 1988 inicia-se a terceira fase dessa experiência que prossegue até a transformação de todas as escolas em alternância da modalidade de suplência em ensino regular. A partir da literatura pesquisada ficou evidenciada a influência não apenas de um único fator, mas de vários fatores nessa transição de um modelo para outro.

A expansão das primeiras séries do ensino fundamental no meio rural tem ocasionado a conclusão da quarta série entre os dez e doze anos para a maioria dos alunos. O supletivo somente admitia estudantes a partir dos quatorze anos o que fazia com que aqueles estudantes que terminavam as séries iniciais ficassem fora da escola até completar a idade permitida. Não obstante o limite de quatorze anos deixava as EFAs com vagas ociosas. Por outro lado esse também era um anseio desde os anos oitenta do MEPES, das famílias e das lideranças que colaboraram com as escolas.

Nesse período, a instituição MEPES já se encontrava numa crise diagnosticada por Nosella desde 1977, com relação ao financiamento das suas ações comunitárias e sociais evidenciada, sobretudo pela instabilidade das fontes geradoras dos recursos. Nesse contexto, o MEPES se vê diante de um desafio: atender à legislação de ensino, porém respeitando os princípios da Pedagogia da Alternância, os objetivos das escolas e das famílias e adequar as suas instituições de acordo com as orientações do sistema formal de educação.

Apesar de terem sido frustradas as esperanças de repasse dos recursos públicos que faltavam, as EFAs adquiriram o mesmo estatuto das escolas do sistema público de ensino do Estado, sendo autorizadas a fornecer uma formação certificativa a nível das séries finais do ensino fundamental em regime sequencial através do reconhecimento da alternância como modalidade de educação alternativa.

As medidas mais significativas adotadas a partir da reestruturação das EFAs de acordo com as exigências do ensino regular foram a adoção da alternância de uma semana na escola e uma semana no meio sócio familiar, a fim de cumprir a carga-horária mínima de oitocentas horas anuais, exigência da legislação, distribuídas em vinte sessões durante o ano letivo. Outro aspecto foi a redução da idade de ingresso de quatorze para dez anos de idade.¹⁷

¹⁷ Nessa época a estadia na família com o desenvolvimento das atividades que lhe são inerentes como o plano de estudo, as avaliações de convivência, as experiências práticas, o preenchimento do CA. Ainda não era contabilizado na carga-horária, o que veio a ocorrer a partir da aprovação do

Esse novo formato de escola em alternância, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, estruturado com um currículo que procura combinar escolarização (exigência da legislação para o ensino fundamental) com formação através da iniciação profissional e da preparação para o trabalho através do plano de formação da Pedagogia da Alternância com a vida de grupo possibilitada pelo internato, a pesquisa da realidade, os serões, o trabalho prático na propriedade e as tarefas de manutenção no centro educativo. Coloca as EFAs capixabas como modelo a ser seguido pelas escolas em alternância já criadas e por aquelas em processo de criação em outros Estados.

Com base em Pessotti (1991), Rodrigues analisa que as mudanças efetuadas pelo MEPES relativa aos objetivos e a estrutura pedagógica das suas escolas de acordo com as orientações da lei 136/88, resultaram na diminuição da influência da alternância de inspiração francesa e na maior proximidade do ensino formal brasileiro.

Pela dificuldade de elaborar uma justificativa que contemplasse as necessidades dos vários segmentos que compõem a estrutura das EFAs: as famílias, os alunos, os princípios da Pedagogia da Alternância e do MEPES sem ferir a legislação vigente; somente em 1987 são concretizadas essas mudanças com as EFAs de Governador Bley no norte e a de Campinho em Iconha no sul do Estado, seguida das outras já existentes.

Essa mudança foi recebida como positiva tanto pelas famílias quanto pelo MEPES que a partir daí põe em curso a expansão do ensino secundário, seguindo as mesmas normas da estrutura escolar já existente em sua rede de escolas de ensino fundamental. A vantagem nessa época é que as escolas podiam requerer a mudança para dois níveis de ensino sem precisar mudar suas estruturas e o modo de funcionamento. Nessa época só havia duas escolas em alternância de ensino secundário uma no norte e outra no sul.

Rodrigues com base em Concagh (1989), Pessotti (1991) e Queiroz (2004), ressalta uma acelerada multiplicação de escolas em alternância pelo Brasil, principalmente nos Estados de Minas Gerais e Bahia. Essa expansão se dá a partir da segunda metade da década de oitenta, sobretudo a partir da reestruturação do curso oferecido pelas EFAs com a mudança do regime de suplência para o regime de seriação.

Queiroz (2004) registra também como escolas em alternância inspiradas no modelo EFA: as Escolas Técnicas Agrícolas de Rancharia, Mirassol e Andradina localizadas no Estado de São Paulo. Essas escolas antes sob a coordenação da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, foram assumidas em 1994 pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que adotou a Pedagogia da Alternância nessas escolas no ano de 1998.

Inicialmente, o MEPES oferecia a formação inicial no seu centro de formação de monitores e também assessoria pedagógica às equipes de educadores dessas novas escolas fora de sua rede nos próprios municípios, através de cursos de formação em serviço. Com o passar dos anos, com a expansão das EFAs para outros Estados, cresce a solicitação de assessoria pedagógica.

3.7 AS CASAS FAMILIARES RURAIS

Outra experiência de escola em alternância existente no sul do Brasil desde o início dos anos oitenta são as Casas Familiares Rurais nascidas a partir da influência e assessoria direta da *Union Nationale des Maisons Familiale Rurale d Education et Orientation* (UNMFREO) por meio de uma assessoria pedagógica com o aval de um regime de colaboração entre a França e o Brasil.

Criadas inicialmente entre 1980 e 1984 nos estados do nordeste de Alagoas e Pernambuco com o apoio da SUDENE, essas escolas logo se dissolveram. Todavia é no estado do Paraná que as CFRs irão encontrar um campo fértil para se desenvolverem em terras brasileiras.

Contando desde o início com o suporte institucional e financeiro do governo daquele Estado, das respectivas prefeituras dos municípios entre 1989 e 1990 são criadas as Casas Familiares Rurais nos municípios de Barracão e de Santo Antônio do Sudoeste.

As ações que sucederam a implantação das primeiras experiências de CFRs favoreceram a expansão dessas escolas em outras regiões do Paraná e nos Estados vizinhos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, motivando a criação em 1991 da Associação das Casas Familiares Rurais ARCAFAR do sul responsável pela coordenação das ações de divulgação, implantação, manutenção e acompanhamento pedagógico das Casas Familiares Rurais.

A criação da ARCAFAR possibilitou a celebração de convênios de cooperação técnica e financeira com instituições nacionais e internacionais e ONGs europeias com o aval da UNMFREO como a DISOP/SIMFR¹⁸, a embaixada Francesa no Brasil e a SUDENE responsável pelo deslocamento do assessor técnico da ARCAFAR para a região nordeste para organizar a ARCAFAR norte e nordeste.

As CFRs foram implantadas sob a influência direta das MFRs francesas com a tutela da UNMFREO, dessa forma a concepção e a prática organizada nos fundamentos e princípios da alternância entre o centro escolar e o meio socioproductivo, o internato, a vida em grupo, os instrumentos metodológicos, o modo de organização associativo de base familiar, os princípios da pedagogia ativa ancorados nas experiências dos indivíduos e a preocupação com o desenvolvimento do meio através da preocupação em formar indivíduos comprometidos com esse meio eram de inspiração francesa.

¹⁸ Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense e Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural.

Conforme Silva (2000) as Casas Familiares Rurais ofertam apenas o curso de supletivo de suplência com ingresso dos jovens a partir de quatorze anos de idade para moças e rapazes camponeses que alternam entre uma semana no centro de formação e duas semanas no meio socioproductivo, sendo que a ênfase é na formação técnica em nível de ensino fundamental e também de ensino médio.

Ao longo dos anos noventa a partir do forte apoio das MFRs as CFRs expandem para outros Estados como: Maranhão, Pará e Amazonas, motivando a criação da ARCAFAR do norte e do nordeste do Brasil, formando junto com a ARCAFAR sul uma associação de cunho regional com um total de 120 instituições filiadas sob a sua supervisão e orientação.

O modelo de alternância praticado nas CFRs influenciou na criação de duas outras experiências de alternância: o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais PROJOVEM e as Casas das Famílias Rurais CdFRs.

Conforme Peres (1998) citado por Queiroz (2004) a experiência do PROJOVEM se inicia na segunda metade dos anos noventa através de um grupo de pessoas que conheceram as CFRs do sul e uma experiência de educação no Paraguai. Com o apoio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza CEETESP iniciaram as discussões para a criação do PROJOVEM, através de um trabalho que envolveu as famílias, formando associações que viabilizaram a criação de dez núcleos desse programa no interior do Estado de São Paulo.

As CFRs influenciaram também a Casa das Famílias Rurais CdFRs, outra experiência de alternância educativa no Brasil presente nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí. Esse modelo de alternância educativa tem como objetivo promover a educação e a formação de jovens e adultos do meio rural. Com o apoio na Universidade Federal do Pernambuco esses centros educativos têm como meta oportunizar ao homem do campo, além da escolarização aulas práticas, visando colaborar na ampliação e na modernização da produção agrícola ou criação de animais.

3.8 A CRIAÇÃO DA UNIÃO NACIONAL DAS EFAs DO BRASIL

No início dos anos oitenta as Escolas Famílias já eram conhecidas pelas comunidades rurais, pelas associações, pelos movimentos sociais do campo e por algumas prefeituras do Estado. Nessa época as escolas em alternância capixabas começam a despertar o interesse de comunidades e associações de outros Estados e inicia a criação de EFAs em outras regiões do País.

O crescimento progressivo do número de EFAs nas várias regiões brasileira suscitou a criação de uma rede nacional de representação das escolas em alternância no País. Assim, é mobilizada a primeira Assembleia Geral das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, realizada em março de 1982 no município de São Mateus - norte do Espírito Santo, objetivando a criação da primeira federação das escolas em alternância da América Latina nos moldes da Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMFR).

Dessa forma, em março de 1982 é criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, tendo como seu primeiro presidente um ex-estudante da EFA do município de Jaguaré, presidente de Cooperativa de Produtores Rurais, o agricultor, Vicente Cosme.

Desde a sua criação em 1982, até a segunda metade da década de noventa, essa organização teve sua história marcada pela polarização entre as EFAs do Espírito Santo, através do MEPES e das EFAs da Bahia, representadas pela Associação das Escolas e Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA). A direção se revezava em cada mandato entre esses dois Estados pioneiros na implantação das EFAs no Brasil, centralizando em pessoas desses regionais.

A expansão das EFAs pelo Brasil passou a exigir uma nova visão e uma nova prática nas decisões e na condução dos trabalhos dessa organização. A VII Assembleia Geral realizada em Teófilo Otoni em 1998 se constituiu num marco na oficialização dessas mudanças. As mudanças mais significativas se deram na composição da diretoria, ampliada para (dois terços) de agricultores, sendo o

presidente, obrigatoriamente agricultor. A própria dinâmica de preparação e condução dessa Assembleia foi marcada pela opção de uma direção colegiada e participativa, envolvendo a participação de representantes de todos os regionais das EFAs do Brasil.

Outras mudanças importantes para esse movimento foi a constituição da Equipe Pedagógica Nacional (EPN) e a descentralização da formação dos/as educadores/as das EFAs, sendo necessário a formação das equipes pedagógicas nos regionais que a partir daí começaram a organizar seus cursos, contando com assessoria e acompanhamento da EPN.

No início dos anos noventa no âmbito de um projeto de reforço institucional a UNEFAB passa a contar com a cooperação técnica e financeira da SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural, colaborando no processo de autonomia dessa organização e promovendo uma aproximação do movimento das EFAs com o movimento das MFRs francesas, através da realização de seminários, congressos, cursos de formação de formadores e de dirigentes de associações, elaboração de materiais didáticos, livros, entre outros. Aos poucos a UNEFAB vai assumindo o papel que antes coube ao MEPES na formação pedagógica dos monitores e na defesa dos princípios da Pedagogia da Alternância. A UNEFAB passa a organizar planos de formação regionalizados, contando com uma equipe pedagógica nacional responsável também pelo desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos conforme os princípios metodológicos da formação em alternância.

Com a assessoria da SIMFR entre os anos de 1991 e 1996, a UNEFAB, organização de representação nacional dos centros educativos que se aproximam do modelo EFA, inicia um trabalho de aproximação com os responsáveis pelas CFRs, visando à unificação em prol de um movimento de articulação e organização dos CEFFAs em nível nacional em torno das seguintes reivindicações: formar e aperfeiçoar os monitores; reconhecer a formação em alternância como uma alternativa educacional dos camponeses; obter uma participação cada vez maior dos organismos do Estado e dos municípios no apoio dos CEFFAs em todo o Brasil; e

apoiar novas experiências de gestão de parceria com os poderes públicos regionais e locais.

Atualmente doze associações do tipo rede regional estão filiadas a UNEFAB. Essas associações representam um total de 150 centros educativos presentes em dezessete Estados da federação brasileira. A UNEFAB representa nacionalmente a maioria dos CEFFAs brasileiros e em nível internacional a AIMFR com sede em Paris.

Rede Nacional																
UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil																
Associações Regionais vinculadas à UNEFAB																
RACEFFAES	MEPES	AMEFA	IBELGA	AECOFABA REFAISA	AEFAPI	UAEFAMA		AEFACOT	AEFARO	RAEFAP						AGEFA
Sudeste			Nordeste					Centro Oeste			Norte				Sul	
ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS
37	16	03	33	01	17	19	01	03	03	01	03	05	05	01	01	01
56			71					07			15				1	
Total: 150																

QUADRO 1 – ABRANGÊNCIA DAS EFAs NO BRASIL

Fonte: UNEFAB, (2012)

É necessário esclarecer que em decorrência do processo de expansão e diversificação dos centros educativos em alternância pelo Brasil aqui descrito, o conjunto dos CEFFAs forma diferentes redes e sub-redes. Assim em âmbito nacional tem-se a UNEFAB, em nível regional temos a ARCAFAR sul e norte/nordeste que são filiadas apenas a Associação Internacional AIMFR. Em âmbito regional é possível encontrar experiências de centros educativos em alternância que não se encontram filiados a nenhum regional. As Escolas Populares de Assentamentos são instituições ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sem vínculo com a UNEFAB e há outras pertencentes a comunidades e ou municípios com um modo de organização local.

Rede Regional					
ARCAFAR Sul do Brasil			ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil		
Região Sul			Região Nordeste e Norte		
	ARCAFAR SC	ARCAFAR RS			
PR	SC	RS	MA	AM	PA
43	22	08	18	03	26
73			47		
Total geral: 120					

QUADRO 2 – ABRANGÊNCIA DAS CFRs NO BRASIL

Fontes: Site www.arcafarsul@arcafarsul.org.br e equipe pedagógica ArcafarNe-No

As discussões em torno de um discurso unificador que supere as divergências e considere os pontos de unidade da Pedagogia da Alternância encontrou no nome Centro Familiar de Formação em Alternância uma tentativa de estabelecer um certo consenso na relação entre as EFAs e as CFRs de todo o Brasil.

Em 1998 começa a serem disseminados em anais de congressos nacionais e internacionais, monografias, dissertações de mestrado, teses e informativos como textos, documentos e relatórios que trazem a sigla CEFFA como identificadora de todas as escolas famílias ou casas familiares.

O número de CEFFAs influenciados pelo modelo EFA é de 150 instituições espalhadas por 17 Estados, já a quantidade de CEFFAs influenciados pelo modelo CFR é de 120 instituições distribuídas por 6 Estados da Federação.

4 INICIANDO UMA DISCUSSÃO SOBRE CAMPO E ESCOLA NO/DO CAMPO

4.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DESINTERESSADA?

A partir de uma iniciativa local, singular desencadeia-se um movimento nacional e posteriormente internacional. Segundo Gimonet (1989, p. 43), “De uma audácia pedagógica a um movimento educativo de proporção mundial”. Ao analisar a trajetória percorrida por esse movimento algumas questões, indagações, dúvidas são suscitadas e parecem pertinentes e assim merecem destaque e análise. Quais as motivações que têm fomentado esse movimento de expansão mundial das práticas de formação educativa em alternância com as populações camponesas?

Na tentativa de analisar o processo de expansão mundial dos Centros Familiares de Formação em Alternância, serão relacionados alguns comentários que colaboram e esclarecem aproximações provisórias dessa problemática.

Em grande parte dos países onde surgiu o ensino em alternância, o contexto em que viviam as populações campesinas era de crise social, econômica e também política. Na França, a pioneira, o momento era de descontentamento e insatisfação com os rumos dos acontecimentos entre o fim da primeira guerra, a crise de 1929 e os novos desafios colocados pela terceira revolução industrial puxada pelos Estados Unidos conforme Rodrigues (2011).

A taxa de analfabetismo era significativa, isso sem considerar aqueles/as que frequentavam a escola e permaneciam sem aprender. A escola rural oferecida pelo Estado desde 1870 era acadêmica e desprezava a realidade dos camponeses. Também era alto o índice de mortalidade infantil no campo chegando a 44% em consequência das epidemias e males da guerra.

Na Itália os pressupostos do surgimento dos primeiros centros educativos em alternância, conforme Nosella (1977), podem ser encontrados num contexto de

reconstrução do país no pós-guerra, através de iniciativas de cooperação e formação direcionadas à população camponesa.

No Brasil com exceção da guerra, a situação em que se encontrava o meio rural é semelhante no que diz respeito à crise social, econômica e política agravada pelas políticas de apoio ao processo de industrialização dos grandes centros urbanos implementadas pelos militares em seu programa desenvolvimentista de atrelamento da economia brasileira ao capitalismo mundial.

O que há em comum entre todos esses acontecimentos na Europa, na América Latina, sobretudo no Brasil, na África, assim como em outros contextos que propiciaram e motivaram as iniciativas de ações de formação nesse caso em alternância, por grupos paralelos ao Estado, é o abandono e o descaso com que são tratadas as populações camponesas por parte dos governos e poderes públicos de modo geral, constituindo-se num desafio e numa oportunidade para que esses grupos coloquem em prática projetos alternativos.

No Brasil, o ensino regular em áreas rurais somente aparece no fim do segundo império sendo, porém, implantado amplamente na primeira metade do século XX. Dessa forma a escola surge, no meio rural brasileiro, tardia e descontínua de acordo com Calazans, (1993) as causas ou os fatores que contribuíram ou que justificam o descaso com que eram tratadas essas populações se encontram vinculados aos aspectos de nossa formação social e política: país de colonização, fundado no trabalho escravo e no latifúndio, por longo tempo colônia, império, república.

O modelo agrário de produção, baseado na monocultura exportadora da cana-de-açúcar que dominou a economia do país até a metade do século dezenove, era pouco exigente quanto à mão de obra especializada. Todavia, com o fim da escravidão e o surgimento da monocultura cafeeira e outras culturas secundárias, começa a aparecer a necessidade de trabalhadores com uma melhor qualificação que se esperava que fosse dada pela escola.

As elites brasileiras, principalmente as que vivem do campo sempre demonstraram desconhecer o papel da escola para a classe trabalhadora. Para trabalhar com a enxada não precisa de muitas letras.

“Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.” Arroyo (1999, p. 20).

No entanto o processo de industrialização com sua acelerada urbanização das metrópoles teve como contrapartida o esvaziamento do campo, obrigando os detentores do poder no campo, a fazerem concessões como, por exemplo, permitir a presença da escola em seus domínios conforme as análises de Calazans (1993).

Não é novidade, o descaso e a negligência dispensada à educação do povo brasileiro principalmente da população camponesa. Curiosa é a constatação de que esse não era um problema vivido apenas nos países colonizados, na Europa algo semelhante acontecia revelado através da inadequação da escola frente aos desafios do contexto socioeconômico da época de criação das primeiras *Maisons* na França e posteriormente na Itália.

Mais do que uma promessa da modernidade, a escola básica pública é uma conquista dos movimentos operários revolucionários em lutas por direitos que se estenderam de meados do século XIX a meados do século XX. E quanto ao campo? Porque tanto descaso e “abandono” por parte dos governos?

Para se entender os processos de “abandono” do campo no contexto da modernização (capitalista) é preciso conhecer as bases teóricas que justificam e ou explicitam esses processos. De acordo com Moreira (2004) no século XVII, as sociedades feudais ou pré-capitalistas da Europa, encontravam-se em total processo de colapso e em vias de mudança para outro modo de produção. O feudalismo, baseado na agricultura de subsistência, encontrava-se esgotado por diversos fatores de origem social, econômica e política, principalmente a grande miséria reinante, contribuindo assim com um processo generalizado de agitação por toda a Europa no sentido de transformação do sistema político-social da época.

Para Moreira (2004) Karl Marx (1818 – 1883) foi quem melhor sistematizou a forma de como o capitalismo se desenvolveu no campo. Essas análises basearam-se, sobretudo, na sociedade agrária inglesa do século XV a XIX. Segundo ele, ao longo da história, as relações de classe ocorreriam entre os detentores da posse dos meios de produção, a terra, e os que não a possuíam e vendiam a sua mão de obra. O conflito de classes seria o impulsionador das transformações sociais rumo ao socialismo que teóricos como Marx cogitaram.

A teorização de Marx a respeito da acumulação de riqueza pelos capitalistas e a expropriação vieram a marcar as análises quanto ao desenvolvimento do capitalismo no campo daí em diante. Nesse sentido, e com a hegemonia do modelo capitalista, segundo Moreira (2004), delinear-se duas formas de organizar o acesso e uso da terra:

O prussiano aplicado na Prússia, cuja modernização agrícola privilegiou a existência da grande propriedade, assegurando o direito privado sobre as terras, modelo para o qual, num movimento crescente, o processo industrial incorporou o campo; e o americano, que povoou suas fronteiras de forma a garantir a existência da agricultura do tipo familiar. Moreira (2004, p.148).

É sobre essas duas vias de desenvolvimento que as grandes teorias explicativas da questão agrária buscam as relações existentes entre industrialização e agricultura. Por outro lado, tanto para os marxistas quanto para os teóricos liberais, o campo era visto como o que sobrou do antigo regime feudal a ser superado. Ambos comungavam o culto do progresso pela via urbano fabril como imagem única da nova época da existência humana.

Na Rússia revolucionária buscou-se identificar o papel que caberia à agricultura e ao camponês na luta contra o capital. Havia, de um lado, os que defendiam os campesinistas como uma forma familiar de produção e os descampesinistas que defendiam o caráter da proletarização dos camponeses. Segundo Moreira (2004) Lênin, até então partidário do movimento descampesinista, ao assumir o poder pela revolução de 1917, percebe que não seria possível tornar a revolução verdadeiramente revolucionária, sem o apoio dos camponeses.

Nesse sentido a administração de Lênin buscou promover uma ampla integração entre camponeses e operários na época da Nova Política Econômica, no início da década de vinte, promovendo o desenvolvimento do mundo camponês. Esse processo foi reforçado com a presença no governo de Lênin, do camponês Alexander Vassilievch Chaianov que acreditava ser o camponês um dos personagens políticos básicos da modernidade. Entretanto, com a morte de Lênin e a vitória de Stalin, colocou-se em prática as ideias dos descampesinistas, relegando ao campo a função de fortalecer o processo de industrialização.

Assim, animais, colheitas e instrumentos de trabalho foram confiscados [...]. As formas de gestão agrária desenvolvidas por camponeses foram substituídas por sovkhozes, fazendas estatais e kolkhozes, fazendas coletivas subordinadas aos planos econômicos centrais dirigidos por lideranças comunistas. A produção agrícola soviética jamais se recuperou da perda de autonomia imposta aos camponeses e das imposições do poder central. Linhares Silva (apud MOREIRA, 2004, p. 150).

Esse embate teórico também se fez presente no Brasil e orientou políticas e propostas de desenvolvimento para o homem do campo. Moreira (2004), argumenta que:

[...] o desenvolvimento de projetos educacionais para o campo sempre esteve ligado a projetos de desenvolvimento econômico, objetivando o fortalecimento do capitalismo no campo. Esse processo fica bastante evidente, à medida que somente aparecem as primeiras escolas no meio rural quando se ampliam as necessidades do mercado agrícola e, com isso, a necessidade de mão-de-obra especializada. Moreira (2004, p.159).

Nas análises feitas por Leite (1999), fica evidente que apesar do advento da República Velha (1889), que aspirava promover o País à categoria de nação moderna através da inserção econômica, na modernidade capitalista do século XX, utilizando como alavanca o processo educativo, a sociedade brasileira somente veio a despertar para a educação das populações camponesas a partir da forte migração interna iniciada nas décadas de 1910/20 em direção às áreas onde se iniciava um processo de industrialização. Inicia-se a partir daí o ruralismo pedagógico que tinha como principal objetivo promover a fixação do homem no campo.

Durante o período do Estado Novo (1930 – 1945) a prioridade do governo Vargas centrava na instalação de um processo industrial de base, bens de produção, possibilitando as condições de equilíbrio social necessários a esse ideário. Nesse

sentido a escolarização urbana é priorizada como suporte à industrialização. O que contribui por reforçar a concepção de marginalização do campo em relação à cidade como natural. Somente mais tarde o Estado Novo volta sua atenção para a educação rural tendo como marco nesse processo a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação.

Por outro lado nas décadas de 20 e 30, a crise da superprodução cafeeira, provocada pela crise da bolsa de valores de Nova York provocou uma conseqüente baixa nos preços do café, principal produto agroexportador da época, levando o capital a se deslocar para outros setores da economia brasileira, iniciando assim o processo de industrialização, contribuindo com o êxodo rural e provocando um desequilíbrio das estruturas econômicas do campo. Esse processo de migração campo-cidade se estendeu nas décadas de 40 e 50, vindo a se intensificar com a modernização conservadora do regime militar, de acordo com os interesses que promoviam o pacote tecnológico da Revolução Verde em meados da década de 60, que veio a acentuar a migração rural-urbana no país.

Fernandes (1999) apresenta os números e as conseqüências desse período argumentando que:

Esse processo gerou uma extraordinária migração rural, por meio da expulsão de 30 milhões de pessoas, entre 1960 – 1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70. Esse processo de transformação da sociedade moderna durou pelo menos 300 anos na Inglaterra e 200 anos nos EUA. O impacto social foi a extrema concentração urbana, o desemprego e a violência. O impacto econômico foi a implantação do parque industrial brasileiro. Fernandes (1999, p. 55).

A partir de 1930, ocorreram os programas mais relevantes e correntes pedagógicas que defendiam uma educação genuinamente rural. Ainda na década de 30 emergiram as ideias do grupo dos pioneiros do ruralismo pedagógico que utilizavam os princípios do escolanovismo, os quais buscavam a adaptação do indivíduo ao seu ambiente natural de forma satisfatória e menos injusta.

A partir de um acúmulo proporcionado pelas discussões acontecidas na década de 30, adiantaram-se as proposições que surgiram nas décadas de 40 e 50, em que a educação rural caracterizou-se por uma diversidade de programas educativos e

assistenciais, visando alcançar o desenvolvimento econômico, superando, assim, o atraso a que estava submetido o campo.

Dessa forma, de acordo com a política externa norte-americana, foi criada a CBAR-Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais tendo por objetivo a implantação de projetos educativos na zona rural e o desenvolvimento das comunidades camponesas mediante a criação de Centros de Treinamento direcionados para a formação de professores especializados que posteriormente teriam a função de repassar as informações técnicas para os camponeses. Nesse processo foram utilizadas estratégias como a Semana Ruralista, organizada com debates, seminários, dias de campo, encontros, assim como a criação de Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

Nesse período também merece destacar a celebração de convênios de cooperação técnica e econômica para a educação da população camponesa, celebrados entre Brasil e Estados Unidos, através do Ministério da Agricultura, permitindo a criação e a instalação das Missões Rurais instaladas inicialmente no município de Itaperuna no Estado do Rio de Janeiro. Mais tarde, foi criada em Minas Gerais a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que posteriormente passou a ser denominada (EMATER).

Viabilizando crédito para serem aplicados em projetos expansionistas, a ABCAR e principalmente a ACAR/EMATER, a princípio pretenderam a aceleração da produção agrícola com o conseqüente bem-estar da família camponesa, aspirando transformar o agricultor brasileiro em um *farmer* norte-americano do pós-guerra.

Os estudos de Leite, (1999) constatam que, embora o campo tenha ampliado e melhorado suas condições materiais, entretanto, as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas subordinando a vivência democrática e cidadã à vontade dos grupos dominantes.

Entre as ações de atividades educacionais voltadas para a população rural, destaca-se, no início da década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Esses programas desenvolveram projetos para a

preparação de técnicos destinados à educação rural e programas de melhoria da vida dos agricultores nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica e artesanato.

A década de cinquenta é considerada, nos estudos de Leite (1999), como uma década de crise na educação brasileira tanto urbana quanto rural em virtude da extenuante discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024 promulgada em 1961, que reflete os conflitos e antagonismos presentes na sociedade brasileira.

Nas décadas de 60 e 70 presenciou-se uma proliferação assustadora de programas para o meio rural devido às disparidades regionais, ocasionadas, sobretudo, pelo êxodo rural conforme analisa Calazans (1993).

Nos anos sessenta, merece destacar o aparecimento de movimentos populares com forte ligação com as ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes, preocupados com o abandono das populações menos favorecidas do campo. É o caso do trabalho realizado pelos Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB), que culminou com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural Lei 4.214 de março de 1963.

Essas iniciativas de alfabetização de adultos, de luta pela reforma agrária e de conscientização dos direitos dos trabalhadores rurais, iniciadas desde a década anterior por setores progressistas da Igreja católica, geraram respostas por parte do governo através da criação de programas como a SUDENE, a SUDESUL, INBRA e INCRA destinados à expansão da produção agrícola e da educação informal dessas populações, tendo como objetivo conter o a expansão dos movimentos agrários e da luta por direitos para os camponeses.

Na década de oitenta através do MEC surgiram propostas educacionais mais vinculadas às necessidades das populações carentes, tendo como preocupação educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária e educação e cultura. Moreira (2004), ainda observa que:

Na década de 90, foi significativo o avanço na conquista de direitos sociais para o homem meio/rural e para a questão do campo de modo geral. Em síntese, os movimentos sociais, sobretudo o MST e o MPA, trouxeram a questão agrária para o centro dos debates no país e ressuscitaram todas as temáticas do campo numa perspectiva mais crítica. No campo educacional, foi realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e de lá para cá, as lutas por implantação de políticas públicas (KOLLING et. al. 2002) vêm-se fortalecendo em todos os estados, ao lado de uma significativa produção acadêmico-científica. Moreira (2004, p.165).

Nesse breve retrospecto a respeito da questão socioeducativa da população rural no Brasil, é possível verificar que historicamente o campo brasileiro nunca foi de fato priorizado nos projetos e políticas públicas sociais, destinados ao bem-estar social e à formação da cidadania dessa parcela da população. O campo brasileiro foi relegado à exploração através da herança cultural do latifúndio e da escravidão, tendo como ônus a exclusão dos direitos sociais e da participação cidadã, além de servir de sustentação ao processo de modernização do país na produção da matéria prima e no fornecimento da mão de obra barata, necessária à recém-criada indústria nacional.

Mas o campesinato brasileiro tem dado provas de resistência. Segundo Fernandes, (2008), a leitura histórica do campesinato é importante para se compreender a resistência do campesinato nos diferentes tipos de sociedade. A existência do campesinato nas sociedades escravocratas, feudal, socialista e capitalista se constitui numa qualidade intrínseca dessa forma de organização social.

Data do século XIX a existência de teorias a respeito da existência e das perspectivas do campesinato no sistema capitalista. O desenvolvimento dessas teorias possibilitou três diferentes paradigmas ou modelos de interpretação do campesinato. O paradigma do fim do campesinato que compreende que esse está em vias de extinção. O paradigma do fim do campesinato que entende a sua existência a partir da resistência e o paradigma da metamorfose do campesinato que acredita em sua mudança em agricultor familiar.

Nesse sentido, é uma questão de direito constitucional a preocupação dos atores sociais dos movimentos organizados do campo na reivindicação por uma escola do campo, com um currículo diferenciado que privilegie as especificidades da cultura

camponesa com os saberes e fazeres característicos. A esse respeito Fernandes (1999) diz que:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do conhecimento social e econômico dessa população. Fernandes (1999, p. 65).

O sul do Estado do Espírito Santo foi o início de entrada no Brasil das escolas em alternância no final dos anos sessenta, em pleno período de ditadura militar. Posteriormente, essa experiência educativa se expande para o norte do Estado com objetivos bem diferenciados daqueles que motivaram o seu início no sul. Enquanto no sul do Estado o contexto em que vivia a população camponesa era de crise socioeconômica que fomentava o êxodo rural dessa população em virtude da instabilidade financeira que provocava o desânimo dos agricultores. Na raiz desse problema estava, entre outros fatores, a erradicação enérgica da lavoura cafeeira entre os anos de 1962 e 1967 que dizimou a cafeicultura em todo o Estado promovida pelo Governo Federal conforme Silva, (2000).

No norte do Estado esse projeto se iniciou por meio de uma ação de expansão das escolas em alternância fomentada inicialmente através da Diocese de São Mateus (pároco e bispo) e do MEPES, junto às famílias camponesas num movimento contra-hegemônico e alternativo em oposição ao êxodo rural provocado, sobretudo, pela forte expansão do plantio de eucalipto para fins de celulose por empresas reflorestadoras como a Aracruz Celulose e também pela necessidade de continuidade dos estudos dos jovens como analisa Cruz, (2004).

Silva, (2000) alerta ainda para o fato de que no início da década de setenta, quando as EFAs expandem para o norte do Espírito Santo, o contexto econômico é de incentivos fiscais por parte do governo local aos grandes projetos agropecuários, assim como ao processo de industrialização do Estado com a implantação de projetos industriais em setores considerados estratégicos para a economia nacional como siderurgia, metal mecânica, papel e papelão. Atraídas por esses projetos, a população rural deu início a um intenso processo migratório rumo a esses polos industriais.

Atualmente, o cenário, no contexto regional onde ocorre a expansão de que trata a pesquisa, é favorável nos aspectos da legislação, de formação em serviço e continuada dos educadores envolvidos na Educação do Campo, nos aspectos de organização dos agricultores através da participação destes no RACEFFAES, na formação de comitês municipais de discussão e encaminhamentos da Educação do Campo. Também nos Conselhos Municipais de Educação há discussão e encaminhamento dos aspectos da Educação do Campo.

No âmbito estadual verifica-se há alguns anos, administrações comprometidas com a manutenção de projetos de escolas do campo alternativos à educação convencional, sobretudo, as EFAs do MEPES, as Escolas de Assentamentos, além daquelas criadas ou implementadas pelo próprio Estado como é o caso dos CEIER, do programa Escola Ativa que envolve escolas Unidocentes e Pluridocentes. Estes são exemplos de programas que contam sistematicamente com o apoio do Estado, através da Gerência de Educação Juventude e Diversidade (GEJUD/SEDU). O antigo Conselho Estadual de Educação do Campo, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDU), responsável pela discussão de projetos e políticas públicas nessa área, se constituiu num marco importante como fórum de discussão e encaminhamento de ações. Posteriormente, a criação do Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES), instituído num Seminário Estadual realizado com essa finalidade em dezembro de 2009 contando com a participação de representantes de instituições, movimentos sociais e organizações que atuam nas questões de formação e de políticas públicas de interesse desse segmento.

Aos poucos, o campo brasileiro vem colhendo os frutos das lutas empreendidas nas décadas precedentes pelos movimentos sociais do campo, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da CNBB, do UNICEF, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) dentre outras organizações sociais.

Esse processo de avanços e de conquistas na educação das populações do campo se inicia a partir da Constituição de 1988 quando a educação é promulgada como direito de todos. “Nascia ali a perspectiva de construção de uma educação do

campo, livre do jugo das elites”. Fernandes (2002, p. 95). Por outro lado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996, traz como inovação o reconhecimento da diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais como a aprovação da resolução CNE/CEB nº. 01 de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

De acordo com a relatora do Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Professora Edla Araújo Lira Soares, todas as constituições brasileiras contemplaram a educação, merecendo destaque o tratamento dispensado ao tema a partir da Constituição de 1934. Todavia, mesmo sendo o Brasil um país de origem e vocação agrária a educação rural não foi tratada nos textos constitucionais de 1824 e de 1891, revelando de certa forma o descaso por parte dos governantes com essa população e por outro lado o resquício de modos de produção apoiados no latifúndio e trabalho escravo conforme esclarece Fernandes, (2002).

No âmbito federal, a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) instituída em 2004, discute e encaminha as ações e políticas públicas da Educação do Campo no contexto nacional como o PROCAMPO lançado em 2008 e o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2012. Vale destacar ainda o Parecer CNE/CEB/MEC nº 1/2006 que justifica os motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia na Alternância, a Resolução CNE/CEB nº 2 /2008. Também o Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O Programa de Educação do Campo, desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo, que tem por meta dar visibilidade à realidade e aos sujeitos camponeses, encontra na educação um dos caminhos para se conseguir esse objetivo. Esse programa conta com a parceria constante da SECADI/MEC, onde ações que dinamizam a formação continuada de professores do campo vêm sendo realizadas. Um exemplo é o Curso de Especialização Lato-Sensu dos Professores

do Campo, com atuação nos municípios do Estado do Espírito Santo, concluído em 2010.

Mas ainda existem muitos desafios a serem superados, como a efetivação dessas Leis nos vários municípios do Brasil, nos quais a educação tem um papel fundamental de contribuir na formação da cidadania e da identidade do (a) jovem camponês (a), através do reconhecimento da cultura e do saberfazer do homem/meio rural através de um currículo que reconheça esses aspectos do cotidiano dessas famílias, para que os conhecimentos praticados sejam de fato conhecimentos emancipadores.

Autores como Caldart, Arroyo, Fernandes, Molina entre outros, têm se debruçado sobre essa questão da Educação do Campo. Não na perspectiva da dicotomia ou do antagonismo campo – cidade, educação do campo – educação urbana, mas, sobretudo na perspectiva da dialética de espaços e sujeitos que dependem mutuamente uns dos outros, pois de acordo com esses autores a contradição entre campo e cidade foi inventada, ou seja, a antinomia foi estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente. Dessa forma a sua superação faz parte de uma nova ordem social, pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade. Nesse sentido se constitui em papel da Educação do Campo se contrapor a essa realidade e à lógica social que a instituiu e a vem reproduzindo.

O que está em questão hoje no mundo é o próprio modo de vida em sociedade que a modernidade capitalista construiu e preparou para autodestruição. Já a respeito da importância do campo e de seus sujeitos para o país, assim escreve Caldart:

E há um detalhe muito importante no entendimento da educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação Caldart (2008, p. 11).

4.2 SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme Caldart, (2008), o conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, justamente por que o movimento da realidade que ele procura abarcar é marcado por contradições muito fortes. O conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mais ainda porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa desse movimento da realidade. Caldart (2008, p. 70).

Conforme essa autora já é possível identificar muitas questões importantes na discussão conceitual da Educação do Campo. Ela faz destaque a três que sinalizam tensões que podem revelar contradições importantes. A primeira é que a materialidade de origem da Educação do Campo exige que esta seja trabalhada/pensada na tríade: Campo – Política Pública – Educação. Argumentando que a relação na maioria dos casos, tensa, entre esses termos é que constitui a novidade histórica do fenômeno da Educação do Campo.

No entanto, à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade. A tendência é a de descolar/separar essas dimensões dependendo dos interesses em jogo, ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito.

Ela alerta para o fato de que pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. Lembrando que se quisermos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações é preciso pensar na determinação de origem: **foi o campo com sua dinâmica histórica que produziu a Educação do Campo.**¹⁹ Nesse sentido o campo é mesmo o primeiro elemento da

¹⁹ Grifo nosso.

tríade, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, dos sujeitos humanos e sociais concretos.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas ou as verem nucleadas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A segunda questão, conforme a autora, é que a Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade, na discussão de país, de política pública, de educação. Ela explica que essa característica tem contribuído para aproximar e também para distanciar de muitos sujeitos e grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. Afirma que há uma tensão a ser enfrentada para que a contradição possa ser superada.

A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação. Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de forma preconceituosa e discriminatória. Uma discriminação que é acima de tudo econômica, política e cultural.

A terceira questão é que o movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são diferentes, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra - Basta! De considerar que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como

inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria, que a situação de miséria seja seu destino, que no campo não tenha escolas, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola, que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja considerado como ignorância dentre outras aberrações.

A Educação do Campo é positividade - a denúncia não é apenas passiva, mas se combina com prática e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola.

A Educação do Campo é superação – projeto/utopia projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

A contradição aqui instalada é que nem sempre são os mesmos sujeitos que se juntam, articulam-se, se identificam nos três momentos. E a própria compreensão de cada momento pode ser diferente.

4.3 QUAL É A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Qual seria a concepção de educação que a constitui ou que emerge, é exigida pela materialidade histórica que a originou e pelo movimento atual da realidade a que a Educação do Campo se refere? Nesse sentido não se trata de discutir filiação teórica ou que autores, a questão é mais profunda e diz respeito à relação entre teoria e prática, diz respeito ao necessário movimento da práxis.

Concordamos com Caldart, (2008) quando afirma que a questão e o momento exigem que pensemos a Educação do Campo em perspectiva: a Educação do Campo na relação com a educação, ou com o debate/a prática da educação contemporânea. No fundo, parece que está na hora de se perguntar: o que significa

o surgimento, a emergência da Educação do Campo no contexto, no cenário atual da educação contemporânea, e especialmente no Brasil? Ou, até que ponto a Educação do Campo representa, sinaliza um contraponto à concepção liberal de educação hegemônica? Estas são questões que passam pela reflexão sobre que interrogações a Educação do Campo traz às políticas educacionais e às teorias pedagógicas presentes em nosso tempo. E também qual o lugar da Educação do Campo no projeto educativo dos movimentos sociais protagonistas das lutas que lhe deram origem.

È preciso destacar alguns pontos desta reflexão no mesmo critério de que estão a indicar tensões e contradições importantes de cujo movimento depende a concepção de educação a ser afirmada pela Educação do Campo no embate com a visão liberal.

Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, pois foi/é o campo com suas lutas, suas contradições, suas desigualdades sociais, suas esperanças, que se constitui na razão de ser desse movimento. Dessa forma o debate do campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo que traz junto a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos de existência social no campo. Dessa forma esse posicionamento demarca uma concepção de educação que integra a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao trabalho.

Assim, também é na Pedagogia da Alternância, que é uma das concepções e práticas de educação presentes no campo brasileiro já algumas décadas. Nessa pedagogia o trabalho é concebido como princípio educativo, dessa forma tanto o internato com as atividades cooperativas de manutenção que contam com a colaboração dos estudantes no cotidiano dos CEFFAs, quanto o movimento pedagógico de alternar tempo escola com tempo família, comunidade, meio sócio produtivo possibilita ao jovem aprendiz o contato permanente com o mundo produtivo, ou seja, o mundo do trabalho.

Caldart analisa que esta concepção de pensar a educação vinculada ao trabalho, aproxima a Educação do Campo da tradição pedagógica de perspectiva

emancipatória e socialista na qual o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar, fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social. De fato, as concepções e as práticas das experiências de Educação do Campo engendradas/fomentadas pelos movimentos sociais camponeses, têm esse caráter de vincular a realidade vivida como problematizadora e motivadora dos processos educativo-formativos como é o caso da Pedagogia da Alternância.

A referida autora alerta para o fato de que é também da visão liberal o pensar a educação e o trabalho, bem como a relação entre educação e modelo de desenvolvimento, tendo como condição consolidada historicamente: a subordinação da educação às exigências de uma forma histórica de relações de trabalho, a um determinado modelo de desenvolvimento social, aos interesses do mercado capitalista de trabalho.

Com essa reflexão ela quer chamar atenção de que a premissa do vínculo entre campo e educação e entre projeto de campo e projeto de educação fundamental à concepção da Educação do Campo pode ser confundida com a visão liberal de educação, pois a educação rural já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo. Nessa lógica, a produção é pensada apenas na dimensão do negócio.

Defende que a visão de campo da Educação do Campo exige uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Ressalta que ainda assim, corre-se o risco da instrumentalização, pois toda vez que se subordina a educação a interesses e necessidades de formação imediata, a educação se empobrece do ponto de vista da formação humana, de perspectiva *omnilateral*, necessariamente de tempo longo. E essa perspectiva está relacionada com a emancipação da vida real e que, portanto, exige processos longos, densos, relacionais e de longa duração.

Outro aspecto para essa reflexão é que as lutas e os debates da Educação do Campo por políticas públicas têm se centrado na escola e nos processos de escolarização que lhe são inerentes, no entanto a sua materialidade de origem e os seus vínculos com uma teoria pedagógica emancipatória tencionam essa centralidade e a própria concepção de escola que dela decorre.

Caldart lembra que há razões objetivas e históricas para focalizar na escola, mas esse foco no contexto das tensões já tratadas pode colocar a Educação do Campo, do ponto de vista da concepção pedagógica, como refém de uma visão escolacentrista, que é exatamente uma das marcas da visão moderno-liberal de educação. Ocorre que essa visão mata a Educação do Campo, pois a especificidade da Educação do Campo não está numa visão ou num projeto de escola.

Admite que a escola é um direito universal de todas as pessoas e que ela tem um papel educativo específico no mundo moderno. Todavia, o reconhecimento dessa função não significa a absolutização da educação escolar como se apenas ela contasse na vida das pessoas ou considerá-la como referência única para pensar todos os processos formativos. Esclarece que a escola tem uma forma institucional e uma lógica de trabalhar com a educação que foi construída socialmente que traz entranhados os mesmos condicionantes históricos das relações sociais que o projeto de Educação do Campo se coloca como desafio transformar entre os quais o da antinomia trabalho manual e trabalho intelectual e entre cidade e campo. Dessa forma é por isso que os processos de escolarização deixados por conta da lógica dominante podem representar um entrave em vez de um avanço nos processos de transformação.

4.4 A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fernandes e Molina (2008), num artigo intitulado “O Campo da Educação do Campo”, procuram contribuir com a compreensão da Educação do Campo como um paradigma que vem se construindo. Apresentam uma reflexão sobre o conceito de paradigma com base em Kuhn²⁰ e discutem algumas diferenças dos paradigmas da educação rural e da Educação do Campo. O campo da Educação do Campo é analisado por eles a partir do conceito de território, definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. De acordo com estes autores o conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

Estes autores definem o conceito de paradigma, esclarecem como este surge e se finda, mas, sobretudo falam da importância dos paradigmas na ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes paradigmas são construídos a partir de determinada visão de mundo. Nesse sentido os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para a transformação da realidade.

Os paradigmas não existem em si mesmo, dessa forma só o vemos em suas manifestações. Como os paradigmas são invisíveis, torna-se difícil contestá-los e atacá-los diretamente. Nesse caso é preciso criar frestas por onde se corroam as teorias que os fundamentam e estas corrosões já estão acontecendo, pois, se os paradigmas estão ligados aos discursos e aos sistemas de ideias, é possível

²⁰ Thomas Samuel Kuhn definiu o conceito de paradigma como as realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões da comunidade científica. Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que Kuhn chamou de revoluções científicas. Fernandes (2008, p. 27).

identificar formas e lógicas que podem contribuir para provocar revoluções e crises nos paradigmas como é o caso do paradigma do rural tradicional.

Há evidências de uma série de ações e de ideias que colocam o paradigma do rural tradicional em questão. Por outro lado pelas possibilidades de serem criados novos sistemas de ideias e de valores que podemos vislumbrar oportunidades de gerar novos paradigmas.

A partir da abertura democrática do Brasil nos anos oitenta que culminou com o processo das diretas já e posteriormente a instalação da Assembleia Nacional Constituinte com ampla participação dos movimentos populares e partidos de esquerda, os movimentos sociais do campo alguns criados nessa década como é o caso do MST e do MPA, que vêm fazendo uma longa e tensa caminhada para colocar o campo na agenda pública desse País.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde a educação passou a ser colocada de fato como um direito de todos, que vem sendo desenvolvido um grande movimento educativo no campo, realizado pelo conjunto das práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais, desde a educação básica até o ensino superior, realizadas através do PRONERA, assim como por meio de muitas experiências de educação não formal, de capacitação e também de dezenas de eventos e seminários protagonizados pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Dessa forma, o paradigma da educação do campo vem sendo forjado e construído através dessas práticas e das reflexões por elas produzidas.

4.5 A ORIGEM DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Fernandes e Molina, a ideia da Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando aconteceu o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo MST, em parceria com a própria UNB, o UNICEF, a UNESCO e a CNBB.

No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis foi cunhado o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a *1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998*, prosseguindo com a *2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo* no ano de 2004.

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente por meio do PRONERA, dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida no campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis.

No período compreendido entre o surgimento da ideia de Educação do Campo em 1997 e a 2ª Conferência Nacional da Educação do Campo no ano de 2004, aconteceu a espacialização desse movimento por meio de diversos movimentos e organizações. Com a criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico produzido nesse período em contato com realidade escolar, geraram experiências que foram transformadas em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo outros movimentos camponeses como o MPA, O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) vieram a somar.

Foi positiva a oferta de cursos de formação, pois a relação com instituições públicas foi ampliada através das parcerias com universidades federais, estaduais e

comunitárias de todas as regiões do Brasil, com a criação de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de nível médio, de nível superior: graduação e pós-graduação, proporcionando a elaboração de monografias em diversas áreas do conhecimento. Esses estudos, pesquisas e reflexões contribuíram na construção do paradigma da Educação do Campo.

A espacialização da Educação do Campo também acontece pela ampliação de parcerias e pelo fato dos movimentos sociais estarem colocando esse paradigma na agenda dos estados e dos municípios, A Educação do Campo também foi incorporada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), com a criação de um grupo temático que tem como atribuição a promoção de estudos para o fortalecimento do desenvolvimento territoriais sustentável, a realização de eventos e a formulação de subsídios para os conselhos estaduais e municipais, entre outras ações.

Atualmente, o paradigma que fundamenta a visão tradicional do espaço rural no Brasil não tem se proposto fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas por movimentos sociais e sindicais. Esse paradigma ainda vê o campo através de uma visão unidimensional do rural. Se se faz uma comparação entre os projetos econômicos, políticos e culturais do capitalismo exacerbado fundamentados na visão do paradigma do rural tradicional com o modelo de campo proposto pelos movimentos sociais serão visto paradigmas diferenciados. Um vê a relação homem-natureza como exclusão, marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função da exclusão de uma grande maioria.

Os princípios do paradigma do rural tradicional se fundam na seleção/rejeição de tudo que não se funde a ele, de tudo que não o comporta. As características do contexto discutido é a produção em larga escala, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição dos trabalhadores, uso desmesurado de agrotóxicos, entre outros. De acordo ainda com Fernandes (2008), por essa lógica o paradigma, ao excluir dados, exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, as ideias divergentes. Por isso torna-se difícil identificar a complexidade do campo no Brasil a

partir do paradigma do rural tradicional, porque somente situa o interesse no interesse do capital econômico.

Com base nos estudos de Santos (2007), percebe-se que o paradigma do rural tradicional discutido por Fernandes e Molina (2008), está fundamentado no pensamento moderno ocidental, ou seja, o pensamento abissal inspirado no paradigma cartesiano do ocidente que contribuiu enormemente para o desenvolvimento da ciência e do capitalismo mundial. Na lógica dessa visão unidimensional os saberes e fazeres dos camponeses são considerados senso comum e essa visão de mundo privilegia somente o conhecimento tido como científico porque está fundamentado na racionalidade cognitiva.

Por outro lado, Santos propõe como caminho para a superação do pensamento abissal, a ecologia de saberes que busca reconhecer a pluralidade de conhecimentos que o saber científico excluiu e que rompe com a crença de que a ciência é o único conhecimento válido, reconhecendo que todo conhecimento científico ou não, tem limites internos e externos.

Santos também sinaliza para a necessidade de se criar subjetividades inconformadas que criem possibilidades de outras formas de pensar o mundo. Nesse sentido, a história das lutas pela terra e pela Reforma Agrária, nos últimos vinte anos, promoveu mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo um jeito próprio de fazer e de pensar esse território.

Esse fazer-se é produzir seus próprios espaços. Essa é a prática dos seringueiros e castanheiros, enquanto resistem lutando pela preservação da floresta, na manutenção de seus territórios e seus modos de vida. Igualmente é a prática dos pequenos agricultores, dos camponeses, dos agricultores familiares que lutam para permanecer na terra. Também é dos quilombolas que secularmente lutam para manter sua cultura e seu território.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a sua permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da

família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Para esses grupos sociais se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte desse processo.

Fernandes e Molina (2008), argumentam ainda que produzir seus espaços significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural.

O conceito de identidade é recorrente na literatura sobre a Educação do Campo, sobre os povos do campo, sobre o território desses sujeitos. Os estudos do pensamento de Stuart Hall (1997), nos apontam que a identidade não é fixa, é um conceito móvel, não é única, pode-se ter várias identidades, não é pura, o que existe é um processo de hibridização e tradução e também que ela é produzida através do discurso. No entanto é um conceito bastante recorrente nessa literatura, pois “A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado” Woodward (1997, p. 34).

De acordo com os autores já citados, historicamente o conceito de educação rural para as populações do meio rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente, tendo como pano de fundo o espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural, em geral políticas compensatórias, foram pensados e elaborados sem a participação de seus sujeitos.

Ocorre que os movimentos sociais camponeses perceberam que os sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados, e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, são sujeitos de direito tão legítimos quanto qualquer cidadão urbano e que, portanto têm o direito a uma

educação que os permita pensar o mundo a partir dos seus sujeitos e do lugar onde vivem, ou seja, desde a sua realidade.

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. Fernandes (2002 p. 97).

De acordo com Candau (2005), atualmente não se consegue discutir igualdade sem se incluir as questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade. Ela acrescenta ainda que Santos sintetiza de maneira oportuna essa tensão dizendo: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza” Idem (2001, p. 10). Portanto a articulação entre igualdade e diferença é necessária, não na perspectiva de afirmar um polo e negar o outro, no dizer de Candau, todavia na perspectiva dialética da relação entre esses dois conceitos. Os movimentos sociais do campo têm reivindicado políticas públicas que atendam aos direitos básicos de todo e qualquer cidadão como, por exemplo, a educação e têm lutado por uma Educação do Campo que reconheça a cultura camponesa.

Por todas essas razões é que os estudiosos e pesquisadores dessa área afirmam a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído pelos movimentos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural tradicional cuja principal característica é o produtivismo, ou seja, o campo visto somente como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida.

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, já que concebe o campo como espaço de produção de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um modo de vida que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, a cultura e os modos de produção desses povos.

5. AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS MUNICIPAIS (ECORMs): UMA EXPERIÊNCIA DIFERENCIADA NO CONTEXTO DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAs)?

Pode-se caracterizar as Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré, como uma experiência diferenciada no contexto de expansão dos CEFFAs, a partir das semelhanças e diferenças, das especificidades e das generalidades com os “modelos” Escola Família Agrícola e *Maison Familiale Rurale*. Nesse capítulo realizar-se-á uma caracterização sucinta dessas escolas, englobando os aspectos administrativos ou de gerenciamento, da práxis pedagógica, juntamente com a análise dos dados obtidos a partir da pesquisa realizada com os egressos e apreciada pelas famílias do conjunto das Escolas Comunitárias Rurais Municipais do município de Jaguaré.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ECORMs

As Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré foram idealizadas pelos pequenos agricultores, grande parte deles egressos da EFA do MEPES, que desejavam ver seus filhos e filhas estudando próximo da família, cultivando valores como a solidariedade e o viver em comunidade, defendendo a cultura camponesa e o que restou da fauna e da flora local. Esse desejo permanece latente desde 1985, vindo a ser concretizado em 1989 a partir das lutas empreendidas pelos grupos organizados que sonhavam com mudanças na condução política do município e conseguiram

implementar algumas dessas mudanças ao assumirem o poder executivo, através de uma administração de caráter popular²¹.

5.1.1 Aspectos Administrativos

As ECORMs possuem estatuto próprio desde a sua criação por ser uma modalidade de educação, com peculiaridades e especificidades próprias quanto aos aspectos pedagógicos (metodologia específica), de envolvimento e participação das famílias e de gerenciamento em parceria com os agricultores. São administradas conjuntamente pela Assembleia Geral e Conselho de Escola, cabendo ao diretor executar as decisões, juntamente com a equipe docente.

A estrutura de participação/decisão no processo ensino/aprendizagem desenvolvido nas ECORMs presente no seu Regimento Comum aprovado em 2003 pela Superintendência Regional de Educação Litoral Norte se encontra assim estruturado:

1. Conselho de Escola

O Conselho de Escola é o órgão de representação dos pais, monitores, estudantes, funcionários das escolas e representantes das comunidades. A composição dos Conselhos das ECORMs é formada por:

- I Diretor;
- II Um representante do pessoal administrativo;

²¹ A respeito do processo de criação das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré, sujeitos envolvidos, expectativas, utopias, estratégias de organização das famílias, dificuldades, ver Moreira (2000) e Cruz (2004).

- III Um representante de cada comunidade do raio de ação da escola, que tenha o mínimo 03 (três) alunos matriculados;
 - IV Um representante de Associações das comunidades que compõem o raio de ação da escola;
 - V Um representante de alunos eleito pelos próprios alunos;
 - VI Um representante de ex-alunos eleito pela assembleia de ex-alunos;
 - VII Um representante da categoria do magistério;
 - VIII Um representante dos pais eleito pela assembleia geral de pais;
 - IX Coordenador da comunidade onde a escola está inserida.
- Parágrafo Único – Na falta do representante de Associações a representação de pais aumentará para duas vagas (Regimento Comum das ECORMs da Rede Municipal de Ensino, 2003, p. 13).

Com exceção do diretor, que é membro nato, os demais são escolhidos entre os seus pares. Os Conselhos se reúnem mensalmente para refletir e encaminhar as ações propostas pelas Assembleias Gerais das escolas. Essas reuniões são lavradas em forma de atas em livro próprio que são lidas no início de cada reunião, debatendo os pontos que por ventura não forem coerentes com o que foi dito pelos conselheiros. Geralmente é o diretor da escola que apresenta a pauta com os assuntos, prosseguindo com a coordenação pelo presidente ou vice-presidente do Conselho. Através da vivência constata-se que o único segmento que vai para a reunião com os assuntos propostos discutidos na equipe é o segmento monitor.

Os assuntos mais debatidos são: a preparação de Assembleias Gerais, a alimentação dos estudantes, a evasão de estudantes, atuação dos membros do Conselho, comportamento dos estudantes, avaliação final, encontro de formação das famílias, integração da escola com a comunidade, assembleia de ex-estudantes, a propriedade das escolas, entre outros. Essas reuniões duram em média três horas e ao final marca-se a próxima.

A respeito da função da associação, assim se expressou o diretor técnico da SMFR:

Uma organização local de base participativa, a ASSOCIAÇÃO, onde as famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto, são responsáveis pela gestão e o desenvolvimento do meio. Puig (1999, p. 18).

O marco teórico a partir das MFRs e posteriormente das EFAs propõe como forma de organização das famílias a associação, inclusive esse é um dos pilares ou

princípios desse movimento. Ocorre que na época de criação das ECORMs, (1989/1990) essa instância de participação das famílias ainda não havia sido instituída nas EFAs do MEPES conforme analisa Begnami:

Nessa primeira fase da EFA no Brasil, em particular no Espírito Santo, a preocupação é criar unidades educativas. A associação gestora, formada pelas famílias, pessoas e entidades afins, um dos princípios fundamentais dessa iniciativa educativa, conforme os princípios do movimento, surge num período posterior: ou seja, o MEPES, enquanto mantenedora legal, assume também as responsabilidades financeiras e de gestão do sistema. Por isso, podemos afirmar que inicialmente a EFA no Brasil é uma escola para o campo e não, propriamente do campo. Begnami (2004, p. 6)

Nessa época, a prática de gestão dos agricultores nas Escolas Famílias do MEPES era através do Conselho Administrativo. Dessa forma o Regimento Comum das Escolas Comunitárias Rurais foi elaborado com base naquele das EFAs nos aspectos pedagógicos e administrativos de gerência e de participação. Com a reestruturação do Regimento Comum das Escolas Famílias e criação das associações como entidades jurídicas, não foi de interesse da Secretaria de Educação essa opção instituindo o Conselho de Escola conforme orientações do MEC para as escolas públicas do Sistema Brasileiro de Educação.

2. Assembleia Geral

Constitui-se na estância maior de decisão das ECORMs, sendo constituída de acordo com o Regimento Comum dessas escolas, arts 10 e 11, pelo Diretor da escola, pelas famílias, Conselho de Escola, Equipe Docente e demais Funcionários da Escola com as seguintes finalidades: decidir sobre as atividades administrativas e pedagógicas das Escolas como calendário escolar, funcionamento da propriedade, alimentação, viagens de estudo, aprendizagem e comportamento dos estudantes e outras atividades relacionadas ao funcionamento das escolas.

Durante o ano letivo são realizadas três assembleias gerais em cada ECORM. A primeira é utilizada com a finalidade de apresentar, debater e aprovar o planejamento anual das atividades, a organização das escolas, conhecimento dos pais, monitores e funcionários novos nas escolas e nas equipes. São apresentados os setores pedagógico, administrativo e agropecuário, também se discute com as

famílias as normas da escola, a aplicação dos recursos, as atividades de formação e de integração promovidas pela escola e pelo RACEFFAES. A segunda assembleia realizada geralmente no mês de julho às vezes é utilizada para avaliar as ações desenvolvidas no primeiro semestre ou é utilizada como momento de formação com as famílias sobre algum tema de necessidade sentida pela equipe ou sugerido pelos pais. Já a última assembleia realizada no final de novembro ou início de dezembro, tem como finalidade avaliar as ações desenvolvidas pelas escolas durante o ano letivo e definir as prioridades para o ano subsequente.

3. Comissão Municipal

Presente na prática e no Regimento Comum desde a criação dessas escolas, essa instância da estrutura administrativa tem como finalidade manter o relacionamento e a unidade administrativa e pedagógica entre as escolas, estabelecer relações com instituições e organizações relacionadas com a Pedagogia da Alternância, incentivar o aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos monitores por meio de um plano de formação inicial e continuada específico dessa pedagogia, aprofundar e encaminhar as discussões gerais das escolas principalmente àquelas que dizem respeito ao conjunto das três e de avaliar as ações desenvolvidas nas Escolas Comunitárias Rurais, propondo ou sugerindo novas ações.

Essa comissão é formada pelo presidente do Conselho e pelo diretor de cada escola, pelo secretário municipal de educação e cultura e o coordenador pedagógico. Na prática tem se observado que não está claro para os pais e monitores, e mesmo os diretores e presidentes dos Conselhos das Escolas Comunitárias se é um órgão consultivo e/ou deliberativo. Há também uma discussão da necessidade de ampliação da quantidade de agricultores nesse canal de discussão e participação em função de se garantir uma equidade entre os segmentos participantes: pais (agricultores) e educadores, criando as condições para que de fato os agricultores tenham poder nas decisões e aconteça a almejada gerência do agricultor.

5.1.2 Aspectos Pedagógicos

No desenvolvimento do trabalho pedagógico, cada ECORM funciona com uma equipe composta de sete monitores, sendo cinco com formação específica nas áreas da Base Nacional Comum, um com formação técnico-agrícola e um com a função de coordenador/diretor. Esses monitores têm uma carga horária de 40 horas semanais. Há também um auxiliar administrativo, quatro serventes, dois vigias e um trabalhador agrícola. As disciplinas de Artes, Educação Física e Inglês que possuem uma carga horária de cinco horas semanais, incluindo o planejamento são ministradas por professores considerados colaboradores externos que geralmente trabalham em mais de uma escola para complementá-la. O diretor escolar, atualmente cargo de confiança da Prefeitura Municipal, recebe um adicional pela função.

As disciplinas com a maior carga horária ocupam uma média de 50% de tempo do monitor em sala de aula. O restante do tempo é utilizado nas outras atividades administrativas e pedagógicas como organização da alimentação, acompanhamento dos estudantes nas tarefas do ambiente escolar, responsável do dia, motivação e elaboração da ficha de pesquisa, orientação do caderno da realidade, realização das visitas às famílias, visitas e viagens de estudo, orientação dos estágios, das avaliações semanais, coordenação e acompanhamento do caderno de acompanhamento, participação nos eventos promovidos pela SEMEC e pelo RACEFFAES, planejamento e organização da propriedade agrícola, do jardim e do prédio escolar, entre outros.

Na realização dessas tarefas as equipes de monitores se organizam no início do ano nos dias destinados ao planejamento anual das atividades do plano de formação dos estudantes, considerando as habilidades, disponibilidades dos monitores e, sobretudo as necessidades da escola. Essas atividades são distribuídas em três setores: o administrativo, o pedagógico e o agropecuário.

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS MONITORES DAS ECORMs - 2012

Sexo	N°	%	Formação Acadêmica	N°	%	Formação Inicial na PA	N°	%
M	06	28,53	Cursando a Graduação	01	4,77	Fez	05	23,82
F	15	71,47	Graduação	02	9,54	Não Fez	16	76,18
TOTAL	21	100	Especialização	18	85,74	TOTAL	21	100
Origem	N°	%	TOTAL	21	100	Situação funcional	N°	%
Rural	07	33,34	Exp. Na PA	N°	%	Efetivo	14	66,71
Urbana	14	66,66	01 a 05 anos	09	42,88	Contrato	07	33,29
			05 a 10 anos	05	23,85	Temporário		
			Mais de 11anos	07	33,36			
TOTAL	21	100	TOTAL	21	100	TOTAL	21	100

Fonte: Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jaguaré (2012).

Nota: Dados atualizados referentes às Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré.

Os dados dessa tabela indicam que, dos 21 profissionais que compõem as equipes de monitores das Escolas Comunitárias, 28,53% são do sexo masculino e 71,47% são do sexo feminino, o que significa que mais da metade das equipes são compostas por mulheres, o que comprova o predomínio desse gênero na profissão do magistério e também nas ECORMs. A formação acadêmica se caracteriza pelo predomínio daqueles que já possuem especialização. Quanto à formação inicial específica para atuar num CEFFA, apenas 23,82% a fizeram, enquanto que 76,18% ainda não a fizeram, o que demonstra uma carência significativa quanto ao conhecimento dos princípios e da metodologia da alternância.

Por outro lado o RACEFFAES tem proporcionado tanto a formação inicial, organizada em módulos, quanto a formação continuada anualmente, sendo que nos últimos anos a formação em serviço vem sendo garantida no calendário das ECORMs. A Semec proporciona a formação geral através de cursos, seminários, palestras e nos últimos dois anos tem oferecido formação em serviço na Pedagogia da Alternância, coordenada pelos monitores mais experientes.

Quanto às origens, 33,34% dos monitores são do meio rural e os outros 66,66 % vivem e se identificam com a vida urbana. Os valores e experiências desse grupo exercem influência na formação dos estudantes. Quanto à experiência na Pedagogia da Alternância 42,88 são os que possuem de um a cinco anos, os que possuem de seis a dez anos somam 23,85 % e os que já estão a mais de dez anos de trabalho

como monitores nas escolas são 33,36 % deles. Verifica-se certo equilíbrio entre a quantidade dos que estão chegando, daqueles já estão há algum tempo e aqueles que já estão há mais tempo no processo educativo, porque dessa forma as equipes vão se renovando ao mesmo tempo em que sempre haverá os mais experientes na metodologia à frente da condução do trabalho educativo. Quanto a situação funcional 66.71% são efetivos, enquanto 33.29 são contratados o que demonstra uma regularidade de profissionais nas equipes de monitores constatadas pelas famílias quando evidenciaram uma menor rotatividade de monitores nessas escolas.

Apresentar-se-á a síntese geral que reúne as percepções dos diferentes atores desse movimento educativo a partir dos dados da pesquisa com os egressos. Os avanços foram organizados em eixos: Valorização do Campo, Formação dos Envolvidos nas Escolas Comunitárias Rurais Municipais, Participação e Envolvimento das Pessoas, Envolvimento Social, Opção pela Formação na Pedagogia da Alternância, Estrutura Física e Manutenção, Relações Políticas e os Desafios.

No primeiro eixo denominado Valorização do Campo, constata-se por parte dos jovens egressos um reconhecimento do campo como espaço de produção material e cultural, da existência humana e uma valorização da profissão de agricultor com base no que revelam os dados da pesquisa percebidos pelas famílias, que consideraram um avanço nesse projeto educativo:

- A permanência dos ex-estudantes no campo;
- A permanência dos ex-estudantes na comunidade de origem e como agricultores;
- A valorização da cultura, valores e tradições da cultura camponesa;
- A garantia da dignidade do camponês;
- O gosto pelo trabalho no campo;
- O reconhecimento do Ministério da Educação;
- A Organização Curricular e o Calendário diferenciados.

As Escolas Famílias Agrícolas surgiram através de uma mobilização coletiva, envolvendo Igreja Católica, poder público na esfera estadual e municipal e famílias camponesas, sobretudo a partir da necessidade percebida pelos missionários jesuítas de envolvimento dessas famílias em ações comunitárias e sociais, visando

suprir a carência de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, organização comunitária e cooperativista no meio rural capixaba.

Nessa época, a população camponesa vivia sem as condições mínimas de dignidade como acesso à educação para os seus filhos, atendimento médico e hospitalar, assistência técnica, entre outros benefícios que a sociedade moderna tem proporcionado de certa forma às populações urbanas. Nessa época no sul do Estado o desânimo pairava sobre essas famílias e o êxodo rural era o grande vilão, levando ao abandono do campo em busca de melhores condições de vida e de emprego nas cidades. As EFAs tinham como meta a permanência dessas famílias no campo com dignidade. Já no norte, principalmente no município de Jaguaré, a grande ameaça à permanência dessas famílias em suas propriedades era a expansão do plantio de eucalipto para fins de fabricação de celulose através dos incentivos fiscais do Governo do Estado à empresa Aracruz Celulose.

Constata-se que o trabalho de formação em alternância desenvolvido pela Escola Família Agrícola do MEPES no município de Jaguaré, desde o início dos anos setenta e que permanece até os dias atuais em nível de ensino médio, posteriormente, a criação pelo município das três Escolas Comunitárias Rurais Municipais, oferecendo o ensino fundamental também na modalidade em alternância, tem sido de fundamental importância na permanência das famílias em suas propriedades inseridas no movimento da agricultura familiar e dos jovens que têm dado continuidade a esse ciclo e permanecem em suas comunidades de origem, atuando na profissão de agricultores e dando prosseguindo nos estudos como evidenciaram os resultados da pesquisa.

Quanto ao aspecto da legislação escolar, percebe-se que houve um avanço considerável nas duas últimas décadas, sobretudo a partir da LDB Lei 9394/96 e da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A colocação da Educação do Campo na agenda pública por parte dos movimentos sociais do campo tem se revelado imprescindível nesse processo.

No eixo Formação dos Envolvidos nas Escolas Comunitárias Rurais Municipais que inclui estudantes, famílias, monitores e comunidades foram percebidos avanços, sobretudo nos seguintes aspectos:

- Capacidade de expressar-se em público;
- Resultados positivos nas provas do ENEM e na Prova Brasil;
- As famílias aprendem com os estudantes;
- A continuidade dos estudos na Pedagogia da Alternância;
- A melhoria na qualidade de ensino;
- Capacidade dos estudantes ao assumir trabalhos comunitários;
- Educação na família;
- Amadurecimento dos estudantes;
- Conhecimento a partir da realidade que incentiva o protagonismo do jovem;
- Gosto dos estudantes pelos estudos;
- Formação integral preparando para a vida;
- Convivência dos estudantes;
- Um novo perfil de cidadão/cidadã;
- Qualificação profissional dos monitores a nível de formação acadêmica e na Pedagogia da Alternância;
- A formação diferenciada proposta pela Pedagogia da Alternância;
- Incorporação e entendimento dos instrumentos da Pedagogia da Alternância (avaliação final, atividades de retorno, experiências em casa, entre outros);
- Repeito do espaço escolar pelos estudantes;
- Melhoria no diálogo com a família.

Inicialmente as MFRs e hoje os CEFFAs presentes nos cinco continentes estão estruturado sem torno de quatro pilares: a associação, a Pedagogia da Alternância, a formação integral e o desenvolvimento sustentável e solidário do meio, sendo os dois primeiros considerados como meios e os segundos como objetivos, finalidades. A partir das afirmações evidenciadas acima pelos estudantes egressos das ECORMs e pelas famílias, constata-se a validade e a importância dessa formação que tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos jovens e da família camponesa. Que se propõe em desenvolver não apenas o aspecto cognitivo do estudante, mas, sobretudo o aspecto da participação e do envolvimento comunitário na solução dos problemas da sua comunidade e da sua região. Formar a consciência ecológica e de preservação dos recursos naturais ainda disponíveis em suas propriedades e comunidades, como o solo, a água, as reservas de matas, os valores e as tradições da cultura camponesa, no manejo com a terra, na preservação das sementes não patenteadas, entre outros.

Na formação desenvolvida por esses centros educativos as famílias e as organizações sociais do campo também são inseridas no processo ensino-aprendizagem através do movimento proporcionado pela alternância: meio escolar e propriedade familiar efetuada pelos estudantes na construção do conhecimento que parte da experiência concreta e do vivido por essas famílias e comunidades, porque como já dizia o educador maior:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra. Freire (1998, p. 77 - 78).

Dessa forma, todos são convocados a dar a sua contribuição de acordo com os seus papéis e funções nesse projeto educativo. Outro aspecto a ser mencionado é que o ambiente familiar, o número menor de estudantes, duas turmas por seção com cerca de 25 a 40 estudantes por turma, facilita o convívio, a proximidade, o conhecimento pessoal entre os estudantes, entre os estudantes e os monitores, entre esses e as famílias, enfim, entre todos os atores da formação que se conhecem ou pelo menos deveriam conhecer-se pessoalmente.

Concorda-se com Puig (2002, p. 130), quando diz que “A palavra “familiar” não existe nos CEFFAs simplesmente por ser um termo bonito, todavia como algo real em que cada um é considerado por si mesmo e não como um a mais no meio da multidão”. A educação personalizada que é desenvolvida nesses centros educativos se beneficia dessa relação pessoal e direta, que permite que cada estudante seja considerado como pessoa, na sua singularidade e na relação com os demais. Nesse sentido o internato, no caso das Escolas Comunitárias o semi-internato, é um elemento facilitador da formação – da educação dos jovens, que possibilita o convívio e a proximidade, aprendendo a se respeitar e a respeitar as diferenças, trabalhar e divertir-se em grupo, respeitando as regras necessárias facilitam as relações humanas.

Já no eixo Participação e Envolvimento das Pessoas foram considerados como positivo pelas famílias, sobretudo:

A formação das famílias;
A interação das comunidades;
O acompanhamento da família nas atividades de estadia dos estudantes;
A participação das famílias na formação dos jovens;
O trabalho integral dos monitores;
E a menor rotatividade dos monitores nas ECORMs.

A primeira MFR nasceu em torno de um duplo objetivo: “projeto de desenvolvimento de uma região e projeto educativo para os adolescentes” Forgeard (1999, p. 65). Já evidenciavam os pioneiros das Casas Familiares Rurais que não há como trabalhar alternância pedagógica sem o envolvimento efetivo das famílias, individual e coletivamente, e das organizações sociais do meio socioprofissional e familiar.

A participação das famílias é de fundamental importância no processo pedagógico desenvolvido nos CEFFAs. Aqui se encaixa perfeitamente a reflexão desenvolvida por Freire (2005, p. 79) de que: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”.



Foto 01 – ASSEMBLEIA DE FAMÍLIAS
Fonte: ECORM de São João Bosco (2009).

Outro aspecto essencial para os CEFFAs é a função de monitor. Segundo Gimonet (1999, p. 124), “[...] introduzir a Alternância, é realizar uma transformação da concepção da escola. É deixar uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo”. Essa pedagogia convida a sair dos muros da escola para considerar os educandos em formação e o conhecimento em constante interação

com o meio. Nesse sentido, os CEFFAs ao inventarem a Pedagogia da Alternância, inscreveram-se na chamada corrente da pedagogia centrada na realidade, por outro lado, a realidade é dinâmica, contraditória, multifacetada, e a Pedagogia da Alternância tem a pretensão de viver e de gerir essa complexidade.

Dai decorre que a equipe de monitores é um componente essencial no gerenciamento desse complexo sistema educativo, com estatuto e papéis diferentes daqueles do professor tradicional. Jean Claude Daigney (2005), apresenta três missões conjuntas na função do monitor: a de formador, mas também de animador de um grupo de famílias de uma região, e finalmente de educador e de tutor dos jovens no processo formativo. Nesse sentido, Munarin (2005), com base em Freire alerta para a prioridade da formação inicial e continuada desses profissionais, o respeito aos saberes dos educandos, que nessa acepção, esses são sujeitos e não meros objetos a serem moldados, transformados como na concepção de educação bancária.

No eixo que aborda o Envolvimento Social foi considerado positivo pelas famílias principalmente:

- A responsabilidade dos jovens na família, comunidade e na sociedade;
- O desenvolvimento da capacidade de realizar trabalhos de forma coletiva;
- A integração da escola com a comunidade;
- A parceria com associações, cooperativas e movimentos sociais;
- A opção pela vida religiosa;
- O baixo índice de estudantes envolvidos com drogas ilícitas e criminalidade;
- A conquista de espaços nas comunidades;
- A organização das famílias.

Pode-se afirmar com base em Gimonet (1999), que a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia que induz à partilha, à parceria no processo de formação dos jovens e das famílias de uma região, pois conforme esse autor:

A Pedagogia da Alternância conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. A Pedagogia da Alternância é uma Pedagogia da Parceria. Gimonet (1999, p. 46).

Para Foerste (2005), historicamente a parceria foi utilizada inicialmente em contextos rurais no processo produtivo da terra, com finalidades de lucro ou não, na transição do modelo de produção feudal para o modelo pré-capitalista em regiões da

Europa. Na educação, a utilização desse conceito e dessa prática é mais recente, sendo também iniciada na Europa, em que ele destaca experiências nesse sentido na França, posteriormente também aqui no Brasil.

Já no eixo Opção pela Formação na Pedagogia da Alternância foi destacado:

- O aumento do número de estudantes que continuam seus estudos na Escola Família Agrícola de Jaguaré;
- A opção da família pela educação na Pedagogia da Alternância;
- O sentimento de pertença com a Educação do Campo;
- A valorização da escola pelas pessoas;
- A liberdade de escolha;
- O envolvimento das famílias e comunidades com os estudos na Pedagogia da Alternância;
- A disponibilidade dos monitores nas demandas dos trabalhos das ECORMs;
- A conquista e manutenção de uma educação de qualidade do campo;
- O número elevado de estudantes que concluíram estudos na Pedagogia da Alternância;
- Os ex-estudantes que fazem parte das equipes dos CEFFAs;
- A metodologia de ensino da Pedagogia da Alternância;
- A credibilidade do trabalho desenvolvido pelo CEFFA.

Já dizia o mestre Paulo Freire: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Freire (1989, p. 9). No caso dos Centros Familiares de Formação em Alternância é antes a leitura da realidade de vida que vai possibilitar motivar, problematizar o processo de formação dos jovens. Concorda-se com Gimonet quando argumenta que:

[...] estamos conscientes que as metodologias não representam nada sem o espírito que as anima, sem os projetos e as finalidades que proporcionam sentido. Toda criação só se torna perene quando tem sentido. Gimonet (2005, p. 80).

Arrisca-se a afirmar que a comprovação da opção das famílias e dos jovens que dão prosseguimento nos estudos no ensino médio na Pedagogia da Alternância, dá-se em função de que esse sistema educativo faz sentido na vida dessas pessoas, produz sentidos, identidades, sentimento de pertencimento à cultura, ao meio.

Quanto ao eixo Estrutura Física e Manutenção mereceu destaque:

- A contribuição das famílias na alimentação escolar;
- A modernização dos recursos didáticos para melhoria do ensino;

A melhoria da estrutura do prédio e da organização do ambiente;
A melhoria do transporte escolar;
O ambiente escolar com alguns aspectos de ruralidade.

Constata-se nessas afirmações das famílias a presença do Estado Nacional se fazendo presente através de políticas públicas de melhorias nas escolas do campo desenvolvidas pelos municípios, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, (PDDE) Programa de Desenvolvimento da Escola, (PDE) entre outros, que conseqüentemente se revertem em melhoria da qualidade da educação desenvolvida no campo. Percebe-se também a parceria da família camponesa na contribuição com a alimentação dos estudantes, doando alimentos produzidos na agricultura familiar e colaborando na produção de elementos que produzem relações de pertença com a cultura camponesa.

Essa prática de envolvimento das famílias é realizada desde a criação dessas escolas através dos mutirões: para a organização das propriedades das escolas, para a obtenção de utensílios domésticos e com a doação de alimentos. Não como meramente uma espécie de ajuda econômica, porém como elemento de mobilização, de envolvimento e de participação dessas famílias nesse projeto educativo que permanece até os dias atuais. Nas três Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré as famílias contribuem por estudante matriculado, a cada seção escolar, com três quilos de alimentos preferencialmente aqueles produzidos na propriedade e com a contribuição na compra de parte da carne consumida através de uma taxa dividida entre todos os que se alimentam na escola: estudantes, monitores e demais funcionários como serventes, o auxiliar de secretaria e o trabalhador rural, responsável pelos trabalhos mais pesados na propriedade.

O eixo que enfoca os avanços no aspecto das Relações Políticas destaca “Avanço nas relações com o poder público e Critérios específicos no edital de contratação”. Nesse aspecto, há ainda muito que avançar no sentido do reconhecimento da especificidade pedagógica, metodológica, sobretudo da gestão compartilhada com os agricultores do sistema CEFFA, a chamada gerência do agricultor, por parte dos representantes do poder público nas Secretarias de Educação.

O quadro a seguir evidencia as contribuições da formação desenvolvida nos CEFFAs em algumas dimensões da vida dos egressos das ECORMs.

Contribuições da Formação na Pedagogia da Alternância na Vida dos Egressos	
Aspecto pessoal	Destacou-se contribuições no campo das relações interpessoais, no respeito, sentimento de pertença e no exercício da cidadania.
Aspecto familiar	Destacou-se a contribuição nos valores da família camponesa e na organização do trabalho.
Aspecto profissional	Destacou-se a contribuição na formação técnica, no despertar da vocação profissional, no sentimento de pertença, na valorização do trabalho coletivo e no desenvolvimento das habilidades.
Aspecto político	Destacou-se o desenvolvimento do senso crítico, maior capacidade de percepção, construção do pensamento crítico, formação de liderança, e uma visão mais ampla da sociedade.
Aspecto comunitário	A formação ajudou nos princípios da coletividade.

QUADRO 3 – CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO NA PA NA VIDA DOS EGRESSOS.

Fonte: Seminário de 20 anos das ECORMs realizado na ECORM de Giral (2010).

O relatório Delors chama atenção dos governos e autoridades para a necessidade de uma educação nesse século XXI, que forneça os mapas e ao mesmo tempo a bússola que permita navegar em um mundo complexo e em constante mudança. Nesse sentido, para dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, que serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver *juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. Delors (2001, p. 90).

O relator enfatiza que o ensino formal via de regra orienta-se essencialmente ou quase que exclusivamente, para o aprender a conhecer e em menor escala para o

aprender a fazer, ou seja, a profissionalização dos educandos. Quanto às duas outras aprendizagens dependem de circunstâncias aleatórias, quando não são consideradas como consequência natural das duas primeiras. Ocorre que para a comissão cada um dos quatro pilares do conhecimento deve ser objeto de igual atenção por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação proporcionada seja de fato uma educação global e ao longo de toda a vida.

Ao longo desses quase oitenta anos de existência desde a primeira Casa Familiar, que a preocupação do movimento dos CEFFAs está ancorada no desenvolvimento de uma formação global nos aspectos cognitivos, profissionais, relacionais, ecológicos e éticos, que prepare o jovem camponês para ser o futuro empreendedor no seu meio. Na Escola Comunitária Rural isso não é diferente, resguardada a menor intensidade em função da idade dos educandos.

A seguir apresentar-se-á os principais desafios para as Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré a partir da visão das famílias com base na pesquisa com os egressos:

- Redução da participação das famílias;
- Famílias que procuramos CEFFAs para matricular os filhos no intuito de livrá-los de problemas sociais;
- Permanência do jovem no campo;
- Garantia da gerência do camponês e da família;
- Manter os estudantes nas Escolas Comunitárias Rurais;
- Defesa da PA pelas famílias;
- Reconhecimento legal da PA na Lei Orgânica do município;
- Divulgação dos avanços da PA;
- Manter ou aumentar o número de estudantes que continuam os estudos na PA;
- Falta de participação e compromisso com os estudos dos filhos;
- Pouca participação de monitores e famílias em relação a PA;
- Deficiência na segurança dos estudantes nos CEFFAs;
- Conscientização em relação à importância da contribuição da família na alimentação do CEFFA;
- Redução do número de estudantes em alguns CEFFAs;
- Visão de que a ECORM educa apenas para trabalhar na roça;
- Pouco conhecimento de algumas famílias a respeito dos instrumentos da PA;
- Desinteresse de alguns estudantes pelos estudos;
- Pouco envolvimento dos ex-estudantes nas organizações sociais;
- Dificuldade para colocar em prática o que se aprende no CEFFA;
- Monitores mais comprometidos com o projeto CEFFA;
- Edital de contratação temporária para monitores;
- Divulgação da PA nas famílias;
- Maior apoio da administração pública.

Percebe-se que os desafios são muitos assim como também os avanços, no entanto, alguns aspectos ao mesmo tempo em que foram colocados como avanços, também são destacados pelas famílias como desafios, isso se deve ao fato de que os aspectos considerados avanços como a permanência da maioria dos egressos no campo, a continuidade dos estudos na Pedagogia da Alternância entre os egressos, a contribuição das famílias na alimentação dos estudantes, o compromisso e o envolvimento das famílias, entre outros, precisam de um trabalho contínuo para que sejam mantidos e que esse movimento de escolarização e de formação com os adolescentes do campo, continue atingindo os objetivos a que se propõe.

Foi desenvolvido no Seminário Geral realizado em 23 de outubro de 2010, um trabalho de grupo com os participantes com o objetivo de traçar metas e ações e definir responsáveis pelo encaminhamento dessas ações para cada um dos desafios elencados anteriormente. Esse trabalho teve como objetivo continuar avançando em relação aos desafios que foram percebidos a partir dos resultados da pesquisa com os egressos e também das percepções das famílias envolvidas na práxis cotidiana das Escolas Comunitárias Rurais, seja como pai, mãe, membro de Conselho, equipes de monitores, poder público, moradores das comunidades ou apoiadores desse projeto educativo.

6. O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DE CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: A OPÇÃO PELA VIA PÚBLICA COMO DIREITO

Se se faz uma retrospectiva pela história acerca da presença da Pedagogia da Alternância na formação/escolarização das populações camponesas no Estado do Espírito Santo, pode-se considerar uma primeira expansão dessa modalidade educativa dentro do Estado, a vinda para os municípios do norte, uma segunda expansão a criação de Centros Educativos em Alternância fora da rede MEPES, associações, MST, administrações municipais. Nos últimos anos, vivencia-se uma terceira expansão desse modelo pedagógico aqui no Estado.

6.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DESSES CEFFAs PÚBLICOS

Os quadros seguintes mostram a criação de Escolas Comunitárias Rurais em municípios do norte do Estado do Espírito Santo a partir do ano de 2008.

MUNICÍPIO	CEFFA	NÍVEL DE ENSINO	ANO DE CRIAÇÃO	Nº DE ESTUDANTES
Rio Bananal	Santa Rita	Ens. Fund- 6º ao 9º ano	2008	107
	Panorama	Ens. Fund- 6º ao 9º ano	2009	72

QUADRO 04 – CEFFAs CRIADOS NO MUNICÍPIO DE RIO BANANAL²²

Fonte: RACEFFAES (2012).

Conforme o quadro 04 vê-se que a primeira Escola Comunitária Rural criada a partir da prática das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré foi a Escola

²²Obs. Tem-se a informação que no ano de 2013 esses dois CEFFAs foram extintos pela administração que tomou posse nesse mesmo ano.

Comunitária Rural Municipal de Santa Rita no município de Rio Bananal com um número de 107 estudantes no ano de 2008. No ano seguinte é criada a segunda Escola Comunitária Rural de Panorama com 72 estudantes. Quase duas décadas depois da criação das ECORMs de Jaguaré, os motivos são semelhantes embora a legislação educacional tenha avançado consideravelmente nesse aspecto da garantia do direito à especificidade da Educação do Campo e a realidade socioeconômica e cultural das famílias venha passando por modificações. Conforme a Coordenadora Pedagógica, o surgimento dessas escolas se deu da seguinte forma:

A EFA atendia as séries finais e eles tinham uma visão de ter o ensino médio e nós não tínhamos escolas que atendessem a Pedagogia da Alternância, embora temos escolas na zona rural, então é devido também a necessidade deles terem alunos ali para que viesse a cursar o ensino médio e eles extinguirem o curso de 5ª a 8ª série, houve a necessidade de trabalhar nas escolas para que viesse ter escolas com a Pedagogia da Alternância. Então para não fazer naquelas que já existiam o ensino regular, através de reuniões, movimentos, eles começaram as discussões para construir na Escola de Santa Rita que foi a primeira porque lá nós temos muitos alunos que saem de casa muito cedo para irem estudar em outras escolas regulares aqui do centro ou em outra comunidade. Então para esses alunos também não fazerem esse trajeto, saírem da sua própria comunidade e estudarem em outra. Surgiu a ideia de criar a escola lá. E como é uma escola na zona rural, então se criou uma escola com essa metodologia para atender esses alunos que moram lá nessas comunidades. (Silvéria Conceição da Silva Alves Coordenadora Pedagógica da Seme de Rio Bananal).

Em Jaguaré as famílias também queriam a continuidade dos estudos dos seus filhos pela Pedagogia da Alternância que na época de criação das ECORMs, oferecia apenas o ensino fundamental na modalidade supletiva. A solução encontrada foi a criação de Escolas Comunitárias Rurais Municipais para atender as séries finais do ensino fundamental, em alternância, e a transformação do curso da Escola Família Agrícola para o nível de ensino médio profissionalizante.

Já para um agricultor fundador da EFA de Rio Bananal e a atual Secretária de Educação do município o surgimento se deu assim:

Quando fazia reunião espelhava mais em Jaguaré, a clientela estava caindo (5ª a 8ª), nas pesquisas os pais tinham um filho, dois. Vamos começar fazer aqui para não perder a freguesia. Começaram a discutir nas comunidades que se interessaram. Muitos dos professores que não conheciam queriam levar para outro lado, também o Conselho de Educação. Quando criou a

ECORM começou a eliminar uma série na Escola Família Agrícola. (Santo Dionísio Carminati - Agricultor)

Peguei o início contratação de professores, peguei as crises, as incertezas, sem conhecer a metodologia. Começou na escola de 1ª a 4ª séries. Foi construída a primeira escola de Santa Rita com padrão de CEFFA. Primeiro fizeram puxadinho, depois viu que não dava certo, aumentou o número de alunos, então o projeto deu certo, aí abriu outra escola em Panorama em 2009. Fez puxadinho na escola de 1ª a 4ª série. Em 2010 fez reforma e ampliação, pois aumentou o número de alunos. Esse ano vai ser inaugurada a nova construção. (Roberta G. Giuriato - Secretária de Educação do município de Rio Bananal).

Percebe-se nessas falas que a falta de conhecimento acerca da metodologia e do projeto pedagógico da alternância leva inicialmente a incompreensão e às vezes a rejeição a essa modalidade educativa por parte dos educadores e até mesmo das famílias, mas à medida que vai se quebrando os preconceitos iniciais e dando abertura para o conhecimento, as possibilidades para a aceitação também vão aumentando. O quadro seguinte mostra a criação de Escolas Comunitárias Rurais no município de Nova Venécia

MUNICÍPIO	CEFFA	NÍVEL DE ENSINO	ANO DE CRIAÇÃO	Nº DE ESTUDANTES		
				2010	2011	2012
Nova Venécia	Santa Helena	Ens. Fund- 6º ao 9º ano	2010	40	77	60
	Gaviãozinho	Ens. Fund-6º ao 9º ano	2010	29	49	58
	Água Limpa	Ens. Fund- 6º ao 9º ano	2010	63	89	103
TOTAL				132	215	221

QUADRO 05 - CEFFAs CRIADOS NO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA

Fonte: RACEFFAES (2012).

No ano de 2010 é a vez do município de Nova Venécia criar de uma só vez três Escolas Comunitárias Rurais de Água Limpa, Gaviãozinho e Santa Helena que atende aos estudantes do 6º ao 9º ano das séries finais do ensino fundamental, quanto ao processo de discussão e criação assim se manifestou a Coordenadora Pedagógica dessas escolas:

Foi um pedido da comunidade, principalmente de Água Limpa. Depois para surgir as outras duas aconteceu isso: A Secretária da época deu muito apoio, a Escola Família Agrícola e o prefeito. A escola de Água Limpa funciona junto com a EMEF e Educação Infantil. Alugou uma sala da Igreja Católica. Já começou a construir. As outras duas funcionam em espaço cedido, mais já tem terreno para construir ano que vem.

Constata-se a parceria entre famílias, comunidades, poder público através da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação e Escola Família local na efetivação desse projeto educativo. O quadro seguinte mostra a criação de Escolas Comunitárias Rurais no município de São Mateus.

MUNICÍPIO	CEFFA	NÍVEL DE ENSINO	ANO DE CRIAÇÃO	Nº DE ESTUDANTES		
				2010	2011	2012
São Mateus	Córrego Seco	Ens. Fund-6º ao 9º	2010	37	52	70
	Zumbi dos Palmares		2010	160	209	224
	Nativo		2012	-	-	167
TOTAL				197	261	461

QUADRO 06 - CEFFAs CRIADOS NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

Fonte: RACEFFAES (2012).

Ainda em 2010 o município de São Mateus cria duas Escolas Comunitárias Rurais e em 2012 a terceira escola. Sobre o processo de discussão e criação dessas escolas nessa região assim se expressou o agricultor membro da associação da EMCOR de Córrego Seco e a assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de São Mateus:

O Secretário de Educação André Nardoto já tinha uma discussão de doze anos, o prefeito Amadeu falava de escolas de tempo integral, Então surgiu a ideia de Escola Comunitária em alternância. A discussão começou no Córrego Seco com um número de onze comunidades envolvidas, mais ou menos quinhentas famílias. Como se deu o processo de discussão e criação dessas escolas? Os seminários envolveram pessoas por comunidade, chegaram a reunir duzentos e cinquenta pessoas, depois formaram uma comissão formada por educadores, pessoas das comunidades que criaram o projeto pedagógico. (Carlos Cristovão Sossai - agricultor, membro da associação).

A discussão inicial foi feita mais por eles, o poder público não tinha muita participação não, eles se reuniram várias vezes formaram a comissão, Então depois de uns quatro ou cinco meses nós começamos a estar participando com eles definindo qual seria o nosso papel dentro desse processo.(Lea Marcia Amorim de Freitas - assessora pedagógica).

Percebe-se nessas falas o envolvimento inicial das famílias e pessoas das comunidades na discussão e implementação desse projeto educativo, porque essa modalidade educativa induz a partilha, a corresponsabilidade de todos os envolvidos: famílias, comunidades, poder público, movimentos sociais, entre outros. O quadro a seguir mostra a criação de Escolas Comunitárias Rurais no município de Colatina.

MUNICÍPIO	CEFFA	NÍVEL DE ENSINO	ANO DE CRIAÇÃO	Nº DE ESTUDANTES		
				2010	2011	2012
Colatina	Agroecológica	Ens. Fund- 6º ao 9º	2010	75		
	Reta Grande	Ens. Fund- 6º ao 9º	2011	-	154	142
	São João Pequeno	Ens. Fund- 6º ao 9º	2011	-	115	107
	Baunilha	Ens. Fund- 6º ao 9º	2012		-	292
	Boapaba	Ens. Fund-6º ao 9º	2012		-	280
	EECOR	Médio	2012	-	-	30
TOTAL				75	423	851

QUADRO 07 – CEFFAs CRIADOS NO MUNICÍPIO DE COLATINA

Fonte: RACEFFAES (2012).

Conforme quadro 7 no ano de 2011 o município de Colatina cria duas Escolas Comunitárias Rurais da Reta Grande e a de São João Pequeno de ensino fundamental. Em 2012 é criada a primeira Escola Estadual de Ensino Médio em alternância. Em 2011 com a criação das Escolas Comunitárias Rurais da Reta Grande e de São João Pequeno foi extinto o CEFFA Agroecológica que atendia estudantes do ensino fundamental séries finais e funcionava na propriedade da Escola Agrotécnica, atualmente IFES de Colatina. Em 2012 cria-se mais duas escolas de Baunilha e Boapaba.

6.2 SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS ECORMs DE JAGUARÉ NA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS

Para a coordenadora pedagógica do município de Rio Bananal o primeiro a criar Centros Educativos em alternância a partir da experiência e da prática das Escolas Comunitárias de Jaguaré, a contribuição dessas escolas na criação das Escolas Comunitárias Rurais do seu município se dá, sobretudo, através da experiência:

A contribuição foi a experiência por eles já estarem trabalhando há muitos anos. Eles contribuíram abrindo as portas para que nós fizéssemos visitas, para que nós conhecêssemos como que funciona, documentação também, a Secretaria e as escolas elas nos orientaram é mais a questão da

experiência mesmo, eles se disponibilizaram para estar dando qualquer informação que fosse necessário, qualquer ajuda. (Silvéria Conceição da Silva Alves - Coordenadora Pedagógica do município de Rio Bananal).

Não existe receita ou modelo de Pedagogia da Alternância ideal, mas a troca de experiência, através do diálogo, das visitas, da leitura dos documentos, dos depoimentos dos sujeitos do processo como estudantes, monitores, pais e mães, membros de Conselho, favorece o processo de entendimento que posteriormente será fortalecido pelas formações inicial e continuada nessa pedagogia e pela práxis no cotidiano do CEFFA.

Já para o coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES a principal contribuição das ECORMs de Jaguaré nesse processo de expansão de Escolas Comunitárias Rurais foi o testemunho histórico:

A principal contribuição foi o testemunho histórico, acho que em Jaguaré as Escolas iniciaram porque houve uma condição histórica favorável, uma condição política, uma condição de organização da sociedade daquele período, uma realidade, até rara naquela época, e Jaguaré soube aproveitar muito bem isso e deixou esse legado e deu testemunho histórico, quebrou o tabu de que a Pedagogia da Alternância era uma pedagogia apenas para ser trabalhada de forma paralela ao Estado através de entidades filantrópicas. Jaguaré deu a demonstração, o testemunho histórico que a Pedagogia da Alternância dar certo pela via pública. E embora Jaguaré tenha trabalhado a Pedagogia da Alternância, apenas a segunda etapa do ensino fundamental, mas a partir da experiência de Jaguaré, hoje já tem várias escolas trabalhando essa pedagogia em cursos do fundamental completo do primeiro ao nono ano, de forma mais integral do sexto ao nono, mais trabalhando elementos dessa pedagogia do primeiro ao nono ano, inclusive utilizando elementos do próprio projeto PROVER daqui de Jaguaré que a gente acredita que também teve influência da Pedagogia da Alternância das Escolas Comunitárias daqui. Essa foi a contribuição, tanto que muitas escolas daqui e de outros Estados vinham visitar Jaguaré quando queriam criar escolas pela via pública, e ainda vem não é? (Carlos Roberto Soprani, Coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES).

De fato, na época de criação das Escolas Comunitárias Rurais o município de Jaguaré vivia uma efervescência política com a criação do Movimento de Ação Política (MAP) que levou ao poder uma administração de caráter popular que possibilitou a efetivação desse projeto educativo. Segue essa mesma análise de testemunho histórico as falas da assessora pedagógica do município de São Mateus e a presidente do Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo:

Nesses 22 anos, as Escolas de Jaguaré provaram que é possível fazer Pedagogia da Alternância, garantindo todos seus princípios, sendo mantida

pelo poder público. Jaguaré abriu caminho para que outras experiências nascessem. Portanto as escolas de Jaguaré têm uma relevância histórica na expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública. Dessa forma, garante-se que outras pessoas do campo tenham acesso a essa pedagogia que é própria e apropriada aos camponeses. (Ana Paula Moschem - Presidente do COMECES).

O que eu veja da contribuição é a certeza que a comunidade daqui de São Mateus, eles já conhecem a história de Jaguaré e que o poder público e a alternância, ela teve o sucesso dentro do poder público e no conhecimento acho que esse foi o ponto. Outro é a parte escrita que o próprio Jaguaré tem que eles, que o norte aqui de Jaguaré ele sabe, não só da parte prática mais da parte histórica também, que a partir desses dados é que acaba fortalecendo as discussões que são possíveis. Os profissionais que estão lá nas escolas que são sempre muito solícitos em passar as informações, eu falo da própria Secretaria e tenho uma referência muito grande lá de São João Bosco, tem Giral que é muito próximo de São Mateus, tanto dos profissionais como das famílias, as famílias também, eles dão depoimentos muito interessantes, que é socializado com os pequenos agricultores. Então por parte dos profissionais nem tanto, mais por parte dos agricultores lá de Jaguaré, dos pais de alunos é que fortaleceu muito essa discussão aqui em São Mateus, depoimentos de pais, eles colocam isso com muita propriedade. E nós que conhecemos a Escola Família Agrícola tem um papel importantíssimo tanto a daqui do Km 41 como a de Jaguaré. (Lea Marcia Amorin de Freitas - Assessora pedagógica do município de São Mateus).

A força da narrativa é fundamental na Educação do Campo, já que fortalece os vínculos com a tradição, contribuem para a recriação do presente e potencializa o futuro, porque são capazes de fazer emergir o que foi desqualificado pelo paradigma ocidental incorporado pelo capitalismo. De acordo com Casali tem uma diferença enorme entre lembrança e recordação, porque para ele:

Lembrar significa trazer à tona uma série de informações, de dados, enquanto que recordar (recordis) significa trazer o coração de volta, trazer o amor que ficou esquecido, a poesia, a voz dos revolucionários. Trazer a memória da terra, das lutas, das sabedorias. Quando um povo perde a capacidade de recordar, de recontar sua história, de despertar na vida dos mais novos o sentimento das lutas, de alimentar continuamente o gosto de estar bebendo água no poço da vida, corre o risco de se perder. Casali (2005, p. 147).

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. É esse sentimento que estrutura a percepção do contexto em que se vive, é ele que individualiza o ser, ao mesmo

tempo em que o personaliza ao longo das gerações. A nossa historicidade se constrói por esse sentimento.

Na análise do coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES a contribuição das ECORMs de Jaguaré se dá, sobretudo, no aspecto político e pedagógico no sentido de romper com alguns tabus e superar alguns paradigmas que se tinha como verdades inquestionáveis no movimento dos CEFFAs em nível nacional e também internacional:

A contribuição da experiência das Escolas Comunitárias de Jaguaré, ela vai se dar mais no sentido político porque ela vem trazer uma nova perspectiva da Pedagogia da Alternância numa forma que historicamente nunca se tinha pensado, que é pela via pública, inclusive essa posição, que o movimento surgiu em Jaguaré ele vai trazer contribuição não apenas para o Espírito Santo, mais vai colocar uma possibilidade a nível nacional, ele vai questionar a visão que se tem que essa pedagogia só pode se dar a nível de filantrópico, ou vamos dizer assim, paralelo ao Estado. A principal contribuição da experiência em Jaguaré das Escolas Comunitárias ela vai se dar nesse campo. Historicamente ela vai fazer um corte histórico e vai também trazer uns elementos muito importantes na questão pedagógica, que é reformular algumas formas de funcionamento das escolas em alternância, que eram vistos como princípios, por exemplo, o internato, a questão da função da propriedade, a questão da participação da família, então a experiência de Jaguaré ela vai contribuir no político, vai trazer uma abordagem da Pedagogia da Alternância pela iniciativa pública que é muito importante e vai trazer três abordagens no campo mais pedagógico que também vai romper com algumas visões históricas de que o internato, a propriedade e a intensidade da participação das famílias só tinha uma forma, então esse é o grande legado que as Escolas Comunitárias trazem. Então essa foi a principal contribuição das Escolas Comunitárias de Jaguaré. Porque historicamente a Pedagogia da Alternância é defendida pelo movimento da PA a nível internacional e nacional, de que as escolas em alternância elas não podem estar dentro do Estado. Com alguns preconceitos que esses dois movimentos trazem a nível nacional e internacional de que essa forma da Pedagogia da Alternância pode perder alguns princípios, principalmente da parte da autonomia da gestão. (Francisco José de Souza - Coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES).

Esta-se diante de algumas questões que são cruciais para o movimento dos CEFFAs que é a questão do envolvimento, da participação das famílias na gestão desse projeto educativo, organizadas seja em associações, conselhos administrativos, conselhos de escola como é o caso das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré. O fato é que desde o seu surgimento na França, as famílias buscam atuação constante, o que se constitui em um dos princípios desse

movimento educativo. Sobre esse tema afirma um dos protagonistas dos CEFFAs pelo mundo:

Em nosso movimento, é necessário resistir a duas tentações: de uma parte, nós temos necessidade do Estado e, de outra parte, nós não devemos nos tornar um movimento estatal. As Casas Familiares não devem estar sob o controle absoluto do Estado, ser simplesmente uma engrenagem administrativa. Mas é necessário, no entanto, sua ajuda e seu controle. Por outro lado, como movimento, e é sua originalidade, é de essência familiar, como ele é o prolongamento da família, ainda que a maior parte das famílias que confiam seus filhos a nossas instituições seja atualmente católicas, é claro que o movimento não deve tornar-se um movimento sob controle direto da Igreja. Portanto, o movimento pode ser sustentado pelo Estado, ele pode e deve ser numa larga medida ajudado e mesmo inspirado pela religião; mas ele não será absorvido nem pelo Estado, nem pela Igreja. É a família que, em última análise, constitui o impulso do movimento. Nós temos que permanecer ligados fortemente a esta fórmula familiar e profissional, senão o movimento perderá todo seu caráter específico original; isso não será mais a escola dos agricultores. Nove-Josserand (apud QUEIROZ, 2004, p. 73 -74).

Historicamente sempre houve uma preocupação com relação a autonomia frente ao Estado e a Igreja na gerência desse projeto educativo que deve ser exercida pelas famílias (agricultores). No caso das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré, a influência da Igreja foi mais no início através do incentivo do pároco local, através da disponibilização de espaços físicos das comunidades antes das escolas serem construídas e na doação do terreno para horta, pequeno pomar e construção do prédio da ECORM de São João Bosco por parte da Mitra Diocesana do município de São Mateus, se restringindo a essas iniciativas.

Por outro lado, a influência direta do poder público, nos princípios filosóficos, políticos-pedagógicos desses centros educativos, pode resultar na morte desse projeto educativo como foi o caso da primeira EFA pública municipal registrado por Begnami:

Registramos o primeiro caso de Muriaé, Minas, onde o poder público municipal assumiu a implantação e criou a primeira EFA pública municipal, em 1983. Uma experiência que nunca viveu problemas financeiros, mas sempre foi marcada pela ingerência política que interferiu nos princípios filosóficos e político-pedagógicos dessa escola, impedindo a sua ligação com o movimento a nível regional e nacional e o funcionamento pleno da Pedagogia da Alternância com seus instrumentos metodológicos específicos. Begnami, (2004, p. 8).

Um CEFFA público não deve surgir de cima para baixo, ou seja, da iniciativa do poder público para atender a uma determinada comunidade, pois as famílias que são as principais beneficiadas elas precisam querer, estar motivadas e predispostas ao engajamento e ao compromisso de envolvimento nos aspectos pedagógicos e administrativos de gestão. Nesse sentido, Magalhães escreve:

Um CEFFA não surge de cima para baixo, ele somente é criado se assim for do interesse das famílias de uma determinada comunidade, pois são elas que serão as responsáveis pela condução da escola, participando da associação, das assembleias de pais, da gestão e do cotidiano escolar. A escola nesta proposta, não se constitui em uma “doação” do poder público. Ela é resultado de um processo coletivo no qual se busca implantar uma escola que possa promover a educação no campo, respeitando a cultura e a realidade dessas populações. Magalhães (apud RODRIGUES, 2008, p. 157).

Nessa acepção pode-se afirmar conforme Gimonet (1999), que os Centros Familiares de Formação em Alternância são escolas da região, criadas pelas pessoas do lugar e para as pessoas do lugar. Por outro lado, para além dessa questão do princípio da gestão e da autonomia por parte dos agricultores, a fala do coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES traz outros elementos de análise, quanto ao papel e a função da propriedade, do internato, e da participação das famílias nas EFAs a partir da contribuição da prática das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré:

A propriedade nas Escolas Famílias é um desvio, um desvio pedagógico, um desvio do princípio pedagógico da Pedagogia da Alternância. Então as Escolas Comunitárias vêm e trazem um novo significado da propriedade, nem chama assim de propriedade, é uma área de experimento para o pedagógico. Esse desenho pedagógico que as Escolas Comunitárias trazem é muito importante. Só que nós não estudamos ainda o sentido disso e o significado. Sabemos que as Escolas Famílias trouxeram esse desvio, as Escolas Comunitárias resignificaram esse espaço pedagógico, mais não temos ainda um aprofundamento teórico do verdadeiro papel, vamos dizer assim, da vivência do estudante no processo formativo nos espaços concretos. Como na Pedagogia da Alternância o princípio é a vida, se você coloca a propriedade como sendo espaço formativo você inverte o princípio pedagógico. A propriedade da escola passa a ser o laboratório. O laboratório de experimento, de observação, de análise de transformação e de mudança tem de ser a vida, tem de serem as propriedades dos estudantes e dos seus arredores. Isso é uma questão. (Francisco José de Souza - Coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES).

Se se recorre à análise desse questionamento colocado por esse monitor das EFAs do MEPES, ao marco teórico das Casas Familiares Rurais francesas constata-se

que desde o início a formação prática, a experiência, as observações no terreno, o livro natural da vida eram as propriedades das famílias sob a coordenação e a responsabilidade dos pais. A presença de grandes propriedades nas Escolas Famílias Agrícolas, primeiro nas EFAs do MEPES e nas outras EFAs que foram criadas com a expansão pelo Brasil, vem da experiência italiana que segundo Pessotti (1991), além dos objetivos, do modo de organização interna, colocou a lógica da produção no interior da escola com a introdução da propriedade agrícola da escola.

Ele também questiona o papel atual do internato na formação/escolarização dos adolescentes do campo

Outra questão é a questão dos dormitórios, como os dormitórios surgem nas Escolas Famílias por dois aspectos: primeiro, porque quando surgem as Escolas Famílias, o acesso a esse tipo de escola, o acesso geográfico, não possibilitava a comunidade permanente e também porque foi uma proposta pedagógica criada na perspectiva jesuíta, então, o internato tem essas duas conotações. Mesmo avançando na questão da mobilidade geográfica as escolas não mudaram o internato, continuaram tendo o internato como princípio. Mais porque as escolas do Espírito Santo e as escolas do Brasil sempre tiveram uma influência filosófica da igreja jesuíta que vê o internato como espaço de reflexão, distanciamento dos espaços, pra cuidar das crianças rebeldes. Então a Escola Comunitária traz essa nova visão dizendo não, que não necessariamente tem que ter internato, mas que é orientação. (Francisco José de Souza - Coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES).

Concorda-se com as colocações expostas acima uma vez que as Casas Familiares Rurais francesas, as Escolas Famílias Agrícolas do MEPES tiveram uma forte influência da filosofia e dos princípios da Igreja Católica. No caso da experiência brasileira através da Congregação Jesuíta no Brasil, do modelo de internato dos seminários utilizados na formação dos eclesiásticos, na tomada de distância da realidade. Todavia, com o avanço dos meios de comunicação e de transportes verificados nas últimas décadas, o acesso ao transporte escolar por parte das populações escolares do campo através das políticas públicas, e principalmente o ingresso de crianças nas séries finais do ensino fundamental em idade compatível com o percurso escolar e também a diminuição da influência da Igreja na condução desses centros educativos com a criação de CEFFAs públicos, colabora para que se reveja e se repense essa questão do internato assim como do enfoque da participação das famílias nessas escolas.

E outra questão é da participação das famílias. Por que nas Escolas Famílias se exige a participação no campo econômico da manutenção, no campo político da gestão administrativa e as Escolas Comunitárias poderiam já que a gestão é pública, ela teria que ter menos intensidade na manutenção administrativa porque tem o órgão mantenedor que devia cuidar disso e as famílias terem uma participação muito mais intensa no pedagógico. É claro que as Escolas Comunitárias de Jaguaré ainda têm de avançar nisso, porque ainda continua vendo que a participação das famílias tem de ser na gestão da manutenção administrativa, não é que não tenha que participar, mas com menos intensidade, mas é mais no pedagógico. Eu já vi alguns monitores falando assim, há, mas como hoje a Prefeitura dar tudo pra escola, diminuiu a participação das famílias, esse é um problema não é? Porque isso quer dizer o seguinte: está relacionando a participação da família nesse campo. Tendo garantido essas questões, nós deveríamos ter avançado na participação da família no pedagógico. Então nós sistematizamos muito a participação da família na gestão, manutenção e administração e sistematizamos pouco e criamos poucos mecanismos de garantir uma intensidade maior da família no pedagógico. Nós podemos colocar a família na sua real função, no pedagógico e da gestão mais não na manutenção administrativa, onde nós historicamente gastamos muita energia nesse ponto. (Francisco José de Souza - Coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES).

Concorda-se com essa análise que, historicamente o grande desafio das EFAs do MEPES e das outras Escolas Famílias Agrícolas que foram criadas nos Estados brasileiros tem sido o financiamento, a manutenção econômica desses centros educativos, exigindo das famílias e das associações locais grandes esforços para mantê-los em funcionamento na busca de celebração de convênios com governos dos Estados e municípios e também através de projetos com instituições e ONGs nacionais e internacionais. No caso das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré em que essa questão da manutenção e da sustentabilidade é garantida, não se constituindo em um problema, uma vez que são escolas públicas, há que realmente se investir na formação das famílias para que elas possam atuar efetivamente na gestão desses centros educativos, na relação com o poder público e nos aspectos pedagógicos da formação/escolarização dos educandos.

Quanto às motivações das famílias e das comunidades hoje na criação de um Centro Familiar de Formação em Alternância em uma região constata-se que se mantêm alguns aspectos de semelhança com as motivações de algumas décadas atrás quando eles surgiram e alguns aspectos de diferença no presente como explica o coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES:

Antigamente o que proporcionava o interesse de ter um CEFFA numa comunidade, muitas vezes era o fato de não ter escola, em muitos lugares,

não ter escola, então ter uma escola que proporcionava a criança ir no começo da semana, ir embora no final da semana isso facilitava o estudo e isso as vezes consistia na motivação para poder se ter o CEFFA. Mais historicamente isso foi muito associado a ter uma educação de qualidade, uma educação que valorizasse o campo, então, nesse segundo aspecto, uma educação que valoriza o campo, que valoriza o ser do campo, isso tem despontado mais onde existem lideranças, em comunidades que existem lideranças, organizações sociais, porque as organizações sociais obviamente são formadas por pessoas mais esclarecidas e que têm interesse no desenvolvimento do lugar, no desenvolvimento para além do crescimento, isso tem sido o principal fator impulsionador da motivação por CEFFAs. Mas, a gente pode dizer assim que os fatores que se conjugam para poder se ter um CEFFA no município, em determinada comunidade são: a existência de lideranças, a vontade política e a disponibilidade de profissionais com consciência política, ou com condições pra poder trabalhar o projeto, a conjugação desses fatores. Onde existem estes três fatores, onde existem principalmente organizações sociais, lideranças e vontade política, ali tem um terreno muito fértil pro CEFFA. Que tem lugares que o povo quer que a sociedade organizada quer, mas as condições políticas não permitem é o que aconteceu em Linhares, em determinadas regiões a estrutura política, a secretaria até quer, mais se a sociedade civil organizada, não está querendo, não está preparada pra poder receber o projeto vem de forma vertical também o CEFFA não funciona porque não tem a participação das famílias, então a conjugação desse dois fatores são fundamentais e depois a disponibilidade de profissionais. (Carlos Roberto Soprani - Coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES).

Atualmente as motivações das famílias e das comunidades na criação de um CEFFA, certamente não passa somente pela carência de escolas. Com a universalização do ensino fundamental nas várias regiões do Brasil, na segunda metade dos anos noventa através da aprovação da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei 9.424/1996 que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), a oferta e o acesso às escolas aumentou muito, inclusive no campo. Ocorre que nesse primeiro momento melhorou o acesso das famílias e comunidades à educação básica, mas a educação oferecida continuou descontextualizada das realidades camponesas, continuou sendo de viés urbano, enfim, uma adaptação da realidade urbana imposta à realidade rural.

Por outro lado, nesse projeto educativo não basta algumas famílias quererem, ou o poder público sozinho querer ou até mesmo as lideranças ou os movimentos sociais, o Regional. É preciso uma confluência de esforços, pois cada segmento terá papéis diferentes a desempenhar no processo educativo.

Quando questionado como é o processo de criação de um CEFFA atualmente, quais os passos a serem dados e como era esse processo antes dos avanços e

conquistas na legislação educacional brasileira, assim se manifestou o coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES:

Hoje o primeiro passo para a criação de um CEFFA, é a motivação da comunidade, não parte da regional pra comunidade, o ponto de partida é a comunidade. Hoje o serviço da Regional, não está dando conta de atender à demanda que vem das realidades, a gente teria que ter muito mais pernas para dar conta dessa demanda. O primeiro passo é isso, a necessidade sentida pela comunidade, quando tem esse sentimento de necessidade de uma educação contextualizada com a realidade, quando tem o interesse pela Pedagogia da Alternância, e essas lideranças procuram a RACEFFAES, então, a gente dá assessoria às lideranças daquela comunidade, lideranças da sociedade civil, lideranças da escola local e lideranças do poder público. A gente orienta a formação de uma comissão regional ou comissão municipal. Essa comissão é que vai trabalhar esse processo. E aí a gente contribui, com a primeira etapa que é o trabalho de base, depois com a elaboração do projeto. Tudo isso, orientado, organizado por essa comissão, que vai indicando as atividades. Geralmente o projeto é organizado pela Secretaria de Educação local, com o nosso apoio, com a nossa assessoria, e, a partir daí então a escola começa a funcionar, seja por um processo de criação de uma unidade de alternância ou pela transformação de uma escola convencional em uma unidade de alternância. E depois o passo seguinte é a formação do conselho ou de associação dessa escola. Depois então esses parceiros junto à sociedade civil organizada, em forma, através agora do conselho de escola ou da associação junto com a direção os professores da escola, junto com a Secretaria de Educação vão trabalhar a inclusão, dessa modalidade pedagógica na rede municipal e depois procura trabalhar a aprovação dessa nova modalidade na Lei Orgânica municipal, é pra poder ter mais garantia e assim por diante. Mais de qualquer maneira esses são os principais passos. Outro passo ainda é o trabalho com os monitores, os professores dessa unidade pra poder participar do processo de formação inicial e continuada. (Carlos Roberto Soprani - Coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES).

Tanto hoje como no passado a iniciativa para a criação de um CEFFA precisa vir das comunidades, das famílias que serão as principais beneficiadas nesse projeto educativo, pois:

Alguém de fora pode trazer informações sobre a EFA. Pode ajudar a mobilizar as famílias e comunidades. Mas a iniciativa, a decisão de criar uma EFA deve ser das comunidades, do movimento popular organizado do campo. Esta não pode ser uma iniciativa do prefeito, do padre ou de quem quer que seja. Isto por quê? Quem deve segurar as rédeas de uma EFA? As decisões devem passar pelas famílias, comunidades rurais e suas organizações legítimas. Ribeiro (2002, p. 31).

Quanto aos encaminhamentos, passos a serem dados, o exposto pelo coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES está em consonância com as orientações publicadas em uma cartilha que explica os encaminhamentos a serem dados para a criação de uma EFA, em que o primeiro passo é promover um encontro, um

seminário ou mesmo uma reunião em nível local, envolvendo as famílias, o segundo passo é fazer o trabalho de base com as comunidades e organizações, que inclui um diagnóstico da realidade para levantamento dos problemas e das potencialidades para que a EFA monte um plano de formação dos alunos articulados com a realidade local. O terceiro passo é um novo encontro para apresentar o diagnóstico da realidade e decidir sobre a fase seguinte. O quarto passo é o estudo do estatuto para criar a associação EFA. O quinto passo seria a preparação da 1ª assembleia geral de criação da associação EFA, para a aprovação do estatuto, eleição do Conselho de administração e Conselho fiscal.

De acordo com o coordenador da equipe de expansão do RACEFAES o que mudou na criação de uma escola em alternância a partir dos avanços na legislação educacional brasileira no que trata da Educação do Campo foi que:

Antes das Conferências Nacionais não havia assim essa explosão de demandas de Pedagogia da Alternância pela rede pública. A experiência que existia no Brasil penso que era aqui em Jaguaré. E depois das Conferências Nacionais aqui no Espírito Santo, principalmente no norte do Espírito Santo onde é a área de atuação do RACEFFAES, começa-se a retomar a possibilidade de fazer Pedagogia da Alternância pela via pública, a partir da experiência de Jaguaré. Bananal é que retoma essa possibilidade, trabalha a criação de duas Escolas Comunitárias lá, depois vem Nova Venécia, depois São Mateus, Colatina, atualmente Vila Pavão, Vila Valério também, tem demanda Água Doce do Norte. Mas a diferença é isso, antes das Conferências Nacionais quando se procurava trabalhar a Pedagogia da Alternância numa região ou município, essa demanda ia para as entidades filantrópicas, aqui no Espírito Santo principalmente o MEPES. O MEPES cumpriu um importante papel nesse período. Mais depois das Conferências Nacionais, percebe-se a possibilidade concreta de trabalhar a Pedagogia da Alternância pela via pública, e por isso, e com o lema: Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado. Esse lema impulsiona essa diferença da Pedagogia da Alternância passar ser trabalhada intensivamente pela rede pública, principalmente no ensino fundamental e agora já começa aparecer os sinais de se trabalhar essa pedagogia pela via pública também no ensino médio profissional. Já existia a experiência de Barra de São Francisco há algum tempo, está surgindo agora a experiência de Colatina e tem outras demandas aparecendo. (Carlos Roberto Soprani - Coordenador da equipe de expansão do RACEFFAES).

Constata-se através do exposto que os movimentos sociais como o RACEFFAES perceberam que os avanços na universalização da educação básica aceleraram, na medida em que a sociedade e os diversos movimentos sociais desde a década de oitenta, movimento cívico, docente, dos bairros e periferias urbanas colocaram o

direito à educação e à escola na frente mais ampla dos direitos políticos e sociais de todo cidadão. Nesse sentido, concorda-se com Arroyo quando afirma que:

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos. Arroyo (2009, p. 72-73).

Desde a década de oitenta os movimentos sociais vêm fazendo um grande esforço para colocar o campo na agenda pública nacional, estadual e municipal no terreno das políticas públicas, no terreno do direito.

6.3 SOBRE OS DESAFIOS E OS AVANÇOS NO DIA A DIA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS

Quando questionadas a respeito dos desafios vivenciados no cotidiano dessas novas Escolas Comunitárias Rurais assim se manifestou a coordenadora pedagógica do município de Rio Bananal:

A carga-horária dos professores essa é uma das dificuldades que nós não temos todos os professores de tempo integral então eu vejo isso como uma dificuldade, porque para as formações fica difícil também, as formações para estarem saindo tem essa dificuldade e um pouco mais de entendimento de como realmente é o processo da Pedagogia da Alternância, a metodologia. Acho que essas são as principais dificuldades que a gente está tentando superar e as formações também dos monitores, toda a equipe na verdade, desde a Secretaria de Educação até a escola, nem todos os professores que estão hoje eles têm formação específica pra poderem estar trabalhando com a Pedagogia da Alternância. Então eu penso assim que deveriam investir mais em formações pra essa metodologia. Eu que acompanho aqui não tenho uma formação como trabalhar, como eu posso orientar as escolas. Eles até participam, mas devido a carga-horária, nem todos terem o tempo integral, então nem sempre podem ir às formações que a RACEFFAES faz, mais eu penso assim que poderia vir outras formações além das que a RACEFFAES faz para os monitores, para os coordenadores, até para nós aqui enquanto Secretaria pra que a gente venha a orientar melhor porque para gente

orientar a gente tem que ter conhecimento também. (Silvéria Conceição da Silva Alves - Coordenadora Pedagógica do município de Rio Bananal).

Na entrevista a coordenadora pedagógica informou que nas equipes de monitores das Escolas Comunitárias Rurais de Santa Rita e Panorama, apenas o monitor com a formação de técnico agrícola, a coordenadora pedagógica e a diretora possuem a carga horária de 40 horas semanais, os demais monitores possuem carga horária de trabalho de acordo com as disciplinas e os planejamentos. Essas duas escolas em alternância do município de Rio Bananal atendem desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, sendo que funcionam em regime de alternância apenas as séries finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano). A dedicação exclusiva da equipe de educadores chamados monitores é um ponto importante para que um CEFFA possa desenvolver bem o plano de formação dos estudantes. A participação nas formações continuada e inicial na Pedagogia da Alternância também se constitui em fator de importância relevante nesse projeto educativo uma vez que o entendimento da metodologia da alternância é vital para o desenvolvimento do processo pedagógico. Nesse sentido percebe-se uma contradição, pois como as equipes de monitores vão participar das formações, se a carga-horária de trabalho e o calendário não contemplam esses momentos formativos?

Já para a Secretária de Educação do município de Rio Bananal os desafios são:

Falta de profissionais, está em falta no geral, a questão de ficar o dia todo. Muitos relatórios e registros de pais relatam que o filho fica o dia todo e se cansa muito. Para manter tem um custo mais elevado, as famílias não contribuem na alimentação. (Roberta B. Giuriato - Secretária de Educação do município de Rio Banana).

No município de Jaguaré as famílias contribuem na alimentação no período que os filhos estão na escola com três quilos de alimentos de preferência do que é produzido na propriedade, através de compromissos firmados em Assembleia de famílias a cada ano que se inicia. Aquelas famílias que podem contribuir um pouco mais acaba compensando aquelas famílias que contribui menos. Quanto aos custos mais elevados mencionados pela Secretária é preciso lembrá-la que se levar em conta a história de descaso com a educação das populações camponesas no Estado e no Brasil, ademais o valor pago no FUNDEB do custo aluno do campo é maior que o valor do custo aluno do meio urbano.

No município de Nova Venécia as equipes de monitores das três Escolas Comunitárias Rurais possuem carga horária de 40 horas semanais e as formações em serviço oferecidas pelo RACEFFAES durante o ano letivo são contempladas no calendário, assim como no município de Jaguaré. Conforme uma pedagoga da Secretaria que já coordenou essas escolas os desafios são os seguintes:

Em uma escola a comissão de expansão, hoje Conselho de Educação, não só participar quando convocado, se envolver mais no processo se colocar mais a disposição. Não deveria ter criado três escolas, deveria começar aos poucos e avaliar. Dificuldade no assessoramento pedagógico no dia a dia da escola. Tem necessidade se não vira educação urbana. A estrutura física. (Pedagoga da Secretaria de Educação de Nova Venécia).

Concorda-se que o envolvimento vai além da participação quando convocados, entretanto esse é um processo que demanda produção de sentidos. Para essa profissional o município não deveria ter criado três escolas de uma só vez, mas talvez no entendimento dela uma de cada vez à medida que as pedagogas e os professores fossem adquirindo conhecimento sobre essa metodologia. Para o agricultor membro da associação da Escola Comunitária do Córrego Seco do município de São Mateus

“A maior dificuldade é ainda o entendimento das famílias como educadoras. Esse desafio vem da escola tradicional. Tem também a dificuldade de funcionamento, improvisado”. (Carlos Cristovão Sossai - agricultor, membro da associação da Escola Comunitária de Córrego Seco).

Já ara o fundador da EFA de Rio Bananal “A maior diferença é familiar. A vivência familiar e comunitária. A família tem que ser educadora. O aluno tem que ter uma aprendizagem não fechada, mas aberta a todos os sentidos”. (Santo Dionísio Carminati - agricultor, fundador da EFA de Rio Bananal).

Já diziam os pais que a educação vem de berço, nesse sentido a família é a primeira educadora e nesse projeto educativo a família é convocada a permanecer nesse papel educativo, contribuindo com a disseminação dos saberes produzidos na cultura camponesa e que são passados de geração em geração. A respeito da necessidade de preservação da cultura camponesa assim se expressou Casali:

O que mais me assusta nas visitas às comunidades camponesas, são as reclamações dos camponeses e das camponesas sobre os conhecimentos e as sabedorias que desapareceram, que não são mais exercitados. Como

produzir e reproduzir as condições materiais, quando não sabemos mais quem somos e como devemos agir? Queremos uma escola que seja realmente um instrumento que ajude a acontecer a Educação do Campo, revelando os conhecimentos das comunidades camponesas. Casali (2008, p. 144).

Nesse sentido a formação das famílias camponesas deve passar pela valorização do que produzem, pelo desenvolvimento de novas formas de ressignificar seu próprio mundo, sua cultura, seus costumes, trabalhar sua autoestima, e os valores do campo, inserindo-se nas lutas sociais como sujeitos conscientes de sua importância como seres humanos. Os aspectos positivos no que tange ao envolvimento e à participação das famílias mencionados pela assessora pedagógica do município de São Mateus foram:

Os avanços que nós tivemos foi o envolvimento das famílias, eles acreditaram mais do que às vezes até a gente mesmo, mobilizando a gente o tempo todo, esse acreditar deles na parte da alimentação foi muito boa porque a gente trazer filhos dos outros assim pra ficar com aquela responsabilidade da alimentação diária deles ali. Inicialmente nós tivemos dificuldade com a parte de verduras, nós só tínhamos a parte de amido, carne e as famílias ajudaram até nós termos na alimentação, na merenda escolar. Nós recebemos mais verduras, legumes, mas nós tivemos assim no primeiro momento essa dificuldade. Essa parte da alimentação melhorou muito com a horta, a pequena horta que tem na própria comunidade lá na escola, algumas coisas vieram das famílias, a estrutura física é pequena, mas os pais participando de mutirão, eles que construíram a parte externa lá da escola em parceria com as famílias. A Prefeitura encaminhava os materiais e eles faziam essa parte em mutirão. Mutirão para a construção do espaço externo da escola, mutirão para fazer a horta, porque as crianças são crianças pequenas, é uma realidade também diferente de quando nós trabalhamos lá em Jaguaré. Aqui não, nós estamos trabalhando com crianças de dez, onze, doze anos. (Lea Marcia Amorim de Freitas - Assessora Pedagógica do município de São Mateus).

Nesse depoimento constata-se que historicamente as famílias camponesas quando convocadas a colaborar em um projeto que elas almejam, que elas acreditam, elas se envolvem e não medem esforços, seja doando dias de serviço nos mutirões, seja doando os produtos produzidos em suas propriedades, seja mobilizando as pessoas. O fato é que sem o envolvimento das famílias que participaram no final dos anos sessenta quando foram criadas as primeiras EFAs do MEPES no sul do Estado e nos anos setenta no norte, como as famílias que estão ajudando a criar as Escolas Comunitárias Rurais de hoje, a história dos Centros Familiares de Formação em Alternância certamente não seria a mesma. O envolvimento das famílias é condição essencial para a criação de um CEFFA tanto no passado quanto no presente.

6.4 SOBRE AS EXPECTATIVAS QUANTO À CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM GESTÃO NOS MUNICÍPIOS

Para a Coordenadora Pedagógica das Escolas Comunitárias Rurais do município de Rio Bananal a expectativa quanto à continuidade e à consolidação dessas escolas é boa, porque:

Nós estamos trabalhando para isso, para que venha continuar essa metodologia porque muitos que trabalham nas escolas querem, as famílias também, eles querem isso e nós estamos até agora fazendo um levantamento, um diagnóstico porque nós temos muita dificuldade com a questão da estadia que as famílias não acompanham, mas nós já estamos trabalhando, nós já criamos o comitê municipal no dia 30 de agosto e nós vamos nos reunir, já fizemos até reunião com os pré-candidatos para que venham continuar, então eu penso que está bem fortalecido e nós vamos trabalhar para que isso não venha se perder e se depender do apoio tanto do governo quanto das famílias vai continuar sim. Mas a nossa dificuldade é a questão da estadia que nós estamos vendo se vai dar para funcionar de outra forma. (Silvéria Conceição da Silva Alves - Coordenadora Pedagógica do município de Rio Bananal).

Acredita-se que a continuidade e a consolidação de um Centro Familiar de Formação em Alternância depende de um conjunto de fatores como o entusiasmo e o compromisso das equipes de monitores e dos Conselhos, do poder público, mas sobretudo das famílias e dos estudantes, porque esses são os principais beneficiários. Quanto a estadia (período na família) há que se olhar com carinho, já que se trata de pré-adolescentes, daí a importância de um bom planejamento das atividades a serem desenvolvidas em casa e o acompanhamento da família nesse período para que a alternância integrativa meio familiar e centro educativo seja um enriquecimento a mais na escolarização/formação desses estudantes e não um problema.

De acordo com o coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES que também presta assessoria na equipe de Educação do Campo do município de São Mateus, além das três Escolas Comunitárias Rurais criadas no município, estão sendo trabalhados elementos da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental:

Quais são os elementos da Pedagogia da Alternância que estão na educação infantil até o quinto ano? Nós temos as estadias, temos o caderno de acompanhamento, avaliações de habilidade e convivência, temas geradores, planos de ensino, atividade de retorno e as atividades vivenciais e o caderno da realidade. Então, todos esses elementos da Pedagogia da Alternância são aplicados desde a educação infantil até o quinto ano. O que temos do sexto ao nono ano? Nós temos as Escolas Comunitárias que estão sendo criadas na região e tem mais duas escolas de educação fundamental que querem também desenvolver dentro da metodologia, elementos da alternância. Então essa é uma coisa que já estamos discutindo como se vai fazer, essas escolas EMEFs fundamentais como é que nós vamos implantar alguns elementos da alternância nas escolas do campo. No município nós temos nove escolas, dessas nove, três são em alternância, seis são regulares. Dessas seis já existem duas interessadas em no próximo ano implantar alguns elementos da Pedagogia da Alternância. Se a gente continuar no setor da educação a tendência é que isso vá ser implantado nas outras escolas do campo, nas EMEFs do campo. Precisamos experimentar outro jeito de implementar elementos da Pedagogia da Alternância nessas escolas. Aí nós temos conversado assim que pode ser o plano de curso, auto-organização e a participação das famílias, isso podemos garantir nessas EMEFs que não são Escolas Comunitárias. Outra coisa que está sendo discutida é a possibilidade de se ter alguns elementos da alternância numa escola urbana. Esse desafio que também foi colocado na secretaria, que ainda não tivemos tempo de discutir com a escola, mas tem uma escola do meio urbano que está motivada. (Francisco José de Souza - Coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES).

Conforme o exposto muitas experiências pedagógicas estão sendo desenvolvidas no município de São Mateus, na Educação do Campo, tendo como suporte pedagógico princípios filosóficos e instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Conforme Rodrigues (2008), na França a modalidade pedagógica da alternância é largamente utilizada não apenas em contextos rurais, mas também urbanos desde o nível elementar até o nível superior. Quando questionado sobre como essas novas experiências estão em consonância com os princípios ou pilares do movimento CEFFAs, assim se manifestou o coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES:

Essas experiências, essas dinâmicas, penso que a gente nem pode chamar mais de experiência, essas estratégias educativas, essas inovações pedagógicas, elas estão muito mais para darem conta dos princípios políticos e filosóficos da Educação do Campo nessa nova perspectiva de que os movimentos sociais trouxeram, as conferências, os seminários dos movimentos sociais. Ela está mais nessa dimensão do que na direção do movimento CEFFA em nível nacional e internacional. Porque alguns elementos colocados nesse movimento em nível internacional e nacional não estão dentro daquilo que é princípio da Educação do Campo. Hoje o movimento das Escolas Comunitárias, os elementos da alternância estão mais para os princípios da Educação do Campo do que do movimento CEFFA. A gestão, na perspectiva do movimento CEFFA, uma gestão na perspectiva privada e particular, então tudo que se fala, se debate dessa

questão da participação dos pais tem mais essa conotação, tem mais esse sentido colocado, a família muito mais para ser, construir algo privado daquele grupo de famílias mantenedoras daquele projeto do que um projeto público. Na perspectiva da Educação do Campo é educação pública, na perspectiva do movimento CEFFA é uma educação é, uma escola privada de um grupo de famílias, totalmente contraditório. O desenvolvimento que o movimento CEFFA traz é muito mais um desenvolvimento na perspectiva de se acomodar dentro da proposta do agronegócio neoliberal, do que você propor outra proposta de desenvolvimento, totalmente contraditório. A formação integral que o movimento CEFFA desenvolve é mais numa perspectiva humanista, nossa perspectiva é mais um sujeito transformador. Então se você for vendo os princípios do movimento CEFFA em nível nacional internacional está em outro campo totalmente oposto da perspectiva dos princípios da Educação do Campo. Isso é algo que a gente precisa conversar muito, que precisa de uma análise, de estudo e de reflexão. (Francisco José de Souza - Coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES).

Concorda-se com o coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES que a afirmação de que a gestão, a formação e o desenvolvimento na perspectiva do movimento dos CEFFAs nacional e internacional estão em uma perspectiva oposta ao movimento nacional da Educação do Campo carecem de uma análise, de uma reflexão mais aprofundada. Por outro lado, não há como negar o avanço, as inovações importantes trazidas pelo movimento da Educação do Campo, sobretudo a colocação da educação das populações camponesas como direito dessas populações, todavia como dever de financiamento do Estado através da instituição de políticas públicas para os diversos segmentos. Nesse sentido é muito oportuna a reflexão de Arroyo:

Seria ingenuidade política dos movimentos sociais tentar assumir a tarefa da educação prescindindo do público. A história mostra com nitidez que a garantia dos direitos sociais somente acontece quando assumidos como dever do Estado, no campo do público. À sociedade, às famílias, aos movimentos sociais cabe mostrar a diversidade de direitos, denunciar até sua negação para os diversos grupos humanos e pressionar para que o Estado os garanta como direitos universais iguais para todos, em espaços públicos e através de leis, recursos e políticas públicas. A educação do Campo não é responsabilidade única dos movimentos sociais, mas da sociedade toda, especialmente do Estado e dos diversos governos. Arroyo (2009, p. 76).

A perspectiva do movimento da Educação do Campo é de uma educação pública e financiada diretamente pelos Estados e municípios, através da garantia do cumprimento dos direitos legais dispostos inicialmente na Constituição de 1988, reforçados na LDB 9.394/96, fundamentadas as suas especificidades nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A luta pela

manutenção, ampliação e colocação em prática dessas conquistas conta com o apoio dos movimentos sociais do campo através das suas organizações locais, regionais, nacionais e internacionais. Quando questionado sobre o papel e a importância da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo assim se expressou o coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES.

O principal papel da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo é que essa pedagogia, ela tem como base de estudo, de formação, a vida, a vida das pessoas. O elemento de estudo, de reflexão, de aprofundamento científico é a vida. Se a Educação do Campo garantir que os elementos da vida daquelas pessoas devem ser considerados, a Pedagogia da Alternância possibilita isso. Pelos seus instrumentos, então vamos dizer assim que a Pedagogia da Alternância é uma das pedagogias que garante o desejo desse movimento da Educação do Campo. Porque ela dinamiza o estudo nessa perspectiva de que a gente tem que se formar, estudar a partir daquilo que nós vivemos, a partir daquilo que nós somos, essa é a principal contribuição dessa estratégia educativa que é a Pedagogia da Alternância. Por isso que no Estado do Espírito Santo ela está sendo mais utilizada como uma proposta pedagógica efetiva na Educação do Campo. (Francisco José de Souza - Coordenador da equipe pedagógica do RACEFFAES).

Constata-se através do exposto que no norte do Estado do Espírito Santo, a Pedagogia da Alternância tem um papel de suma importância no movimento de expansão da Educação do Campo. Essa pedagogia tem como matéria prima principal, a vida, dos educandos, das pessoas, das comunidades, das famílias. O elemento motivador e desencadeador do processo educativo são os processos de produção da existência material, cultural e humana - o trabalho. Por outro lado,

Na Educação do Campo o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, o debate do campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho. Caldart (2009, p. 14)

Educação do Campo e Pedagogia da Alternância têm muito em comum. Na realidade se se faz um levantamento, um inventário ver-se-á que haverá muitos pontos de convergência entre essas duas abordagens educativas. Por outro lado a Pedagogia da Alternância possui um dispositivo pedagógico de mais de quatro décadas de utilização na educação das populações camponesas do Estado do Espírito Santo e do Brasil e de quase oitenta anos na França, que está sendo colocado a serviço da Educação do Campo.

7 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR O DEBATE

Neste estudo a pesquisadora se propôs a analisar a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na expansão da Pedagogia da Alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo. Ao finalizar este estudo, foi possível perceber a importância da educação na formação das pessoas, sobretudo de uma educação contextualizada, que valorize os processos vividos. Os agricultores franceses sem se apoiarem em teorias pedagógicas nem mesmo em estruturas escolares da época adaptaram às suas necessidades de formação, uma fórmula de ensino, a alternância educativa, que passados quase oitenta anos, continua atual, pois não distancia os educandos da sua família nem do seu meio.

Ainda na França, essa fórmula educativa foi sendo construída, fundamentada, tomando-se o cuidado de se preservar os princípios norteadores: a condução pelas famílias organizadas em uma associação, a alternância de permanência entre o meio de vida sociofamiliar e produtivo e o centro escolar, o pequeno grupo de estudantes, o ambiente educativo com o internato e a equipe de formadores.

Na Itália, Nosella (1977), constata que a participação do poder público se dá de forma mais ampla que na França, sobretudo com os educadores pertencentes aos quadros de funcionários do Estado italiano, designados para essas escolas. No Brasil, a iniciativa parte de um padre através da sua congregação religiosa de origem católica, porém com o apoio amplo e irrestrito do poder público nas esferas estadual e municipal. No município de Jaguaré, o momento histórico favorável com a sociedade civil organizada através da mobilização popular com a participação, sobretudo das lideranças do campo, convenceram a administração municipal a atender as reivindicações dos pequenos agricultores, criando o projeto das Escolas Comunitárias Rurais Municipais.

No Estado do Espírito Santo, essa fórmula educativa foi reapropriada pelos dirigentes e operadores do MEPES, sendo contextualizada e tendo por base o pensamento de Paulo Freire de onde são incorporados os temas geradores entre outros aspectos pedagógicos. E como:

Não existe uma Pedagogia da Alternância em forma de modelo ou tipo ideal. Pensamos que não existe a *priori*, modelos pedagógicos no campo da alternância. Com efeito, é o desenvolvimento da alternância que primeiro os faz existir. A eficácia e a importância de uma iniciativa educativa em alternância pertencem aos protagonistas locais. Por isso não existem modelos universais e eficazes de alternância. As formas educativas são objetos de constante reapropriação crítica e construção histórica em cada cultura. Rodrigues (2008, p. 190).

As Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré é fruto de uma construção histórica que emergem nesse movimento de expansão da Pedagogia da Alternância fora da mantenedora MEPES, foram pensadas e criadas com semelhanças com as Escolas Famílias Agrícolas e com especificidades, ou seja, buscou-se adaptá-las à realidade da população escolar para serem atendidas nas instituições públicas. Nesse sentido ao invés do internato, o semi-internato com o retorno dos estudantes às suas famílias ao final do dia; ao invés da grande propriedade, uma pequena área com alguns metros para a prática das experiências agropecuárias; ao invés da Associação, o Conselho de Escola; ao invés da manutenção econômica pelas famílias, a manutenção pública pelo município e a colaboração na complementação da alimentação, a participação nos mutirões de organização da propriedade, entre outros por parte das famílias.

Por outro lado, a que se considerar que o contexto de descaso e “abandono” em que vivia a população camponesa na época de criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas em municípios do sul do Estado do Espírito Santo, motivou a obra social e educativa dos jesuítas italianos, sendo fruto de uma realidade mais abrangente provocada pela não implementação de políticas públicas por parte de governos omissos com o bem-estar e o desenvolvimento da cidadania da população brasileira, sobretudo da população do campo.

Nesse sentido, percebe-se com Calazans e Leite o longo processo de alijamento a que foram submetidas às populações camponesas. Caldart nos fez perceber que a discussão da Educação do Campo fora da tríade campo, políticas públicas e educação não faz sentido para os povos do campo, bem como o debate de Fernandes e Molina entre os paradigmas da educação rural e o paradigma da Educação do Campo, ajudaram, pois, a compreender a necessidade e a importância de expandir as práticas educativas emancipatórias já existentes no campo como os

Centros Familiares de Formação em Alternância e, ao mesmo tempo, construir outras a partir das relações criadas no envolvimento com movimentos sociais do campo que advogam ideias e valores comuns. Por meio do olhar de Miguel G Arroyo percebe-se que somente no terreno político dos direitos terá sentido um outro diálogo entre a diversidade dos povos do campo e as diversas agências públicas e os diversos entes federativos.

Percebe-se a expansão da Educação do Campo em alternância com a abertura de escolas no campo como um processo de resistência e afirmação do direito desses povos à educação no campo. Mas essa educação não poderia ser nos moldes urbanos, precisava ser uma educação no dizer freireano, problematizadora, questionadora, contextualizada e crítica, nesse sentido a Pedagogia da Alternância tem muito a contribuir nesse processo.

Constata-se que a formação inicial na Pedagogia da Alternância é fundamental nesse projeto educativo. Porém, ficou evidenciado no quinto Capítulo dessa pesquisa que uma minoria de monitores das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré possui essa formação, quanto à formação continuada são encontrados alguns CEFFAs que foram criadas mais recentemente, com dificuldades de liberar seus educadores para participarem dessas formações desenvolvidas pelo Regional, acima de tudo por insuficiência de carga horária desses profissionais dedicadas a esse projeto educativo que indicam pontos de fragilidade que deveriam estar no centro das atenções e das preocupações dos gestores e coordenadores das políticas de formação dos educadores da alternância.

Os dados apontam ainda, conforme discussão no Capítulo VI a evidência que um CEFFA não pode ser instituído pelo poder público, pelo prefeito, pela igreja, pelos movimentos sociais, pelo regional, por quem quer que seja de forma vertical. A decisão da criação de uma escola em alternância deve partir da necessidade sentida pelas famílias, porque serão elas que irão dar vida a esse projeto educativo, participando da associação ou do Conselho de Escola, das assembleias de pais e mães e do plano de formação dos estudantes. Por outro lado, as famílias sozinhas dificilmente conseguirão implementar um projeto educativo como esse. Nesse sentido a parceria entre poder público, famílias, movimentos sociais, regional,

igrejas, sindicatos é imprescindível no presente, assim como foi uma realidade no início desse movimento. Ressalta-se também as experiências exitosas de relações interinstitucionais no âmbito de pesquisa e formação de educadores desenvolvidas entre Universidades e escolas discutidas por Foerste (2005) que poderiam fertilizar a práxis desses Centros Familiares de Formação em Alternância.

Por outro lado, a pesquisa permite problematizar a importância do trabalho educativo das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré no sentido de ressignificar algumas práticas pedagógicas, rever algumas orientações, superar alguns paradigmas, questionar alguns “modelos” universalizados no movimento dos Centros Familiares de Formação em alternância.

Nesse sentido, constituía-se em um desafio principalmente a Pedagogia da Alternância desenvolvida diretamente por mantenedora pública. Por outro lado, a existência do internato para a permanência dos estudantes no CEFFA, a área destinada à propriedade e a participação das famílias na manutenção econômica faziam parte das orientações para o funcionamento de um Centro Familiar de Formação em Alternância.

Conforme se descreve e analisa no Capítulo V ao longo desses vinte e três anos de existência e de funcionamento, os atores sociais envolvidos na práxis das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré: educadores, pais e mães, estudantes, coordenações pedagógicas, regional (re) inventaram uma nova fórmula de desenvolver a Pedagogia da Alternância sem a existência do internato, da grande propriedade, da participação das famílias na manutenção econômica, até mesmo sem a associação, que tem se mostrado eficiente e significativa para as famílias e estudantes que dela têm se beneficiado, pois conforme o depoimento da estudante:

Ter estudado aqui contribuiu, porque aqui a gente desenvolve a pesquisa, a gente conversa e tem um diálogo maior com a família, com as comunidades, vizinhos. Então a gente já tem esse entrosamento, aí quando a gente sai daqui, a gente já vai se engajando na comunidade, muitos são catequistas, fazem parte do Conselho da Escola. (Depoimento da ex-estudante da ECORM de Japira, Eliane Langa no documentário em DVD Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré: Uma História em Construção, 2009).

Na opinião de uma mãe de ex-estudante a Escola Comunitária Rural é importante, pois:

Na realidade eu sinto orgulho por meus filhos terem passado por essa escola, porque minha filha mais velha que estudou na ECORM de Giral, hoje ela cursa uma faculdade em Vitória, os outros três também trabalham. Essa escola expressa todo o sentido porque lá fora também eles não têm dificuldade de aprendizagem, o que eu acho importante é isso. (Depoimento da mãe de estudante da ECORM de São João Bosco no documentário em DVD Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré: Uma História em Construção, 2009).

Mas, como “Não há uma concepção única de alternância no Espírito Santo e muito menos no Brasil”. Rodrigues (2008, p. 179) todas as formas são válidas desde que produzam novos sentidos.

As Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré se constituem em uma das primeiras experiências do Estado do Espírito Santo e também do Brasil da modalidade da Pedagogia da Alternância desenvolvida no poder público municipal. Nos primeiros anos essa experiência contou com a assessoria pedagógica dos monitores e dirigentes do MEPES conforme Moreira (2000), Cruz (2004) e Caliari (2002). No início da experiência, havia muitas dúvidas, preocupações com a continuidade desse projeto educativo em virtude das mudanças de administrações a cada quatro anos, mas, sobretudo, com a cultura política brasileira de não se dar continuidade a projetos implementados em governos, anteriores, por aqueles que lhes sucediam no poder. Como nos esclarece um dos monitores do MEPES:

Eu queria falar sobre a importância do projeto das Escolas Comunitárias do município de Jaguaré, porque antes havia um receio de não se acreditar na possibilidade de desenvolver a Pedagogia da Alternância através de uma mantenedora pública, por vários motivos, mas são dois os principais que é porque o complexo da Pedagogia da Alternância exige bastante organização das famílias, um processo pedagógico, um sistema pedagógico apropriado e diferenciado do convencional e a questão do poder público. Hoje e mesmo naquela época as administrações municipais, variavam muito de um período para outro conforme o grupo político que estivesse fazendo a administração, geralmente um não dava continuidade as ações, administrativas do seu antecessor. Tudo isso fazia desacreditar na possibilidade da Pedagogia da Alternância por mantenedora pública. (Depoimento de Magides Brito Sampaio, monitor das EFAs do MEPES no documentário em DVD Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré: Uma História em Construção, 2009).

Ao que parece, havia um receio do insucesso do desenvolvimento da modalidade educativa da alternância diretamente pela via pública, em virtude dos fatores mencionados acima, que de certa forma foram superados a partir da prática das Escolas Comunitárias Rurais do município de Jaguaré.

Constata-se pela vivência atuando nesse projeto educativo também nos estudos de Moreira (2000) e Cruz (2004), que ao longo desses anos (mais de duas décadas de existência e de funcionamento), que algumas adaptações foram sendo implementadas com as mudanças de administração, na legislação escolar, na educação e na sociedade como um todo, também com a saída dos primeiros monitores, estudantes e pais.

Percebe-se que algumas dessas adaptações foram necessárias como as reformas e ampliações dos primeiros prédios escolares, antes simples e compactos, assim, para atender ao crescimento da quantidade de matrículas e às exigências das novas leis da educação muitas melhorias foram introduzidas, objetivando melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, como espaço para laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, mais banheiros, quadras esportivas cobertas, poços artesianos perfurados, entre outras melhorias na estrutura pedagógica e física dessas escolas.

Vivenciamos algumas mudanças introduzidas na estrutura pedagógica e administrativa desses Centros Educativos em alternância como a redução da carga horária das equipes de monitores: inicialmente de 50 horas semanais para 40 horas, depois para trinta horas semanais, posteriormente com a mobilização das famílias, monitores e Conselhos de Escola através da assinatura de um abaixo-assinado foi retomada para as atuais 40 horas semanais.

Constata-se que durante todo esse período, desde a mudança da administração que instituiu o projeto, a grande preocupação estava/está na sua continuidade nos princípios em que foi criado e que rumo tomará daqui para frente, porque entraram pais novos, que não conheciam e quem começou já não participa mais. No entanto como a história não é uma via de mão única, as vozes daqueles (as) que criaram e daqueles que deram continuidade a esse projeto nunca se calaram diante de ações

que foram de encontro aos princípios de igualdade, de solidariedade, de justiça e de democracia por eles (as) defendidos.

Assim como as Casas Familiares Rurais francesas inspiraram e incentivaram a expansão dessa prática educativa pelos continentes, as Escolas Famílias Agrícolas do MEPES também apoiaram nos anos oitenta e noventa a disseminação dessa modalidade educativa pelo Brasil. É sabido que as Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré vêm servindo de inspiração a famílias e comunidades camponesas, movimentos sociais do campo, administrações municipais sensíveis ao desenvolvimento de uma educação contextualizada com o *ethos* camponês.

Interessante é constatar que após muitos anos dessa prática educativa estar funcionando financiada pelo Estado Brasileiro, mas de forma paralela a esse, depois de muitas lutas dos povos do campo apoiados pelos movimentos sociais do campo, é fato a conquista de avanços na legislação educacional brasileira: LDB, Diretrizes Operacionais, Pareceres, entre outros, que permitem que hoje essa prática educativa seja transformada em uma política pública acessível a toda e qualquer comunidade organizada que deseje adotá-la.

Ao contrário de algumas décadas precedentes, quando ainda não havia praticamente quase nada em termos de legislação educacional que amparasse a adoção de projetos alternativos à educação convencional, de cunho urbano designada à população camponesa, constata-se que ainda assim essa realidade não se constituiu em obstáculo à implementação de algumas iniciativas nesse sentido.

Atualmente a Educação do Campo tem identidade, princípios ideológicos, estatutos e papéis próprios e definidos, principalmente a partir do lema: “Educação do Campo direito nosso dever do Estado”, fomentados pelos movimentos sociais do campo. Dessa forma, é importante que as famílias e as comunidades camponesas tenham acesso a esse conhecimento, nesse sentido cabe às Associações Regionais dos CEFFAs nos Estados, aos sindicatos e aos movimentos sociais do campo desenvolver esse trabalho para que essa população tenha condições de escolha, não se limitando ao comodismo.

Assim, tendo como objetivo garantir à população camponesa o direito à opção pela Educação do Campo a Pedagogia da Alternância tem se mostrado eficaz nesse papel, sobretudo na perspectiva pública que atende melhor às orientações da Educação do Campo. Nesse sentido as Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré se constituem em uma prática à disposição do movimento de expansão da Educação do Campo em alternância.

Todavia, parece ser de grande atualidade o que Nosella (1977) e Rodrigues (2008) alertaram:

[...] a alternância não é nem pode ser tomada como uma pedagogia pronta, importável e exportável. Venha de onde vier ela não possui um modo de usar. Qualquer tentativa de colocá-la acima da história, contexto cultural, dos valores e das tradições regionais pode converter-se num erro grave. A pedagogia da alternância somente ganha valor quando reapropriada criticamente e reinventada pelos atores locais. Rodrigues, (2008, p. 179).

Dessa forma o caminho a ser trilhado por essas Escolas Comunitárias Rurais Municipais que foram/estão sendo criadas a partir da prática das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré, irá depender do grau de envolvimento e participação dos seus principais beneficiários: as famílias, os estudantes e da capacidade de reinvenção, reapropriação crítica dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos por parte dos atores envolvidos nesse projeto educativo: equipes de monitores, coordenações pedagógicas das Secretarias de Educação, Regional, famílias e estudantes.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação Básica do Campo, nº 2.

_____. Por um tratamento público da educação do campo. In: **Formação de educadores/as do campo**. Educação do campo. Secretaria Municipal de Educação. Campos dos Goytacazes – RJ, 2009.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. In: Documentos Pedagógicos. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.) **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.) **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. – Brasília: INCRA, MDA, 2008.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Dissertação (Mestrado em Administração), UFLA, Lavras - MG, 2002. 237 p.

CALVÓ, Pedro Puig. Formação pessoal e desenvolvimento local. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância - Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável – UNEFAB, Brasília: 2002.

Camata recebe alunos do Mepes que chegaram da Itália. **A Gazeta**, Vitória, 26 agosto. 1984.

CANDAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera (Org.) **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASALI, Derli. O campo da educação do campo. In: **Projeto político pedagógico da educação do campo**. 1º Encontro do PRONERA na região Sudeste. Por uma educação do campo nº 6. FOERSTE, Erineu, FOERSTE, Gerda Margit Schutz e DUARTE, Laura Maria Schneider. (Orgs.). Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação UFES, 2008.

CRUZ, Nelbi Alves da. **Pedagogia da Alternância: (re) significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré-ES**. Vitória/ES, Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado), UFES, 2004. 194p.

DAIGNEY, Jean-Claude. A função do monitor. In: **Família, alternância e desenvolvimento** - Promoção pessoal e coletiva: chave para o desenvolvimento rural sustentável. Anais do 8º Congresso Internacional da AIMFR. Foz do Iguaçu, 2005.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

ESCOLAS Comunitárias Rurais de Jaguaré: uma história em construção. Produção: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Prefeitura Municipal de Jaguaré. Jaguaré: c2009. 1 DVD.

Escolas Famílias rompem com dirigentes do Mepes. **Notícias & Negócios**. Piúma, p. 4, julho. 2003.

Espírito Santo exporta modelo de educação rural. **Notícias & Negócios**, Piúma, 4 abril. 1998.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Constituição (1989). **Constituição [do] Estado do Espírito Santo 1989**. Vitória: Assembleia Legislativa, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA Mônica Castagno O campo da educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.) **Educação do campo: campo – políticas públicas–educação**. – Brasília: INCRA, MDA, 2008.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Organizadores: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Salete. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

_____. Teoria e política agrária: subsídios para pensar a educação do campo. In: **Projeto político pedagógico da educação do campo**. 1º Encontro do PRONERA na região Sudeste. Por uma educação do campo nº 6. FOERSTE, Erineu, FOERSTE, Gerda Margit Schutz e DUARTE, Laura Maria Schneider. (Orgs.). Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação UFES, 2008.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – (Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância). 2007. 167 p.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: **Pedagogia da alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora Ltda, 1999.

_____. A alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade. In: **Família, alternância e desenvolvimento** - Promoção pessoal e coletiva: chave para o desenvolvimento rural sustentável. Anais do 8º Congresso Internacional da AIMFR. Foz do Iguaçu, 2005.

_____. Perfil, estatuto e função dos monitores. In: **Pedagogia da alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora Ltda, 1999.

GUERRA, Cleber. Recado dos agricultores. **A Gazeta**, Vitória, 18 dez. 2001.

Iconha vibrou com o lançamento do Mepes. **A Gazeta**, Vitória, 30 abril. 1968.

Inaugurada escola rural em S. Gabriel. **A Gazeta**, Vitória, 8 junho. 1972.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância**. Vitória – ES. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado), UFES, 2007.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas de um projeto político da Educação do Campo. In: **Formação de educadores/as do campo**. Educação do campo. Secretaria Municipal de Educação. Campos dos Goytacazes - RJ, 2009.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, Marinely Santos. **Escola Família Agrícola: uma escola-movimento**. Vitória – ES. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado), UFES, 2004. 159 p.

MÂNPIO, Antônio João. Conscientização e pedagogia da alternância. In: **Pedagogia da alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Primeiro Seminário Internacional. Salvador, Dupligráfica Editora Ltda, 1999.

MANSUR, Ronald. et al. **MEPES 25 anos: conversa franca, amizade longa.** O nosso testemunho e a nossa esperança. 1ª edição. Vila Velha-ES: Gráfica Mansur Ltda, 1993.

_____. **MEPES 28 anos: conversa franca, amizade longa.** O nosso testemunho e a nossa esperança. 2ª edição. Vila Velha-ES: Gráfica Vip, 1996.

_____. Agricultura italiana e suas ligações com o Espírito Santo. **A Gazeta**, Vitória, 16 junho. 1987.

MARTINS, João Batista. Uma luz de esperança. **Notícias & Negócios**, Piúma, agosto. 2002.

MENEQUINI, Eric. Protesto contra diretoria do Mepes em Anchieta. **A Gazeta**, Vitória, 10 julho. 2003.

Mepes em Rio Novo do sul. **A Gazeta**, Vitória, p. 6, 4 maio. 1968.

Mepes inaugurou duas escolas em São Mateus. **A Gazeta**, Vitória, 8 maio. 1972.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. **Estatuto da Criança e do Adolescente & Legislação Congênere.** 5ª edição. Vitória, 2004.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em Escolas Comunitárias Rurais: por uma pedagogia da alternância.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000. 325 p.

_____. A educação no/do campo e o contexto das políticas públicas: novas perspectivas? In: **Política educacional do estado do Espírito Santo.** Livro Coletânea de Textos. Volume 01. Vitória: Traço Certo Produções Jornalísticas e Editorial, 2004.

_____. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância:** uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo. UFES, Vitória – ES, Tese de Doutorado em Educação. 2009.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto.** Vitória, 1968 (documento mimeografado).

MUNARIN, Antônio. O comprometimento do profissional no desenvolvimento do meio. In: **Família, alternância e desenvolvimento** - Promoção pessoal e coletiva: chave para o desenvolvimento rural sustentável. Anais do 8º Congresso Internacional da AIMFR. Foz do Iguaçu, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural:** sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977. 204p.

_____. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Coleção Educação do Campo. Vitória: Edufes, 2012.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. Criação da primeira Maison Familiale: desenvolvimento inicial. In: **A Surpreendente história das Maisons Familiaes Rurales.** Edição France Empire. Tradução de Thierry de Burghgrave. Salvador, 1998. (Apostila, circulação interna).

Novos métodos de ensino implantados em Anchieta. **O Diário**, Vitória, 1º junho. 1968.

Novo tipo de ensino: Escola-Família. **A Gazeta**, Vitória, p. 2, 1º junho. 1968.

O MEPES quer promover a pessoa humana. **O Diário**, p. 6, 11 março. 1971.

PESSOTTI, Alda Luzia. **A Escola Família e o ensino de 1º grau**, In: Revista do Centro Pedagógico – UFES – Universo Pedagógico. Vitória, v. 4, nº 6, p. 43-48, janeiro/junho, 1991.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil Ensino Médio e Educação Profissional.** Tese de Doutorado em Sociologia da Educação da Universidade de Brasília. Março de 2004. 210p.

_____. Para onde caminha a UNEFAB? In: **Revista da Formação por Alternância.** Ano I, nº I. Brasília, setembro de 2005.

RIBEIRO, Marlene, **Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 34, nº 1, p. 027-045, jan/abr. 2008. Universidade de São Paulo.

_____. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Simone da Silva, BEGNAMI, João Batista e BARBOSA, Willer Araújo Barbosa. (Orgs.). **Escola Família Agrícola: prazer em conhecer – alegria em conviver.** AMEFA, Belo Horizonte; CTA-ZM, Viçosa: UNEFAB, Anchieta-ES, 2002.

RODRIGUES, João Assis, **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância.** Tese de Doutorado em Educação. UFES, Vitória, 2008. 190p.

_____.O Contexto originário dos CEFFAs Centros Familiares de Formação em Alternância na França. Tradução de João Assis Rodrigues. Vitória, 2011. (apostila circulação interna pelo RACEFFAES).

SANTOS Boaventura de Souza. **Para Além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Revista Crítica das Ciências Sociais, Portugal. n° 78, outubro/ 2007. p. 3-46.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Regimento Comum das Escolas Comunitárias Rurais da Rede Municipal de Ensino.** Jaguaré, 2003.

SILVA, Lourdes Helena. **As Representações sociais da relação educativa Escola-Família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.** Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2000. 283p.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNEFAB, Seminário das Escolas Famílias Agrícolas. **O projeto EFA a as reformas do ensino no Brasil.** Salvador, 1998. (documento de circulação interna).

_____.Relatório viagem de estudo de dirigentes de associações regionais à Espanha, França e Bélgica. 1998. (documento de circulação interna).

_____. Introdução – Centros Familiares de Formação em Alternância. **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento.** Primeiro Seminário Internacional. Salvador:Dupligráfica Editora Ltda, 1999.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS DIRIGENTES DE ASSOCIAÇÕES DOS (CEFFAs) PÚBLICOS

1. Como surgiu a ideia dessa escola?
2. Qual a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na criação dessa escola?
3. Quem participou? Como se organizaram?
4. Como é o relacionamento entre a escola e a Secretaria de Educação?
5. Quais são as dificuldades e as facilidades encontradas?
6. O que levou a sua participação nesse movimento?
7. Quais são suas expectativas quanto ao futuro dessa escola?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA EQUIPE DE EXPANSÃO DO REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ES – (RACEFFAES)

1. Porque o RACEFFAES vem incentivando a criação de (CEFFAs) públicos? Quais os objetivos dessa expansão?
2. Qual a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré na criação desses (CEFFAs) públicos?
3. Quais os aspectos presentes na realidade das comunidades que favorecem a criação de um (CEFFA)?
4. Como é o processo de criação de um (CEFFA) público? Quais os passos a serem dados?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS ONDE FORAM CRIADOS (CEFFAs) PÚBLICOS

1. Qual a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na criação dessas escolas?
2. Quais as dificuldades e as facilidades na criação dessas escolas?
3. Como é o relacionamento entre a escola e a Secretaria de Educação?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS MUNICÍPIOS ONDE FORAM CRIADOS (CEFFAs) PÚBLICOS

1. Como surgiu a ideia dessas escolas?
2. Como se deu o processo de discussão e criação dessas escolas?
3. Qual a contribuição das (ECORM's) de Jaguaré na criação dessas escolas?
4. Quais as dificuldades e as facilidades nesse processo nos aspectos pedagógicos, políticos e administrativos?
5. Como é o relacionamento entre essas escolas e a Secretaria de Educação?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA EQUIPE PEDAGÓGICA REGIONAL DA (RACEFFAES)

1. Na sua opinião qual a contribuição das (ECORMs) de Jaguaré nesse processo de expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública?

2. O que as experiências de São Mateus e de Colatina têm de comum e de diferente?

3. Explique como essas novas experiências de (CEFFAs) estão em consonância com os princípios ou pilares do movimento (CEFFA):

4. Qual o papel da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo?

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CENTRO DE EDUCAÇÃO -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Nome do (a) colaborador a): _____

Documento de identidade: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Telefone (s): _____

Endereço: _____

Autorizo a pesquisadora e mestranda, do curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”, membro do grupo de pesquisa de Educação do Campo – PPGE/UFES, a obter informações sobre a criação de Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs públicos. Essas informações somente poderão ser utilizadas para fins de pesquisas, dados estatísticos e deverão ser mantidas sob proteção da mestranda Rachel Reis Menezes e do grupo de pesquisa ao qual ela pertence.

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

Local: _____

Data: ____/____/2012

Nome da pesquisadora: Rachel Reis Menezes

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome do Orientador: Professor Doutor Erineu Foerste

Assinatura do Orientador: _____

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO COM OS EGRESSOS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS MUNICIPAIS QUANDO ESSAS COMPLETARAM VINTE ANOS DE FUNCIONAMENTO

Objetivo geral

Perceber a contribuição da formação desenvolvida nas ECORMs no desempenho comunitário, sociopolítico, profissional e educativo dos seus ex-estudantes e famílias.

Justificativa

As ECORMs surgiram no município por iniciativa dos camponeses, com a finalidade de atender a demanda existente na época de uma escola de ensino fundamental que proporcionasse uma formação contextualizada com a realidade e subsidiasse a continuidade dos estudos na PA, com vistas, a formação de indivíduos protagonistas e promocionais, capazes de articular a transformação da realidade. Nesse sentido é oportuno ao completar 20 anos, diagnosticar os efeitos' da atual proposta de formação sobre o estudante, sua vivencia social, política, profissional e familiar. Para isso seguem algumas questões para subsidiar a reflexão:

01 - Comunidade de origem

02 - Comunidade e município atual

03 - Idade atual

04 - Sexo: () masculino () feminino

05 - Estado civil:

() solteiro () casado () amasiado () separado) divorciado () viúvo

06 - Número de filhos:

07 - Filhos em idade escolar de 5ª a 8ª:

Escola em que seu filho está matriculado:

08 - Grau de instrução:

() ensino fundamental completo (1ª a 8ª série)

2º grau: () incompleto () completo: Em que escola?

3º grau: () incompleto () completo:

Que curso: _____ e Qual instituição? _____

Pós-graduação: () cursando () concluída

Qual área? _____

09 - Categoria/profissão:

10 – Filiações:

- | | | | |
|----|--------------------|---------|---------------------|
| 1. | Partidos políticos | () Não | () Sim: Qual:_____ |
| 2. | Associações | () Não | () Sim: Qual:_____ |
| 3. | Sindicatos: | () Não | () Sim: Qual:_____ |
| 4. | Cooperativas: | () Não | () Sim: Qual:_____ |

11 - Envolvimento comunitário:

12 - Qual a contribuição da PA na sua vida:

Pessoal

Familiar

Profissional

Política

Comunitária

13 - Quais as dificuldades que você encontra para colocar em prática os conhecimentos construídos durante sua formação na PA?

14 - O que você sugere para a melhoria dos trabalhos desenvolvidos nas ECORMs de Jaguaré'?

Obrigado pela contribuição.