

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FRANCISCO JOSÉ DE SOUSA RODRIGUES

**RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO DOS CENTROS
FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA – CEFFAS-ES: EXPANSÃO
DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO
SANTO**

SÃO MATEUS

2019

FRANCISCO JOSÉ DE SOUSA RODRIGUES

**RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO DOS CENTROS
FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA – CEFFAS-ES: EXPANSÃO
DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO
SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Andrea Brandão Locatelli

SÃO MATEUS

2019

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

Rodrigues, Francisco José de Sousa Rodrigues, 196
R696 Rupturas e permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância – CEFFAS-ES: expansão da pedagogia da alternância no norte do estado do Espírito Santo / Francisco José de Sousa Rodrigues Rodrigues. - 2019.
211 f. : il.

Orientadora: Andrea Brandão Locatelli Locatelli.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Historiografia.. 3. Educação do campo. I. Locatelli, Andrea Brandão Locatelli. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37.

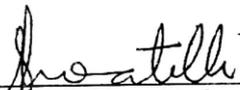
FRANCISCO JOSÉ DE SOUSA RODRIGUES

**Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros
Familiars de Formação em Alternância- CEFFAS ES: expansão da
pedagogia da alternância no norte do estado do Espírito Santo**

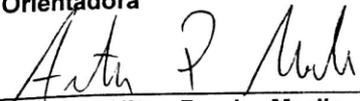
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 07 de março de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



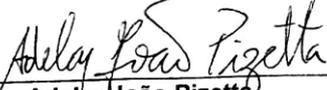
Prof. Dr. Andréa Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Damián Sánchez Sánchez
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Adelar João Pizetta
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Aos movimentos sociais do campo pela luta para garantir que os filhos dos camponeses tivessem oportunidade de acesso ao conhecimento acadêmico neste país.

Agradeço à companheira Ana Paula e ao filho e amigo Lenin pelo incentivo, apoio, confiança, paciência, conselhos, enfim, por acreditarem que estudar é uma forma de contribuir na luta por um mundo melhor.

Reconhecimento a minha orientadora Andrea Brandão Locatelli, pela várias vezes que me atendeu em qualquer dia para fazer os devidos ajustes dos estudos às minhas necessidades e condições e por acreditar nessa construção da pesquisa.

Aos Professores Doutores Ailton Pereira Morila, Damián Sánchez Sánchez e Adelar João Pizetta, pelas considerações feitas na Banca de Defesa desta dissertação.

Ao MEPES e a RACEFFAES, duas entidades importantes na minha formação.

“Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significância quando se alcança a transformação da sociedade”.

Paulo Freire

RESUMO

O Estudo investiga as rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS), na expansão da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo, objetivando analisar os tensionamentos que provocaram essas mudanças e continuidades de elementos na pedagogia nesse movimento territorial. Como eixo principal, toma as motivações dos camponeses na luta pela participação social e comunitária, no direcionamento político do projeto educativo, e a mobilização para garantir, dentro do contexto do movimento da educação do campo, a expansão das escolas com Pedagogia da Alternância como direito social. As relações de forças ocorridas nesse processo caracterizaram a necessidade de criação de um instrumento organizativo dos camponeses para tensionar as rupturas, ainda que se cuidasse, prudentemente, da permanência dos princípios históricos da formação em alternância. O Estudo utiliza as concepções teórico-metodológicas nas perspectivas de Ginzburg (2002), que destaca as tensões da historiografia na relação entre as narrativas e as provas; Freire (1979), que evidencia, como essência da educação, a busca reflexiva do ser humano pela sua existência inacabada e Gimonet (2007), que enfatiza ser a Pedagogia da Alternância um sistema complexo de relações. Utilizamos fontes documentais e excertos narrativos das entrevistas não estruturadas, que trazem marcas das práticas dos atores e instituições sociais envolvidos, e destacamos em nossos procedimentos a relação entre a produção dos documentos selecionados e as nossas problematizações para a pesquisa. Os resultados desta, considerando que todo estudo não finaliza em si mesmo, demonstram que a Pedagogia da Alternância, onde historicamente surge, foi tensionada nos processos de relações de forças presentes nesses tempos e espaços. No norte do estado do Espírito Santo, esse cenário de encadeamento de ações provoca mudanças significativas na constituição da pedagogia, mas sempre com a sensatez de garantir os princípios históricos. Por fim, sugerimos que os dois principais movimentos da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo, o MEPES e a RACEFFAES, mantenham essa vigilância, principalmente por meio do processo formativo dos camponeses, educadores e estudantes.

Palavras-chaves: Pedagogia da Alternância, MEPES, RACEFFAES, Expansão, Camponeses, Tensionamentos, Relações de força.

ABSTRACT

The Study investigates the ruptures and permanences in the educational process of the Alternating Family Formation Centers (CEFFAS), in the expansion of the Alternation Pedagogy in the North of the State of Espírito Santo, aiming to analyze the tensions that provoked these changes and continuities of elements in pedagogy in this territorial movement. Taking as its main axis the motivations of the peasants in the struggle for social and community participation in the political direction of the educational project and the mobilization to guarantee, within the context of the rural education movement, the expansion of the Schools with Alternance Pedagogy as a social right. The relations of forces that occurred in this process characterized the need to create an organizational tool for peasants to stress ruptures, but with the prudence permanence of the historical principles of alternating formation. The study uses the theoretical-methodological perspectives of Ginzburg (2002), which highlights the tensions of historiography in the relationship between narratives and proofs; Freire (1979) points out that the essence of education is the reflexive search of the human being for its unfinished existence and Gimonet (2007) emphasizes that the Pedagogy of Alternation is a complex system of relations. We use documentary sources and narrative excerpts from the unstructured interviews that bring the marks of the practices of the social actors and institutions involved and highlight in our procedures the relationship between the production of the selected documents and our problematizations for the research. The research results, considering that every study does not end in itself, show that the Pedagogy of Alternation where historically arises, was stressed in the processes of relations of forces present in these times and spaces. In the north of the State of Espírito Santo this scenario of chaining of actions causes significant changes in the constitution of pedagogy, but always with the wisdom of guaranteeing historical principles. Finally, we suggest that the two main movements of Alternance Pedagogy in the State of Espírito Santo, MEPES and RACEFFAES maintain this vigilance, mainly through the formative process of peasants, educators and students.

Key words: Pedagogy of Alternation, MEPES, RACEFFAES, expansion, peasants, tensions, relations of force

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| FIGURA 01 – Exemplo de um mapa de leitura..... | 61 |
|---|-----------|

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 01 – Total de reuniões da Anped por região e estado..... | 34 |
| Tabela 02 – Total de reuniões do Endipe por região e estado..... | 35 |
| Tabela 03 – Quantidade de CEFFA's por região..... | 36 |
| Tabela 04 – Categorização das fontes..... | 59 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| AAES..... | Associação dos Amigos do Espírito Santo |
| ACARES..... | Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo |
| AECOFABA..... | Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| AIMFR | Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural |
| CEAS | Centro de Estudo e Ação Social |
| CEBs | Comunidades Eclesiais de Base |
| CECAT | Centro de Educação e Cooperação Agrícola Trevisiana |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEUNES | Centro Universitário Norte do Espírito Santo |
| CEFFA | Centro Familiar de Formação em Alternância |
| CF | Centro de Formação |
| CFR..... | Casas Familiares Rurais |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| DLS | Desenvolvimento Local Sustentável |
| ECORs | Escolas Comunitárias Rurais |
| ECORMs | Escolas Comunitárias Rurais Municipais |
| EFA | Escola Família Agrícola |
| EMCORs | Escolas Municipais Comunitárias Rurais |

ENDIPE..... Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FETAES Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Espírito Santo

GT Grupos de Trabalho

ISER..... Instituto Superior de Religião

JAC Juventude Agrária Católica

LBA Legião Brasileira de Assistência

MFR Maison Familiale Rurale

MPA Movimento dos Pequenos Agricultores

MST..... Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEEB..... Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

PPGCS..... Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

PPGG..... Programa de Pós-Graduação de Geografia

PPGHIS..... Programa de Pós-Graduação de História

PRPPG..... Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

RACEFFAES..... Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância

REFAISA..... Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integrados do Semiárido

SCIR..... Secretariado Central de Iniciativa Rural

SESC Serviço Social do Comércio

SIMFR Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux pour la Formation Rurale

UNEFAB..... União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNMFR União Nacional das Maisons Familiaes Rurales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I – O SUJEITO DA PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO 19

1.1 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA..... 19

1.2 OUTROS OLHARES E TENSIONAMENTOS SOBRE A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA 30

1.2.1 Tensionando a descoberta no caminho da revisão 33

**1.2.2 Os interlocutores: aproximação e categorização, um movimento
necessário no caminho da revisão 37**

1.3 “UM MODO DE PENSAR” E UM “MODO DE FAZER”: AÇÃO PROVOCADA
PELO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO 47

1.3.1 Teoria: Um modo de ver o mundo 51

**1.3.2 Uma decisão teórica pode também encaminhar uma escolha
metodológica: o caminho e os passos da pesquisa 55**

1.3.3 O caminho e os passos da investigação..... 57

CAPITULO II – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MOVIMENTO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE FORÇAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 66

2.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO “DESENVOLVIMENTISTA”
DE UMA ÉPOCA. 67

**2.1.1 A Pedagogia da Alternância na sua origem e as relações de forças de
uma época 69**

**2.2.1 As narrativas do “desenvolvimento”: uma ação educativa assistencialista
ou promocional?..... 86**

2.3 AS RELAÇÕES DE FORÇAS NA CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA..... 94

**2.3.1 As contradições no processo de constituição da Pedagogia da
Alternância 113**

2.3.1.1 – A participação dos camponeses: um movimento em contradição na
constituição da Pedagogia da Alternância..... 114

2.3.1.2 – A negação da educação como direito social e a constituição da Pedagogia
da Alternância..... 120

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO III – AS RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EXPANSÃO PARA O NORTE DO ESPÍRITO SANTO | 128 |
| 3.1 O NORTE DO ESPÍRITO SANTO: O CAMPO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA..... | 132 |
| 3.2 A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA COMO BASE POLÍTICA E PEDAGÓGICA DOS CEFFAS | 141 |
| 3.2.1 – As relações de forças no movimento de rupturas e permanências na Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo | 146 |
| 3.3. O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO: A EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO DIREITO SOCIAL..... | 165 |
| 3.3.1 A Educação do Campo: Um movimento por uma educação como direito social..... | 166 |
| 3.3.2 A expansão da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo: a luta por uma educação do campo como direito social | 171 |
| CAPÍTULO IV – EXCERTOS NARRATIVOS: AS VOZES DOS ATORES SOCIAIS NO PROCESSO DE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO..... | 177 |
| 4.1. AS RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO PROCESSO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NOS CEFFAS NO NORTE DO ESTADO: AS VOZES DOS PROTAGONISTAS | 178 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 195 |
| REFERÊNCIAS..... | 200 |

INTRODUÇÃO

A educação é um ato unicamente humano porque somente o ser humano é capaz de estar em contato com o mundo de forma reflexiva e premeditada. Como reforça Freire (1983, p. 74) “o homem é um corpo consciente. Sua consciência, ‘intencionada’ ao mundo, é sempre consciência de em permanente despêgo até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo”.

Assim, por considerar esse potencial humano, a pesquisa procurou compreender, a partir do processo histórico, não de forma linear, um fenômeno educativo ocorrido e provocado pela mobilização do campesinato¹ no norte do estado do Espírito Santo, a qual nasceu da preocupação com o futuro da comunidade e da juventude. Motivados por essa preocupação, os camponeses se organizaram e buscaram na educação, como direito social, uma possibilidade de resistir aos “encantos” de uma lógica de desenvolvimento, que negava a cultura e a vida dos camponeses.

A respeito dessa lógica do desenvolvimento, consideramos importante salientar o que diz Bogo (2010, p.103):

As perversidades das empresas capitalistas, do mercado e dos próprios meios de comunicação é instituir aos poucos a normalidade de uma identidade que lentamente ganha superioridade sobre a identidade existente. Os seus aspectos, mostrados como positivos, são tantos, que cada vez mais o tradicional e o normal histórico vão perdendo a credibilidade. A autoestima despedaça-se e o patrimônio cultural vai se tornando inútil para a convivência.

Com essa tomada de posição, as lideranças do norte capixaba assemelham-se à luta histórica dos camponeses² franceses, que fizeram surgir uma pedagogia com um modo diferente de educar, outro tipo de escola, cujo papel foi fundante para a

¹ Campesinato é o conjunto de famílias existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de usos (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (COSTA; CARVALHO, 2012, p.113). Usaremos na pesquisa esse conceito com essa concepção.

² Camponesas são aquelas famílias que, tendo à terra e os recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida familiar (COSTA; CARVALHO, 2012, p.113). Usaremos na pesquisa esse conceito com essa concepção.

sociedade e o campo da França, bem como para outros países. Uma pedagogia da complexidade, devido a sua dinâmica educativa e de relações, que “[...] substitui uma pedagogia plana por outra no espaço e no tempo” (GIMONET, 2007, p.81). Nesse processo de busca de superação, se originou essa pedagogia da complexidade, que buscava, entre outros pontos:

- [...] Simplicidade da solução encontrada com outros: “criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre ambiente familiar e o centro escola (GIMONET, 2007, p.22).

A história da Pedagogia da Alternância está correlacionada com a vida dos camponeses que resistem em seus territórios de existência, ou seja, uma pedagogia que está em constante movimento por causas dos contextos socioeconômicos, dos espaços onde é estabelecida e pelas motivações e interesses dos sujeitos envolvidos. Um sistema educativo que acontece alternando, no processo formativo das pessoas, a integração

[...] entre a escola e a vida, uma filosofia de educação em movimento constante de integração com as necessidades dos atores, uma metodologia específica e seus princípios a serem reapropriados segundo a cultura do local em que será implantada. Enfim, uma escola emergida das forças sociais locais (RODRIGUES, 2008, p.102).

Os aspectos apresentados, a resistência dos camponeses e uma pedagogia que surge a partir das relações de forças, foram os pressupostos que definiram o principal objetivo da pesquisa, o qual concerniu em analisar os tensionamentos que provocaram rupturas e permanências no processo histórico da expansão da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo. Buscou-se primeiramente, na pesquisa, compreender as motivações das rupturas e permanências no processo de participação dos camponeses no contexto da expansão da Pedagogia da Alternância nesta região; em sequência, procurou-se identificar as rupturas e permanências na constituição da Pedagogia da Alternância no contexto da luta da Educação do Campo como direito social; e, por fim, produzir excertos narrativos históricos que associem atores e instituições motivadores de rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância, em seu processo de luta na Educação do Campo como direito social e no processo de participação comunitária

nos Centros de Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs)³ nesse território do Espírito Santo.

Considerando esses objetivos como caminho a ser percorrido pela pesquisa, estruturamos o trabalho em quatro capítulos. No capítulo I, pautamos a narrativa fazendo uma relação do contexto histórico do pesquisador com o cenário problematizador do objeto da investigação. Esse movimento perpassou por três momentos de estudo: no primeiro, expressamos o contexto histórico do objeto da pesquisa e as motivações do estudo, especificando as justificativas e questões problemáticas da investigação; no segundo momento, procuramos outros olhares sobre a Pedagogia da Alternância em espaços acadêmicos de caráter nacional, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Esse momento do estudo permitiu uma interlocução com outras visões sobre o objeto da pesquisa, promovendo tensionamentos importantes e necessários para a investigação. Por fim, traçamos “o modo de pensar” e um “modo de fazer”, descrevendo o referencial teórico-metodológico e os caminhos da pesquisa.

No capítulo II, buscamos, nos estudos e nas fontes documentais históricas da Pedagogia da Alternância, fazer um movimento não linear da história, mas trançar do geral para o local como, historicamente, a pedagogia foi constituindo-se nas relações de forças nos tempos e espaços históricos, fazendo uma ligação entre o momento histórico, os tensionamentos e as contradições surgidas no processo de expansão, da sua origem até às terras capixabas. Caracterizou-se, assim, a Pedagogia da Alternância como um movimento de constantes rupturas e permanências.

No capítulo III, tomando as narrativas dos documentos históricos como fonte de pesquisa, procurou-se compreender e identificar as principais rupturas e

³ CEFFA- Centro Familiar de Formação em Alternância, nome dado no Brasil para as escolas que utilizam como princípio a família como participante ativa e a Pedagogia da Alternância como dinâmica pedagógica no processo educativo.

permanências da Pedagogia da Alternância na sua expansão para o norte do Espírito Santo. Nessa perspectiva, o estudo iniciou fazendo uma caracterização do território⁴ norte capixaba, focando as lutas de resistência dos camponeses e os grandes projetos que agridem as comunidades dessa região. Outros aspectos relevantes para fundamentar a linha de investigação foram a fundamentação sobre a participação comunitária como base política e pedagógica dos CEFFA's e a relação do movimento de educação do campo com a luta dos camponeses para expandir a Pedagogia da Alternância como direito social.

Finalizando a estrutura do trabalho, o capítulo IV traz as vozes dos atores que participaram como protagonistas. Nesse capítulo, a base de estudo foram os excertos narrativos de agentes que estiveram presentes como protagonistas do movimento de rupturas com relação à afirmação da participação comunitária dos camponeses na condução da Pedagogia da Alternância e a opção que fizeram em garantir sua expansão como direito social e público. O estudo desse capítulo apresenta a vigilância permanente para que essas rupturas não descaracterizem o objetivo formativo da Pedagogia da Alternância.

⁴Território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão da sua existência. (FERNANDES, 2012, p.744).

CAPÍTULO I – O SUJEITO DA PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa é um ato de relação entre o pesquisador e o objeto investigado, é um desafio que se lança sem haver um caminho preexistente, é uma viagem carregada de novidades. Esse sentimento, conforme Barros (2016, p.9) em sua obra, trouxe a seguinte caracterização do fenômeno:

Se qualquer viagem traz consigo uma sensação de novidade e de confronto com o desconhecido, a viagem do conhecimento depara-se adicionalmente com a inédita realidade de que o caminho da pesquisa deve ser construído a cada momento pelo próprio pesquisador.

Assim, iniciamos essa viagem buscando não partir de um caminho abstrato, mas sim de um caminho concreto, que é o contexto histórico do fenômeno da pesquisa e as motivações de enfrentar as novidades e os confrontos ao caminhar.

1.1 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Historicamente, nos diversos países aonde a Pedagogia da Alternância chegou, o interesse surgiu do próprio chão e dos corpos/mentes dos camponeses que se sentiam ameaçados com a lógica do capitalismo urbano-industrial. Essa visão de mundo provocou crises na educação, nas comunidades camponesas e na relação do camponês com a terra. É esse tensionamento entre as diversas crises nas comunidades camponesas que causa uma iniciativa educacional para o mundo rural a qual

[...] decorre da evidente crise do ensino no meio rural, e num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra. Se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações específicas sejam menos claras. Em todo caso, o interesse para novas alternativas educacionais, hoje, é muito forte (NOSELLA, 2013, p. 35).

Também, em muitos territórios camponeses, a ameaça chegou com as próprias estruturas de produção, com o desenvolvimento da intencionalidade produtiva que tem como objetivo o acúmulo de mais capital, até mesmo com a terra, elemento culturalmente essencial à vida das famílias do campo. A visão exploratória das riquezas naturais e a utilização de mão de obra dos sujeitos, que aos poucos vão se tornando apenas força de trabalho do sistema, tornam-se uma constante ameaça

aos modos e valores da vida desse povo. Zaroni (2015, p.51) nos esclareceu sobre esse fenômeno socioeconômico:

A territorialização do monopólio ocorre quando o capitalista industrial, capitalista da agricultura e proprietário de terras se constitui uma mesma pessoa. Neste caso, há uma hegemonia total do modo capitalista de produção na agricultura, e uma submissão da circulação pela produção, isto é, a produção comanda a circulação. Formam-se latifúndios e monoculturas, utilizando-se de mão de obra assalariada, dificilmente admitindo a presença de camponeses que, quando estão presentes, ficam “ilhados” pelo latifúndio monocultor.

Foi com a intencionalidade de resistência a esse fenômeno que o projeto educativo nasceu e se expandiu para o mundo, chegando assim ao território brasileiro, nas terras do sul do Espírito Santo,

[...] em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma, e Rio Novo do Sul. Nesta ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termo de educação, inclusive de Pedagogia da Alternância no modelo de Escola Família Agrícola (NOSELLA, 2013, p.64).

Tal processo teve a participação de muitos atores de realidades distintas, tanto nos aspectos sociais, como políticos e culturais. Além desses, outro componente a ser considerado nesse transcurso são os tempos históricos em que aconteceu o fenômeno do surgimento desse sistema pedagógico. Como destacou Rodrigues (2008), esse processo de expansão, no Brasil, teve seu próprio caminho.

Quando retomamos historicamente todo esse movimento, desde a sua gênese até o período corrente, percebemos mudanças que nos motivaram ao estudo, por entendermos que são características de um processo que não teve como princípio seguir um modelo padrão de projeto educativo. Rodrigues (2008, p.33), ao analisar a expansão dessa pedagogia, defendeu:

Dentro do processo de expansão da alternância, ocorreram erros ao se pensar em modelos únicos e ideais e, em decorrência, a tentativa de transformá-los em receituários. Desse modo, a difusão de modelos tidos como ideais, implantados numa simples lógica de transferência dos seus dispositivos, e a reapropriação crítica foram gradativamente compondo um cenário múltiplo de práticas educativas em alternância [...] ainda pouco conhecido na literatura pedagógica brasileira.

A tensão entre o pensamento de um modelo único e o cenário diverso de práticas da Pedagogia da Alternância compõe o contexto em que buscamos possíveis entendimentos nesta pesquisa. Uma dessas situações problematizadoras da

investigação foi a predominância, no Brasil e no Espírito Santo, é claro, do desenvolvimento dessa proposta educativa em instituições de caráter filantrópico, ou ligadas a uma entidade religiosa ou a entidades não governamentais. Menezes (2013, p. 53) nos fez o seguinte esclarecimento sobre esse contexto:

[...] 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.

Devido a essa característica, afirmaram-se alguns pressupostos norteadores como sendo os princípios dessa pedagogia. Após algum tempo, tais pressupostos foram questionados, devido a dois fenômenos de mobilização política: primeiramente, uma mobilização de caráter mais nacional trouxe o debate sobre a educação do campo como direito dos povos camponeses e dever do estado. Quanto a esse contexto, Baldotto esclarece que: [...] o movimento pela Educação do Campo reflete a luta desses povos por políticas públicas que garantam o direito à educação, e uma educação que seja no campo e do campo” (BALDOTTO, 2016, p. 30).

Essa movimentação de caráter nacional ativou, aqui no estado do Espírito Santo, a luta pela expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública, o que aconteceu pela mobilização popular camponesa em defesa da educação do campo, exigindo e propondo, ao sistema público de ensino, a implantação de escolas do campo com essa pedagogia nas redes municipais no norte do estado. Essa ruptura do modelo predominante vai encontrar na experiência das Escolas Comunitárias Rurais Municipais (Ecom's⁵) de Jaguaré possíveis elementos essenciais para esse novo momento na região norte do Espírito Santo, pois

[...] a contribuição das ECORM 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 (MENEZES, 2013, p.133).

O segundo fenômeno, de caráter regional, realizado pelos camponeses dos CEFFA's do norte do estado do Espírito Santo, foi a instituição, no processo de luta para conquistarem uma participação comunitária atuante, da Regional dos Centros

⁵ Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECORM) – São escolas públicas que utilizam a Pedagogia da Alternância.

Famíliares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) ⁶ “[...]que vai realizar um trabalho formativo e de mobilização dos camponeses para contribuir com o crescimento do sentimento de pertença das famílias e comunidades pelas unidades educacionais em alternância”(RACEFFAES, 2015, p.8).

Para entendermos a importância da Pedagogia da Alternância, em qualquer das suas dimensões no campo do direito ou político, tivemos que conectá-la à relevância social que essa proposta educativa possuiu na sua essência, considerando que, para legitimar um tema é necessário, primeiramente “[...] assinalar suas conexões. [...] E, acima de tudo, mostrar a sua conexão social. A importância de um tema a ser trabalhado cresce sensivelmente à medida que conseguimos ligá-lo ao mundo externo” (BARROS, 2015, p.69).

A história da Pedagogia da Alternância, desde sua origem, teve essa conexão com a dinâmica social das famílias camponesas, ou seja, trata-se de uma pedagogia que surgiu como alternativa às relações entre esses sujeitos na luta pela sua vida e as condições sociais da sua época. Corrobora essa perspectiva a análise de Silva (2005, p.1):

São experiências que sinalizam que a luta desse segmento não é só pela educação enquanto direito, enquanto conquista democrática, mas, principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um instrumento capaz de contribuir para a superação das atuais contradições sociais (SILVA, 2005, p. 1).

Pela observação dos aspectos analisados, ficou caracterizado que a Pedagogia da Alternância está em constante movimento e “[...] representa um caminhar permanente entre a vida e a escola, [...] ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes” (GIMONET, 2007, p.29). O dinamismo colocou esse projeto educativo numa perspectiva não estática, mas em constantes rupturas e permanências do fazer pedagógico em todos os momentos históricos e territórios onde é implantada. Cabe-nos recordar, com o auxílio de Paulo Freire, que essa dinâmica somente foi possível pelo fenômeno da

⁶Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES): congrega escolas do campo de diversos municípios do estado e busca, por meio da organização de educadores, famílias e educandos, desempenhar um papel de articuladora, em vista da unidade político/pedagógica dos CEFFAS, além da contribuição com o processo de expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública. Ela tem importante papel em ser elo de unidade entre as associações dos CEFFAS regionais, interligando-os à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas.

[...] educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo, criando este em sua consciência, nem tampouco o mundo sem o homem, incapaz de transformá-lo. Educação que, no fundo se tornaria a-histórica: no primeiro caso, por faltar o mundo (FREIRE, 1983, p.76).

Entender essa relação colocou a pesquisa com um comprometimento histórico e social, pois desvendar, através de investigação de natureza acadêmica, as relações de forças que atuaram nas rupturas e permanências na expansão da Pedagogia da Alternância possibilitou caracterizar um projeto educativo cujos tensionamentos fazem parte da sua essência, uma vez que nasceu de uma mobilização política dos camponeses verificada em determinados contextos históricos, sempre permeados por ações de resistência contra os grandes projetos econômicos. No território capixaba, o contexto de seu surgimento vinculou-se fortemente à crise política e ao êxodo rural, como destacou Jesus (2007, p.104):

O crescimento das grandes indústrias como a Companhia Siderúrgica de Tubarão e da Aracruz Celulose atraía pessoas para a metrópole e, em contrapartida, a erradicação dos cafezais levou os camponeses a venderem suas terras e a buscarem, na cidade, alternativas de sobrevivência. Foi então, em meio a esse contexto de crise política, êxodo rural acentuado, descrença no campo e precárias condições de acesso à educação que surgiram as primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, sendo o Espírito Santo o pioneiro na implantação das mesmas.

No âmbito sociopolítico, manifestaram-se elementos marcantes que conduziram nosso estudo. Um deles foi o impulsionamento das rupturas e permanências pelo movimento nacional de educação do campo, que despertou nas comunidades camponesas do norte capixaba a mobilização pela expansão de escolas, com a Pedagogia da Alternância, como direito subjetivo e como política pública.

Esse movimento característico demonstrou sinais de maneira muito incisiva no norte do estado do Espírito Santo, no município de Jaguaré, fazendo surgir, assim, uma ruptura inédita na história da expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil, a oferta da Pedagogia da Alternância pela via pública. A esse respeito, assevera Menezes (2013, p.21): “[...] 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” (MENEZES, 2013, p.21). Ainda nesta mesma linha de consideração, segue o autor:

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 (MENEZES, 2013, p.27).

Tal processo ofereceu à pesquisa fontes primordiais para a compreensão das motivações desse movimento de rupturas e permanências únicas na característica histórica das escolas com Pedagogia da Alternância. Essa situação confirmou a importância deste estudo, devido à predominância de um modelo educativo consagrado desde a sua origem, característico das escolas em alternância das entidades filantrópicas no Espírito Santo e no Brasil. A respeito desse modelo, informa Zamberlan (2003, p.33):

No Brasil, a experiência educativa em alternância iniciou sua caminhada com o nome de Escola Família Rural. Teve início no estado do Espírito Santo, em meados da década de 60, por meio do MEPES (Movimento de Educação Promocional do ES), instituição filantrópica fundada na cidade de Anchieta – ES, em abril de 1968.

Essas mudanças no modelo clássico tensionaram o estudo no sentido de analisarmos se o projeto, a partir dessa ruptura, continuaria sendo uma proposta de educação com participação popular, mantendo sua finalidade política nas comunidades camponesas.

No que tange à justificativa, na dimensão social, a relevância histórica dessa vertente guiou o estudo numa leitura historiográfica de relações de forças⁷, pois os interesses políticos, a estrutura econômica, o cenário cultural e as condições de acesso, todas essas questões percorreram as fontes documentais. Metodologicamente, vimos ser “[...] preciso ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas” (GINZBURG, 2002, p.43).

Dessa forma, o estudo, com esse eixo teórico, conduziu à elaboração de outra forma de narrar a história da Pedagogia da Alternância, proporcionando uma leitura mais minuciosa das fontes documentais, pois “[...] o que está fora do texto, está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar”

⁷ Em Relações de força, Carlo Ginzburg (2002) traz um debate bastante contundente e polêmico, sem perder a elegância e a seriedade que marcaram a sua trajetória de escritor. Entra no debate atual da historiografia com o propósito de problematizar a visão pós-moderna da abordagem da história como prática retórica, desobrigada do seu caráter de objetividade.

(GINZBURG, 2002, p.42). Realizamos esse movimento nas produções que contam a historicidade clássica da Pedagogia da Alternância de uma forma linear. Por exemplo, a narrativa histórica de Zamberlan (2003, p.26) reproduzindo a linearidade do nascimento da Pedagogia da Alternância:

A formação em alternância nasceu na França através de centros de educação profissional, no período antecedente à Segunda Guerra Mundial, para fazer frente ao fenômeno do êxodo rural. Este movimento de ação educativa foi se desenvolvendo e, assim, foi sendo ampliado o seu número de Centros Formativos Rurais-CFR até ao final dos anos 70. E, desta data em diante, o movimento diversificou suas formações profissionais (ZAMBERLAN, 2003, p.26).

Além dessa dimensão documental, o movimento da pesquisa proporcionou a produção de excertos narrativos, por meio de entrevistas com atores que fizeram parte dessa história e que não tiveram a oportunidade de expressarem suas memórias, pois foram esses sujeitos que, muitas vezes anônimos ou não reconhecidos pelas histórias oficiais, arquitetaram um projeto educativo ousado. Com relação a essa dimensão histórica, Gimonet (2007, p.27) nos diz que

o processo de criação da Pedagogia da Alternância esteve coerente com o seu objetivo. Os camponeses inventores [...] não se basearam em teorias ou conceitos para colocá-los em prática de maneira dedutiva. Não, eles perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas e das necessidades. [...] Foi na França. Mas no Brasil, na Argentina, Uruguai e em todos os países da América Latina, no Quebec, na África, na Ásia, na Oceania. [...] um movimento educativo inovador e portador de esperança.

Além da pertinência histórica, social e política do estudo, buscamos, a partir da revisão bibliográfica, preencher algumas lacunas de pesquisas já realizadas nesse aspecto histórico da Pedagogia da Alternância e do movimento de expansão. Sabemos que as vertentes das investigações acadêmicas surgiram no início dos anos 2000, em nível nacional e principalmente no Espírito Santo, estado onde se iniciou o desenvolvimento dessa categoria pedagógica. A primeira dissertação de mestrado foi desenvolvida em março de 1977 pelo pesquisador Paolo Nosella e defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse acontecimento histórico da Pedagogia da Alternância foi contextualizado por Jesus (2007, p. 61):

Paolo Nosella, *uma nova educação para o meio rural*, defendeu em 1977, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a primeira dissertação de mestrado sobre as Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Seu principal objetivo era sistematizar, histórica e metodologicamente, uma experiência educacional que vinha sendo realizada no Espírito Santo de forma bastante assistemática.

Esse encadeamento de aproximação com outros interlocutores, promovido pela revisão bibliográfica, demonstrou situações relevantes para o objeto de análise. Primeiramente, o movimento de produção científica no estado pioneiro da Pedagogia da Alternância, considerando a expressiva quantidade e diversidades de experiências de escolas que trabalham com Pedagogia da Alternância e a quantidade de trabalhos acadêmicos encontrados na revisão bibliográfica, justificou o estudo deste objeto de pesquisa. Tal cenário, característico do estado do Espírito Santo, vai ser confirmado por Rodrigues (2008, p. 23):

atualmente, no Espírito Santo, encontra-se a maior concentração de estabelecimentos de formação em alternância do Brasil, onde a fonte de origem, a expansão e a diferenciação formam um contexto particular no qual as características se assemelham e se diferenciam ao mesmo tempo.

Devemos destacar que percebemos lacunas nas produções de artigos sobre a questão da sistematização dos transcurso históricos das rupturas e permanências desse movimento educativo, uma vez que, na abrangência temporal/espacial, não encontramos estudos a esse respeito. Por não termos estudos nesses direcionamentos, não foi feita a relação com a macro realidade da educação brasileira. Essa situação, para Menezes (2013), aconteceu devido ao abandono e descaso que o estado brasileiro teve historicamente com os camponeses. Sendo assim, as iniciativas dos projetos de formação em alternância surgiram paralelas ao sistema público de ensino.

As temáticas mais estudadas foram as referentes à própria característica filosófica da pedagogia, à sua metodologia e ao currículo. É claro que a maioria dessas pesquisas abordaram questões do processo histórico e, se algumas apresentaram o fato da expansão, o fizeram sempre como uma descrição de momentos ou períodos da história, sem penetrar profundamente em outras vertentes mais processuais da implementação da proposta pedagógica da formação em alternância.

Essa problemática que encontramos nos estudos já realizados sobre a Pedagogia da Alternância apenas confirmou a necessidade de uma aproximação com outros interlocutores da historiografia⁸. O argumento da utilização de uma prática

⁸ Em Ginzburg (2002, p. 57 -58), apresenta-se o núcleo essencial da historiografia e podemos observar como a verossimilhança o constitui: [...] a) a história humana pode ser reconstruída com base em rastros, indícios (semeia); b) tais reconstruções implicam, implicitamente, uma série de

historiográfica na pesquisa se pauta no fato de que, para estudar o objeto da investigação, é necessário fazer um movimento entre presente e passado, buscando desacomodar verdades já cristalizadas por fontes documentais e narrativas. Assim,

[...] é preciso uma compreensão de passado e de presente que estejam implicados entre si, na nossa prática historiográfica, como possibilidade de renovarmos ambos por meio da mobilização de questões e problematizações que desacomodem verdades instituídas, que acabam por representar a História (LOCATELLI, 2012, p.35).

Diante desse fato, percebemos então a necessidade de avançarmos nos espaços acadêmicos, principalmente nas terras capixabas.

Ademais, outra razão motivadora da pesquisa foi o encontro de uma lacuna sobre os processos de mudanças e continuidades, o que se caracteriza na pesquisa de rupturas e permanências na história da Pedagogia da Alternância, principalmente no norte do estado do Espírito Santo.

Apesar da objetividade desta pesquisa, é necessário clarear que o fenômeno investigado fez parte da nossa história profissional e que, em vários momentos, participamos como educador e também como sujeito de ações em vista dessas rupturas e permanências. Assim, buscamos um compromisso além das obrigações do pesquisador, pelo histórico profissional vivenciado, que perpassa pelo comprometimento com a história e com os movimentos próprios dessa pedagogia, pois a pesquisa conteve a finalidade de entender cientificamente o processo histórico dessas mudanças.

Iniciamos a vida profissional nesse movimento pedagógico, em 1986, quando enviados pela diocese da nossa cidade, Crato-CE. Nesse período da história, já tinha ocorrido a expansão dessa pedagogia para vários estados brasileiros, principalmente para o nordeste. “Foi uma fase de expansão, seja no estado do ES como em outros estados brasileiros, e diversificação na forma político-administrativa de conduzir os centros em alternância” (ZAMBERLAN, 2003, p 44).

conexões naturais e necessárias (tekmeria) que têm caráter de certeza: até que se prove o contrário, um ser humano não pode viver duzentos anos, não pode encontrar-se, ao mesmo tempo, em dois lugares diferentes; e c) fora dessas conexões naturais, os historiadores se movem no âmbito do verossímil (eikos), às vezes do extremamente verossímil, nunca do certo - mesmo que, nos seus textos, a distinção entre 'extremamente verossímil' e 'certo' tenda a se desvanecer.

Cabe ressaltar que essa propagação baseou-se em um modelo de escola inspirado nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES⁹, mas a formação dos futuros educadores desses projetos educativos nesses territórios era concentrada no centro de formação do MEPES em Anchieta-ES. Como esclareceu Zamberlan (2003, p.41), nesse cenário,

pastorais sociais, ligadas a Dioceses, e paróquias da Igreja Católica, em contato com a direção do MEPES e seu CF (Centro de Formação), foram articulando intercâmbio de pessoas, documentos, correspondências, visitas, etc., e iniciaram os trabalhos de base para começar escola-família em diferentes regiões nordestinas.

Essa foi a razão da nossa vinda para o solo capixaba, onde tivemos formação de um ano com o objetivo de retornar à terra natal e desenvolver, junto com a diocese, a criação de uma Escola Família Agrícola na cidade de Crato-CE. Terminando a formação, a direção do MEPES fez o convite de trabalho na primeira Escola Família Agrícola do Brasil, a Escola Família Agrícola de Olivânia. Uma vez que o projeto do Crato não prosperou, continuamos no Espírito Santo.

Essa experiência inicial contribuiu para compreendermos e percebermos que esse projeto tinha uma especificidade educativa própria. Por sermos iniciantes, não tínhamos condições de ir além de nossa atividade como educador, mas ouvíamos e víamos muita movimentação dos demais educadores em encontros e seminários, percebendo que a história dessa pedagogia sempre foi de constantes debates.

Permanecemos no sul do estado quatros anos, até quando sentimos uma motivação em trabalhar e conhecer o trabalho das Escolas Família Agrícolas no norte do estado. Desde nossa formação no centro de formação do MEPES, sempre

⁹Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) - é uma Instituição Filantrópica, fundada em 1968, pelo Pe. Humberto Pietrogrande, responsável pela criação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, cuja sede está localizada em Anchieta-ES. Seu objetivo é a promoção integral da pessoa humana, promovendo e desenvolvendo a cultura através da Ação Comunitária em uma ampla atividade relacionada com os interesses da agricultura, principalmente no que concerne à elevação social do agricultor, desde o ponto de vista religioso, intelectual, sanitário, técnico, econômico e ambiental. O MEPES interage com diversas instituições públicas e privadas, englobando os Municípios e Estados do Brasil, também internacionalmente, mantendo convênios de cooperação técnica e financeira. No caso específico das EFA's, o Governo do Estado do Espírito Santo financia a contratação de profissionais para atuar nessas escolas e, em alguns casos, os municípios atuam na manutenção do funcionamento do espaço e as famílias que recebem os serviços educacionais das EFA's contribuem com um valor financeiro para o estudo dos filhos. No Censo Escolar, essas instituições entram como particulares, classificadas como filantrópicas. (BALDOTTO, 2016, p.22)

ouvíamos falar que as atuações dessas escolas nessa região caracterizavam-se pela relação com os movimentos sociais e tinham outra conotação educativa. A relação com as causas sociais e políticas eram mais intensas do que nas escolas do sul do estado. Zamberlan (2003, p.45) nos ajudou a entender esse ambiente:

[...] Na região norte do estado do Espírito Santo amplia-se trabalho social que desemboca na estruturação de algumas “Escolas-Família Municipais” e outras dependentes administrativamente do estado. Algumas destas experiências acontecem dentro de assentamentos rurais de Reforma Agrária que, iniciando atividades educativas formais, denominando-se de Escolas Populares Rurais de nível fundamental (5ª a 8ª série), fomentadas e orientadas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)¹⁰, utilizam “parcialmente” a Pedagogia da Alternância e possuem uma ampla participação popular em sua estrutura.

No início dos anos 90, conseguimos transferência para a região norte do estado, a fim de trabalhar na Escola Família Agrícola do Km 41, no município de São Mateus-ES, na qual atuamos até hoje como educador. De fato, aqueles rumores sobre a relação das EFAs¹¹ do norte com os movimentos sociais do campo e com as causas sociais se confirmou e, devido a esse vínculo, tivemos a possibilidade de participar e atuar em vários momentos importantes de debates e ações de mobilizações no processo de expansão desse projeto educativo nas comunidades camponesas, em vários municípios do norte do estado. Nessas localidades e contexto, se deu o advento de rupturas e permanências na Pedagogia da Alternância de que, neste momento de nossa história profissional, tivemos a oportunidade e o desafio de tomar um distanciamento para a realização da pesquisa.

Portanto, é nesse cenário histórico e processual que a pesquisa tornou-se significativa, tendo como objeto de investigação o encadeamento de movimentos e forças que, nos seus tensionamentos, provocaram as mudanças nessa pedagogia que tem demonstrado sobressalente valor para as famílias camponesas do norte Capixaba.

¹⁰ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social com organização institucional formal presente em quase todos os estados brasileiros que possui uma ampla capacidade de articulação e mobilização popular.

¹¹ Escola Família Agrícolas (EFA) nome das unidades educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância.

1.2 OUTROS OLHARES E TENSIONAMENTOS SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A reflexão científica acerca de um fenômeno – seja ele de caráter físico, natural, cultural ou social – não pode ser considerada e nem realizada como algo isolado historicamente e único, pois se deve compreender que todo saber é histórico, de acordo com Saviani (2008, p. 78), o que “[...]significa que ele está sendo produzido socialmente e, portanto, não se pode falar em saber acabado”.

Levando-se em consideração esses aspectos, o movimento de buscar produções históricas em espaços acadêmicos possibilitou o início de uma reflexão sobre a temática. Desse modo, proporcionou um processo de revisão bibliográfica que contribuiu para tensionar o objeto de estudo e a temática tratada sobre o fenômeno educativo: a Pedagogia da Alternância. Conforme Barros (2015), o movimento de interlocução com outros autores que refletiram cientificamente sobre essa temática consistiu na qualificação e problematização da pesquisa.

Nesse sentido, investigamos o que estava sendo abordado sobre a Pedagogia da Alternância, trazendo como referência as publicações feitas em dois importantes e significativos espaços acadêmicos na área de educação: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹², e o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe)¹³.

A pesquisa sobre o que vem sendo discutido e produzido cientificamente sobre a Pedagogia da Alternância teve sua justificativa pelo crescimento de instituições educativas que utilizam essa pedagogia no Brasil. Conforme Rodrigues (2008, p.85):

Considerando os recentes dados sobre o crescimento dessas instituições de norte a sul do Brasil e sabendo que elas abrangem quase todos os estados, principalmente o Espírito Santo, verificamos a maneira pela qual essas experiências vêm sendo estudadas, sistematizadas e publicadas no meio acadêmico.

¹² A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

¹³ O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) é um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino.

Na pesquisa realizada via ANPEd e Endipe considerou-se um recorte temporal entre os anos 2007 e 2017 e se definiu averiguação em três Grupos de Trabalho (GT)¹⁴ : os movimentos sociais, Educação Popular e a História da Educação, tendo como descritor a Pedagogia da Alternância.

A justificativa desses parâmetros no tempo, a categorização dos grupos de trabalho e o referido descritor tiveram como referência a relação histórica da Pedagogia da Alternância com os movimentos sociais e a história da educação, pois, desde sua origem nas comunidades camponesas na França e sua chegada aqui no Brasil, essa pedagogia foi caracterizada como um projeto de educação construído na luta desses movimentos como instrumento de resistência ao descaso dos poderes públicos. Sendo assim, segundo Menezes (2013, p.84),

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 (MENEZES, 2013, p.84).

A razão da pesquisa no Grupo de Trabalho da educação popular aconteceu devido aos pontos de convergência que a Pedagogia da Alternância tem com esse campo educacional. Não foram os sistemas de ensino públicos que deram origem a essa dinâmica pedagógica, pois, em qualquer momento da história, como também no processo de expansão, ela sempre apresentou caráter informal e vicejou no envolvimento popular do camponês, como caracteriza Gimonet (2007, p.27):

O processo de criação da Pedagogia da Alternância esteve coerente com o seu objetivo. Os Camponeses inventores e seus porta-vozes pedagógicos não se basearam em teorias ou conceitos para colocá-los em prática de maneira dedutiva. Não, eles perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades.

Ainda com relação à exploração investigativa nos estudos acadêmicos, houve nesta pesquisa um movimento de busca por teses e dissertações produzidas nos curso de

¹⁴ Os Grupos de Trabalho (GT): são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd.

Pós-Graduação da Ufes (PRPPG)¹⁵, o que se efetivou na biblioteca digital. Em sua maioria, realizamos a pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE)¹⁶.

Devemos ressaltar que, no processo de leitura e análise dos trabalhos, foram reveladas perspectivas importantes de outros estudos, em outras áreas, principalmente Geografia, História e Ciências Sociais. Demonstrou-se, assim, a necessidade de estendermos o levantamento à pesquisa em outros programas de pós-graduação, mantendo a temática sobre a Pedagogia da Alternância. Estender os campos de pesquisa teve como finalidade apontar lacunas que serviram como motivação e problematização do presente estudo. Nesse aspecto, cabe evidenciar o que disse Barros (2015, p.55):

A revisão de literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. [...] A Revisão Bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta de temática inicial (BARROS, 2015, p.55).

Face ao exposto, expandimos o levantamento nos seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS).

Ademais, nessa metodologia de verificação dos estudos acadêmicos, considerou-se o contexto em que a pesquisa estava sendo realizada: o norte do estado do Espírito Santo. Sendo assim, fizemos uma investigação no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) desenvolvido pelo Campus Ceunes/Ufes.¹⁷ O recorte temporal nas produções de dissertações do mestrado e nas teses de doutorado, em todos os programas citados anteriormente, foi entre 2004 e 2017.

Esse período caracterizou-se como uma nova fase da história da Pedagogia da Alternância, um momento de aproximação com o debate promovido pelo movimento

¹⁵ A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) é a responsável, na Ufes, pelos cursos de Pós-Graduação *stricto* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização).

¹⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), criado em 1978 e credenciado em 02/02/1999 (Portaria MEC 182), é o único programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Espírito Santo.

¹⁷ O curso de Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Ceunes foi elaborado considerando a grande lacuna existente no que tange à oferta de cursos em nível *stricto sensu* na região atendida pelo Ceunes.

da Educação do Campo, com os movimentos sociais do campo lutando por uma escola no/do campo. Sem dúvida, com a histórica contribuição da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, os camponeses passam a lutar para que os sistemas de ensino públicos, tanto os municipais como o Estadual, possibilitem que os filhos e filhas das famílias camponesas tenham acesso às escolas públicas com Pedagogia da Alternância nas suas comunidades. Sendo assim, há uma expansão significativa de escolas com essa metodologia em diversos municípios no norte do estado. Nesse contexto, a RACEFFAES (2015, p.125) explicita seus pressupostos:

Além desse movimento de repensar as práticas, o dinamismo da Pedagogia da Alternância se manifesta pela proposta de efetivá-la também pela via pública. [...] Ampliar a Pedagogia da Alternância no campo significa a sua adoção em escolas públicas, integralmente financiadas pelo poder público e, portanto, gratuitas para todos.

No que tange à execução do estudo, cabe-nos informar que, no resultado da pesquisa na ANPEd, encontraram-se somente artigos no GT Movimentos Sociais e Educação. Nos demais grupos definidos para a pesquisa, os de Educação Popular e História da Educação, não foi encontrado nenhum artigo. Outro resultado do processo para a revisão bibliográfica foi o detectado nos Programas de Pós-Graduação da Ufes do campus de Vitória e no Ceunes/Ufes. O movimento proporcionado pela revisão produziu, na pesquisa, tensões importantes para as reflexões sobre a Pedagogia da Alternância nos espaços acadêmicos.

1.2.1 Tensionando a descoberta no caminho da revisão

De acordo com Barros (2015, p. 62), “[...] os caminhos percorridos para a realização de uma revisão crítica da literatura existente são escolhas do pesquisador, bem como a sua dosagem”. Nesse sentido, sistematizamos a pesquisa quantificando-a a partir das informações, considerando todas as reuniões nacionais da ANPEd e ENDIPE que ocorreram no período. Esse movimento foi tensionado pela quantidade de trabalhos encontrados na investigação: no total, apenas cinco trabalhos na ANPEd e nenhum trabalho na Endiipe nos GTs definidos para a revisão.

Em virtude do mencionado e de acordo com Barros (2015), temos certeza de que a revisão é um exercício da análise crítica e de problematização. Assim, ao contemplarmos o produto do estudo, sentimo-nos incomodados. Como ponto de partida nessa inquietação, realizamos a seguinte sistemática: a quantidade de

reuniões nacionais da ANPEd e também da Endipe por região: sul, sudeste, centro-oeste e nordeste, visto que no norte não ocorreu, até 2017, nenhuma reunião dessas duas entidades. A quantificação de cada região considerou os estados onde ocorreram as reuniões e a quantidade geral das reuniões ocorridas. Na ANPEd foram 38 reuniões nacionais, a partir do ano de 1978 até 2017, e na Endipe aconteceram 18 reuniões nacionais, de 1982 até 2016. Essa formatação produziu os seguintes dados sobre as reuniões da ANPEd¹⁸:

TABELA 1 – TOTAL DE REUNIÕES DA ANPEd POR REGIÃO E ESTADO

| REGIÃO | ESTADO | QUANTIDADE | ANO | TOTAL | %/ |
|---------------------|--------|------------|--------|-------|------|
| Sul | RS | 01 | 1988 | 02 | 5,2 |
| | SC | 01 | 2015 | | |
| Sudeste | SP | 03 | 1985 | 28 | 73,6 |
| | | | 1989 | | |
| | | | 1991 | | |
| | RJ | 02 | 1982 | | |
| | | | 1986 | | |
| | ES | 01 | 1983 | | |
| | MG | 22 | 1981 | | |
| | | | 1990 | | |
| | | | 1992 à | | |
| | | | 2010 | | |
| Centro-Oeste | DF | 01 | 1984 | 02 | 5,2 |
| | GO | 01 | 2013 | | |
| Nordeste | CE | 01 | 1978 | 06 | 15,6 |
| | BA | 02 | 1979 | | |
| | | | 1986 | | |
| | RN | 01 | 2011 | | |
| | PE | 01 | 2012 | | |
| | MA | 01 | 2017 | | |

Fonte: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

A investigação no Endipe apresentou uma situação que mereceu ser analisada com mais profundidade em outros estudos de pesquisa. Como não é nosso foco, não aprofundamos a análise, mas ficamos com certa apreensão, visto que, se entendermos que esse espaço acadêmico tem conotação nacional, além do propósito de discutir a didática e as práticas de ensino, só poderemos questionar os motivos de não haver nenhum trabalho de pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância nos GTs apontados como referência da investigação.

¹⁸ As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado, no país e fora dele, como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

Mesmo assim, com a finalidade de contribuir para apresentar a dimensão das reuniões do Endipe¹⁹ no território brasileiro, sintetizamos a seguinte informação:

TABELA 2 - TOTAL DE REUNIÕES DO ENDIPE POR REGIÃO E ESTADO

| REGIÃO | ESTADO | QUANTIDADE | ANO | TOTAL | %/ |
|---------------------|--------|------------|------|-------|------|
| Sul | RS | 02 | 1991 | 04 | 22,2 |
| | | | 2008 | | |
| Sudeste | SC | 01 | 1996 | 08 | 44,4 |
| | | | PR | | |
| | SP | 03 | 1985 | | |
| | | | 1998 | | |
| | RJ | 03 | 2012 | | |
| | | | 1982 | | |
| MG | 02 | 1983 | | | |
| | | 2000 | | | |
| Centro-Oeste | GO | 02 | 1989 | 03 | 16,6 |
| | | | 2010 | | |
| | | | 1994 | | |
| Nordeste | MT | 01 | 2012 | 03 | 16,6 |
| | | | 2016 | | |
| | PE | 02 | 1987 | | |
| | | | 2006 | | |
| CE | 01 | 2014 | | | |

Fonte - <http://endipe.pro.br/site/>

Com base nos dados e conforme Barros (2015), a revisão literária pode ser apresentada e discutida de forma que o pesquisador projete uma aproximação entre os textos e autores selecionados e de acordo com a ênfase que dará a cada um em sua pesquisa. Dessa forma, após sistematizarmos a quantidade de artigos encontrados na ANPEd e no Endipe e considerando que a Pedagogia da Alternância no território brasileiro está se expandindo geograficamente em outras práticas educativas, tivemos demonstrada uma contradição entre o número de escolas presentes em diversos estados e o número de trabalhos apresentados nesses dois espaços acadêmicos. Cabe frisar que essa expansão da alternância no território brasileiro é confirmada pelo estudo de Rodrigues (2008, p.28) que nos esclarece:

No Brasil, o ensino em alternância constitui um campo educativo em expansão e um conceito em difusão na literatura pedagógica. O conceito de alternância encontra-se inserido nas discussões sobre inovação pedagógica, modalidade de formação profissional de adolescentes, jovens e

¹⁹ Os 18 encontros realizados até este momento têm permitido acompanhar as tendências educacionais das três últimas décadas, seus impactos nas escolas e nas práticas docentes, num movimento dialético com interferências concretas nos processos de ensino e aprendizagem.

adultos, inserção socioprofissional, e integração entre o meio de vida escolar e o meio de vida socioprofissional.

Essa relação entre a quantidade de artigos e a abrangência de escolas no país demonstrou uma lacuna a ser investigada. A situação tomou uma maior visibilidade quando observamos a presença dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs)²⁰ em todas as regiões do Brasil, como caracterizou Begnami (2013) no seu estudo sobre o funcionamento dos CEFFAs, em que apresentou os seguintes dados por Região:

TABELA 3 – QUANTIDADE DE CEFFAs POR REGIÃO

| REGIÃO | QUANTIDADE DE CEFFAs |
|--------------|----------------------|
| Sul | 72 |
| Sudeste | 56 |
| Centro-Oeste | 07 |
| Nordeste | 86 |
| Norte | 43 |
| Total | 264 |

FONTE: Begnami (2013)

Tendo em vista os aspectos observados nos dados e fazendo uma relação entre a quantidade de artigos, a dimensão nacional das reuniões da ANPEd e do Endipe e a presença de CEFFAs em todo Brasil, passamos a acreditar que essas lacunas apontadas pela revisão literária são motivações para a pesquisa, pois demonstram que a Pedagogia da Alternância tem muito a ser explorado através de estudos, como demonstra Rodrigues (2008, p.27):

Apesar de sua inscrição no mundo das discussões e práticas consideradas progressistas, ensino em alternância é ainda um campo em constituição. [...]. A alternância é uma modalidade de ensino a ser melhor conhecida e com muitas possibilidades de desenvolvimento noutros espaços, noutros níveis e dimensões. (RODRIGUES, 2008, p.27).

Portanto, a conclusão desse tensionamento, provocado pelos dados da revisão, mostrou que a multiplicação de instituições educativas ou formativas no Brasil ocorre em descompasso com a difusão dos trabalhos científicos que vêm sendo produzidos dentro desse campo educativo.

²⁰ Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) é a nomenclatura utilizada para congregar os Centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância sob inspiração do modelo francês de 1935, a saber, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Na abrangência dessa pesquisa temos as EFAs e as ECORs.

1.2.2 Os interlocutores: aproximação e categorização, um movimento necessário no caminho da revisão

A tarefa de comentar sobre os trabalhos da revisão é um momento que necessitou de ponderação para que não houvesse um afastamento do objetivo, da função dessa etapa, considerando que

[...] não é possível comentar todos os livros que serão importantes para o seu trabalho, uma vez que isto consumiria muitas e muitas páginas do seu texto, produzindo com isto uma dispersão em relação aos verdadeiros objetivos de síntese que devem pontuar um projeto de pesquisa (BARROS, 2015, p. 55).

Levando-se em conta as observações realizadas, os artigos da ANPEd e as produções dos Programas de Pós-Graduação foram arquivados em pastas correspondentes. Posteriormente, passaram por uma nova fase de análise, desta vez mais precisa e aprofundada, buscando apontar subsídios à pesquisa. Essa ação permitiu captar informações que transcenderam o produto em si. Um desses dados é que todos os trabalhos foram produzidos no período entre os anos 2005 e 2016. Isso demonstrou que, nesse momento da história, a Pedagogia da Alternância foi relevante nas produções acadêmicas. Ademais, em todos os trabalhos, percebeu-se a relação dessa pedagogia com o movimento da Educação do Campo. Em relação a isso, Baldotto (2016, p.14) nos diz que

Em 2004, com a II Conferência Nacional de Educação do Campo, definiu-se a ampliação de novos caminhos de luta, sinalizando a construção de um processo histórico da educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do território campestino. Esse movimento realizou estudos e debates em torno da construção do projeto de educação para a escola do campo, mas não qualquer escola: buscava-se uma escola para as lutas e as necessidades dessa população. Já existiam, entretanto, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, que utilizavam a Pedagogia da Alternância, metodologia criada na França para o ambiente rural.

Além disso, verificou-se que o cenário de investigação das pesquisas estabelecidas pelos interlocutores são os estados onde, conforme apura Begnami (2013), há o maior número de escolas com Pedagogia da Alternância: Espírito Santo, Minas Gerais e a Bahia.

Dando continuidade ao processo de análise dos trabalhos, no sentido de construir um procedimento de aproximação entre os interlocutores e o objeto de investigação, e também uma visão mais ampla do que têm sido as reflexões sobre o tema, tanto

as de apoio quanto as de contraposição, sem perder o foco da pesquisa, que são as rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância, organizamos os trabalhos em ordens que possuem proximidades de perspectivas. Determinamos, assim, as seguintes categorias: a construção de representações sociais dos monitores²¹ sobre a formação das escolas com Pedagogia da Alternância, o processo de expansão e os conflitos dessa pedagogia, a participação política e pedagógica das famílias, a prática educativa dos educadores e a questão da formação dos educadores e o papel da educação do campo como resistência camponesa. Importante frisar o entendimento de que cada elemento desses ocorreu em tempos históricos e realidades geográficas específicas.

Essa categorização possibilitou uma base de apoio ou de contraponto da pesquisa, corroborando Barros (2015, p.56), para quem,

na Revisão Bibliográfica, devem aparecer tanto as obras que apoiem o caminho proposto pelo pesquisador, funcionando como uma base a partir da qual ele se erguerá para enxergar mais longe, como também obras às quais o pesquisador pretende se contrapor. Pode-se dizer que, com a elaboração da Revisão Bibliográfica, o pesquisador busca apoios e contrastes.

Isso considerado, aproximamos os autores que analisaram a complexidade entre os monitores e o sistema CEFFA, como afirmou Rodrigues (2008): nas escolas com Pedagogia da Alternância, em que atuam diferentes atores, é reconhecida a função desses sujeitos no processo existencial dessas unidades educativas, sendo inclusive esse o motivo determinante para a escolha desses agentes, na investigação do pesquisador, quando se buscou analisar os aspectos da subjetividade expressa nas práticas discursivas desses educadores.

Rodrigues (2008) partiu de um estudo dos vestígios conceituais que se configuram em pontos de convergências e diferenças de entendimentos sobre denominações referenciais para os vários estudos, no mundo e no Brasil, das práticas discursivas.

Na pesquisa, abordamos aspectos de caracterização dos estudos franceses e dos realizados no Brasil, que representaram o sentido dessa pedagogia, tanto o teórico

²¹ Os professores, na Pedagogia da Alternância, são denominados de monitores, porque nessa perspectiva vislumbra-se um atendimento que transcende o trabalho da sala de aula, que acompanha o estudante no período em que ele está na escola e no período em que está em casa.

como o das práticas discursivas dos monitores. A esse respeito, analisa Rodrigues (2008, p.16):

[...] enquanto os estudos teórico-práticos franceses buscam, de certa forma, a unidade epistemológica e o fortalecimento institucional da alternância, os estudos brasileiros estão mais voltados para desenvolver nela o potencial instituinte (RODRIGUES, 2008, p.16).

Quanto ao discurso dos monitores, expressa o fazer prático. Assim, temos outro aspecto analisado na revisão: segundo Rodrigues (2008), quando os educadores expressam o seu fazer pedagógico ou das suas convivências com os demais profissionais da escola, trazem diferentes linguagens. Ou seja, “[...] seus enunciados não saem do nada, de abstrações emergidas da psique, mas de seus posicionamentos valorativos, erigidos ao longo da vivência social e, mais especificamente, da vivência pedagógica” (RODRIGUES, 2008, p. 154).

Em outra pesquisa, na qual o objeto de investigação foram as explicações, crenças e ideais dos monitores, Silva (2005) analisou as representações sociais desses educadores em um processo que contém uma diversidade de experiências de CEFFAs na busca por uma identidade. Nesse caso, se tem como oponentes as práticas educativas dos monitores, que são permeadas pela compreensão sobre a formação em alternância, a escola e os diferentes papéis que seus atores atribuem na ação pedagógica.

Essas compreensões não são hegemônicas na categoria desses profissionais, mas representam um entendimento que associa a função dos monitores à do professor tradicional, que centraliza todo o processo de transmissão dos conhecimentos, sendo este o único responsável em conduzir o processo educativo. Para Silva (2005, p.11), essas situações ocorrem por serem

[...] representações que explicitam uma tendência ainda bastante presente nas experiências de alternância: a centralidade do monitor no processo de transmissão do conhecimento e a superioridade de seu saber frente aos conhecimentos dos outros atores envolvidos no processo de formação (SILVA, 2005, p.11).

Aproximando-se de Rodrigues (2008), o qual enfatizou que a Pedagogia da Alternância é gerada na experiência e no fazer dos agentes locais, Silva (2005) considerou que, para a desconstrução de velhas representações, é necessária a participação ativa de todos os atores envolvidos como co-produtores da formação.

Portanto, considerou que “[...] uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior” (SILVA, 2005, p. 15).

Dentre as pesquisas que estudaram os monitores, Jesus (2007) investigou os saberes dos professores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), uma instituição de caráter filantrópico com 39 anos de atuação. Esse estudo percebeu como tais saberes são constituídos a partir dos processos formativos e do trabalho.

Um aspecto relevante, surgido nesse momento de aproximações, foi o processo de construção do saber desses agentes educativos, principalmente devido a essas escolas estarem presentes em comunidades camponesas: trata-se do elitismo histórico na educação brasileira, que não possibilitou o acesso, na mesma proporcionalidade, de educadores do campo e da cidade. A esse respeito, avalia Jesus (2007, p.91):

Muitos professores que atuam nas escolas do campo não receberam uma formação para lidar com as peculiaridades da região, têm dificuldades de se inserirem em processos de formação continuada, seus salários são inferiores ao dos professores da zona urbana e a formação em nível superior constitui um privilégio aos poucos que conseguem romper com a dura realidade que os cerca (JESUS, 2007, p.91).

Outro fator existente nesse movimento de construção de saberes é a matriz, como essas escolas surgem. Esse aspecto traz simbologias importantes no trabalho desses profissionais, que é trabalhar em um projeto educativo que surge da mobilização das comunidades e não da criação do estado. Jesus pontua que “a EFA²² é uma escola concebida pelos camponeses e agricultoras e isso faz toda diferença. Não é uma escola estatal criada pelo governo para escolarizar seus filhos, mas é uma escola que reflete e vive como as famílias no campo”. (JESUS, 2007, p.121).

No que tange à temática do processo de expansão da Pedagogia da Alternância e os conflitos ocorridos nesse movimento histórico, duas pesquisas demonstraram

²² As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes, são instituições filantrópicas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e, em algumas localidades, até o Ensino Médio. Essas instituições serão expandidas para todo o Brasil.

relevância na revisão bibliográfica. Menezes (2013) investigou a colaboração das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré (ECORMs) na difusão da Pedagogia da Alternância, pela via pública, em diversos municípios do norte do estado do Espírito Santo e Moreira (2009) buscou, a partir de um embate nítido de posicionamento entre os CEFFAs do norte do estado do Espírito Santo e o Mepes, entender a vinculação entre estado, religião e movimentos sociais no processo de expansão adotado nos CEFFAs dessa região.

Esses fenômenos caracterizaram o que há de mais latente em um projeto de educação que está inteiramente vinculado ao contexto no qual surgem essas escolas. Como descreveu Menezes (2013, p.14), “a história de cada escola em alternância do Espírito Santo, do Brasil e dos outros países onde ela se expandiu tem as suas singularidades e/ou especificidades, refletindo, portanto, a realidade de cada contexto socioeconômico, político e cultural”.

Menezes (2013) trouxe elementos importantes para a história da Pedagogia da Alternância no Brasil, pois investigou um projeto de educação com Pedagogia da Alternância pioneiro nas terras brasileiras, que são as ECORMs: “pode-se caracterizar as Escolas Comunitárias Municipais de Jaguaré como uma experiência diferenciada no contexto de expansão do CEFFAs” (MENEZES, 2013, p.108), pois se trata de escolas que surgiram da mobilização popular das famílias camponesas, mas não são de caráter filantrópico como são as EFAs, e sim de caráter público.

Em virtude do fato mencionado, uma das preocupações presentes no estudo foi discutir como uma escola a qual considera que a vida ensina mais que a própria escola pode ser estatal. Nesse aspecto, cabe destacar, com Menezes: “na Pedagogia da Alternância se aprende fazendo, pois não se aprende primeiro para depois praticar. Parte-se do princípio de que a vida ensina mais que a escola” (MENEZES, 2013, p. 51). Em tal contexto, o estudo teve como sujeitos os atores envolvidos na implementação desse projeto educativo popular e público, que expressam com sentimento que as ECORMs são da comunidade e são mantidas pelo poder público. Tal sentimento é levado para outros municípios do norte do estado do Espírito Santo. Assim, Menezes (2013, p.135) explica o que se faz para evitar que as escolas públicas em alternância não tenham a participação da comunidade:

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 (MENEZES, 2013, p.135).

Moreira, na sua pesquisa (2009), tratou um conflito de concepções entre as lideranças, tanto monitores como camponeses que atuam nos CEFFAs do norte do estado do Espírito Santo, e a direção do Mepes. Por meio da história oral, baseada em Thompson, dialogou com os sujeitos que participaram desse contexto. “É uma história em que os sujeitos no processo vão redimensionando suas visões do mundo, em busca de liberdade, uma pesquisa em que os sujeitos são vivos” (MOREIRA, 2009, p.88).

O estudo teve como base de análise para a compreensão do conflito, segundo Moreira (2008), os CEFFAS do norte que, historicamente, buscaram autonomia frente à entidade mantenedora dessas escolas, o Mepes. Além de preservarem uma relação mais próxima dos movimentos sociais, defenderem a implantação e expansão da pedagogia pela via pública, “[...] foram sinalizando um lento e contínuo processo de autonomia dos CEFFAs em frente à hegemonia que detinha o Mepes sobre elas” (MOREIRA, 2009, p.303).

Deve-se ressaltar que, no contexto das diferentes práticas educativas no e do campo, a Pedagogia da Alternância considera como primordial para sua consolidação a participação da família camponesa. É com esse entendimento que duas pesquisas abordaram essa matéria, a de Caliari (2013) e a de Cavalcante (2010).

Caliari (2013) reforçou, na sua investigação, que toda a mobilização para o surgimento das Escolas com Pedagogia da Alternância em terras capixabas teve como motivação a priori a negação ao modelo de produção agrícola desenvolvido pelo estado e, em algumas regiões, principalmente do norte, em consenso com os interesses dos latifundiários. Esse elemento novo é trazido pelo autor em sua análise, que, de acordo com ele próprio, “[...] necessita ser aprofundada para compreendermos o real significado dos movimentos de resistência ou aceitação do campesinato capixaba, [...] ao novo padrão de ocupação das terras” (CALIARI, 2013, p.66).

Caliari (2013) indagou sobre esse episódio, pois, devido a essa nova condição de apropriação das terras e formas de produção, foram alteradas as relações e as condições de participação das famílias nos seus ambientes de representatividades comunitárias, bem como a atuação nas escolas em alternâncias, onde tal participação é necessária para a consolidação desses projetos educativos como instrumentos de resistência nos territórios camponeses.

Outra dimensão sobre a participação da família nos CEFFAs se dá com relação às dificuldades que as famílias camponesas vivenciam para manter economicamente esses projetos educativos. Esse é o objeto de pesquisa de Cavalcante (2010) que, no seu trabalho “[...] visou a discutir os desafios da sustentabilidade dos projetos institucionais de Escolas Famílias Agrícolas da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integrados do Semiárido (REFAISA)” (CAVALCANTE, 2010, p.1).

Esse estudo problematizou um contexto histórico: de que modo as Escolas Famílias Agrícolas, como projetos educativos, foram surgindo em todo o território brasileiro e quais aspectos caracterizam os desafios atuais da sustentabilidade por parte das famílias. Para Cavalcante (2010, p.4),

ocorre que, em muitas situações, as EFAs nasceram de uma organização social local que se movimenta em torno das comunidades, mas que talvez não seja por elas capitaneada a *priori*. As comunidades são de certa forma apresentadas ao projeto vias entidades sociais, religiosas, de organização política local, que buscam a consolidação da proposta sob o respaldo comunitário.

As pesquisas de Baldotto (2016) e Oliveira (2016) abordaram a mesma questão, a prática educativa dos educadores em escolas do campo que utilizam da Pedagogia da Alternância nos seus processos educativos, porém cada estudo com o seu objeto de investigação específico. No primeiro caso, Baldotto (2016) utilizou da metodologia da história oral para dialogar com os sujeitos que, através do seu fazer pedagógico, puderam testemunhar sobre os fatos, contextos e organizações, formas de viver ou outras questões da história atual.

Baldotto (2016) sustentou que a prática educativa das escolas do campo que trabalham com os elementos da Pedagogia da Alternância nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige que todo o processo educativo seja desenvolvido no trabalho de equipe, devido à necessidade de integração dos educadores na

aplicação dos diversos instrumentos pedagógicos que constituem a pedagogia. Isso demanda uma contínua formação desses profissionais. Dessa forma, os sistemas de ensino necessitam alterar suas estruturas para atenderem a essas questões, e entenderem que

[...] a formação continuada é necessária e que, também, faz-se necessária uma reestruturação do sistema educacional no sentido de atender os anos iniciais do Ensino Fundamental, na implementação da proposta educacional dentro dos princípios da Educação do campo (BALDOTTO, 2016, p.153).

No segundo estudo, Oliveira (2016) utilizou-se da metodologia da cartografia para elucidar que a construção do conhecimento tem sua matriz na prática escolar concreta e vivida em sua intensidade pelos sujeitos. Nesse sentido, buscou compreender as possibilidades de ensinar e aprender Filosofia em uma escola do campo em Pedagogia da Alternância. Portanto, todo o movimento da pesquisa foi desenvolvido com a participação direta e ativa no dia a dia da escola, buscando uma interação constante com os sujeitos do estudo e mergulhando na sua própria prática docente da disciplina de filosofia.

Pela observação dos aspectos analisados, o autor sustentou que “o ensino de filosofia não pode ser quantificado, controlado e vigiado entre as quatro paredes da sala de aula com a lógica tradicional de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2016, p.30), pois a produção do saber passa por um encadeamento dialógico, ação-reflexão-ação que percorre os momentos de estudo em sala de aula e a rotina escolar, proporcionando um novo saber, rico, repleto de significados e entendimento. Sendo assim, tem-se a perspectiva de que o ensino de filosofia se tornará uma prática educativa que contribuirá com uma educação transformadora nas escolas do campo com Pedagogia da Alternância. Mas, para que essa perspectiva se materialize na prática,

[...] devemos ter o olhar sobre o ensino de filosofia para além da disciplina, no sentido de não ser conteudista, pois se tornaria meramente uma transmissão de conteúdo; tampouco meramente o desenvolvimento de competências e habilidades como afirmam os PCNs, voltando-se apenas à forma. Logo, nossa tarefa no ensino de filosofia é torná-lo criativo, e é isso que queremos refletir quando problematizamos sua presença na educação do campo (OLIVEIRA, 2016, p.74).

Na formação dos educadores, inicial e continuada, apesar de ainda termos muito a ser superado, nas últimas décadas, constatam-se significativos avanços no que se

refere a diferentes reflexões teórico-epistemológicas e à legislação educacional. Mas, com referência aos professores que trabalham nas escolas do campo, percebeu-se uma ausência de estudo que problematize sobre essas escolas e a formação dos seus educadores. É nessa linha de preocupação e motivação que Araújo (2011 e 2015) realizou a sua pesquisa com os educadores das Escolas Famílias Agrícola da Bahia.

Apesar dos dois trabalhos terem o mesmo foco, a formação dos educadores do campo, no primeiro estudo Araújo (2011) abordou a questão da desigualdade do acesso à formação inicial e continuada entre os educadores do campo e os educadores que desenvolvem a sua atividade na cidade. Já o segundo estudo da pesquisadora Araujo (2015) investigou a formação inicial dos educadores dessas escolas, sob a visão desse processo formativo na contemporaneidade.

As duas pesquisas foram realizadas com formações pioneiras nas Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, não só demonstrando a importância das pesquisas em si, como também o valor subjetivo delas para os educadores dessas unidades educativas do campo. Assim, afirma Araújo (2011, p.10):

Esta experiência de formação de educadores do campo em nível superior, para os monitores das EFAs, segundo informações da Coordenação do Curso da UNEB, como também das Coordenações da AECOFABA e REFAISA, é pioneira no Brasil. Não se tem nenhum registro no País de outros cursos de formação inicial para os monitores das EFAs em nível superior (ARAÚJO, 2011, p.10).

Cabe aqui ressaltar que o campo é um território em disputa entre os grandes projetos econômicos, representados pelo território do capital e do agronegócio, e de re-existências, representadas pelo território do campesinato. Essas duas visões dicotômicas sobre o campo foram motivações de duas pesquisas realizadas em territórios diferentes. Uma foi elaborada por Zanoni (2015), trazendo como espaço de investigação a região noroeste do Espírito Santo, e a outra, produzida por Cavalcante e Lins (2012), que estudaram o objeto de pesquisa na região do semiárido da Bahia.

Cavalcante e Lins (2012) problematizaram que o tema da juventude e suas relações com o mundo camponês tem pouco estudo e interesse nas pesquisas. Por isso, a motivação de fazerem suas reflexões sobre a dinâmica de vida de jovens

camponeses que vivenciam momentos de aprendizagem entre a escola, a família, a comunidade e o trabalho: “[...] são Jovens estudantes do movimento das Escolas Famílias Agrícolas, instituições educacionais, em que o tempo e o espaço formativo são alternados entre a escola e a comunidade” (p.14).

De acordo com os dados da pesquisa, Cavalcante e Lins (2012) analisaram em qual perspectiva de projeto de sociedade estão as estratégias educativas realizadas nas Escolas Famílias Agrícolas desse território. Isso significa definir qual o papel dessas escolas na formação dos jovens camponeses: se conflui para a emancipação ou corre o risco de educar para a conformação. Essas questões, de acordo com Cavalcante e Lins (2012, p.10) enfatizaram que

[...] as EFAs baianas apresentam cenários diferenciados, algumas com ênfase no trabalho organizacional, outras com ênfase demarcada no trabalho técnico, sem o necessário fortalecimento do vínculo com a organização sócio-política.

Zanoni (2015) considerou que a tenacidade dos camponeses está na autonomia de que dispõem, a qual lhes permite rejeitar ou apoderar-se dos dispositivos capitalistas. Dessa forma, a educação do campo torna-se uma tática central para o revigoreamento da territorialidade campesina, visto que, por intermédio da Pedagogia da Alternância, a escola consegue se colocar para além dos muros.

Em virtude dos fatos mencionados, o autor “[...] investigou o processo de territorialização das pequenas propriedades circunscritas numa região próxima do CEFFA do Bley”, tendo descoberto que “[...] a maior parte de seus estudantes são filhos de pequenos proprietários” (ZANONI, 2015, p.22), além de ter estudado a atuação da escola e sua proposta política pedagógica.

Zanoni (2015) analisou a questão da territorialidade na perspectiva da sua utilização, da competição entre as formas de produzir e da ocupação ou controle do espaço. Colocou a amplitude desse conflito entre classes oponentes, das concepções de mundos e histórias próprias, que mostram os instrumentos de exploração e as formas de resistir neles. Ou seja, o território não é homogêneo e dele não se busca a homogeneização.

É nesse contexto concreto de contradição que a pedagogia desenvolvida pelo CEFFA, nesse território, possibilita aos jovens um processo de re-existir, devido ao projeto político pedagógico que está posto na realidade vivida desses sujeitos, dando as condições de apropriação de uma reflexão emancipadora, tornando a escola, como propugna Zanoni (2015, p.189):

Uma escola disposta a inserir no seu projeto político-pedagógico questões relacionadas à realidade vivida de seus estudantes é uma escola que se preocupa com situações concretas do lugar. A alternância possibilita a escola sair de sua estrutura e se inserir nas comunidades dos seus estudantes, o que permite fortalecer as relações da escola com a família e comunidade, além de proporcionar uma troca de saberes sobre a agricultura e o modo de fazer agricultura. Essa troca de conhecimento entre o saber técnico e o saber popular enriquece as relações sociais camponesas, provocando um fortalecimento territorial desses sujeitos (ZANONI, 2015, p. 189).

O movimento de reflexão, proporcionado pela revisão bibliográfica, trouxe para o interior desta pesquisa um tensionamento entre os estudos já produzidos e o objeto de investigação, além de ter indicado lacunas a serem preenchidas, oportunizando, desta forma, uma configuração peculiar ao tema da pesquisa. A importância dessa fase da pesquisa foi afirmada por Barros (2015, p.55), com a seguinte fundamentação:

A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original.

Todos os interlocutores que analisaram a questão da Pedagogia da Alternância, em diferentes situações e realidades, evidenciaram o quanto foi importante o estudo dessa pedagogia para os sujeitos do campo e para o território camponês. Ademais, avaliaram que pesquisar sobre a Pedagogia da Alternância requisitou responsabilidade e compromisso, diante da grande diversidade de caminhos, visões e perspectivas sobre essa área.

1.3 “UM MODO DE PENSAR” E UM “MODO DE FAZER”: AÇÃO PROVOCADA PELO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para pesquisar o contexto histórico de um fenômeno educativo numa perspectiva de construção de um novo conhecimento, foi preciso teoria e metodologia, na

perspectiva defendida por Barros: “percebe-se assim, que teoria e metodologia podem e devem estar intimamente articuladas”. (BARROS, 2015, p.85).

De fato, a teoria, no momento da pesquisa, possibilitou uma leitura de mundo ou a concepção do alcance do fenômeno que estava sendo estudado, numa aproximação com elaborações já realizadas por outros autores. Sobre essa potencialidade da teoria, Barros (2015, p.80) nos fez o seguinte esclarecimento:

A teoria remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo de fenômenos que estão sendo examinados. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade, à rede de elaborações mentais já fixadas por outros autores e com os quais o pesquisador irá dialogar para elaborar seu próprio quadro teórico. (BARROS, 2015, p.80)

A metodologia, conforme esse autor, é compreendida como uma determinada forma de realizar-se algo, selecionar ou firmar ferramentas para movimentar-se metodicamente em volta do tema estabelecido pelo pesquisador. “[...] Assim, enquanto a “teoria” refere-se a um “modo de pensar” (ou de ver), a “metodologia” refere-se a um “modo de fazer”, [...] que em filosofia denomina-se práxis” (BARROS, 2015, p.80).

Conforme Barros (2015), a teoria possibilitou uma leitura de mundo, ou seja, na pesquisa, podemos dizer que ler o mundo é ler o espaço, construção social e histórica da ação humana. “[...] A teoria remete a generalizações, ainda que estas generalizações se destinem a serem aplicadas a um objeto específico ou a um estudo de caso delimitado pela pesquisa” (BARROS, 2015, p.80). Em nosso contexto de estudo, tomamos como base teórica os pensamentos de Paulo Freire, Jean-Claude Gimonet e Carlo Ginzburg para que pudéssemos ler esse mundo pesquisado.

Cabe ressaltarmos que a conexão teórica desses autores com a linha de pesquisa não foi feita de uma forma rígida ou sem buscar adaptações, pois, ainda conforme Barros (2015), quando o pesquisador faz a opção por um determinado referencial teórico, dá uma conotação mais ou menos fixa a essa decisão, o que normalmente produz consequências. Portanto,

é importante ressaltar que a adesão teórica a uma linha única não é de modo algum obrigatório. É possível compor combinações de abordagens

teóricas, desde que compatíveis, ou utilizar livremente conceitos oriundos de matrizes diversas, contanto que de maneira coerente e fazendo adaptações necessárias (BARROS, 2015, p. 88).

Dessa forma, se tornou necessário fazer relações dessas matrizes teóricas na leitura de mundo da Pedagogia da Alternância, mantendo uma coerência e um contato entre as abordagens. Outra questão considerada no estudo foi buscarmos a conexão entre os teóricos, tendo como referência as visões que os mesmos apresentam sobre a historicidade do ser humano.

O ser histórico, na visão de Freire (1979, p.30), se materializa, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Portanto, a educação para essa finalidade não pode ser para acomodar o homem às suas capacidades de agir, transformando-o em sujeito de acomodação.

Nesse sentido, Nosella (2013) e Gimonet (2007) narraram a historicidade de uma Pedagogia que surgiu dessa capacidade que o ser humano tem de ser desafiado pela realidade e buscar soluções. “A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos” (NOSELLA, 2013, p.45). Já Gimonet (2007, p.22) narrou essa história com a mesma ênfase da atuação dos sujeitos frente a sua realidade. “[...] Esse movimento os alimentava através de sua militância, de sua energia e reflexões, dos valores que pregava, de suas perspectivas e de sua esperança”.

Mesmo assim, não foi suficiente ter contato com essas narrativas históricas de uma forma domesticada, tivemos que tensionar, uma vez que, conforme afirma Ginzburg (2002, p.14), é “necessário conduzir a retórica não como um dado em si, um enunciado que diz a si mesmo e aos outros. É vital transformá-lo, novamente, em propósito e instrumento da história. Aproximá-lo do trabalho concreto dos historiadores”.

É com essa intencionalidade que o diálogo com esses autores possibilitou uma leitura de mundo sobre a educação e sobre a Pedagogia da Alternância, garantindo uma personalidade e uma firmeza intelectual no momento da pesquisa. Assim, nos aproximamos de autores que abordaram uma concepção de educação que trata o

indivíduo como um ser de relações: “o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência e nem se objetivaria a si mesmo”. (FREIRE, 1979, p. 30).

Outra aproximação de interlocução da pesquisa aconteceu com os autores que escreveram a partir da vivência com a Pedagogia da Alternância, que trataram da importância dessa experiência pedagógica na possibilidade de potencializar a essência do ser humano, a sua relação com a terra. Um desses autores, Paolo Nosella, já mencionado aqui, fez parte da história das Escolas Famílias Agrícolas e ajudou a construir o Mepes, sendo o primeiro a realizar uma pesquisa acadêmica sobre a experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil. Essa aproximação acadêmica de Nosella (2013, p.36) se deu pelo sentimento do pesquisador sobre a relação que os camponeses têm com a terra:

O homem, na verdade, é relacionamento essencial, radical, universal com a sua terra; ele se define como habitante, filho da terra. A simbologia, ao longo da civilização, e a psicologia do profundo ilustram e confirmam essa definição. A terra mãe não é uma mera invenção poética; nem sem sentido os antigos sepultavam os cadáveres na mesma posição do feto, simbolizando o retorno do homem ao seio da grande mãe de todos, a terra (NOSELLA, 2013, p.36).

Esse princípio filosófico de considerar a relação homem e terra como sendo a essência das famílias camponesas fez parte da matriz histórica da Pedagogia da Alternância, pois, desde sua origem, esteve presente, como caracterizou outro autor histórico da Pedagogia da Alternância, Jean-Claudet Gimonet, um profissional que dedicou sua vida a essa pedagogia na França, como monitor e depois como diretor de uma escola. Para o próprio Gimonet (2007, p.22), no que tange à atitude dos camponeses na origem da Pedagogia da Alternância,

tudo isso parecia bem simples. Só em aparência, porque atrás daquilo tudo se escondem processos bem mais complexos. Mesmo assim, isto pareceu evidente para estes pais inventores de uma nova fórmula. [...] tratava-se, para eles, de criar uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra .

Outra proximidade dialógica, nesse processo de ver os fenômenos a partir da teoria, é com relação à história, às narrativas e às provas que refletiram como esses elementos foram interpretados, em momentos e realidades distintas, na perspectiva

historiográfica. Nesse sentido, trouxemos como fonte os pensamentos de Carlo Ginzburg.

Ginzburg (2002) alegou que, hoje, a relação entre a história e a retórica esvaziou a necessidade de prova. Isso ocorreu porque a retórica tem assumido uma autonomia, em si, como campo de construção de sentidos, mas essa interpretação da retórica distante da prova necessita ser questionada. Para o autor, no passado, a retórica precisava da confirmação; caso adverso, ela se esgotaria, transformando-se em um enunciado sofisticado, ilusório.

1.3.1 Teoria: Um modo de ver o mundo

O fenômeno da educação, em qualquer das suas dimensões, somente é possível compreendê-lo, se refletirmos sobre o próprio homem. Freire (1979, p.27) enfatizou que “[...] é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico”. É necessário, então, começar a meditar sobre nós mesmos a fim de descobrirmos, na condição humana, qual o cerne indispensável que conserva o processo de educação. O autor chegou ao ponto de fazer o seguinte questionamento: qual seria o centro acomodável a partir de nossa própria vivência real? Esse núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem, defende o teórico.

Esse questionamento problematizador sobre a relação da característica humana, o ser inacabado, e a educação é de fato o que determina a importância do ato educativo nesse processo de inconclusão. Mas essa associação somente pode ser compreendida se considerarmos outra peculiaridade do ser humano: a aptidão de saber-se inconcluso. É propriamente nessa essência que pousa o germe da educação. Para fundamentar o cerne da educação, Freire (1979, p. 27) fez a seguinte comparação:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. [...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Levando em consideração esse aspecto, Freire (2013, p. 56) trouxe, com bastante clareza, o papel da pedagogia na educação. Quando afirmou que nenhuma

pedagogia que tenha como propósito a libertação, nesse movimento de busca do seu inacabamento, “[...] pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de tratamento humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua promoção”. Reforçou ainda que, nessa busca de sua existência inacabada, os próprios indivíduos deverão ser os exemplos para si mesmos, na luta para sua redenção.

Mas esse tensionamento, provocado na ação educativa por meio da pedagogia, depende de uma relação dialógica e de comprometimento social, daquele que é responsável pelo processo de mediação entre o sujeito e a sua realidade. Esse profissional é o educador que, no seu ato, se compromete com a existência humana, não de forma neutra, pois o compromisso

[...] próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, em cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. [...] A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 1979, p.19).

É com confiança, na educação e no ser humano, que Freire (1992, p.10) escreve a Pedagogia da Esperança, não uma esperança sem compromisso político, mas uma esperança em movimento histórico com a realidade e seus sujeitos. “Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo”. Para o pensador, é necessária uma esperança crítica e em movimento. “[...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1992, p.100).

A esperança citada por Freire encontrou-se na pedagogia que supera uma visão de educação: a que considera o processo educativo distante da dinâmica da vida dos sujeitos. A pedagogia de Freire é aquela cujo ritmo não é plano, acontecendo em espaços e tempos diversos; aquela em cujo processo participam diferentes atores, todos contribuindo na formação de um indivíduo. Nessa formação, este não é um objeto do processo, mas um ator ativo que vive em contexto concreto e espaço distinto.

Com essa perspectiva de educação e pedagogia, Gimonet (2007, p.19) aproximou-se de Freire, quando conceituou a Pedagogia da Alternância:

Na Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescentes, adolescentes, ou jovem adulto) em formação, isto é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território.

Gimonet (2007) enfatizou que a matriz originária da Pedagogia da Alternância foi a simplicidade do quotidiano de um vilarejo francês, não uma simplicidade de acomodação, mas sim de um contexto problematizador, como se tem também, de forma particular, no norte do Espírito Santo, o que coloca os sujeitos desse território em movimento, na busca de uma educação que contribua no desenvolvimento local e do país. “[...] Essa escola nova não deve ser a da pequena região, não uma escola a mais, como as outras, mas uma escola para formar os camponeses e contribuir para o desenvolvimento do país” (GIMONET, 2007, p.24). Essa característica de escola que tem como propósito o desenvolvimento de um território, ou seja, tem como objetivo a transformação da realidade local e universal, necessita despertar no educando o sentido da aprendizagem. Desse modo,

o sentido se constrói, não é dado com antecipação; está sendo construído a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações próprias a cada um, está sendo construído em situação concreta, numa interação e uma relação. [...] representa uma constante, uma busca de todos os instantes para qualquer docente ou formador (GIMONET, 2007, p. 134).

Tal sentido, que vai sendo construído num movimento de relações entre espaços formativos distintos, faz com que o sujeito tenha pertencimento, isto é, seja aquele sujeito que, “[...] dentro de uma estrutura de formação, não está só. Vive num contexto familiar, social, ambiental e cultural. Todos os elementos deste contexto são essenciais para a construção da sua identidade, de suas aprendizagens, de seu desenvolvimento”. (GIMONET, 2007, p 104).

Assim, como estrutura de formação, em que indivíduo não está sozinho, Gimonet (2007,p 138) sustentou a importância da instituição familiar, pois é “[...] um lugar de referência, até mesmo de refúgio, um bote de salvamento quando as incertezas e as angústias existenciais tornam-se fortes demais”. Dessa forma, na Pedagogia da

Alternância, no seu plano formativo, consideram-se dois espaços: a escola e o espaço sociofamiliar, que são aproximados e integrados no movimento pedagógico. Desta forma,

a formação alternada supõe dois programas de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses programas possui sua própria lógica. O plano de formação tem como objetivo, numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, [...] que são a da vida e a dos programas escolares (GIMONET, 2007, p. 70).

Em virtude do que foi mencionado sobre os dois programas de formação: o da vida e o da escola, para que esses dois espaços complementem-se, é necessária uma terceira lógica, o plano de formação. Mas este não é suficiente, pois a materialização da integração por meio desse projeto formativo requer a ação do profissional. Porém, não na perspectiva da pedagogia tradicional, pois nessa pedagogia “[...] o ‘Mestre’ se confunde com o conhecimento administrativamente, o melhor mestre ou professor é aquele que possui mais conhecimento. O aluno, nesta lógica, deve adaptar-se um e a outro, [...] ou é excluído” (GIMONET, 2007, p.146).

Na Pedagogia da Alternância, conforme Gimonet (2007) sustenta, o educando é um ser concreto, um indivíduo com um passado, uma biografia, com planos e concepções, uma família, um universo social e cultural. Logo, é nesse contexto, dentro desse sistema complexo, que as funções do educador do CEFFA são exercidas. “[...] Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio” (GIMONET, 2007, p.147).

A Pedagogia da Alternância é centrada na realidade, mas considera que a mesma não é visível, pois somente a percebemos de forma inacabada ou parcial. Ou seja, a história dessa pedagogia considera que “[...] o mundo é um tecido de acontecimentos, de ações, de interações, retroações, determinações, acasos, incertezas e contradições” (GIMONET, 2007, p.111). Isso demonstra que essa história não pode ser efetuada apenas olhando os acontecimentos ou suas narrativas, é necessário tensionar as provas, os escritos.

1.3.2 Uma decisão teórica pode também encaminhar uma escolha metodológica: o caminho e os passos da pesquisa

Ginzburg (2002) trouxe uma questão sobre as narrativas quando estão separadas da prova. Essa excelência da retórica sobre a prova, e por vezes sobre a história, ameaça deslocar o pensamento para um relativismo acabado. Ou seja, isso não é apenas um problema de procedimento e de fundamentos da história, mas de como nos posicionamos diante do outro. Para Ginzburg, há uma forma de solucionar esse problema: “[...] A solução que proponho transfere para o âmago da pesquisa as tensões entre narração e documentação” (GINSZBURG, 2002, p.14).

Ademais, a tensão entre a produção de narrativas e as fontes documentais se deu no sentido de evitarmos o reducionismo historiográfico, porém

as teses cépticas baseadas na redução da historiografia à sua dimensão narrativa ou retórica circulam já alguns decênios, ainda que suas raízes sejam, como se verá, mais antigas. Como de costume, os teóricos da historiografia que as propõem pouco se preocupam com o trabalho concreto dos historiadores (GINZBURG, 2002, p.13-14).

Nessa perspectiva, buscamos constantemente, no movimento de investigação ao qual procedemos, evitar, como afirma Ginzburg (2002), o relativismo absoluto, ou seja, tensionar as narrativas e os documentos.

Ginzburg (2002) considera que uma relação entre retórica e prova, uma retórica apoiada na prova, deve trazer não unicamente uma percepção de falsidade e verdade, mas também anunciar que o que se encontra exterior ao texto está também incluso nele, acomodado entre as suas dobras. Nesse caso, a retórica baseada na prova tem a função de descobrir no texto o histórico e fazê-lo falar. Conclui-se que é nessa dinâmica que está presente a relação de força, possibilitando, assim, que, quando da avaliação de provas, os historiadores considerem que

[...] todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si (GINZBURG, 2002, p.43).

Esse tem sido o papel da metodologia historiográfica: problematizarmos ao máximo as provas, para que expressem o contexto histórico no texto. Logo, “[...] uma retórica

baseada na prova foi ao mesmo tempo o objeto e o instrumento de pesquisa” (GINZBURG, 2002, p.42).

Outro aspecto evidenciado por Ginzburg (2002) foi a necessidade de o historiador indagar e interrogar as fontes de pesquisa, problematizando-as no seu limite. Essa ação de entendimento das relações de força e a apreensão do conhecimento estiveram presentes, mesmo o histórico. Desta forma, tivemos como desfecho a construção de uma retórica baseada na prova.

Cabe ressaltar que a energia dos pesquisadores na problematização das fontes acontece em todo o processo e não apenas no final “[...] para organizar o material coletado. [...] Pelo contrário, eles agem durante todas as etapas da pesquisa, criando interdições e possibilidades” (GINZBURG, 2002, p. 44).

A construção histórica, na perspectiva de Ginzburg, depende de como o historiador analisará as fontes, o que nem deve se dar com o olhar, como acreditam os positivistas, nem como pensam os cépticos, pois essas duas formas não possibilitam interdições ou possibilidades nessa criação. Nesse sentido, entendemos então que

[...] as fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo (GINZBURG, 2002, p.44).

O caminho teórico-metodológico gerou um tensionamento entre o processo de produção e as conexões com as fontes, o que evitou uma escrita baseada na intuição. Esse procedimento colocou a pesquisa na espera do impulso do escrito. Nesse aspecto, afirma Locatelli (2012, p.40):

O movimento de interrogação das fontes não pode ser puramente instintivo, ditado pelas afirmações ou hesitações do senso comum e da tradição, inscrito no cérebro, pois assim afirmaremos o lugar inicial do nosso conhecimento, pelos preconceitos que temos dele. É necessária uma busca dirigida para a investigação histórica, o que se diferencia da atitude submissa de esperar a inspiração do documento.

Outro fator presente na pesquisa, além dessa preocupação com relação à ação provocadora com as fontes, foi o de considerar, no processo de investigação, a complexidade e a multiplicidade de elementos que compõem o contexto em que o

objeto da pesquisa encontra-se. Desta forma, delimitamos a investigação, para que garantíssemos a clareza das fontes a serem tensionadas.

1.3.3 O caminho e os passos da investigação

Realizamos a pesquisa nas regiões norte e sul do estado, em contato com fontes documentais das instituições que compõem a história da expansão da Pedagogia da Alternância para o norte do estado do Espírito Santo. O primeiro espaço visitado, devido à importância que a entidade teve na história da Pedagogia da Alternância no Brasil e principalmente no Espírito Santo, foi o Escritório Central e o Centro de Formação do Mepes no município de Anchieta – ES. Nesse ambiente, tivemos acesso ao arquivo histórico da entidade: a ata de fundação do Mepes, atas das reuniões da Junta Diretora, relatórios de seminários de avaliação e reflexão do movimento de vários períodos, recorte de reportagens de diversos jornais da época, documentos internos, fotos históricas, relatórios anuais, cartas, memorandos de discursos, relatórios de visitas e relatórios de reuniões e assembleias das escolas.

Dando sequência à pesquisa, visitamos o escritório da RACEFFAES no município de Nova Venécia – ES, para a aquisição das fontes documentais mais recentes da história da Pedagogia da Alternância no norte do estado, dando ênfase às fontes que tratassem do movimento dos camponeses, como: atas de reuniões e assembleias dos agricultores, reportagens e informativos, livros de atas das reuniões do Conselho, da diretoria e das assembleias da RACEFFAES, relatórios dos encontros regionais dos agricultores e dos monitores e fotos das atividades.

Para conhecer e obter documentos que abordassem o processo histórico do movimento inédito da Pedagogia da Alternância, que foi a criação das Escolas Comunitárias no município de Jaguaré – ES, advinda da mobilização dos agricultores, o que possibilitou o acesso a essa pedagogia pela via pública municipal, estivemos presentes no setor de educação do campo da secretaria de educação do município, responsável por acompanhar as escolas comunitárias nas comunidades e zelar pelo arquivo histórico desse projeto. Assim, tivemos acesso às primeiras atas das reuniões dos agricultores, relatórios das atividades, atas das assembleias das comunidades, documentos que legalizam as escolas, projetos político-pedagógicos das escolas, reportagens, informativos e fotos.

Outro espaço institucional importante para a pesquisa foi a Escola Família Agrícola do Km 41, por ter sido a primeira escola implantada na região norte capixaba, com a participação atuante das lideranças das comunidades eclesiais de base da Diocese de São Mateus. Como um dos objetivos da pesquisa foi compreender as motivações e motivos das rupturas desde quando o projeto se expande para a região, buscamos a aquisição de fontes documentais que tivessem possíveis vestígios desse fato. Obtivemos documentos históricos: ata da fundação do conselho municipal do movimento promocional do Espírito Santo - Mepes de São Mateus, o livro de atas das reuniões do conselho e assembleias dos agricultores, primeiro regimento da escola e fotos.

Por fim, e nem por isso menos importante, pois para a pesquisa a investigação sobre as rupturas e permanências na Pedagogia da Alternância não foi descolada do movimento da educação do campo, da luta pela educação como direito social, fomos ao município de Colatina – ES, visto que a expansão da Pedagogia da Alternância para essa região aconteceu nesse contexto histórico. Por isso, a visita à Escola Municipal Comunitária Rural (Emcor) Padre Fulgêncio do Menino Jesus, no distrito de Ângelo Frechiane, nos possibilitou conhecer documentos desse movimento na região, como: atas das reuniões nas comunidades, ata das reuniões dos camponeses com o poder público municipal, atas das assembleias, atas das formações das famílias, avaliações das comunidades, regimento interno e o projeto político-pedagógico da escola.

A razão de esses locais terem sido escolhidos como espaço da pesquisa tem relação com a natureza histórica do objeto de investigação, rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância no processo de expansão. Porém, no movimento de produção, as fontes documentais descobertas nesses espaços dialogaram entre si e com outras fontes, pois buscamos evitar muralhas artificiais. Barros (2015, p.43), nesse aspecto, nos chamou a atenção:

Fica, portanto, este alerta. Não adianta partir do pressuposto de que os melhores recortes coincidem necessariamente com um governo, um país, uma cidade – quando muitas vezes o objeto construído desejaria romper com diversas maneiras estas muralhas artificiais que insistem em contê-lo, em aparar suas arestas e ângulos agudos, ou em mantê-lo sólido quando se quer fluido.

É com essa ponderação que as fontes produzidas nesses espaços foram escolhidas. Ademais, “portanto, considerando que as fontes selecionadas não informam por si só é preciso colocá-las em tensão e na relação com o contexto onde foram produzidas para constituirmos nossa problematização e discurso” (LOCATELLI, 2012, p.40). Para essa problematização entre as fontes e o contexto, buscamos, a partir de dois processos metodológicos, garantir as relações das fontes entre si e com o cenário do objeto estudado.

No primeiro movimento, estruturamos os documentos a que tivemos acesso em cada espaço visitado, organizando-os em categorias por eixos temáticos. Essa fase denominou-se de categorização das fontes, com a seguinte estrutura:

TABELA 4 - CATEGORIZAÇÃO DAS FONTES

| CAMPO DE PESQUISA | EIXO TEMÁTICO | QUANTIDADE DE FONTES |
|--|---|----------------------|
| Mepes | Implantação da Pedagogia da Alternância no Estado do ES | 16 |
| | Institucionalização do Mepes e das EFAS | 8 |
| | Reflexões e avaliações do Mepes | 25 |
| | Relação Mepes e Itália | 11 |
| | A relação política Mepes e o Estado | 17 |
| | Relação Mepes e a Igreja | 10 |
| | Narrativas em reportagens | 28 |
| | Movimento de organização dos camponeses dos CEFFA's do norte | 11 |
| RACEFFAES | Momentos de tensão entre as escolas do norte e a direção do Mepes | 18 |
| | Posições da Unefab sobre o conflito Mepes e RACEFFAES | 4 |
| | Institucionalização da RACEFFAES | 12 |
| | Atividades de formação dos camponeses e monitores | 8 |
| Setor de Educação do campo da Secretaria de Educação de Jaguaré-ES | Histórico das Emcor's | 7 |
| | Marcos legais | 10 |
| | Divulgação nas comunidades | 8 |
| | Mobilização dos camponeses para a criação das escolas | 15 |
| Emcor's de Colatina-ES | Histórico das Emcor's | 5 |
| | Marcos legais | 6 |
| | Mobilização das comunidades para a criação das escolas | 12 |

| | | |
|------------------------------|--|----|
| | Avaliações das comunidades | 10 |
| EFA do Km 41- São Mateus -ES | Mobilização das comunidades para a implantação da escola | 18 |
| | Marcos legais | 7 |
| | Institucionalização da organização dos camponeses | 9 |
| | Histórico da EFA do Km 41 | 10 |

Fonte: Dados da pesquisa

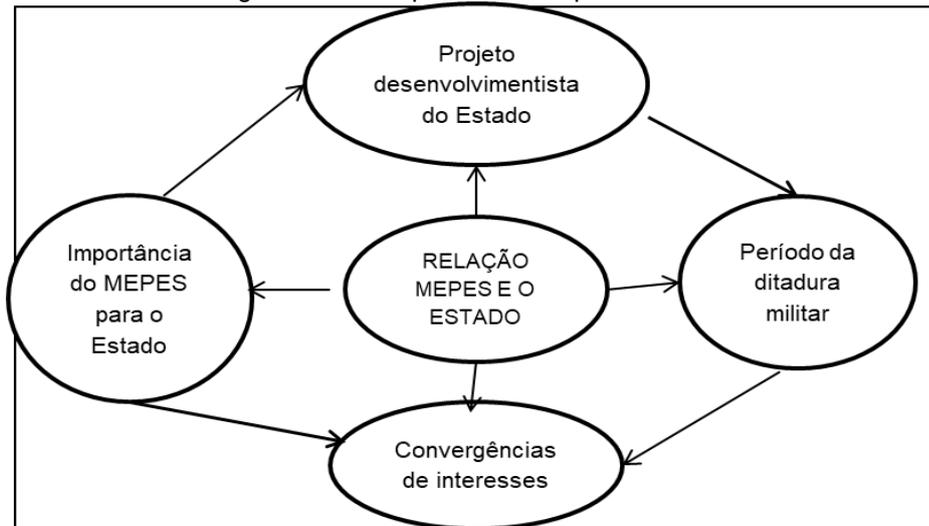
De acordo com o quadro apresentado, rastreamos uma diversidade de documentos, tanto os considerados oficiais, produzidos pelas instituições, quanto, principalmente, os não apontados como oficiais, “[...] distanciando-se da ideia positivista que elege apenas os documentos oficiais como dignos de fé” (LOCATELLI, 2012, p 42).

Para convertermos a pesquisa em produção escrita, a partir de uma variedade de documentos que se encontravam afastados em diversos espaços e finalidades, realizamos a aproximação por meio da estruturação das fontes, como propugna Locatelli (2012, p.41):

Nesse movimento de constituição dos documentos é que desenvolvemos nossa prática historiográfica, por meio de variadas operações necessárias aos interesses do presente e que serão combinadas numa produção escrita (LOCATELLI, 2012, p. 41).

Dando continuidade à movimentação dos documentos, realizamos mais uma operação metodológica no processo de organização da escrita. Com as fontes categorizadas em eixos temáticos, sentimos a necessidade de garantir uma relação entre elas em cada eixo temático, além da relação entre fontes de outros eixos. Esse movimento foi para superarmos os muros artificiais da escrita, possibilitando a fluidez dessa produção.

Figura 1 – Exemplo de um Mapa de Leitura



Fonte: Dados da pesquisa

Os mapas de leituras dos eixos temáticos possibilitaram uma leitura não verticalista dos documentos, mas com um olhar do todo e fazendo aproximações no próprio eixo e com elementos de outros eixos temáticos.

Além de termos como fonte de produção os documentos históricos – que trazem nas narrativas as relações de forças no processo de rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância –, procuramos, na pesquisa, considerar a natureza da concepção teórico-metodológica posta na visão historiográfica de Ginzburg, as abordagens qualitativas, pois estas privilegiam a compreensão e o sentido do fato estudado, numa relação não estática entre as intenções, as motivações, as expectativas e as crenças dos sujeitos. Foi um movimento investigativo que deu importância ao processo e não simplesmente ao produto. Com relação a essa compreensão, Triviños (1987, p. 129) nos esclareceu:

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Esta característica é muito importante na individualização como atividade científica da pesquisa qualitativa, especialmente em relação à investigação quantitativa, de cunho positivista, preocupada só em atingir as aparências dos fenômenos sociais, o que se apresentava à observação e/ou experimentação. (TRIVIÑOS, 1987, p.129)

Considerando esses aspectos tratados na abordagem qualitativa e de acordo com Locatelli (2012), fez-se necessário atuar com depoimentos variados, além de escolhermos procedimentos distintos, que consideraram os diversos tipos de evidências. Com esse objetivo de termos um estudo com base nesses pressupostos,

bem como caminhar em direção a um dos propósitos da pesquisa, produzimos excertos das narrativas, a partir dos diálogos com os atores históricos que participaram diretamente do movimento de mobilização dos camponeses, por uma maior participação comunitária no direcionamento da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo e a expansão dessa pedagogia como direito social e público. Assim, organizamos diálogos não estruturados com doze atores que participaram diretamente do processo histórico do movimento de rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância.

Esse momento de diálogo da pesquisa proporcionou uma interlocução de muita aprendizagem, pois se deu a partir de uma comunicação de admiração sobre o mesmo fenômeno. Freire (1983, p.70) nos esclareceu esse tipo de diálogo:

A comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto de comunicação.

A comunicação aconteceu nessa perspectiva. Estávamos dialogando com atores que participaram e viveram o objeto de pesquisa que também faz parte de nossa história profissional, mas que, naquele momento da interlocução foi aberto, sem a nossa interferência objetiva, porém com uma aproximação subjetiva.

A definição dos atores do diálogo teve como prudência o momento em que cada um participou no processo histórico, desde a chegada da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo até os momentos de expansão no norte do estado. A caracterização foi, dessa forma, cautelosa: ouvimos as narrativas dos sujeitos dentro do processo e não fora dela.

Com essa ponderação, ouvimos três protagonistas que participaram do nascimento da Pedagogia da Alternância no sul do estado do Espírito Santo. Dois deles são voluntários italianos que deixaram sua terra natal e decidiram juntar-se às lideranças religiosas e das comunidades na mobilização da implantação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas nessa região capixaba. O terceiro foi um dos brasileiros encaminhado para a Itália para receber a formação e constituir o grupo de profissionais que contribuiriam como professores nas Escolas recém-criadas nas comunidades camponesas.

Para ouvirmos as narrativas sobre o trabalho de base das Comunidades Eclesiais de Base da Diocese de São Mateus – ES, no início dos trabalhos no município, dialogamos com uma das lideranças comunitárias que participou ativamente dos encontros de formação oferecidos pelas lideranças religiosas da época e que esteve presente na mobilização das comunidades para a construção da Escola Família Agrícola do Km 41, primeira escola da categoria do norte do estado, fazendo parte da primeira equipe de monitores da respectiva escola.

Esse momento de interlocução nos permitiu ouvirmos um testemunho de uma liderança que contribuiu no processo de implantação das Escolas comunitárias de São Mateus - ES, mas sua narrativa foi sobre sua experiência como aluna da primeira turma feminina da EFA do Km 41.

Ademais, a história das Emcor's de Jaguaré - ES apresentou fatos importantes para o estudo. Por isso, tivemos um momento de aprendizagem, ao dialogarmos com uma liderança camponesa desse município que atuou no movimento da implantação das primeiras experiências da Pedagogia da Alternância na rede pública de ensino. Essa liderança também foi o primeiro camponês a assumir a presidência da Unefab, quando esta foi criada. Também ouvimos outro líder camponês que atuou junto com outras lideranças nos momentos mais conflitantes da luta pela participação na direção das escolas do norte do estado do Espírito Santo. Além de ter sido presidente da Unefab, colaborou no processo de constituição da RACEFFAES.

Para contribuir no excerto narrativo sobre o processo de criação da Regional dos agricultores, dialogamos com três monitores experientes. Um deles foi o coordenador do setor de expansão da RACEFFAES, cuja função era de assessorar os camponeses no processo de implantação e criação das escolas comunitárias em vários municípios do norte do estado do Espírito Santo. Os demais foram assessores do conselho da Regional desde sua fundação.

A expansão da Pedagogia da Alternância, como direito social e público, aconteceu dentro do contexto do Movimento da Educação do Campo. Para obtermos narrativas dentro dessa conjuntura, tivemos contato dialógico com dois profissionais históricos atuantes no movimento de educação do campo do município de Colatina-ES, o qual resultou na implantação das Emcor's desse município. Uma dessas lideranças

também foi a primeira coordenadora do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo.

A caracterização histórica desses atores na pesquisa teve a finalidade de realçarmos um dos objetivos do estudo, que foi o de produzirmos excertos narrativos históricos que associem sujeitos e instituições motivadores de rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância, em seu processo de luta na Educação do Campo como direito social, e no processo de participação comunitária nos CEFFAs do norte do estado do Espírito Santo.

O tipo de entrevista utilizada nos momentos de interlocução foi a não estruturada, pois esta “[...] é uma forma de poder explorar o máximo, mais amplamente, uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal e não dirigidas” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180). Ademais, a fim de garantirmos um diálogo incentivador e problematizador, a interlocução não foi dirigida, para que houvesse a “[...] liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180).

Outro aspecto importante na pesquisa se deu na interpretação dos dados, que contestou “[...] a ideia de sistematizações totalizantes, que concebem o conhecimento histórico a partir de visões acabadas, definitivas ou fechadas sobre um determinado contexto do passado, bem como uma verdade universal” (LOCATELLI, 2012, p.34).

Com base neste fundamento, a pesquisa realizou a técnica de triangulação de dados, pois é infactível conceber a leitura de um fato social, como é o caso do objeto em estudo, de maneira estática historicamente e carente de significados culturais, além de separada do contexto universal. Sobre esse método, Triviños (1987, p 138) nos ajudou a entendermos que:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

É relevante evidenciarmos que todo o processo de produção dos dados, tanto os tensionados nas fontes documentais, como os excertos narrativos a partir das entrevistas, não aconteceu de uma só vez. Foi um movimento constante entre a realidade empírica e a teoria, sempre com a prudência do entendimento de que a existência do objeto investigado não se encontra isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações com a realidade social mais ampla.

CAPITULO II – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MOVIMENTO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE FORÇAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Pedagogia da Alternância, como todo fenômeno sociocultural, foi movida pelas relações de forças presentes em cada momento distinto, ações narradas e forças em silêncio, “[...] por baixo da polida superfície retórica da narrativa [...], percebemos finalmente uma voz diversa, uma voz dissonante, não domesticada: uma voz estranha, que provém de um lugar situado fora do texto” (GINZBURG, 2002, p. 98). Para narrar essa história, foi necessário não a isolar dos demais elementos históricos e contextos, além de evitar a linearidade dos acontecimentos.

Problematizar a história da Pedagogia da Alternância, nesses aspectos, por meio de fontes documentais, possibilitou colocar na pesquisa o contexto político da memória. A esse respeito, temos em Locatelli (2012, p.35):

O entendimento da memória como aspecto vivo da História é resultante das transformações historiográficas ocorridas na área e que propuseram a introdução da subjetividade em suas práticas, com vistas à produção de um discurso mais narrativo e humano e menos expositivo e mecanicista.

Uma das características percebidas no estudo foi a relação de várias forças envolvidas, numa convergência de atividades e intenções de colocar o camponês numa direção, considerada por esses poderes, promocional. A esse respeito, se expressa o Governador Arthur Gerhardt, nos primeiros anos de existência da Pedagogia da Alternância no Brasil,²³ em reportagem na Tribuna da Imprensa (1971, p.3):

Segundo o governador Arthur Gerhardt Santos “as Escolas Famílias” constituem o ambiente onde se encontram, numa ação comunitária os jovens, os pais, os educadores e as entidades, numa convergência de atividades, de iniciativas e de responsabilidades, com a finalidade precípua da promoção do homem do campo”.

²³ *Artur Carlos Gerhardt Santos* nasceu em Vitória, no dia 6 de outubro de 1928, filho de Otaviano Santos e de Elsa Gerhardt Santos. Seu pai foi, por diversas vezes, deputado estadual pelo Espírito Santo, líder do governo e prefeito de Domingos Martins (ES). Indicado pelo senador da Aliança Renovadora Nacional (Arena), Carlos Lindemberg, para o cargo de governador do Espírito Santo nas eleições indiretas de outubro de 1970, foi eleito pela Assembleia Legislativa, assumindo o governo em março do ano seguinte. Em sua administração, deu grande ênfase ao processo de desenvolvimento do estado através da implantação de complexos industriais. Para um maior desenvolvimento industrial e agrícola, procurou também atrair maiores investimentos nacionais e estrangeiros. (CPDOC | FGV. Acesso em: 08 de set. 2018)

Esse fato evidenciado por essa narrativa não pode ser visto de uma forma escancarada, como uma janela aberta e nem com uma visão obstruída, como se estivesse algo o impedindo, pois, conforme Ginzburg (2002), o estudo de uma fonte deve ser analisado como a imagem de um espelho que projeta figuras deformantes. Assim, a análise produz elementos úteis para a história.

Levando-se em conta o que foi observado, problematizamos esse fenômeno, fazendo alguns tensionamentos nas fontes documentais: Que momento é esse da história? Quais as forças em movimentos no mundo, Brasil e no Espírito Santo? Existem relações entre as mesmas? Qual o sentido da Pedagogia da Alternância para essa época? Por que se deve buscar a promoção do homem do campo?

O estudo não teve a finalidade de obter verdades, mas tecer uma narrativa historiográfica, analisando a Pedagogia da Alternância em movimento e sua relação com as forças presentes em cada momento histórico.

2.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO “DESENVOLVIMENTISTA” DE UMA ÉPOCA.

A relação entre a Pedagogia da Alternância e a questão do desenvolvimento das comunidades camponesas é algo presente nas narrativas históricas desse modelo para desenvolver a educação. Isso destaca Gimonet (1999, p.39), no I Seminário Internacional²⁴ da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab)²⁵, quando enfatiza:

[...] a escola do século XX, tal qual a conhecemos e vivenciamos, será cada vez mais inadequada para este mundo veloz, em plena mutação no que diz respeito aos extraordinários avanços tecnológicos que caminham mais rápido do que o homem. Um mundo complexo que exigirá outra educação, que pedirá outra escola portadora de uma educação sistêmica. A formação em alternância, a Pedagogia da Alternância serão um dos componentes da escola do futuro.

²⁴ O Seminário realizado, entre os dias 03 e 05 de novembro de 1999, em Salvador- BA, “Alternância e Desenvolvimento” foi muito importante no âmbito da cooperação entre os centros universitários de pesquisa no Brasil, a universidade de Tours, Centro pedagógico das MFR (França) e o trabalho de base desenvolvido nos setores da educação da pedagogia e da formação rural.

²⁵ A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) foi criada em 1982, através de um processo de discussão e estudo realizados pelas EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, buscando ser uma instituição de representação e assessoria a estas escolas, auxiliando no fortalecimento e divulgação da proposta pedagógica da Alternância. (Unefab. Acesso: 08 Set..2018)

A questão do desenvolvimentismo, caracterizado pela revolução industrial, será uma orientação muito presente em escala mundial, que atingirá espaços locais, apontando que o processo de industrialização trará também mudanças significativas no campo. Essa tendência foi o resultado das relações históricas de produção, como caracteriza Zanoni (2015, p.115):

O processo de industrialização ocorre em diversas escalas, desde o nível mundial ao local, mostrando mais uma vez o projeto de mundialização das relações capitalistas de produção que ocorrem desde o período das Grandes Navegações Coloniais, especialmente com a invasão europeia em territórios ameríndios. Esse processo transformou de forma significativa as relações de produção e por isso reconfigurou os territórios pelo qual se expandiu.

A expansão de território desse modelo econômico vai promover alterações na vida dos camponeses, por exemplo, em um povoado francês, visto que, de acordo com Zamberlan (2017, p.15):

[...] em 1935, os camponeses veem seus filhos abandonarem a roça, indo para a cidade estudar, em seguida não retornando para o ambiente rural, além disso, o setor produtivo-agrícola, com a ampliação da industrialização-mecanização, não conseguia absorver toda a mão de obra disponível (ZAMBERLAN, 2017, p.15).

Dessa forma, as famílias buscaram alternativas para enfrentarem as consequências provocadas pelas transformações no campo. Uma das soluções foi pensar em um modelo de escola e de educação para a juventude, a mais atingida por essa nova configuração socioeconômica da sociedade. Assim de dará esse processo, segundo Zamberlan (2017, p.35):

[...] Um grupo de camponeses, ligados ao sindicato, na busca de abrandar esta situação de abandono da agricultura camponesa começa a experimentar um tipo de formação em alternância, composta de períodos em casa e uma semana por mês numa “casa paroquial” colocando em comum experiências pessoais e aprofundamento em matemática, linguagem e outras áreas de estudo (ZAMBERLAN, 2017 p.35).

A investigação buscou caracterizar esse momento histórico da Pedagogia da Alternância na sua gênese, mas de uma forma tensionada, no sentido de evitar o determinismo histórico ou o movimento linear da história, pois, como analisa Nunes (2011, p.19),

o historiador não cria personagens, nem fatos, mas os descobre em suas fontes, faz ressurgir do esquecimento grandes homens e seus feitos, muitas vezes representados por um sujeito que passaria despercebido, mas que

adquire vulto em sua escrita. Nesse exercício de decifração do passado, o historiador também utiliza de liberdade em seu labor e subjetividade na escolha do objeto, do recorte, na seleção das fontes, na forma como irá compor sua narrativa e dos recursos que serão utilizados (NUNES, 2011, p.19).

Assim, os fatos ocorridos na origem da Pedagogia da Alternância são constituídos de sujeitos e organizações que vão apontar as peculiaridades desse momento na relação com a questão do desenvolvimento de uma sociedade. Silva (2003) esclarece essa vinculação, entre um projeto educativo e a conjuntura de época, no que tange à sociedade francesa na década de 30, período que inicia o processo de articulação e organização das diversas forças sociais e religiosas em prol de um projeto educativo para a juventude e encontra-se num cenário complexo, devido a ser um momento entre duas guerras mundiais, em que a prioridade era a reestruturação das demandas sociais e econômica do país.

No Brasil, especialmente no Espírito Santo, a Pedagogia da Alternância terá as suas particularidades nessa vinculação com as forças que impulsionaram ideais e ações em vista do “desenvolvimentismo” da sociedade brasileira. Esse pensamento é expresso na II Assembleia de Camponeses na Escola Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – Mepes –, de Alfredo Chaves, no dia 20 de agosto de 1976:

[...] Mostrar a necessidade em educar o homem, em seus diversos aspectos, pois ele educado, será a mola propulsora para um desenvolvimento ordenado, e todos terão uma participação direta nos benefícios concedidos pelo desenvolvimento (A GAZETA, 1976, p. 9).

Esses fatos nos impõem questionarmos como o movimento da Pedagogia da Alternância, em tempos e espaços distintos, foi tensionado por forças sociais e econômicas que provocaram rupturas e permanências no seu processo histórico de expansão.

2.1.1 A Pedagogia da Alternância na sua origem e as relações de forças de uma época

Na perspectiva de compreendermos as motivações do surgimento da Pedagogia da Alternância e suas relações com o contexto daquele momento histórico da França, buscamos analisar quais forças impulsionavam esse projeto educativo. Assim,

recorremos aos estudos de Nosella²⁶ (2013), Gimonet²⁷ (2007) e Silva²⁸ (2003), compreendendo que esses autores escreveram e vivenciaram esse tempo e, tendo em vista os aspectos observados, foram os estudos centrais, associados a outras pesquisas.

Nosella (2013) situa todo o movimento ocorrido em um período socialmente complexo como sendo o resultado de uma convicção de um homem que, vivendo no meio do povo do interior francês, partilhando das mesmas situações concretas de pressões, se comprometeu, de modo direto, com a vida dos sujeitos e também desse território: “estamos falando do Padre Granereau²⁹, nascido em 1885, na França. Preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo” (NOSELLA, 2013, p.45). Mas, o próprio autor reconhece que a história de uma ideia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele.

Desse modo, consideramos a história de uma realidade no processo de investigação da Pedagogia da Alternância, em que indivíduos e organizações atuavam de forma ativa, segundo Silva (2003, p.43):

Uma realidade agrária marcada pela permanência de grande número de pequenas propriedades, tendo como base a produção familiar. Os camponeses viviam naquele contexto uma situação de abandono: de um lado, um estado desinteressado pelos problemas do homem do campo e de sua educação, voltado apenas para o ensino urbano (SILVA, 2003, p.43).

Mas que momento é esse, na França, quando, conforme Silva (2003), os jovens camponeses tinham apenas duas opções: parar de estudar e continuar trabalhando com a família nas atividades agrícolas, ou se distanciar desse espaço familiar

²⁶ Paolo Nosella nasceu na Itália (1942), onde se licenciou em Filosofia. Em 1967, veio ao Brasil, para trabalhar em educação popular, no estado do Espírito Santo, criando as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) da Pedagogia da Alternância (NOSELLA, 2013, p.15)

²⁷ Jean-Claude Gimonet dedicou sua vida profissional à Pedagogia da Alternância no seio das Maisons Familiales Rurales (Casas Familiares Rurais) da França. Primeiro, como monitor; depois, como diretor de uma delas. Em seguida, como formador e diretor do Centro Pedagógico Nacional da MFR(CFR) da França (GIMONET, 2007, p.168).

²⁸ Lourdes Helena da Silva é professora do Departamento de Educação da UFV, trabalhou vários anos com atividades de extensão rural na Emater- MG e, atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância (SILVA, 2003)

²⁹ Desde 1911, o padre Granereau tinha fundado um sindicato rural, no intuito de ajudar os camponeses a superarem o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação (NOSELLA, 2013, p. 47)

comunitário para prosseguir nos estudos? A questão de fato poderia tornar-se até pior: as famílias precisavam da presença dos filhos no trabalho familiar e tinham também obstáculos de mantê-los na cidade, estudando. Eram essas as circunstâncias colocadas aos pais camponeses, aos sindicatos, às cooperativas e à Igreja.

Para compreendermos esse contexto, foi necessário que a investigação buscasse o entendimento da realidade que o pautava. Desse modo, empregamos os estudos de Bragança (1966), no qual se enfatiza que a permutação dos camponeses para outras atividades econômicas traz problemas para as pessoas transferidas, mudanças nos costumes e na cultura.

Essa situação de transferência territorial, que altera a subjetividade das pessoas, é causada por um movimento de expansão do capitalismo, evidenciado nos países que se industrializavam, ou seja, como analisa Bragança (1966, p.647):

[...] este fenômeno acentuou-se de tal modo após a guerra de 1939-45, que já não o podemos considerar um acidente superficial, mas sim uma característica importante na vida atual. Basta recordar que o contingente de trabalhadores agrícolas europeus sofreu uma redução de 25%, de 1910 até hoje. [...] O que significa que milhares de pessoas se encontram arrastadas numa movimentação que as transfere para um modo de vida inteiramente diferente daquele que conheceram no começo da existência (BRAGANÇA, 1966, p.647, tradução nossa).

Outra possível relação contextual entre o movimento dos camponeses franceses nos anos de 1930 e o processo “desenvolvimentista industrial”, é que “nos últimos cinco séculos de desenvolvimento e expansão do capitalismo [...] foram emblemáticos, porque neles se realizaram grandes concentrações e grandes fusões” (SANTOS, 2003, p.45).

Esse fenômeno social e econômico que ocasionou mudanças estruturais nos povoados rurais e também nas vidas das famílias camponesas, principalmente na juventude, também provocou demanda e buscas por soluções, não de forma espontânea e nem isolada de outras forças presentes na realidade. Por isso, Silva (2003, p. 46), nas suas investigações, afirma que:

Contrário ao que possa parecer, essa primeira experiência não nasceu de forma espontânea, fruto do acaso. A reflexão de seus promotores sobre as necessidades e a especificidades da formação dos jovens camponeses foi resultado de uma longa caminhada, cujas raízes remontam ao início do

século. A iniciativa que reuniu os primeiros responsáveis das MFRs nasceu sobre o terreno do catolicismo social.

A vinculação da Pedagogia da Alternância com o catolicismo foi marcante no seu início e também no processo de expansão em outros territórios. Essa ligação, nas narrativas históricas, vai sendo personificada em atores representativos da instituição da Igreja Católica, como foi percebido pela pesquisa ao analisar as fontes documentais que narram o surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil. Conforme documento do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (1970, p.1) fica clara essa característica histórica:

Foi refletindo [...] que o então estudante de teologia, Padre Humberto Pietogrande.s.j., foi passar as férias no Espírito Santo, visitando os Municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Piúma, Iconha e Rio Novo do Sul. Durante essa permanência, o Pe. Humberto Pietogrande pensou pela primeira vez que exatamente aquela região do Espírito Santo pudesse apresentar condições idôneas para a realização de uma ação comunitária de promoção integral que, além do valor de serviço, tivesse também significação experimental e talvez pudesse servir como modelo inspirador para outras regiões do terceiro mundo.

Essa análise não pretende descaracterizar a importância desses agentes promotores de ações significantes para a historiografia da Pedagogia da Alternância. A perspectiva da investigação foi aproximar contextos ocorridos em tempos e espaços distintos, buscando identificar quais forças atuaram no projeto educativo dos CEFFAs no passado³⁰. Assim, “compreendemos que a memória é um exercício político atual, individual e coletivo, e que por meio de dinâmicas problematizadoras, recoloca-se nas suas possibilidades permanentes de transformação” (LOCATELLI, 2012, p.35).

Uma dessas forças foi a relação do catolicismo com o movimento da Pedagogia da Alternância na resistência dos camponeses, em vista das mudanças que vinham ocorrendo nas suas vidas familiares e das comunidades, pois “na sua origem, existia um movimento cristão, do fim do século XIX, denominado movimento do Sillon³¹,

³⁰ Na França, as unidades educativas com Pedagogia da Alternância, foram denominadas MFR (Maisons Familiales Rurales – Casas Familiares Rurais) (GIMONET, 2007, p.21).

³¹ Le sillon de Marc Sangnier: movimento criado no final do século XIX, [...] age através de círculos de estudo, de jornais, entre os quais *Le sillon*, de conferências, para reconciliar com a sua fé na igreja com suas ideais republicanas, e, de maneira mais abrangente, o povo e a igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. (GIMONET, 2007, p. 22)

cujo princípio era a defesa da democracia como condição do progresso social” (SILVA, 2003, p.46).

Esse fato nos impõe questionarmos o sentido do movimento da igreja católica ter-se envolvido com a Pedagogia da Alternância na sua gênese. De acordo com Silva (2003), o movimento Sillon foi o responsável em animar o sindicalismo agrícola que tinha como princípios a solidariedade e a democracia nas comunidades camponesas. Com base nessas concepções, surge a criação da Juventude Agrícola Cristã (JAC), que sinalizou intensamente o sindicalismo agrícola na França. Assim, Nosella (2013, p. 49) comenta:

Outro aspecto característico da *Maison Familiare* é que sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica. Isso significa que a *Maison Familiare* nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio. (NOSELLA, 2013, p.49)

Essa narrativa histórica aponta que os camponeses não estavam atuando individualmente nessa busca do projeto educativo que possibilitasse aos jovens estudarem nas suas comunidades, mas que, por intermédio da educação, se promovessem ações em vista do desenvolvimento socioeconômico do seu meio. A esse respeito, afirma Gimonet (2007, p.22):

[...] Este movimento os alimentava através de sua militância, de sua energia, de suas análises e reflexões, dos valores que pregava, de suas perspectivas e de suas esperanças. Sindicalistas eram atores engajados no seu meio. Estavam impregnados da preocupação pelo futuro de seus filhos, de sua profissão, da agricultura, da vida rural” (GIMONET, 2007, p.22).

Mas quais são esses valores e em que base filosófica essas ações e preocupações se pautavam? Uma forma bastante adequada de resposta é: “a Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas antes, pela intervenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação” (GIMONET, 2007, p.23).

Cabe ressaltar que, embora tenha surgido sem uma base teórica definida, a Pedagogia da Alternância trazia, na estratégia educativa, a experiência que os camponeses tinham na sua vida social em comunidade e no envolvimento sindical.

Esses aspectos serão determinantes na caracterização dessa pedagogia. Isso descreve muito bem Ribeiro (2008, p. 33), no que tange a uma narrativa histórica:

De início, podemos pensar que essas iniciativas de educação camponesa resultem tão somente de um senso comum construído a partir das práticas sociais dos trabalhadores, os quais reconhecem a importância do vínculo entre o estudo e o trabalho para que seus filhos possam garantir a sobrevivência no futuro.

Mais uma vez a pesquisa teve que tensionar essa narrativa histórica para compreendermos a relação objetiva da motivação do catolicismo, através do Movimento Sillon e do Sindicato Agrícola, em mobilizar os camponeses em direção a um projeto educativo. Ribeiro (2008) problematiza essa aproximação, colocando a necessidade de atentarmos para a situação da Europa no período onde a MFR surge. Dessa forma, descobriremos fatos que possibilitarão o desvelamento de convicções que nos anunciam de uma forma descontextualizada, sem considerar as relações de forças presentes. Em virtude dos fatos mencionados,

há necessidade de atentar-se para o contexto que, no entre guerras, é de confronto entre o liberalismo, incluída aí a sua face mais brutal, identificada com o nazifascismo, e o comunismo fortalecido pela Revolução Russa (1917) e início do processo revolucionário na China (1934). No pós-guerra, estabelece-se certo equilíbrio de forças que adquire visibilidade com a criação do Estado do Bem-Estar Social e com 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).

Por todos esses aspectos observados, a Pedagogia da Alternância, mesmo não tendo uma orientação teórica inicial, surge possivelmente dentro de uma relação de força de negação de duas perspectivas de desenvolvimento de sociedade. Gimonet (2007) caracteriza a questão da educação nesses modelos desenvolvimentistas, destacando que, no processo de industrialização na Europa, surgem as “escolas industriais” para atender à necessidade de formação da população e colocar a sociedade rumo a um novo desenvolvimento.

De acordo com Gimonet (2007), com esse encadeamento industrial, a questão do domínio das técnicas passou a ser uma exigência para esse momento histórico, ou seja, a necessidade de a educação abordar a formação geral no processo educativo,

como ler, escrever e contar; e, gradualmente, a escola passar a dar importância à aprendizagem prática. Dessa forma,

com a chegada da época industrial, vai aparecendo, no século XIX “a escola socialista do trabalho” e a “escola liberal”. [...] Duas grandes orientações se apresentam, e até se opõem: uma dando prioridade à aprendizagem pelo trabalho prático e a outra, dando preferência à formação teórica. [...] Assim, a ordem “teoria-prática” torna-se um dos dogmas do ensino ocidental (GIMONET, 2007, p. 114).

Por todos esses aspectos abordados sobre as duas grandes orientações surgidas no período industrial do século XIX, no I Seminário Internacional ocorrido em 1999, em Salvador, que tinha como tema PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Alternância e Desenvolvimento, Jean Claude-Gimonet, assessor da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR) e ex-diretor do Centro Nacional Pedagógico das Maisons Familiares Rurales-França, sustenta que “os princípios filosóficos das EFAs [ou seja, da Pedagogia da Alternância][...] surgem em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e ao capitalismo liberal onde as pessoas constituem instrumentos utilizados para enriquecer-se” [GIMONET, 1999, p.23].

Então, se a Pedagogia da Alternância nasce na oposição a dois projetos de desenvolvimento, nos leva, conforme Ginzburg (2002), a termos a sutileza de trabalhar com as fontes, observando os “pormenores”, “minúcias” e principalmente os “fios”, pois a harmonia dos fatos sucede quando se percorre o tapete com o olhar em múltiplas vertentes.

Assim, seguindo essa orientação teórica metodológica, foi necessário questionar quais possíveis influências o movimento da Igreja Católica – através do Sillon e JAC – tem, no sindicato agrário, como instrumento de articulação dos camponeses. No que concerne a essa questão, Menezes (2013, p.3) sustenta no seu estudo:

O surgimento das Casas Familiares francesas faz parte de um processo de organização e de reflexão iniciado 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)³².

³²A Secretaria Central de Iniciativas Rural (SCIR), um organismo do tipo sindical, tinha como um dos objetivos buscar meios susceptíveis de favorecer a evolução do mundo rural, através da criação de organismos de base sindical ruralista, cooperativos. [...] Uma das estratégias era investir em uma formação adaptada aos jovens rurais (CHARTIER, apud SILVA, 2003, p.44).

Entre os promotores da experiência havia membros do SCIR e esses tiveram uma importância fundamental no surgimento das primeiras Casas Familiares Rurais francesas.

Dado o exposto, é possível que os fomentadores da experiência que possibilitou o surgimento da primeira Casa Familiar Rural eram fervorosos seguidores e difusores das ideias desse movimento, pois “[...] foram profundamente influenciados pelas correntes democratas cristãs dos Sillons Rurais e do Secrétariat Central d’Initiative Rural (SCIR)” (RIBEIRO, 2008, p. 34).

Esses sindicatos, que seriam a base das CFRs, entre as suas demandas de programas, incluem “[...] assegurar a colaboração constante e restituir a confiança entre empregados e empregadores; encorajar o desenvolvimento de indústrias rurais a fim de promover a economia dos camponeses” (CHARTIER apud RIBEIRO, 2008, p 34). Esse ideal de desenvolvimento – que, segundo Ribeiro (2008), precedeu o surgimento de escolhas de projeto educativo, foi colocado em prática nas Maisons, e lá, desenvolvido pela dinâmica pedagógica da Alternância – é detectado nas encíclicas papais.³³

Para garantir essa estratégia de desenvolvimento nas comunidades camponesas, as forças atuantes, religiosas e sindicais inicialmente, como descrito por Silva (2002), deram um traço marcante na Pedagogia da Alternância, que foi, no intuito de atender às carências de formação da juventude que trabalhava nas propriedades familiares, estimular esses sujeitos a serem incumbidos de desenvolverem a produção e o cultivo das suas terras, além de se tornarem ativos no engajamento na melhoria do seu meio. Ou seja, foi dado destaque à formação integral desses jovens estudantes. Assim, tanto a formação geral quanto a técnica, estavam na finalidade do projeto educativo dessas escolas.

Outra estratégia marcante, característica da Democracia Cristã e desenvolvida pelo movimento sindical nesse momento histórico da Pedagogia da Alternância, é que

³³ 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).

“[...] essas correntes se propunham a realizar uma formação que qualificasse os camponeses 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). Nessa perspectiva, o envolvimento das famílias na condução e manutenção das escolas foi decisivo. Assim, de acordo com Silva (2003, p.49),

[...] a criação da primeira Maison Familiale Rurale não teria ocorrido se houvesse apenas proposto aos pais uma reflexão sobre o tipo de formação conveniente aos jovens do meio rural. Ela se realizou, de verdade, pelo fato de as famílias serem obrigadas a assumir a totalidade da gestão escolar, avançando no seu engajamento pessoal até a responsabilidade solidária no plano financeiro e pedagógico (SILVA, 2003, p. 49).

Portanto, nesse itinerário, alimentado de entusiasmo, dúvidas, medos e expectativas, na procura por elaborar um projeto educativo diferente do tradicional, percebe-se que a Pedagogia da Alternância na França não nasceu pronta. Ao contrário, como pontua Silva, “[...] foi necessário um longo caminho, com ajustamentos constantes, para a construção e consolidação do seu modelo pedagógico” (SILVA, 2003, p. 52).

Na caminhada em busca da estabilização do projeto de formação em alternância, foram necessárias crises que provocaram rupturas e permanências, as quais não podem ser analisadas, como destaca Ginzburg (2002), de uma visão da janela escancarada, nem a partir de uma visão reduzida, como se o pesquisador estivesse com um muro na frente. Mas, nessa caminhada, importa perceber que a realidade é como uma imagem deformada pelo espelho. É preciso seguir “[...] sinais, indícios, fios que permitem decifrar zonas privilegiadas dessa realidade” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Nessa perspectiva, buscamos sinais para decifrar o problema gerado pelo aumento de MFRs, que exigiu do movimento dos camponeses franceses a necessidade de uma organização para o gerenciamento do processo de expansão interna. Esse contexto, segundo Silva (2003), de estabelecer uma sistematização organizacional do movimento, que até então ocorria de forma improvisada e espontânea pelas forças que atuavam, foi a razão de criação, em 1942, da União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFRs). Essa decisão política foi tomada,

principalmente, pelos camponeses, e se caracterizava, sobretudo, pela busca de uma fidelidade às bases fundamentais e aos princípios do movimento das MFRs, que foram afirmados na primeira assembleia de constituição da organização. Eram eles os seguintes, conforme listados por Silva (2003, p.51):

Uma associação de pais responsáveis em todos os pontos de vista pela MFR.

A alternância de etapas entre as Maison Familiale e a propriedade; sendo o ritmo da alternância o das regiões.

A distribuição dos jovens em pequenos grupos; sendo, todavia, necessário um mínimo de doze para que a fórmula pudesse ser viável.

As famílias poderiam recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens católicos ou protestantes onde os pais expressassem o desejo de que eles recebessem essa formação. Em nenhum caso, o eclesiástico poderia ser o diretor da Maison Familiale e nela residir (CHARTIER, apud, SILVA, 2003, p. 51).

Mas qual foi, de fato, a possível razão dessa tomada de decisão dos camponeses? E quais questões estão presentes na relação de forças entre os camponeses e as instituições religiosas e sindicais?

Segundo Telau (2012), nessa fase se identificavam influentes tendências nas orientações das MFRs, desde a uma direção muito religiosa até às diretrizes orientadas pelo Ministério da Educação. Nesse momento, tanto por uma dimensão quanto por outra, o substancial parecia enfraquecido, pois, nas duas vertentes, os camponeses não eram os mais envolvidos nas definições política e pedagógica do projeto educativo, o que os levaria, então, a tentarem tomar em suas mãos o rumo de todo o processo novamente. Esse posicionamento impulsionaria rupturas e permanências.

Uma das rupturas, de acordo com Silva (2013) objetivando a fidelidade aos princípios originais, foi a retirada de padres da função de diretor em cada Maison. Essa decisão – conforme a autora tomada em assembleia dos camponeses – provocou conflitos com representantes da Igreja Católica. Com ela e a partir dela, os camponeses buscavam sua autonomia frente à Igreja e ao Estado.

Além da emancipação, outro aspecto pertinente e que, de certa forma, continuará muito presente nos CEFFAs, sendo também tensionado no presente, é o fato de

que, naquele momento de rupturas, os representantes da Igreja que faziam a direção das escolas davam uma característica para a Pedagogia da Alternância: ser uma escola fechada, exclusiva para o mundo camponês. Nitidamente, essa perspectiva de educação limitante não foi acatada pelas famílias, como descrito por Nosella (2013, p. 51):

[...] O sacerdote cogitava uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada. [...] Evidentemente, os camponeses não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do País.

Nosella descreve essa ação afirmativa dos camponeses em sua pesquisa de mestrado, considerada como o primeiro estudo sobre a Pedagogia da Alternância realizado no Brasil. A pesquisa, que data de 1977 e traz a temática de estudo As Origens da Pedagogia da Alternância, foi apresentada à Pontifícia Universidade de São Paulo. Em 2013, teve a sua reimpressão em forma de livro. Cabe destacar que o autor e ativista da Pedagogia, nesse momento histórico, faz uma análise que também serve para os momentos atuais do movimento de rupturas e permanências, elemento significativo da nossa investigação e narrativa historiográfica. Segundo o especialista, este aspecto de uma educação fechada

[...] é importante ser levantado, porque caracteriza uma “tentação” que ainda hoje se encontra, mesmo aqui na América Latina, isto é, a de realizar uma obra em si, uma escola para os camponeses, uma espécie de “reserva indígena” ou de “redução jesuítica agrícola”. É uma tentação que decorre de uma concepção separativista, isolacionista: já que o sistema geral é mau, é preciso realizar uma “ilha de bem” fora do sistema (NOSELLA, 2013, p. 51).

Nessa narrativa, aponta-se para a necessidade de posicionamento quanto à finalidade da educação, ou seja, como manter a finalidade inicial do projeto educativo, mas sem se fechar para as questões gerais da sociedade? Como desenvolver uma comunidade sem deixá-la isolada do mundo? Será que as experiências dos promotores locais davam conta dessa exigência teórica? Quais rupturas eram necessárias para essa demanda teórica?

Esse tensionamento vai ser caracterizado pelo autor como uma “pedagogização do movimento”, no sentido de superar o pragmatismo e o improvisado na ação educativa das escolas e, conseqüentemente, a alternância mecânica no tempo e espaço. Para

tanto, “[...] foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando um quadro teórico e técnico rico e científico” (NOSELLA, 2013, p.51).

A questão é: que bases teóricas são essas? Que perspectivas de educação e de sujeitos esses pensamentos apontam?

Primeiramente, as bases teóricas da Pedagogia da Alternância foram sendo criadas na própria caminhada da pedagogia, numa relação, unindo a prática do ambiente interno, das experiências que iam surgindo, e a busca pelas teorias nos espaços externos ao movimento. Foi dessa forma que “[...] os CEFFAs se nutriram dos princípios e práticas da Pedagogia Nova³⁴ e da Pedagogia Ativa, representadas por pedagogos como Célestin FREINET, Ovide DECROLY, Jonh DEWEY, Roger COUSINET, Maria MONTESSORI e outros”(GIMONET, 1999, p.42).

Além dessas influências pedagógicas, o pesquisador e diretor técnico da SIMFR³⁵, Pedro Puig, expressou, no I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, que “os princípios filosóficos das EFA’s têm suas origens no personalismo³⁶ de Emmanuel Mounier” (CALVÓ, 1999, p.22).

Nessa perspectiva, os autores e ativistas europeus da Pedagogia da Alternância, Gimonet (1999) e Calvó (1999), no I Seminário Internacional em Salvador, no qual o tema foi Alternância e Desenvolvimento, expressaram nas suas narrativas as bases

³⁴ O movimento da Escola Nova situa-se em um processo mais amplo de mudanças que ocorriam na sociedade que se urbanizava, exigindo, além da ampliação do sistema escolar, um ensino que preparasse os alunos para enfrentar mudanças. Cobia à escola, nesse contexto, a função de corrigir as desigualdades sociais pela oferta de uma formação que possibilitasse ao indivíduo obter um emprego e ascender socialmente. Nessa perspectiva é que o escolanovismo pode ser entendido como uma pedagogia liberal (RIBEIRO,2009, p.428).

³⁵ Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (*SIMFR*), com sede em Bruxelas. Sua finalidade é ajudar a expandir e fortalecer os Centros Familiares de Formação por Alternância pelo mundo.

³⁶ O personalismo foi e é usado para designar três doutrinas diferentes, mas interligadas. A primeira é a doutrina teológica, que afirma a personalidade de Deus como causa criadora do mundo, em oposição ao panteísmo, que identifica Deus com o mundo [...] A segunda é uma doutrina metafísica, segundo a qual o mundo é constituído por uma totalidade de espíritos finitos que, em seu conjunto, constituem uma ordem ideal em que cada um deles conserva sua autonomia [...] A terceira é uma doutrina ético-política, que enfatiza o valor absoluto da pessoa e seus laços de solidariedade com as outras pessoas em oposição ao coletivismo (que tende a ver na pessoa nada mais que uma unidade numérica), e ao individualismo (que tende a enfraquecer os laços de individualidade entre as pessoas) (ABBAGNANO, apud TRINDADE; VENDRAMINI, 2011,p.46).

Pedagógicas (Pedagogia Nova e Pedagogia Ativa) e Filosóficas (Personalismo), que possivelmente influenciaram historicamente a Pedagogia da Alternância.

Em virtude do que foi mencionado até agora, temos uma importante reflexão em Ribeiro (2008, p.35):

[...] o uso da alternância tanto pode significar a oferta de uma formação voltada para os interesses dos camponeses como pode ser um disfarce para a impossibilidade de, no atual estágio de reprodução e acumulação de capital, ocorrer o crescimento econômico acompanhado pela geração de empregos ou mesmo ser retomado o Estado do Bem-Estar Social (RIBEIRO, 2008, p.35).

Esses referenciais pedagógicos e filosóficos, que sustentaram os princípios da Pedagogia da Alternância, estarão presentes nas narrativas históricas e serão fortemente utilizados na caracterização de um “modelo” que será orientado em todo o processo de expansão dessa pedagogia pelos continentes.

Uma dessas narrações será realizada por Gimonet (2007) na defesa desses princípios, devido à Pedagogia da Alternância atualmente ter-se tornando uma possibilidade no cenário educativo. No entanto, na avaliação do autor, está sendo empregada, muitas vezes, de uma maneira distorcida ou simplificada. Por essa razão, na perspectiva do escritor, cabe demarcar os contornos dessa fórmula pedagógica. A questão é: será que foi possível esse determinismo pedagógico, no processo histórico de expansão?

2.2 O CAMPO DO SUL CAPIXABA: O MOTIVO DE UMA AÇÃO COMUNITÁRIA

O Mepes surge em uma região e um momento histórico, um contexto local, onde estão presentes forças que têm expressão universal, que convergem em direção a um “modelo de desenvolvimento”, conforme afirma Zamberlan (2017, p.10):

Sua gestação e começo é a história de um trabalho comunitário feito durante uma época, anos 60, onde as ações sociais fundamentavam-se no desenvolvimentismo. Esta proposta e forma de atuar surgem na década de cinquenta nos EUA, dentro do contexto da guerra-fria. (ZAMBERLAN, 2017, p 10).

Mas que região é essa, e quais as razões de se implantar um projeto educativo utilizando a Pedagogia da Alternância? Qual a relação desse projeto educativo com as questões do desenvolvimentismo? A aproximação da veracidade desses

questionamentos atesta que “[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas. [...] Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados” (GINZBURG, 1989, p.144).

Levando-se em consideração esses aspectos, optamos por buscar informações nas contribuições de Zamberlan (2017)³⁷, na pesquisa em que o Mepes e a equipe de assessoria do Instituto Superior da Religião (Iser)³⁸ estiveram envolvidos, na avaliação dos vinte e três anos de existência desta experiência em terras capixabas e no estudo reflexivo que o Centro de Estudo e Ação Social (Ceas) realizou em 1970³⁹. São narrativas carregadas de sentimentos, de vivência concreta de quem esteve presente nesses momentos históricos, em que foi inserida, no restrito espaço rural, a Pedagogia da Alternância, um local constituído de componentes peculiares ao interior capixaba, exclusivamente na microrregião sudeste, composta dos cinco municípios – Anchieta, Alfredo Chaves, Piúma, Iconha e Rio Novo do Sul –, uma região típica, como outros diversos lugares existentes no Espírito Santo nesse período e que, de acordo com Zamberlan (2003, p. 39) mantinham algumas características comuns:

- a) Localidade-unidade social delimitada geograficamente (num vale ou pequena bacia hidrográfica),
- b) Grupos de pessoas (conjunto de famílias, várias delas com ligação de parentesco), interesses comuns, trabalho, tradições culturais e religiosas, que desembocavam em compromissos, portanto com interações socioculturais diretas e intensas (o cotidiano na roça, os feriados religiosos e finais de semana e outros momentos são vividos em comum...)
- c) As famílias compartilhavam espaços e tempos, além disso, interagem com algumas instituições, igreja com seus cultos e festas, associações de produtores, trabalhos em grupo-mutirões, trocas de dias de trabalho,

³⁷ Zamberlan (2017): esse modesto trabalho é composto de uma ampla e longa alternância, que durou ao redor de seis anos, dividido em duas sessões: a primeira situa-se em tempos diferentes, composta de espaços “restritos”, buscando pesquisar inúmeros documentos, a maioria originais; a segunda desenrola-se em muitos espaços, longe e perto, procurando personagens que participaram diretamente do começo da longa caminhada que compõe a história do Mepes (ZAMBERLAN, 2017, p.10).

³⁸ O que tentamos fazer foi uma fotografia da instituição, em que o diagrama da nossa pesquisa a registrou no momento determinado, quando seu pessoal posou para uma foto. [...] o texto se fez com aquilo que nos foi dito e silenciado nas linhas e entrelinhas dos documentos da instituição e nas teses e artigos de autores que refletiram sobre o Mepes. [...] Estão aí algumas verdades, que, por não se pretenderem absolutas, devem ser discutidas, produzindo consensos e dissensos. (STEIL, 1991, apresentação).

³⁹ [...] Em 1970, Paolo Nosella escreveu um amplo artigo sobre a experiência do Movimento, “chance aos camponeses”, publicado pelo caderno do CEAS de Salvador –BA. Nesse período já funcionavam três Escolas Famílias no Sul do Espírito Santo (ZAMBERLAN, 2017, p.219).

visitas e acompanhamento às parturientes para ajudá-las em seus afazeres pessoais e de casa, etc...

Esse espaço geográfico, que transcende as questões físicas, é um lugar constituído de elementos culturais e relações sociais, um mundo humanizado pelo trabalho no processo de produção da existência da vida individual e comunitária, resultando, assim, em um espaço de características próprias. Segundo Fernandes (2012, p.74), toda essa dimensão sociocultural será marcada historicamente como sendo

o território camponês, o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. [...] A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental (FERNANDES, 2012, p. 744).

Esse território, segundo a pesquisa do Instituto Superior da Religião (ISER), na época da inserção das Escolas-Família, na década de 60, pode ser representado como uma região majoritariamente rural, pois, nesse período, a sociedade capixaba pode ser caracterizada pela presença hegemônica de habitantes povoando as comunidades camponesas, conforme os dados de Carvalho e Steil (1991, p.5):

[...] 68,1% de sua população economicamente ativa ligada as atividades agropecuárias; 30,9% da área rural do Estado ocupadas por matas naturais; 40,6% dos estabelecimentos agrícolas na faixa de 20 a 40 ha; 54,8% da população rural sem instrução; 55,9% do pessoal ocupado sem atividades agropecuárias formado por mão de obra familiar não remunerada, e 24,5% em regime de parceria (CARVALHO; STEIL, 1991, p.5).

Outro olhar que se pode ter, já destacado neste texto, advém de que não podemos assentar uma narrativa apenas nos traços mais notáveis, e sim interrogar as minúcias menos pertinentes. Assim, escolhemos rastrear esses estudos citados, buscando fazer interfaces com outras fontes, características presentes nesse contexto territorial, na expectativa de fazermos relações entre as circunstâncias locais e as questões gerais dessa época, sempre com o objetivo de identificarmos e compreendermos as rupturas e permanências no processo histórico da Pedagogia da Alternância.

Uma dessas particularidades locais, presentes nessas regiões onde se inicia o projeto educativo da alternância, é a origem das famílias camponesas e o potencial

agrícola. De acordo com o documento do Ceas (1970), os lugarejos exibiam algumas contradições presentes no mesmo espaço. Dentre elas, tinham elementos característicos de países desenvolvidos como: possibilidade de comunicação, solos férteis, estrutura agrária composta por pequenas propriedades e clima propício para a atividade agropecuária. No entanto, as famílias conviviam com situações concretas de realidade subdesenvolvida: grave crise econômica devido à política de erradicação dos cafezais na época ⁴⁰, irrelevante grau de escolaridade e uma economia basicamente agrícola.

Outras minúcias relevantes a serem consideradas para compreendermos a razão pela qual iniciará o processo de mobilização em prol de uma ação comunitária, nessas localidades da região sul do Espírito Santo, são as evidências apresentadas pelo estudo do Ceas (1970) como sendo justificativas para a atuação de uma instituição religiosa e seus representantes nas comunidades.

Nosella (2013, p.62) relata uma experiência que ele próprio vivenciou, com uma das principais lideranças religiosas, Pe. Humberto Pietrogrande⁴¹, que revela todo um propósito da Igreja Católica nesse tempo histórico: ⁴²

Em 1966, casualmente, encontrei em Florença o jovem sacerdote jesuíta italiano, Pe. Humberto Pietrogrande. Nossa conversa foi longa e o assunto era: o mundo rural do Espírito Santo – Brasil. O sacerdote já tinha estado no Brasil e se encontrava em Florença apenas para completar a sua formação. Durante suas andanças pelo Brasil, ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua maioria descendentes de emigrantes italianos e alemães. Por que o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou se está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo (NOSELLA, 2013, p.62).

⁴⁰ No que se refere ao Plano de Erradicação dos Cafezais, o Grupo Executivo de Recuperação Econômica da Cafeicultura (GERCA), o implementou em duas fases: a primeira, realizada entre 1962 e 1963; e a segunda, entre 1965 e 1967, sendo esta a mais expressiva no Espírito Santo. Ao final, foram erradicados 1.379.303 cafeeiros a nível nacional, liberando 1.492.248 hectares de área. Essa política de erradicação aconteceu nos principais estados produtores, tendo o Espírito Santo reduzido 53,8% das suas lavouras, totalizando aproximadamente 70% do total da área de lavoura cafeeira.(ZANONI, 2015, p.120)

⁴¹ [...] O Pe. Humberto Pietogrande, que é italiano, conheceu o Espírito Santo ainda como seminarista e, ao voltar à Itália para a ordenação, já havia feito a escolha de seu campo pastoral: o Sul do Espírito Santo. Em sua primeira missa em Pádova, em 1965, distribuiu um documento por ele elaborado sobre a situação do colono italiano naquela região do Brasil.(CARVALHO, 1991, p.2)

⁴² [...] A Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica Mater et Magistra do Papa João XXIII e Populorum Progressio do Papa Paulo VI. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo (NOSELLA, 2013, p.62)

Essa narrativa apresenta as possíveis forças que impulsionaram o surgimento da materialidade de uma ação externa, para um território onde, na visão desses agentes, era necessário atuar para livrar o povo da situação existencial em que se encontrava. Outro fato exposto nessa descrição é a presença hegemônica de famílias de origem italiana, pois se trata “de uma região colonizada no século passado, por imigrantes, na grande maioria italianos, quase 80% no interior” (Ceas, 1970, p. 2).

De acordo com a pesquisadora do Iser, Carvalho (1991), a intencionalidade da ação é baseada numa percepção feita da região, que, neste primeiro instante, é narrada como tenebrosa, mas prometedora. Uma “[...] região com vasta potencialidade de recursos naturais não aproveitados racionalmente; elemento humano rico, mas despreparado e disperso, empobrecido e marginalizado, falta total de infraestrutura de educação” (CARVALHO, 1991, p.1).

Esse panorama marca a necessidade de fazer algo para um povo injustiçado socialmente. Carvalho (1991) o descreve como o traço mais significativo para identificar-se a ação promotora de uma organização que vai proporcionar o vínculo com a Itália. Iniciava-se assim, segundo ela, um processo

[...] de mobilização de sua província e da comunidade católica italiana para a realização dessa missão pastoral, que mais tarde culminaria na fundação do Mepes. [...] É esse o “drama” e o desejo de “reparar tal injustiça”. [...] Para isso, propõem a criação de uma fundação Ítalo-Brasileira para o desenvolvimento religioso, cultural e econômico do Espírito Santo. Essa proposta acabou resultando na “Assoziacione degli amici dello stato Brasileiro dello Espírito Santo” (AAES), formada por membros da Ação Católica Italiana (CARVALHO, 1991, p, 2).

Pelos aspectos observados pela pesquisadora, a façanha apresentada objetivamente em resposta a uma demanda concreta, a vida de um povo, indica como propósito o “desenvolvimento” de aspectos subjetivos e objetivos de uma gente.

De acordo com Locatelli (2012), a elaboração do pensamento histórico carece da associação e variação de fontes documentais, além de realizar um entrelaçado das informações. Ou seja, os dados necessitam nos provocar a procura do que não está

evidente, sinais e rastros que produzam ligação e vinculem cenários, com base nos pormenores existentes, de preferência naqueles imperceptíveis.

Desse modo, buscamos, no estudo de Caliarí (2012), que investiga a relação da Pedagogia da Alternância com o desenvolvimento local, a probabilidade de perceber a relação do movimento geral da sociedade nesse período e a locomoção das forças localmente. A fonte explicita, nos seus pressupostos, o que se dava no movimento geral:

A prática da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo deparou-se com o projeto de desenvolvimento implantando pelo Estado tecno-militar pós 64. As propostas para o setor agrícola previam a sua integração ao desenvolvimento e expansão do capitalismo internacional via a incorporação dos conceitos da “Revolução Verde” no que concerne à quimificação e produção monocultorista para a exportação (CALIARI, 2012, p.86).

Quanto ao particular, o local, cabe enfatizar, tratava-se de uma região com uma geografia própria, um povo com uma história e seu jeito peculiar de viver e produzir a sua existência. Mas sobre quem Bogo (2010) afirmou, com propriedade: “os camponeses não constituem uma sociedade à parte, uma classe arredia ou um modo de produção próprio; geralmente são vítimas das inovações e das transformações que mexem com seu modo de produzir a existência” (BOGO, 2010, p.91).

É esse cenário no campo das ideias e contradições que irá possibilitar o surgimento de uma experiência educativa significativa para as populações camponesas: capixaba e brasileira.

2.2.1 As narrativas do “desenvolvimento”: uma ação educativa assistencialista ou promocional?

Ginzburg (2002) propõe que, para a natureza do estudo, é importante a tensão entre o relato das fontes e a documentação. Seguindo essa indicação, buscamos sinais nas reportagens que coincidem com o período de início dos trabalhos e funcionamentos das ações comunitárias do Mepes, principalmente das Escolas Famílias. Uma dessas fontes é a reportagem de A GAZETA que tem a seguinte abordagem: a Itália traz a cooperação para o desenvolvimento. No editorial, se

expressam elementos característicos do processo de implantação do projeto educativo:

Esteve ontem em Vitória, para uma estada de poucas horas, o chefe do Serviço de Cooperação Técnica Internacional do Ministério das Relações Exteriores da Itália, conselheiro Giorgio Giacomelli. O diplomata e uma delegação do seu país estão mantendo entendimentos com várias autoridades brasileiras, a fim de iniciar um relacionamento técnico-cultural entre Itália e Brasil, através de uma recente lei que trata de cooperação internacional. Em meio à sua curta estada, o Sr. Giorgio Giacomelli foi recebido em audiência especial pelo governador Artur Carlos. Ao chefe do executivo, transmitiu que os primeiros contatos para a aplicação da nova lei italiana no Brasil estão sendo feitos no Espírito Santo através do Movimento de Educação Promocional do Estado Espírito Santo sediado no município de Anchieta. A organização que realiza os trabalhos de implantação do programa de cooperação internacional é denominada Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano di Espírito Santo, e tem sede em Pádua, Itália.

A mesma matéria traz a finalidade dessa rede de relações institucionais entre as entidades recentes criadas, no Brasil, o Mepes e na Itália, a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AAES), e os representantes públicos dos dois países. A matéria completa-se com a seguinte informação:

A entidade foi quem apresentou ao Governo italiano o pedido para um convênio em favor do desenvolvimento da agricultura capixaba, e o diplomata, logo depois do encontro com o Governador do Estado, viajou com destino a Rio Novo do Sul, para visitar a Escola Família do Mepes e a Associação dos Banicultores (A GAZETA, 1972, p. 5).

Em outra fonte de pesquisa, o jornal o Diário, também há uma reportagem, com o tema Novos métodos de ensino implantados em Anchieta, na qual se evidencia como a sociedade capixaba, naquele momento, objetiva a iniciativa do Mepes em implantar a Pedagogia da Alternância na região sul do estado. De acordo com a redação,

[...] uma nova organização, que poderá revolucionar os tradicionais métodos de ensino agrícola no País. [...] 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, 1968, p.15).

Além do discurso realizado pelas forças públicas estatais, nacionais e internacionais, a Igreja, similarmemente, traz, nas suas narrativas, a defesa da necessidade de amparo ao camponês, em vista do desenvolvimento. Isso está explícito no discurso do representante da Arquidiocese de Vitória-ES, na inauguração da Escola Família no Município de Iconha – ES, no dia 28 de abril de 1968:

Poucos anos atrás, uma Carta-Encíclica, fina flor do diálogo da Igreja com o homem moderno, antes do Concílio Vaticano II, “Mater et Magistra”, se fez conhecida em todo o mundo civilizado. Falando da celebração das Nações com os países em desenvolvimento, ela ajunta os conceitos seguintes: as ajudas emergenciais, embora respondam a um dever da humanidade e de justiça, não bastam para eliminar e nem melhorar as causas que considerável número de comunidades políticas, determinem um estado permanente de pobreza, de miséria e de fome (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO, 1968).

Na explanação está presente também uma opinião sobre o que os organismos, mundiais e regionais, carecem realizar para que o camponês adquira novas aptidões por meio da formação profissional, competências científicas e técnicas, pois somente dessa forma poderá o homem do campo, sabedor da própria realidade e a quem o religioso se dirige, fazer o que ele clama: “[...] ponderando as causas do vosso subdesenvolvimento, arregaçais as mangas, agora do vosso esforço coletivo, para iniciardes a obra de formação do futuro agricultor técnico”.

A questão do desenvolvimento não é apenas um interesse das forças externas ao Mepes. Internamente esse ideal também tem expressividade nos documentos da entidade, como é percebido no primeiro Estatuto⁴³ da entidade, no Capítulo II, dos objetivos da instituição, artigo 4º, que diz:

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, principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos camponeses.

Todas essas narrativas trazem um contexto de relações institucionais e de intenções que revela o “chão” onde a Pedagogia da Alternância será semeada no sul do Espírito Santo. Conforme Zamberlan (2017), as circunstâncias, ocorridas em situações específicas, ou encontradas em documentos oficiais da entidade promotora da inserção da Pedagogia da Alternância no território camponês capixaba, trazem indícios significativos da correlação entre estado, religião-instituição e Mepes.

Esse encadeamento de estamentos proporcionou gerar artifícios para desafiar os interesses do sistema político-militar, dominante nesse período, preconizando um

⁴³ A ata de fundação do Mepes está registrada no livro nº 2 do cartório de 1º ofício privativo de registros de pessoas jurídicas, comarca de Anchieta-ES.

modo de agir e agregando forças ideologicamente distintas, com o propósito de instaurar um modelo de desenvolvimento nas comunidades camponesas.

Para justificar a necessidade de intervir na dinâmica e no modo de existir desses sujeitos históricos e culturais, percebem-se sinais nos conteúdos da linguagem sobre o homem do campo: “[...] um sujeito culturalmente inferior ao do ambiente urbano, sua cultura [...] caipira, rústica, alguém que devia ser “aculturado”, portanto, precisava superar “seu atraso” (ZAMBERLAN, 2017, p.96).

Esse discurso vai ser fortemente narrado tanto pelo estado, religião-institucional, quanto pelo movimento de estabelecimento da Pedagogia da Alternância nas ações comunitárias do Mepes nas comunidades camponesas. Segundo uma manchete de A Gazeta Agropecuária, do dia 28 de junho 1972, o Pe. Hipólito Chemello S.J., responde, em nome do Comitê Executivo do Mepes, a um questionamento do Presidente da Federação da Agricultura do Espírito Santo: o que a Igreja está fazendo para os camponeses?

Quanto às evidências nas narrativas das diversas forças presentes nesse tempo/espço histórico, tanto o estado, a religião-institucional quanto o Mepes possuem uma equivalência na compreensão dos desprovimentos, que os camponeses e as suas comunidades carecem de uma ação externa para tirá-los do considerado “atraso”, que os faz sujeitos inaptos a explorarem “economicamente” as suas terras:

Nós sabemos quanto o homem do campo está desamparado, isso angustia o coração do sacerdote, especialmente dos vigários de paróquias rurais. Foi esta angústia e uma reflexão comunitária dos vigários jesuítas de quatro paróquias capixabas que originaram um organismo social chamado M.E.P.E.S. [...] O Mepes quer acabar com o conformismo e formar um novo tipo de agricultor, O AGRICULTOR TÉCNICO: um homem, humano e tecnicamente preparado que seja ele mesmo o artífice da sua promoção e do desenvolvimento da sua terra e da sua região (GAZETA, [1972?], p.2).

Freire (2013) utiliza-se da argumentação teórico-científica para problematizar as questões das intenções externas, consideradas por ele como generosidade, podendo ser falsa generosidade, na qual a força opressora prossiga tendo viabilidade de atuar, na qual haja continuidade da arbitrariedade. Em outras palavras, para o autor, o sistema social injusto é a origem procriadora, constante, desta “compaixão” que se alimenta do óbito, do abatimento e da pobreza.

A verdadeira generosidade está em combater para que desapareçam as causas que sustentam o simulado amor. Portanto, a fecunda generosidade está em empenhar-se, cada vez mais, para que

[...] estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FREIRE, 2013, p. 42).

Essa consideração nos fez tensionar o contexto: como essas perspectivas de complacências se materializam na vida e nas comunidades dos camponeses? Novamente, Freire traz algumas observações, com o propósito de anunciar que somente os próprios sujeitos serão capazes de, ou aceitar de forma passiva a ação externa ou resistir até a libertação, “[...] a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2013, p. 43).

Por sua vez, as forças, religiosas e políticas, que tinham como meta elevar o nível de formação dos camponeses para que, com essas condições, alterassem a sua forma de viverem e de produzirem a existência, perceberam a importância da educação desses sujeitos. Ou seja, o paradigma do progresso na agricultura, fomentado pela revolução verde⁴⁴, inclinava-se na direção de renúncia ao conhecimento que os camponeses tinham de como se relacionar com a terra, considerado como “atrasado culturalmente” pela falta de tecnologia. Esse saber era devido a um pensamento preso ao tradicional e ao uso de procedimentos técnicos ineficazes, em vista dos novos modelos tecnológicos. Logo, como mostra Caliari (2002, p.86), o enunciado da

[...] modernização do campo propunha a superação do atraso e implantação de novas formas de produção agrícola. A educação destinada para o meio

⁴⁴ A Revolução Verde irrompe no Brasil com a promessa de modernização do campo, de erradicação da fome, de aumento da produção e, sobretudo, como a nova era da agricultura e a busca de desenvolvimento aos países subdesenvolvidos [...] Fica evidente que a chamada modernização da agricultura não é outra coisa que o processo de transformação capitalista da agricultura, que ocorre vinculado às transformações gerais da economia brasileira da época.[...] A Revolução Verde, após ser inserida na agricultura do Brasil, traz em seu seio inúmeras contradições. A promessa de emprego cai por terra, uma vez que as máquinas invadem o campo e a produção familiar diversificada passa a ser plantação de monocultura (LAZARI;SOUZA, 2017, p.3)

rural assume essa conotação “reconceitualizadora” e técnica transformadora dos saberes existentes, objetivando integrar, por meio da educação, o meio rural ao modelo modernizante agroindustrial exportador brasileiro (CALIARI, 2002, p.86).

Um cenário onde os saberes tradicionais de um povo são negados ou caracterizados como arcaicos, nega o próprio sujeito, não contém uma verdadeira generosidade, pois, segundo os especialistas Lazzari e Souza (2017), os saberes provenientes do âmago das comunidades tradicionais são titulados como conhecimentos tradicionais, descritos como o estilo de saber-fazer habitual de certo povo, não sendo explícitos pelo seu tempo, mas pela forma de adquirir, transmitir e utilizar. Enfim, é próprio de cada lugar e da cada realidade, com seus jeitos e sua população, realizar, por meio do processo participativo na melhoria da natureza onde se existe, e obter o sustento através de um saber original.

Logo, esse projeto de desenvolvimento que não leve em conta a coerência, em que, ao contrário, os povos tradicionais sejam guiados a abandonar ou negar os seus saberes em nome de um conhecimento que é produzido por mediadores e que será apontado como superior, não é generoso. Lazzari e Souza (2017, p.17) reforçam como esses aspectos de falta de generosidade atingem o campesino:

[...] perdendo a própria diversidade regional, a identidade de seu povo, os conhecimentos tradicionais e o apreço pelas tradições que passam a ser desprezadas pelo saber válido, o qual trata a sociobiodiversidade como mercadoria, excluindo e concebendo como superficial e atrasado o conhecimento que não assegura o lucro e dependência tecnológica, o que é absolutamente incompatível com igualdade e justiça, pois polariza ainda mais segmentos que têm e que não têm acesso ao sistema de saber dominante intitulado ciência (LAZZARI; SOUZA, 2017, p 17).

Esse discurso “desenvolvimentista” e de negação ao “tradicional”, considerado como bloqueio para o “progresso”, de acordo com as pesquisadoras do Iser, Carvalho e Steil (1991), era um plano político/econômico que tinha como meta amplificar o círculo de ascendência e de manutenção da hegemonia dos Estados Unidos na América Latina. Para alcançar esse objetivo, desenvolveu-se um amplo movimento de ações para apresentar às sociedades periféricas um projeto de desenvolvimento que mencionava o progresso e o bem-estar da sociedade de consumo:

[...] Para tanto, era preciso crescer economicamente, modernizar-se, mesmo que isso exigisse sacrifícios. Subjacente ao mito de desenvolvimento, se estruturava uma rede de relações de dominação entre as sociedades centrais e as sociedades periféricas (CARVALHO; ESTEIL, 1991, p.3).

Se todo o processo de divulgação do plano de modernização vai sendo desenvolvido numa rede de relações, esse encadeamento também é possível que tenha tocado na Pedagogia da Alternância, pois a Igreja Católica, por meio do trabalho pastoral que exercia na comunidade, foi uma das incentivadoras da ação comunitária que faz surgirem as Escolas Famílias. Como afirma Zamberlan (2003), antes e depois do surgimento da Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias, o discurso hegemônico era o desenvolvimento da comunidade, linguagem muito utilizada pelo estado ditador da época, mas também pela Igreja Católica.

Os indícios dessa narrativa são marcantes na inauguração da Escola Família no município de Iconha-ES, no dia 28 de abril de 1968, quando o representante eclesiástico da Diocese de Vitória-ES, convidado pelo Mepes para fazer o discurso oficial de instituição da Pedagogia da Alternância nessa região, esclarece qual concepção de desenvolvimento a Igreja, naquele momento, evidenciava para as comunidades camponesas:

No lançamento do MEPES, Iconha está sendo o palco da nova concretização nesta grande advertência do Magistério da Igreja, que sempre quer estar presente, como inspiradora da ação humana. [...] Descobristes o homem desta região nos seus interesses mais palpitantes, quando, conhecendo a realidade agrícola que vos afeta de perto, ponderando as causas do vosso desenvolvimento, arregaçais as mangas agora do vosso esforço coletivo para iniciardes sobre a formação do futuro agricultor técnico (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPIRITO SANTO, 1968).

O sentido do discurso do agente pastoral, conforme evidencia Menezes (2013), estava em harmonia com as prescrições e ações da Instituição religiosa que estava representada nesse ato público. A Igreja Católica, nesse período histórico, era orientada por diversas publicações oficiais, como a Encíclica *Pacem in terris* – Paz entre as Nações, publicada pelo papa João XXIII, em 1963, que aconselha sobre a paz mundial, a justiça, a liberdade e a verdade. Em seguida a essa publicação, acontece a realização do Concílio Vaticano II, que conduziu ao cenário de uma nova perspectiva da inserção social da Igreja. Todo esse contexto é fortemente marcado pela crítica ao projeto de desenvolvimento do capitalismo liberal na América Latina, por meio da Teologia da Libertação⁴⁵, que surge a partir do movimento de alguns

⁴⁵ A Teologia da Libertação é sem dúvida alguma a maior expressão de sensibilidade que surgiu nos últimos trinta anos na história da teologia. Ela rompe com conceitos tradicionais da Igreja institucional introduzindo na história da Igreja ideias de igualdade social e direitos humanos, reivindicando para si

setores da Igreja Católica em direção às questões sociais. Nesse sentido, segundo Menezes (2013, p.50),

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 Angeles no México em 1979, quando a Igreja escolheu dar voz aos que não tem voz e fez a opção preferencial pelos pobres, dando grande impulso ao compromisso social e político de alguns setores da Igreja, bem como ao trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (MENEZES, 2013, p.50).

Tal posição dos setores da Igreja Católica em defesa dos direitos sociais dos povos é caracterizada por uma opção de resistência a todas as forças que estavam transformando o trabalho das famílias camponesas em mão de obra assalariada, sob a orientação do modelo hegemônico agroindustrial. Mas essa corrente teológica, como descrito por Boff, C e Boff, L (1980), recorre aos pensamentos e à teoria do pedagogo brasileiro Paulo Freire nos seus dois livros, *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, pois essa teologia popular entende que o caminho da libertação tem que ser traçado pelo povo, visto que, quando isso não é possível, acontece um processo assistencialista e não promocional dos sujeitos.

Assim, quando os camponeses não são eles próprios os atores da ação, quando o caminho é assinalado por outrem, “[...] não transcende esta dimensão aos fatos, não vai às causas mais profundas, geralmente invisíveis. Essa atitude, por vezes nobre e sempre cheia de boa vontade [...] normalmente é assistencialista” (BOFF, C; BOFF, L, 1980, p.15).

Nesse aspecto, os autores trazem à baila a dimensão da ação educativa, que pode ser implementada para desenvolver uma consciência ingênua, por meio do assistencialismo, ou para propugnar ações que possibilitem a consciência radical:

[...] É radical não porque é, emotivamente, polarizada, mas porque vai às raízes da questão. A terapia apresentada por esta consciência crítica radical não é a reforma do sistema; isto implicaria apenas fazer curativo na ferida sem perceber o foco gerador da enfermidade; postula-se uma nova forma de organizar toda a sociedade, sob outras bases; não mais a partir do capital em mãos de alguns, mas a partir do trabalho de todos, com a participação de todos nos meios e bens de produção e nos meios de poder; fala-se de libertação (BOFF, C; BOFF, L, 1980, p. 16-17).

como herança os lemas: liberdade, igualdade e fraternidade advindos da Revolução Francesa (NORONHA, 2012, p,185)

Pela observação dos vestígios e suas relações nas fontes documentais, as narrativas descrevem que, na fase de implantação da Pedagogia da Alternância, a conjuntura trazia dois modelos de desenvolvimento, o do estado oficial e o da resistência, estimulada por setores da Igreja Católica. Conforme a pesquisa de avaliação do Mepes realizada pelo Iser, os pesquisadores Carvalho e Steil (1991) mencionam que se estabeleceu uma conexão dialética com esses dois movimentos, em que não foi adotada totalmente uma dessas matrizes, mas houve um contorno distinto que permitiu, ao mesmo tempo, estar de acordo e em objeção. Assim, o Mepes definiu seus “[...] três vetores principais: uma proposta pastoral humanizadora e libertadora; e a valorização da educação nas suas dimensões técnica e conscientizadora” (CARVALHO; STEIL, 1991, p.2).

Esses são os ideais condutores que orientaram a ação comunitária nas terras capixabas. Cabe frisar que muito desses princípios, na constituição da Pedagogia da Alternância, poderão sofrer rupturas, enquanto outros permanecerão, circunstâncias próprias de um movimento que se faz nas relações com sujeitos, instituições e contextos específicos.

2.3 AS RELAÇÕES DE FORÇAS NA CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A definição dos vetores da ação comunitária do Mepes, tais como: uma ação pastoral, a opção pela educação como mecanismo possível de mudar valores e uma matriz formativa, elementos que caracterizam a Pedagogia da Alternância nessa etapa histórica, foi sustentada, de acordo com Carvalho (1991), a partir de um projeto. O referido projeto foi elaborado pelos técnicos que vieram da Itália, como resultado da parceria entre a AAES e o Mepes, duas instituições que eram recentes, criadas para impulsionar os trabalhos comunitários e as relações com outras forças políticas e sociais no estado, mantendo, assim, o intercâmbio ítalo-brasileiro ⁴⁶.

⁴⁶ [...] A Fundação Italo-Brasileira é proposta em primeiro lugar como um experimento: “Criar-se-á uma espécie de laboratório onde se possam experimentar as possibilidades de colaboração diferente entre as diferentes Entidades e Associações, unidas por uma finalidade comum; a possibilidade prática de colaboração no trabalho entre pessoas de diversas formações e diferentes mentalidades (CARVALHO, 1991, p.6).

De acordo com a assessora e pesquisadora do Instituto de Estudos da Religião, esse plano traçava atividades de caráter de promoção humana e social nos municípios escolhidos como sendo comunidades-alvos. Estes eram povoados qualificados pelas instituições como subdesenvolvidos, carentes, marginalizados, pertencentes a um “estágio primitivo-agrícola”.

Assim, na pesquisa do Iser, caracterizada por uma metodologia de pesquisa documental, a análise feita pela assessora e pesquisadora Carvalho (1991, p. 5) fundamenta a opção do Mepes por materializar a sua ação comunitária pela via da educação, propondo às comunidades um projeto de escola e de pedagogia. Com base no próprio estudo, a autora faz a seguinte argumentação:

Dentro dessa proposta de desenvolvimento a educação é vista como meio fundamental que vai proporcionar as condições para superação das dificuldades sócio-econômica, e abrir caminho para o desenvolvimento das forças sociais e produtivas. [...] É neste contexto que se insere a educação promocional, que é a marca fundadora do MEPES. (CARVALHO, 1991, p.5)

Considerando a complexidade da ação – desenvolver uma educação promocional, num período onde qualquer movimento nessa direção era censurado –, é importante compreenderem-se as conexões históricas visto que a postura política e a religiosa interatuaram e forjaram “relações de forças” (GINZBURG, 2002) na constituição da Pedagogia da Alternância.

Essas correlações de forças são perceptíveis antes mesmo do funcionamento das escolas com Pedagogia da Alternância, como narra uma reportagem do Jornal A Gazeta, em abril de 1968, que traz a matéria sobre o lançamento do Mepes em Iconha, com o tema: “Iconha vibrou com o lançamento do Mepes”. Os indícios dessa fonte demonstram como as forças políticas, econômicas e religiosas estavam presentes para apresentar “PARA” os camponeses, considerados “primitivos agrícolas”, o grande projeto que os tiraria dessas condições. A reportagem traz a seguinte narrativa:

A bela cidade de Iconha esteve anteontem, domingo, engajada para assistir ao lançamento oficial do MEPES. [...] O prefeito municipal, Sr. José de Souza Soares, presidiu os trabalhos, sendo a mesa formada por altas autoridades civis, religiosas, eclesiásticas e militares. [...] Destacamos, entre outras, as seguintes personalidades presentes à solenidade: Deputado Danilo Monteiro de Castro, Sr José Vargas (prefeito de Piúma), Sr. Zeferino Vitoraci (prefeito de Anchieta), João Fregonzzi Netto (prefeito de Alfredo Chaves), Sr. João Batista Martins (Secretário do Comitê de Rio Novo do

Sul), Manoel de Souza Soares (Presidente da Câmara Local), Wanderley Ciellote, Getulio Motta de Oliveira Filho (Gerente do Banco de Crédito Agrícola e Industrial S.A de Iconha), José Cupertino de Paula Beiriz (comerciante), Vitor Justino Carlos Macheri (Presidente do MEPES em Iconha), Padre Luiz Gonzaga (vigário de Alfredo Chaves), Padre João Confalomiere (vigário de Rio Novo do Sul), Padre Francisco de Assis (vigário local), Sra. Vanir Machado Baverl (Diretora do Grupo Escolar “Antônio Duarte), Sra. Nazira Abrahão da Costa (Assistência Social do MEPES), Sr. José de Oliveira Rosa e Srta. Maria da Graça (professores locais), Sr. Claudio Baverl (fazendeiro em Rio Novo do Sul), Dr. Jaime Rodrigues e Sr.Honório Bonadimam (doador de terreno em Campinho – Iconha, onde funcionará a Escola Família do Município e outras ilustres personalidades do Espírito Santo (A GAZETA, 1968, p 7).

Outro vestígio encontrado na fonte, além da diversidade de representações, é a finalidade do projeto educativo, apresentada pelo representante do Mepes, que ressalta a importância do movimento,

[...] cuja finalidade é adaptar o homem do campo na sua grande batalha de integração agrícola dentro das técnicas modernas. [...] É um lançamento de um grupo de técnicos, engenheiros, camponeses e outros. Onde o objetivo maior é o intercâmbio cultural agrícola entre a Itália e o Espírito Santo(GAZETA,1968, p. 7).

Analisando esses indícios das forças presentes, Zamberlan (2017) considera que tais momentos são situações de confraternização que agrupam elementos de divergentes classes sociais, predominando os poderes políticos e religiosos do lugar, como também os representantes regionais. Esses acontecimentos exibem a expressiva relação entre o estado, religião-institucional e o movimento-Mepes.

Tendo em vista essa observação, é de se questionar como materializar uma educação cuja meta é a promoção dos camponeses que se encontram em situação de exclusão social e econômica, partindo do pressuposto de que a solução é o processo de adaptação desses indivíduos a um cenário de desenvolvimento que nega os seus saberes. Contrário a essa perspectiva de educação, Freire (2013, p.56) explicita seus argumentos, afirmando que:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, do egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 2013, p.56)

Temos, então, a contradição entre a finalidade da ação, por uma educação promocional, e as forças do estado, uma vez que, “[...] com o advento dos militares no poder, o estado passou a controlar diretamente todo tipo de instituição que trabalhava com camadas populares” (ZAMBERLAN, 2017, p.103). Importante evidenciar que o Mepes conserva com esse estado uma relação de parceria econômica, conforme está registrado no Relatório de Atividades do Mepes, que descreve a cooperação:

Desde a sua fundação, o Mepes conta com várias entidades do Governo do Estado. A verba recebida é aplicada na manutenção do pessoal, compra de veículos, material para as escolas, bolsas de estudos para treinamento de pessoal, cursos para camponeses e para as atividades comunitárias (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO, 1971, p. 10).

Os autores Boff C. e Boff L. (1980), nos seus estudos sobre a teologia da libertação⁴⁷, trazem elementos políticos e éticos fundamentais para as ações pastorais nas comunidades, principalmente as camponesas, as quais se encontravam em situação de exclusão social e econômica, justificativa fortemente fundamentada pelo Mepes para o desenvolvimento do projeto educativo em alternância. O “[...] Mepes nasce como um projeto pastoral para a região” (CARVALHO, 1991, p 1), pois, “[...] em 1964, um grupo de padres da Companhia de Jesus, que atuava no estado do Espírito Santo, fixou a atenção sobre uma área ao sul de Vitória, que apresentava configuração socioeconômica homogênea e característica” (CEAS, 1970, p 1). Levando em consideração essas características, os teóricos argumentam que

uma teologia da libertação que não se evapora em metáforas e eufemismo supõe do teólogo uma clara definição e consciência de seu lugar social. [...] É uma decisão política porque define o teólogo como um agente social que ocupa um lado dos pobres e oprimidos. É ao mesmo tempo uma opção ética porque não aceita a situação assim como está, indigna-se eticamente contra o escândalo da pobreza e da exploração e revela um interesse manifesto pela promoção dos pobres, que somente ocorre se houver mudança estrutural da realidade histórico-social (BOFF, C; BOFF, L , 1980, p.50).

⁴⁷ O discurso da libertação caracteriza a teologia latino-americana,[...] assentada sobre as práticas das igrejas em prol dos direitos humanos, especialmente dos pobres, e na ação religiosa libertadora dos cristãos comprometidos com os problemas do subdesenvolvimento. Os autores da presente reflexão, dois irmãos, conhecidos por suas contribuições neste campo, tentam fazer um balanço, à luz das grandes opções de Puebla, acerca do sentido teológico e político da temática libertação. (BOFF, C.; BOFF, L., 1980, capa)

Essas evidências demonstram que a Pedagogia da Alternância, no sul do Espírito Santo, vai sendo gerada dentro de uma contradição entre os princípios de uma teologia que tem uma posição política/ética de romper com as estruturas de dominação e um movimento que vai sendo conduzido tendo a parceria de um estado que não consente na participação popular. Esse propósito tomado pelo Mepes o qualifica como

[...] um propulsor, detentor de alternativas de desenvolvimento, estabelecendo, de saída, uma assimetria típica do vínculo assistencialista. Todos esses traços ideológicos que estão presentes no projeto original do Mepes devem ser contextualizados dentro de um ideário assistencial e modernizador dos anos 60 (CARVALHO, 1991, p. 7).

Para assegurar esse trabalho, com tal conotação assistencialista às comunidades camponesas, foi necessária, como descrito por Menezes (2013), uma acentuada relação com estabelecimentos públicos do estado, através das autoridades políticas, no plano municipal e estadual, com a finalidade de firmar convênios financeiros para a manutenção das ações de promoção social, cultural, econômica e espiritual.

Essa narrativa é tensionada em uma fonte documental jornalística que traz uma matéria com rastros, demonstrando as possíveis aproximações entre o estado e o Mepes. A tensão, para Ginzburg (2002), é a essência de uma pesquisa, é a conexão entre a narração e a fonte documental. A reportagem, publicada em janeiro de 1975, com o título: “Governador visita sede do Mepes”, aponta nessa direção:

O Governador Arthur Gerhardt Santos visitou hoje, às 11 horas, a sede do Movimento de Educação promocional do Espírito Santo, em Anchieta, acompanhado do seu sucessor, deputado Elcio Alvares. As autoridades foram recebidas pelo presidente do Mepes, padre Pietrogrande, que explicou aos visitantes o que é e o que visa o Mepes dentro da comunidade capixaba e quais os propósitos a serem atingidos (O DIÁRIO, 1975, p.?).

Na mesma fonte documental, O Diário (1975), o governador confirma a participação e contribuição do governo, através de convênios das Secretarias de Educação, Saúde e Agricultura com o Mepes, e afirma que a finalidade dessa parceria é contribuir com o desenvolvimento das comunidades, acreditando que o Mepes, por meio da educação e sua pedagogia, alcançariam esse objetivo, pois é o mesmo do governo do estado.

Com essa convicção da importância da educação como fenômeno que viabilizará o desenvolvimento das comunidades, o Mepes é reconhecido pelo governo do estado e será peça importante para as políticas do governo federal que, nesse período, tem como chefe um militar, Ernesto Geisel ⁴⁸. Isso é o que traz, ainda, a mesma matéria jornalística de 1975:

O futuro Governador Élcio Alvares, falando à Diretoria Executiva do Mepes, afirma ser sua filosofia de governo a mesma do Sr. Arthur Gerhardt Santos e que o apoio recebido até agora por aquela organização irá continuar o mesmo. Destacou a política de valorização da pessoa humana do Presidente Ernesto Geisel, afirmando que a participação do Mepes nesse complexo seria peça importante (O DIÁRIO, 1975, p.?).

Nesse contexto, cabe perguntar: como poderia ser materializada a aproximação entre um estado que não permitia a participação popular e uma entidade que buscava, na sua ação, uma educação que tinha como dinâmica pedagógica a participação?

Tais relações, segundo Zamberlan (2017), contribuíram, de um lado, para construir procedimentos que ajudaram a fazer frente às forças de um estado militar presente na época; de outro lado, para se conseguir realizar um modo de fazer-ser agregando forças de concepções opostas, com o intuito de fomentar uma educação que possibilitasse o desenvolvimento humano-social das comunidades camponesas. Ou seja, como consta no Ceas (1970), todo o movimento de mobilização em vista desta finalidade

[...] faz questão de aceitar sem restrições a contribuição de todos os elementos (indivíduos e grupos) impelidos pelo mesmo anseio de promoção humana integral. Podem e devem ser admitidos sob a fórmula da colaboração sincera homens de visão e formação diferente, de qualquer orientação social, política ou religiosa. Com essa visão pluralista, o movimento não se apresenta como a-religioso ou a-político, e sim pluri-religioso e pluri-político (Ceas, 1970, p. 9).

⁴⁸ O governo Geisel foi marcado, desde seu início, pelo processo denominado pelo próprio presidente como de distensão lenta, gradual e segura, com vistas à reimplantação do sistema democrático no país. O binômio desenvolvimento e segurança, formulado pela ESG, foi mantido durante seu governo, caracterizado pela convivência entre uma política de tendência liberalizante e a atuação dos órgãos de segurança implantados após o golpe de 1964. [...] No que se refere à política econômica, as principais metas do governo Geisel foram estabelecidas no II Plano Nacional do Desenvolvimento, que priorizava os investimentos no setor energético e em indústrias básicas, com o intuito de adequar a economia à crise internacional do petróleo e ao estágio de desenvolvimento industrial do país, e de reduzir o capital estrangeiro em setores considerados infraestruturais. (Fonte: Arquivo Nacional - Centro de Informação de Acervos dos Presidentes da República)

Se o pluralismo será considerado um dos alicerces do processo, a Pedagogia da Alternância irá se constituindo dentro desse complexo sistema de relações, de acordo com o Centro de Estudo e Ação Social que publicou o primeiro artigo sobre o Mepes (1971): uma filosofia com a concepção do homem como valor absoluto. Essa visão será a base do trabalho comunitário e ainda a fonte orientadora da aplicabilidade pedagógica. Também reafirma esse pensamento a pesquisadora Carvalho (1991, p.5), que participou da pesquisa avaliativa do Mepes e que, utilizando o método de pesquisa documental, conceitua:

A ideia de promoção humana também é uma referência constante na concepção desta proposta. Uma visão humanista, de valorização do homem como centro da ação promocional, sustenta a estratégia de intervenção das Escolas-Família. A elevação cultural e tecnológica está associada ao crescimento humano dentro de uma perspectiva cristã (CARVALHO, 1991, p 5)

Outro fator foi relevante na superação da contradição entre as forças militares e as condições de realização da ação educativa promocional: a Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias, implantada nos cinco municípios capixabas – Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul –, seria coordenada e orientada por uma instituição juridicamente reconhecida pelo estado.

Porém, conforme nos informa Nosella (2013, p.64), antes desse histórico acontecimento,

no intuito de criar nos cinco municípios [...] as estruturas físicas (escolas) e os pressupostos sócio-psicológicos (divulgação), foram criados vários comitês locais. Interessa registrar a constituição desses comitês locais, porque será o modelo da estrutura jurídica da própria entidade, prestes a nascer (NOSELLA, 2013, p.64).

A constituição desses espaços organizativos nas comunidades mostrou a demanda por manterem uma relação legal, com entidades e instituições públicas, para a manutenção física e humana dessas escolas nas regiões. Essa necessidade de amparo financeiro, do estado e dos municípios, caracteriza as escolas como filantrópicas. Nesse aspecto, segundo Zamberlan (2017, p.145),

A política do Mepes era não depender mais de 30% de uma só fonte. Isto garantia certa liberdade de escolha em seu fazer-ser. Todavia, naquele período politicamente-escuro, depender em pequena medida financeira do estado não era sinônimo de liberdade de ação. Observando os dados-recursos que sustentavam o movimento, o poder público detinha, no conjunto, em 1969, nos três níveis, ao redor de 42% de tudo que entrava no

Mepes; em 1970, dos recursos utilizados pelo mesmo movimento, 56% saíam dos caixas das prefeituras (muito pouco), de entidades estaduais (Secretarias de Estado do ES) e de entidades federais, chegando quase à paridade entre os dois níveis públicos (ZAMBERLAN, 2017, p.145).

Essa política de dependência econômica provocava receio de a Pedagogia da Alternância ser absorvida pelas forças públicas, como os governos municipais, e também pelo estado: “[...] a escola não devia ser do “município” como tal, mas da entidade cuja finalidade era unir e irmanar num único esforço de evolução os cinco municípios” (Ceas, 1970, p.4).

O temor da descaracterização da pedagogia fez com que a Pedagogia da Alternância não fosse estimulada em escolas públicas, mas em escolas mantidas por uma entidade filantrópica, uma escolha nesse período histórico, a razão pela qual se buscam parcerias e intercâmbios internacionais, segundo Carvalho e Steil (1991, p.120), pois com

[...] a gradual aproximação do modelo de ensino público, há o risco de uma possível descaracterização. Dentro da estrutura das secretarias de educação, nem sempre há abertura para acolher modelos educativos diferentes que exigem alterações na rotina burocrática, novos instrumentos de controle e avaliação, e assimilação de novas metodologias. A inflexibilidade dessa burocracia pode levar as EFAs a terem que se adaptar a padrões preestabelecidos, abrindo mão do que lhe é peculiar (CARVALHO; STEIL, 1991, p.12).

Dessa situação, advém a urgência da entidade em assumir uma identidade jurídica, com o propósito de ser reconhecida pelo estado para receber apoio dos municípios locais. Esse apoio se daria por meio de convênios, que manteriam o projeto educacional nas comunidades, porém as escolas seriam da responsabilidade do Mepes. Tal propósito encontra-se descrito no documento histórico de reflexão sobre esse contexto, de 1972, que diz:

Já era urgente dar veste jurídica ao movimento, começando, para defini-lo ainda mais, assim que pudesse ser entendido pelos outros, ter um nome, poder receber ajudas das entidades e das pessoas interessadas e, enfim, todos, para comprometer definitivamente aquelas que expressaram a vontade de entrar no movimento. Eis o que diz o primeiro artigo do Estatuto: É fundada uma associação sem fins lucrativos (COTTA, 1972, p. 4).

Era necessário, ao mesmo tempo, responder à urgência e manter o pluralismo como elemento essencial, no sentido de permitir as condições de existência da Pedagogia da Alternância, pois “[...] é importante observar que, naquela época, estávamos em

plena ditadura militar-civil e qualquer movimentação popular não passava despercebida das forças controladoras estatais” (ZAMBERLAN, 2017, p.55). Levando-se em consideração esses aspectos é que

no dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma assembleia de camponeses representantes dos Municípios, assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. [...] na junta diretora do Mepes se encontravam os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação de Amigos Italianos e da Acares (Ceas, 1970, p 5).

Deve-se ressaltar que, na visão de Zamberlan (2017), a configuração formal da junta diretora, órgão diretivo do Mepes, com aquela composição, era para ocultar os trabalhos nas comunidades, mesmo que estas ações fossem desenvolvidas em vista de algo concreto, a implantação de um projeto de educação para o homem do campo, fato raro nas comunidades camponesas naquele momento.

Outra razão, conforme o pesquisador, que justifica o formato das representações nesse órgão, responsável pelas decisões políticas das ações em vista do projeto educativo, é que, além de a presidência ser ocupada por um padre, também era composta pelos vigários das quatro paróquias, estes também jesuítas. Assim, no início, a representação política religiosa era a maioria, tendo uma força consistente. Provavelmente, aquela Junta Diretora era como um guarda-chuva sob as tormentas do estado-autoritário existente na época.

Essa configuração, cabe assinalar, ficou garantida no primeiro Estatuto do Mepes, assinado e aprovado no dia 9 de outubro de 1969, no Município de Anchieta, no Título II: Da Estrutura do Mepes, sua competência e procedimento para reuniões; CAPÍTULO I: Estrutura do Mepes, nos seus artigos. 8º, 9º e 10º, que descrevem sua estrutura, sua composição e competências:

Art.8º - A entidade será regida por uma Junta Diretora, um Conselho Deliberativo e uma Secretaria Executiva.

Art.9º - A Junta Diretora será constituída por:

- a) 1 (hum) Representante da Sociedade Nacional de Instrução, neste Estado representada pela Companhia de Jesus no Espírito Santo;
- b) 1 (hum) Representante da Associação de Amigos do Espírito Santo, designado pela respectiva Diretoria;
- c) 1 (hum) Representante dos Vigários, indicado entre aqueles cujos municípios sejam objeto das atividades da entidade;

- d) 1 (hum) Representante dos Prefeitos, indicado entre aqueles cujos municípios sejam objetos das atividades da entidade;
- e) 1 (hum) Representante da Acares (Associação de Crédito e Assistência Rural no Espírito Santo), designado pela respectiva Secretaria Executiva;

Art.10º - É da competência da Junta Diretora:

- a) Propor e aprovar alterações nos Estatutos;
- b) Autorizar a assinatura de acordos ou convênios;
- c) Designar o Secretário Executivo;
- d) Admitir a entrada de novas entidades e respectivos níveis salariais.

A estrutura organizativa, considerada como “guarda-chuva”, narrada no primeiro estatuto da entidade, propulsora dos trabalhos nas comunidades, zelava pelas questões políticas/administrativas e por manter o processo de intercâmbio com outras entidades e instituições estaduais, nacionais e internacionais. Porém, de acordo com Menezes (2013), era necessário ter um mecanismo de ativação e mobilização das famílias e das comunidades para efetivação do projeto educacional que estava germinando.

Assim, foram organizados, nas regiões onde seriam construídas as Escolas Famílias, os comitês locais, com a finalidade de envolver os camponeses, como também outros sujeitos interessados e comprometidos com a proposta, com o propósito de anunciar a idealização do plano e de recolher as doações para a construção das escolas. Além desses comitês, que tinham mais a função de divulgação e recolhimento de recursos financeiros, também foram organizados os comitês que coordenavam as construções das escolas.

A narrativa apresentada é confirmada numa ata da reunião do Comitê Local da Escola Família Rural de Olivânia, no dia 05/10/1969, que demonstra o processo de mobilização das famílias para debaterem sobre as demandas da comunidade. Vejamos o documento:

ESCOLA FAMÍLIA RURAL DE OLIVÂNIA

3ª Reunião

Data:05/10/69

Localidade: Cachoeirinha

Município: Rio Novo do Sul

Tipo de Encontro: Reunião do Comitê Local

Número de Participante: 8 pessoas

Objetivo da Reunião: Higiene e Saúde

Relação da Reunião:

Tiveram presentes, nesta reunião, Justino Martins, José Lúcio Fachim, Duarte Fachim, Antônio Castelioni, Deolnilo Escartão, Nivaldo Martins e os professores: Humberto Noventa e Valentim A. Marinato.

Relatório dos trabalhos de cada membro:

Nivaldo completou 3 famílias que faltavam no Córrego do Ribeirão que foi em seu total de 15 e todas aceitaram a proposta.

Justino visitou as últimas 5 casas, dentre elas 3 não concordaram.

José Lúcio visitou toda sua área num total de 22 famílias e todas aceitaram. Seguida a área prevista teria mais algumas famílias, mas estas estão incluídas no clube 4S de São José do Frade, que tem o mesmo objetivo.

Como Osiel não estava presente nesta reunião por motivo justificado, seu trabalho ficou incompleto, ficamos de comunicar a ele a conclusão do seu trabalho com urgência.

Sendo que não foi possível uma audiência com o Sr. Prefeito e a Dra. Marlene na época prevista, pensamos na possibilidade de conseguirmos durante 8 dias.

José Lúcio Fachim

Os indícios são percebidos nas duas descrições, um estatuto que tem a presença hegemônica das forças religiosas e políticas, ocupando o espaço de poder político da entidade impulsionadora da ação comunitária educativa; e o espaço do poder popular da comunidade, onde acontece a materialização prática dessa ação, a reuniões dos comitês locais. Esses dois acontecimentos, mesmo sendo contraditórios, não podem ser vistos descontextualizados do tempo histórico da sociedade brasileira. A esse respeito, temos o depoimento de Zamberlan (2017, p.245) que, além de pesquisador do processo histórico da Pedagogia da Alternância no solo capixaba, é também uma memória viva, por ter participado ativamente como um dos primeiros educadores das Escolas Famílias nesse período tenso da nossa história política nacional:

O Mepes conseguiu superar os primeiros períodos, essencialmente devido a três fatores político-ideológicos: o primeiro, o pluralismo ideológico dos

componentes da direção da Junta Diretora, com posições de direita até de centro-esquerda, pois, apesar das ambiguidades que este aspecto apresentava, os poucos debates que aconteciam na mesma JD “colaboraram” para enfrentar a realidade político-institucional da época; o segundo, a matriz essencialmente católica, que não limitou a existência da pluralidade de ideias espirituais, incluindo as ateias, pouco usuais naquela época; e o terceiro, a estrutura vertical, comandada por um padre que, apesar das contradições de suas formas de fazer, conseguiu dar unidade ao Movimento.

Outra possível influência na constituição da Pedagogia da Alternância já foi comentada nessa pesquisa, caracterizada como um intercâmbio ítalo-brasileiro, em que o objetivo vital era de restaurar uma injustiça social com os imigrantes Italianos que povoaram as terras do sul do Espírito Santo. Nesse caso, temos “[...] um grupo de amigos italianos que estavam afetivamente ligados à experiência brasileira e que, colocando-se em atitude crítica frente às condições de bem estar da sociedade italiana, queriam se associar ao esforço desenvolvimentista dos brasileiros” (Ceas, 1970, p.3). Surgiu, assim, a AAES, que participou do desenvolvimento do projeto das Escolas Famílias. Uma de suas interferências, além do suporte de sustentação estrutural, é a denominação das escolas, que passaram a ser chamadas de Escolas-Famílias, denominação diferente do nome original na França: Maisons Familiales – Casas Familiares. A esse respeito, destaca Silva (2003, p. 67), em sua obra:

[...] A criação dessa entidade foi condição determinante na sustentação do processo de implantação das experiências de formação em alternância no modelo Maisons Familiales, que, no Espírito Santo, a exemplo das experiências italianas, foram denominadas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

O fato de a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo ser desenvolvida em um projeto educativo que recebeu a mesma denominação aplicada nas experiências italianas ⁴⁹, fazendo a ruptura com o nome original, é decorrência do intercâmbio ítalo-brasileiro. Segundo Nosella (2013), a Associação dos Amigos Capixabas, à época recentemente instituída na Itália, obteve bolsas de estudo para alguns jovens camponeses e técnicos das instituições parceiras, sendo sete jovens camponeses, duas assistentes sociais, um técnico agrícola da Associação de Crédito e

⁴⁹ A Itália foi o segundo país europeu a adotar a experiência da Maison Familiale, denominando-a de Scuola Famiglia. As primeiras escolas se estabeleceram nas regiões de Treviso e Verona, no Norte do país, na década de 60. A metodologia da Maison Familiale foi adaptada à realidade italiana, inicialmente pelo Centro de Educação e Cooperação Agrícola Trevisiana, órgão de representação de classe dos camponeses e responsável pela assistência às primeiras Scuolas Famiglia (PESSOTI, 1975, p.19)•

Assistência Rural no Espírito Santo (Acares) e dois assistentes rurais, todos escolhidos pelos vigários estrangeiros das comunidades para terem uma formação em solo italiano. Os selecionados “[...] foram treinados nas Scuolas Famílias do Centro de Educação e Cooperação Agrícola Trevisiana (CECAT), em Treviso, e na Escola Técnica Agrícola de São Benedito da Nórdia, em Pádua, nos anos de 1967 e 1968” (PESSOTI, 1975, p.16). Toda essa estadia na Itália teve apoio financeiro da AAES, com a finalidade de que, ao retornarem, essas pessoas contribuíssem com uma ação de promoção social nas regiões. Na prática e de fato, a situação significava que

[...] os estagiários não foram enviados á Itália com o explícito propósito de se especializar em Escolas-Família. Simplesmente aconteceu que AAES, tendo contato com as Escolas-Família da Itália, achou interessante mandar os brasileiros estagiarem nessas escolas. Enquanto os brasileiros estagiavam na Itália, três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo, um Educador vinham ao Brasil para analisar a região e a situação local e traçar [...] um plano de ação concreta na área de atuação dos vigários (NOSELLA, 2013, p.63).

Deve-se considerar que, com a presença de brasileiros fazendo estágios nas Escolas Famílias da Itália e com a participação dos técnicos italianos no Brasil, realizando diagnóstico da realidade e elaborando plano de ação, mesmo que a iniciativa não tenha sido de buscar a experiência da Pedagogia da Alternância, pode-se chegar à conclusão de que “[...] o projeto fixava claramente o conceito de “serviço”, pois não se tratava de impor esquemas” (Ceas, 1970, p. 3).

No entanto, Nosella (2013) alega que se o projeto, a princípio, tinha a finalidade de ações assistencialistas nas comunidades, aos poucos teve uma conotação em termos de educação, devido à experiência que os estagiários brasileiros tiveram no período de contato com as Escolas Famílias da Itália, além de que um dos profissionais italianos que veio para o Espírito Santo era Diretor de uma Escola-Família na Itália.

O contexto narrado tem seus sinais em duas fontes documentais que expressam a dimensão desse processo. Uma dessas fontes é o documento aprovado na reunião do Consiglio Direttivo da AAES, do dia 26 de Fevereiro de 1973, que oficializa o acordo geral entre AAES e Mepes e outros pactos:

- A AAES, que participou da fundação do Mepes e participa da Junta Diretora do mesmo, manifesta o próprio interesse para a promoção de iniciativas de intercâmbio e cooperação com o Mepes, de acordo com a direção do mesmo.
- Cabe ao representante da AAES no Espírito Santo cuidar do relacionamento com a direção do Mepes, para tratar e resolver assuntos, de acordo com as diretrizes do “Consiglio Direttivo” da AAES.
- O Mepes designa um dos membros do “Consiglio Direttivo” da AAES ou outra pessoa que venha assim a ser cooptada no Consiglio Direttivo da AAES, como representante do Mepes na AAES, de acordo com as diretrizes da diretoria do Mepes.

Além de definir funções e as representações das duas entidades, o acordo também orienta as questões relacionadas a programas de serviços voluntários, a título de cooperação técnica entre os dois países:

O intercâmbio prevê programas de serviço voluntário ou de atividade profissional, a título de cooperação técnica, por um determinado período de tempo. Os operadores que, depois do determinado período de tempo, pretendem continuar a prestar com continuidade a própria atividade no Mepes, poderão fazê-lo depois de uma conversa com o Mepes e fora dos programas de intercâmbio.

Outra fonte, o jornal Notícias & Negócios, reafirma, na sua matéria do dia 4 abril de 1998, a participação dos profissionais Italianos no movimento de implantação da Pedagogia da Alternância nas primeiras Escolas Famílias brasileiras, sendo esses os primeiros educadores do projeto educativo. A fonte traz a seguinte narrativa:

Em dezembro de 67, chega da Itália Umberto Noventa, enviado pela AAES para cuidar da gestão administrativa da nova entidade que estava nascendo. Em janeiro de 1968, o grupo de alunos volta da Itália depois de estágio de dois anos. [...] os alunos junto com o grupo de italianos e o comitê que já estava formado começaram a intensa mobilização das comunidades. O objetivo era um só: fundar as primeiras Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (NOTÍCIAS & NEGÓCIOS, 1998, p. 9).

A meta inicial do projeto de instituir as EFAs, segundo Nosella (2013), foi orientada por um plano sistematizado pelos técnicos italianos, tendo muitas características do modelo da experiência italiana ⁵⁰. Uma das semelhanças é a necessidade das escolas terem uma propriedade de, no mínimo, três alqueires, para dar as condições de promover, nessas unidades educativas, a formação técnica dos camponeses, já

⁵⁰ Do início da experiência até 1974, as Escolas Famílias Rurais do Mepes mantiveram-se fiéis à experiência Italiana de Scuola Famiglia. A partir de 1975, o Mepes adota a denominação de Escola da Família Agrícola (Escuela de La Familia Agrícola) para a sua rede de escola (PESSOTI, 1975, p.21)

que essa formação teria como finalidade, na visão hegemônica da época, tirar esses sujeitos do chamado “estágio primitivo” do conhecimento sobre a agricultura.

A necessidade da formação técnica, como sendo o alvo a ser atingido pela Pedagogia da Alternância nas escolas, que nesse momento têm como referência o modelo italiano, em vista do desenvolvimento das comunidades e dos camponeses, foi reafirmada na II Assembleia Geral, de acordo com o jornal A Gazeta (1976, p.9):

[...] Atualmente existe no meio rural uma disseminação de habitantes, pois os filhos de camponeses não recebem uma orientação adequada para se alfabetizar e se conscientizar no trabalho da agricultura. [...] Importante o papel das Escolas Famílias Agrícolas, onde o estudante recebe conhecimentos e sempre está ligado a sua família, como também ao meio onde nasceu e, conseqüentemente, não haverá problema de êxodo rural para as grandes metrópoles (A GAZETA, 1976, p 9).

As relações de forças resultantes do intercâmbio ítalo-brasileiro na busca por contribuir com o trabalho de conscientização dos filhos dos camponeses, nas atividades agrícolas, sem deslocá-los da família e da comunidade, vão criando o formato da Pedagogia da Alternância. Essa trama tensiona a aproximação com a Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (Acares)⁵¹. Essa afinidade, no dizer de Zamberlan (2017), tem a concretude nos trabalhos comunitários e na parceria entre os técnicos das EFAs e da Acares, na animação e orientação técnicas nos povoados rurais. O pesquisador, nos seus estudos, afirma que

Pessoalmente acredito que, se a Acares não tivesse colaborado diretamente com a proposta educativa inicial, [...] não sei se o Mepes teria nascido. Repito: ela conhecia bem a realidade rural capixaba. Confirmando o que foi dito, a Acares percebeu o valor da proposta educativa e abriu as portas da estrutura, nos municípios onde começaram as primeiras quatro escolas famílias, tanto que, semanalmente, os técnicos do escritório local de Alfredo Chaves (Márcio), Iconha (Jaime) e Anchieta (Paulo C.) visitavam as EFA's de Alfredo Chaves e Olivânia (ZAMBERLAN, 2017, p.171).

⁵¹. Acares era uma instituição de caráter social sem fins lucrativos. Primeiramente, suas atividades eram localizadas em alguns municípios, entre eles Cachoeiro de Itapemirim, Domingos Martins, Alegre, Vargem Alta. Depois, chegou a Colatina, Santa Teresa e outros. Naquela época, além de algumas associações, não existiam sindicatos, e outras associações de categoria. De fato, eram poucas cooperativas e algumas associações, porém fracas. A Acares iniciou sua ação principalmente com pequenos camponeses familiares sobre aspectos higiênico-sanitários (não existiam fossas e filtros de água para beber). Em seguida, fez a difusão de técnicas agrícolas e pequenos financiamentos para melhorar as condições de vida dos pequenos proprietários rurais. (ZAMBERLAN, 2017, p.167)

Percebe-se bem a relevância da colaboração concedida pela associação de crédito às Escolas Famílias, a ponto de o pesquisador argumentar que, sem essa contribuição, a Pedagogia da Alternância, mesmo se entendendo que todo o trabalho de implantação dessa pedagogia foi impulsionado pelo Mepes, poderia não ter existido. Esse episódio do passado não pode ser narrado sem ser problematizado, pois, na argumentação de Locatelli (2012, p. 37), “[...] a problematização do passado contribui para o enfrentamento das questões atuais, e, ao recorrermos a ele, elaboramos questões que só podem estar calcadas na experiência do presente”.

Levando-se em conta o que foi observado pela pesquisadora, a situação deve ser tensionada no contexto histórico do período, para encontrarmos sinais entre o sucedido e a realidade do momento, buscando estudos sobre as questões da extensão rural, pois entre as finalidades da Acares, temos, conforme o seu estatuto:

Art.3 Finalidade essencial é contribuir para a aceleração do desenvolvimento econômico e social do meio rural do Estado do ES, mediante o planejamento e a execução das atividades de extensão e crédito rural educativo no Estado.

Art. 4º basear-se-á na filosofia, princípios e métodos da extensão rural conjugada ao crédito rural, obedecendo às diretrizes:

I – Integração à política estabelecida pelos Governos Estadual e Federal para o desenvolvimento do meio rural;

II – Integração com as ações de outros órgãos e entidades que, diretamente ou indiretamente, atuem sobre o meio rural;

III – Aceleração de macro mudanças e transformações estruturais nos processos econômicos, sociais, tecnológicos e culturais do meio rural;

IV - Valorização do homem, considerado como agente beneficiário do processo de desenvolvimento global, mediante ações de motivações, envolvimento, estímulo e mobilização de pessoas e organizações, no sentido do desenvolvimento econômico e social do meio rural do Estado (ZAMBERLAN, 2017, p.100).

Dado o exposto, a fonte, jornal A GAZETA (1968, p.2), mostra sinais de que o propósito da entidade, definido no seu regulamento, tem uma aproximação com os objetivos que o Mepes caracterizou para as Escolas Famílias:

A filosofia da educação da Escola-Família baseia-se em fixar o jovem rural no meio em que vive, dividindo seu tempo entre a Escola e a sua família. Para isso, o aluno passará 15 dias do mês na Escola, em regime de

internato, onde se adaptará ao trabalho de pesquisa e estudo individual. O restante do mês será para o aluno colocar em prática o que aprendeu na Escola. Assim o jovem não se torna simplesmente um estudante, mas utiliza a Escola como meio de formação cultural, profissional e humana (A GAZETA, 1968, p 2).

Na mesma fonte documental, é explicitada a Acares como uma instituição prestadora de serviço de extensão rural que, conjuntamente com as Escolas Famílias que estavam sendo criadas nos municípios, estaria empenhada em realizar trabalhos com a perspectiva de “fixar” o jovem na sua comunidade.

Um dos estudos sobre a extensão rural, que trata das representações do meio rural capixaba nos anos 70, vinculado ao trabalho da Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo, realizado por Bernardino (2003), alega que, nesse contexto histórico brasileiro, existia uma preocupação das elites nacionais com relação ao grande contingente de pessoas que abandonavam o campo para os grandes centros urbanos, provocando uma desarmonia social, uma desordem nas grandes cidades e uma possível baixa produtividade no meio rural. Nesse contexto, de acordo com essas elites, para que a nação brasileira fosse considerada uma grande potência, havia a necessidade de um equilíbrio populacional e de um melhor aproveitamento do território.

Para Bernardino, o novo cenário econômico estimulava as instituições públicas ou entidades não governamentais, que tinham como meta o serviço de Extensão Rural, seja como função imediata, o caso da Acares, seja como função indireta. Nesse caso, as Escolas Famílias teriam o papel de serem mecanismos capazes de contribuir para que o “homem rural” superasse sua condição de fragilidade. Importante frisar que esses organismos sociais desenvolviam atividades assistenciais para as comunidades rurais por meio de convênios com os governos locais e com agências dos Estados Unidos que desenvolviam a Extensão Rural. Julgava-se que a efetivação para o progresso da nação consistia em um trabalho educativo junto aos jovens e às famílias das comunidades rurais,

[...] a fim de mudar a sua mentalidade frente às novas exigências feitas ao setor agrícola pela demanda da economia como um todo. Procurava-se introjetar em cada “lar rural” os “ensinamentos da Administração Rural”, através do trabalho dos líderes voluntários treinados por extensionistas especializados nas diversas áreas concernentes ao trabalho agrícola (BERNARDINO, 2003, p.10).

A contextualização do serviço de extensão, nos ensinamentos da Administração Rural nos lares dos camponeses, além da valorização que a Acares teve com a Pedagogia da Alternância, por ser um método eficaz na realização dos trabalhos de formação técnica, incentivaram a Associação de Crédito a apoiar e participar da construção do Mepes, bem como a orientar a formação técnica dos educadores e dos estudantes. Esse contexto é afirmado na pesquisa de Zamberlan (2017, p.170):

[...] A Acares percebeu, na proposta da escola-família, algo de concreto, diante da carência que existia na rede pública, de educação no meio rural, por isso foi logo, apoiando o Mepes. A nova metodologia da alternância, adaptada à realidade brasileira, propunha o engajamento das famílias na educação dos seus filhos. Com isso, aquela experiência ligava-se diretamente à realidade rural da época. Neste sentido, a Acares apoiou concretamente a experiência, cedendo técnicos para o Mepes durante diversos anos e abrindo as portas da instituição para o mesmo movimento.

Conforme se investigou nas fontes documentais históricas, nos arquivos do Mepes, esse apoio transcende as questões técnicas e de cessão de pessoal. A Acares teve interferência na constituição da estrutura da entidade. Os sinais dessa mediação são perceptíveis numa carta do Presidente do Mepes aos educadores das Escolas Famílias, na qual o mesmo socializa a composição do comitê promotor encarregado de estruturar a entidade. Um dos membros dessa comissão é o Dr. Euzébio Terra ⁵², Diretor Executivo da Acares. Em uma das referências do Presidente, Pe. Humberto Pietogrande S.J, faz o seguinte comentário:

Assim me parece que nosso comitê seja verdadeiramente representativo, todos os municípios estão representados e com as pessoas mais qualificadas, e no mesmo tempo eficiente no campo da operatividade. A presença dos Drs Wilson e Terra nos proporciona o apoio e a colaboração bem valiosas da L.B.A e da Acares. (PIETROGRANDE, 1967, p. 1).

A contribuição da Acares, por intermédio do seu representante, é explicitada na mesma fonte, quando o Presidente Pietrogrande (1967) coloca a necessidade de o comitê contribuir com o nome e a fisionomia jurídica da entidade. Essa tarefa deveria nascer da colaboração de todos e teria que expressar também o espírito das atividades que estavam sendo realizadas nas comunidades. Pietogrande sugere, então, que o Diretor Executivo da Acares se comprometesse com os aspectos

⁵² Dr. Euzébio Terra: Diretor Executivo da Acares-Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo. A aproximação dele com Pe. Pietrogrande aconteceu principalmente pelo trabalho desenvolvido pela instituição no ambiente rural e pelo cargo que cobria na mesma instituição: este representava ponto importante para o Movimento estar articulado com entidades que ocupavam espaços sócio-políticos no território (ZAMBERLAN, 2017, p.97).

jurídicos e elaborasse um anteprojeto para ser apresentado ao comitê, “[...] observando aspectos estruturais de ambas às instituições, pois Acares e Mepes possuem estruturas parecidas, tanto que, parecem irmãs” (ZAMBERLAN, 2017, p.102).

Outro aspecto que ultrapassou as fronteiras jurídicas e administrativas, devido à atuação das duas entidades na aspiração a levar o conhecimento técnico para os camponeses, foi o de presumir que essa ação possibilitava o desenvolvimento pessoal e das comunidades. Essa afirmação é reconhecida no informativo da Legião Brasileira de Assistência⁵³ (LBA), que também contribuiu no projeto assistencial das comunidades, conjuntamente com o Mepes e a Acares. O periódico da instituição traz o argumento acerca do trabalho realizado pelas Escolas Famílias:

A EF ajuda o jovem rural humana e tecnicamente, de maneira a formar, dentro das suas possibilidades, um homem preparado, responsável e dinâmico para o desenvolvimento de sua futura família, sua propriedade e de sua comunidade. [...] A objetividade dos assuntos tratados nas escolas de maneira a possibilitar o melhor aproveitamento dos recursos existentes na região (LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA, 1971, p. 1).

Quando contrapomos o estatuto da Acares com o do Mepes, mesmo que as duas entidades tenham surgido em tempos diferentes, 16 de Novembro de 1956 e 25 de abril de 1968, respectivamente, existem semelhanças nas finalidades a serem atingidas com o trabalho nas comunidades. O estudo de Zamberlan (2017, p 100) faz o seguinte comparativo:

Mepes:

Art. 4º - Finalidades: a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura, principalmente, no que tange à elevação cultural, social e econômica dos camponeses.

Acares:

Art.3º- Finalidade essencial é contribuir para a aceleração do desenvolvimento econômico e social do meio rural (MR) do Estado do ES, mediante o planejamento e a execução das atividades de extensão e crédito rural educativo no Estado.

⁵³ A L.B.A executou atividades assistenciais nas comunidades conjuntamente com o Mepes e a Acares.

A questão técnica dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas configura uma característica marcante nesta fase do funcionamento da Pedagogia da Alternância nas primeiras Escolas Famílias, em vista de estimular os jovens a desenvolverem as potencialidades de suas comunidades. Esse dado é confirmado na proposta do primeiro currículo das Escolas Famílias, produzido pelo Diretor Executivo e Engenheiro agrônomo da Acares, o Dr. Euzébio Terra, em 1969, denominado de “Organização Curricular das Escolas Famílias”. Na fonte documental, está evidenciado qual o papel da educação desenvolvida nas Escolas com Pedagogia da Alternância e qual o objetivo dos conteúdos a serem trabalhados nessas unidades educativas, assim narrados:

A Escola Família é uma organização destinada a auxiliar o jovem agricultor a se desenvolver tecnicamente, a promover-se e a desenvolver a sua comunidade. [...] A objetividade dos assuntos a serem desenvolvidos nas escolas, de maneira a aproveitar os recursos existentes na região e dar aos alunos conhecimentos efetivamente necessários a torná-los futuros camponeses técnicos (TERRA, 1969, p.1).

Todo esse processo de constituição da Pedagogia da Alternância foi acontecendo nessas relações de forças presentes no contexto histórico de uma época. A Pedagogia da Alternância é um projeto que “[...] traz uma visão do homem, da sociedade, da ruralidade e do desenvolvimento” (GIMONET, 2007, p.24). Essa relação entre a visão e a realidade concreta se constitui de contradições que provocam, no seu movimento, rupturas e permanências, objeto deste estudo.

2.3.1 As contradições no processo de constituição da Pedagogia da Alternância

A busca por sinais dessas contradições no processo de estruturação da Pedagogia da Alternância, na perspectiva de analisar os tensionamentos que provocaram as rupturas e permanências na pedagogia, no movimento histórico de expansão para o norte capixaba, não teve como propósito a apresentação de conclusões indiscutíveis. Ao contrário, visto que, “[...] para a pesquisa historiográfica com uso de fontes, não é permitido apresentar conclusões absolutas, imaginadas como verdades irrefutáveis acerca do passado interpretado pelo presente” (SCHAFFRATH, 2002, p.245).

2.3.1.1 – A participação dos camponeses: um movimento em contradição na constituição da Pedagogia da Alternância

De acordo com Schaffath (2002), as fontes revelam conhecimentos históricos que possibilitam aprendizagem, considerando sempre que essas descobertas são suscetíveis às mudanças, novas interpretações e ressignificados. Nesse sentido, buscamos fazer uma rede de relações de indícios, procurando evitar o que a autora classificou como “conclusões absolutas”. Procuramos, ao invés, novas interpretações, sem determinismo histórico. Essa teia de sinais nas fontes documentais tem a finalidade de compreendermos as contradições entre o proposto no plano da ação comunitária e a concretude da prática. Esse movimento de investigação teve uma aproximação entre os documentos históricos e as narrativas das pesquisas.

Por todos esses aspectos, consideramos, em acordo com Carvalho (1991, p.9), que o plano do Mepes tinha a missão histórica humanizadora de

[...] ajudar o homem a sair da sua condição sub-humana a que o reduziu o uso indevido de um sistema econômico social e político. Para recuperar e transformar esse homem ativo de sua história propõe-se a ser: um movimento (organização não cristalizada); educação (fazer crescer o homem em todas as suas dimensões); promocional (ajudar o ser humano na sua caminhada rumo ao verdadeiro crescimento humano e social) (CARVALHO, 1991, p.9).

Conforme a supracitada pesquisadora, que participou da avaliação do Mepes, feita pelo Iser em 1991, foram esses aspectos filosóficos que possibilitaram a visão do homem como valor absoluto, fazendo com que a entidade optasse pela educação como mediadora para o pleno desenvolvimento das dimensões humanas. Portanto, ela faz um chamamento para o engajamento e a participação e, neste espírito, sugere a prática da alternância.

Essa escolha de uma pedagogia que tenha como centro o homem e que faça um apelo para seu envolvimento e sua participação, não pode ser apenas um convite, pois participar é uma forma de exercitar o poder, e somente aprendemos a gerenciar as decisões quando participamos autenticamente, como fundamenta Peloso (2009, p. 72):

[...] participando de uma ação ou de um grupo, a pessoa aprende a ouvir, a falar, a concordar e discordar, a disputar e negociar, a ganhar e perder, a

fazer e responsabilizar-se, a decidir e executar, a propor e cobrar, a comandar e a obedecer. Essa prática estimula a ambição de ser gente e de ter o poder coletivamente. Neste processo, cresce e descobre a si mesma, aos outros e ao mundo e aprende a usar o poder a serviço, no rumo de uma revolução social.

A autora Luck (2010) vai nessa mesma direção quanto ao sentido da participação das pessoas, quando caracteriza que esse fenômeno é uma necessidade humana, pois se constitui na busca por as pessoas serem ativas em coletivos sociais, onde terão as condições de desenvolverem suas potencialidades. Afirma ainda que o indivíduo se faz na interação com o meio em que vive, em uma relação indissociável sujeito-contexto. Desse modo, o indivíduo não vive suas potencialidades independentemente do coletivo social de que faz parte, e nem o grupo social tem vida separada dos indivíduos que o compõem. Portanto, a partir do movimento interativo,

[...] compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, a pessoa, ao mesmo tempo, contribui tanto para a construção desse contexto como para seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão. [...] Supera-se a concepção de trabalho mecânico, fechado em si mesmo, de trabalho aproveitado pelos outros e sem proveito próprio, criando-se uma perspectiva de realização e construção significativas, ao mesmo tempo social e individual (LUCK, 2010, p.61).

Essa perspectiva de participação é uma das características históricas dos Centros Familiares de Formação em Alternância, ou seja, uma atuação que possibilite que as famílias assumam de fato o projeto educativo como sendo parte do mundo da comunidade. É com essa visão que, segundo Gimonet (1999, p.43), no I Seminário realizado em Salvador – BA, nos dias 03 a 05 de novembro de 1999, onde se debatia sobre a “Alternância e Desenvolvimento”, o Ex-Diretor do Centro Nacional Pedagógico das Maisons Familiares Rurales da França, na sua narrativa para os participantes do evento, faz a seguinte declaração:

[...] Apresento-lhes a história e as principais características desse movimento educativo da Pedagogia da Alternância. [...] Enunciarei a primeira característica assim: Os CEFFAs são escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar. Criar um CEFFA é então para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação dos seus filhos. É assumir um poder (GIMONET, 1999, p.43).

Outra narrativa significativa nesse episódio, repleta de sentimento, sucedeu quando o agricultor e Presidente da Unefab, Carlos Cristóvão Sossai, na abertura dos trabalhos, fortalece o sentido da participação dos camponeses nas unidades

educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância. O presidente traz, no seu discurso, o seguinte enunciado:

Embora não seja do feitio dos camponeses fazer discursos, quero deixar clara aqui a minha satisfação de poder, em nome da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil, desejar boas vindas neste I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. [...] As EFAs precisam encontrar, no poder público, nas Igrejas, nos Sindicatos e nas Universidades, verdadeiros parceiros. Cada um no seu âmbito institucional, deixando claro que a EFA é dos camponeses e de suas famílias que, agrupadas em associações, são responsáveis por ela (SOSSAI, 1999, p.13-14).

Tensionando as narrativas afirmativas sobre o fenômeno da participação com outras fontes documentais históricas, encontramos vestígios de contradições, sempre com a precaução de não construir verdades irrefutáveis do passado. Uma dessas fontes é a análise realizada por Paollo Nosella, na sua dissertação de mestrado, em 1977, a primeira pesquisa sobre Pedagogia da Alternância, cujo título original é: 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. Atualmente, essa dissertação está sistematizada no livro *As origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Trata-se de uma fonte que traz a narrativa problematizadora de uma experiência que busca “[...] identificar alguns dos problemas mais fundamentais, caracterizá-los o mais possível e lançar algumas hipóteses explicativas ou alternativas” (NOSELLA, 2013, p. 105).

Uma dessas hipóteses, caracterizada como problema estrutural ou de participação, é narrada por um agente participativo⁵⁴ que acompanhou diretamente e refletiu sobre o processo de gerenciamento do fenômeno da participação dos camponeses. Isso se deu, fique claro, em uma entidade que recorreu a uma proposta de escola que tinha, como sistema pedagógico, a Pedagogia da Alternância. Ou seja, na visão de Nosella (2013, p. 112), “[...] o marco teórico da Escola Família Agrícola, conforme veio se formando ao longo de sua história, sugere certo tipo de organização do poder, isto é das decisões e das informações”.

Nosella (2013) considera que o fundamento teórico de uma escola com Pedagogia da Alternância traz como princípio a participação dos camponeses nos espaços

⁵⁴ “ A chegada ao movimento do Jesuíta Paollo Nosella, em veste de orientador religioso dos alunos das escolas”(COTTA,1972, p.5)

onde o poder de decisão política é instituído e, nesse sentido, existe uma contradição entre a Estrutura do Mepes, conforme expressa em seus estatutos⁵⁵, e as representações que compõem a Junta Diretora. Segundo o especialista, nas Escolas Famílias Agrícola, a Pedagogia da Alternância coloca a participação dos camponeses como o assento do processo de educação. Portanto, a Assembleia Geral é o ambiente primordial de onde emana todo o poder de decisão. No caso do Mepes, nesse momento histórico de constituição dessa Pedagogia, percorre-se um caminho oposto:

[...] a Junta Diretora é composta por pessoas físicas ou jurídicas que, de fato, 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, 2013, 113).

Essa oratória é comprovada em umas das fontes documentais, a ata da décima oitava reunião da Junta Diretora do Mepes, ocorrida aos nove dias do mês de fevereiro de mil novecentos e setenta e três, às oito horas e trinta minutos, na sala da biblioteca da residência dos padres jesuítas, em Anchieta – ES, que legitima a contradição entre os marcos teóricos da Pedagogia da Alternância e a estrutura de poder existente no Mepes:

[...] Havendo número legal, o Presidente da Junta, Pe. Humberto Pietrogrande, SJ, declarou abertos os trabalhos e tomou a palavra, apresentando, aos presentes, o Dr. Denizart Santos, da LBA, como novo membro da Junta Diretora do Mepes, a partir desta reunião, como representante das Entidades que colaboram com o Mepes, e o Dr. Sandro Verzola, voluntário italiano que assumiu o Departamento Administrativo do Mepes. A seguir, o presidente da Junta procedeu à leitura da ata da reunião anterior. Depois de lida, foi aprovada por unanimidade (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO, 1973, p.1).

Na pesquisa de avaliação do Mepes, realizada pela equipe do Iser durante um ano e meio de trabalho, a pesquisadora e o coordenador do estudo, Carvalho e Steil (1991), também explicitaram seus pressupostos sobre essa contradição, argumentando que a composição e o exercício do gerenciamento do poder são realizados por comandos com preponderância de representantes não familiarizados com as ações da entidade, principalmente as Escolas Famílias. Os pesquisadores concluem que essa pouca incorporação da quase totalidade dos representantes da

⁵⁵ Art. 8º - A entidade será regida por uma Junta Diretora, um Conselho Deliberativo e uma Secretaria Executiva (NOSELLA, 2013, p.172).

Junta Diretora na vida do movimento tem obstaculizado as decisões sobre as demandas da própria instituição.

Essa desconformidade entre o perfil da representatividade e o conhecimento do contexto do cotidiano, num espaço de decisão, interfere nas deliberações, pois

[...] na medida em que a informação é condição *sine qua non* para se tomarem decisões, quem possui este saber, detém o poder. Decorre disso a centralização de poder nos membros que, estando ligados organicamente ao movimento, dispõem de um maior conhecimento da instituição (CARVALHO; STEIL, 1991, p.33).

Essa dicotomia entre uma proposta educativa que tem com princípio a democratização do poder e uma estrutura não representativa da base é justificada por Zamberlan (2017), com base em algumas questões relevantes. A primeira vincula-se a um período onde a base sociocultural do camponês-familiar era pequena e frágil, no sul do Espírito Santo, e o estado de característica militar não permitia organizações com base popular. Nesse contexto,

[...] no Mepes, à diferença de outras organizações populares, da década de 60 e setenta, estas formadas principalmente por pessoas ideologicamente de esquerda, no *Movimento*, num primeiro momento até o começo dos anos 70, o grupo inicial não era composto de elementos que professavam abertamente uma orientação ideológica explícita, este aspecto mostra a forma como ele surgiu, inserindo-se num espaço onde a atuação sociocultural era essencialmente desenvolvida pela igreja católica até então tradicional (ZAMBERLAN, 2017, p. 137).

No entanto, Nosella (2013) considera que existe uma forte tendência para que o projeto desenvolva, de um lado, uma concepção assistencialista e elitista, devido aos primeiros estatutos terem sido elaborados pelo representante da Acares, tendo como referência a instituição que ele gerenciava e, de outro lado, uma visão do exercício da participação democrática, mediante a prática participativa nas Escolas Famílias, incentivada pela Pedagogia da Alternância. Esse tensionamento vem ao encontro de Zamberlan (2017, p.105), que concluiu:

[...] Por outro lado, o Mepes, principalmente na proposta da *Pedagogia da Alternância*, buscava conjugar a educação “*semiformal a uma participação familiar, na mesma formação*”, colocando ao centro o sujeito-jovem com sua família na promoção dele e do ambiente onde vive. Porém, a estrutura política do Mepes “não obedecia” à proposta da Pedagogia da Alternância, onde a família agrícola participava diretamente de sua formação e, portanto, tornava-se protagonista de seu desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Essa tensão entre a base do movimento, a participação das famílias nas EFAs, e a cúpula da estrutura política do Mepes, além da representatividade na Junta Diretora, encontra sinais nas fontes documentais que relatam as reflexões e avaliações dos trabalhos desenvolvidos pela instituição. Uma dessas evidências é percebida na exposição do Presidente da Junta Diretora no II Simpósio do Mepes, ocorrido no Centro de Aperfeiçoamento do Líder Rural (Calir) em Vitória-ES, nos dias 20 a 24 de setembro de 1976. O encontro tinha como finalidade avaliar criticamente o quanto foi realizado pelo Mepes, nos seus oito anos de vida no Espírito Santo. Um dos objetos de análise é o relacionamento entre EFAS e Mepes. Esse aspecto destaca, na sua oratória, o Presidente:

Coloca-se então, para nós, o problema do relacionamento EFAS-Mepes para uma análise sobre a atuação do Mepes relativamente à autonomia das EFAs e sobre o momento em que estas deverão ser consideradas idôneas para adquirirem sua própria autonomia administrativa e jurídica. [...] Torna-se necessário encontrar a ligação ideológica, administrativa e jurídica que deveria persistir entre o Mepes e estas experiências quando chegarem à sua idade adulta. Não se trata de um problema nosso, hoje, mas, de um amanhã não muito longínquo (PIETROGRANDE, 1976, p.10).

Essa projeção de ruptura da contradição do caráter de participação, em vista da autonomia das escolas, traz ao mesmo tempo indícios de cuidados de permanências entre as relações de forças EFAS-Mepes. Esse é o tensionamento expresso pelo presidente, como uma possibilidade a ser concretizada, não naquele momento, mas quando o projeto educativo estivesse mais consolidado. Essa evidência é similarmente encontrada no primeiro artigo⁵⁶ publicado pelo Centro de Estudos e Ação Social, que confirma, na sua análise, a existência de um núcleo de base satisfatório e em condições de participar no órgão máximo de decisão da entidade, a Junta Diretora. De fato, a progressiva incorporação dos camponeses nessa estrutura de poder é uma possibilidade concreta:

[...] e só depende da evolução do processo a outorga aos representantes das associações de base de maior participação na responsabilidade direcional do Movimento. Fica, porém, claro que já existe a participação da base na direção e gestão das escolas-famílias (Ceas, 1970, p.5)

Mesmo tendo a reflexão da existência, por meio da Pedagogia da Alternância, de um movimento de formação das bases, Zamberlan (2017) fundamenta que o projeto

⁵⁶ Em 1970, Paolo Nosella escreveu um amplo artigo sobre a experiência do Movimento, "Chance aos camponeses", publicado pelo Caderno do Ceas de Salvador-BA.

educativo desenvolvido nas comunidades camponesas, no Espírito Santo, iniciado na região sul e expandido para o norte⁵⁷, em plena escuridão militar, foi capaz de sair intacto, porém renunciando a vertentes importantes sobre a participação dos camponeses na sua estrutura de poder, tanto que não possibilitou uma integração entre os favorecidos da ação socioeducativa e os dirigentes da entidade. Isso pôde propiciar, então, na visão do autor, a continuidade dessa ambiguidade no processo de expansão para outras regiões do estado.

2.3.1.2 – A negação da educação como direito social e a constituição da Pedagogia da Alternância

Outro fenômeno gerado pela política pública nacional, presente no período em que surge a Pedagogia da Alternância em solo capixaba, conforme as evidências encontradas nas fontes documentais e a relação destas com os estudos realizados sobre a temática, demonstra uma possível relação do contexto político de abrangência nacional, que reflete também no estado do Espírito Santo, que é o processo histórico de negação da educação escolar para os camponeses, nos espaços de produção da sua existência, a comunidade camponesa. Uma herança, que, para Ramos, Moreira e Santos(2004,p.7) permanece,

“[...] evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS 2004, p.7).

Para Kolling, Nery e Molina (1999), essa negativa tem conexão com um padrão de desenvolvimento hegemônico, que caracteriza o Brasil apenas como mercado em ascensão, onde predomina uma lógica urbano-industrial, que nega outros espaços de vida, como é o caso dos camponeses e indígenas que são vistos como categoria em desaparecimento. Nessa logicidade, explicam os autores, o estado não executa políticas públicas singulares para esses territórios, a não ser do tipo compensatório.

Essa forma de fazer política para os camponeses, de acordo com Ramos, Moreira e Santos (2004), influenciou diretamente no cenário da educação brasileira, desde as

⁵⁷ De fato, até agora, a expansão, mais do que do Mepes, foi da sua experiência piloto – a Escola-Família. Esta expansão está tomando o rumo norte do estado com a implantação em São Mateus, São Gabriel da Palha e, futuramente, em Bananal e Barra de São Francisco (PIETROGRANDE, 1976, p.10)

questões de falta de recursos humanos para o desenvolvimento, com qualidade, das atividades pedagógicas; espaços e infraestruturas inapropriadas; até às escolas mal distribuídas geograficamente, pois locais com ausências de unidades educativas estimularam o afastamento das pessoas dos seus lugares ou a renúncia ao estudo. Ademais, isso se agravou na inexistência de uma base curricular contextualizada da vida dos povos do campo. Esse cenário comprova, aponta o estudo, que o campo brasileiro, durante muitas décadas, não foi concebido como território preferencial para ações institucionalizadas do estado no desenvolvimento de políticas públicas. Tal contexto

[...] fez com que a iniciativa de particulares e da comunidade cuidasse da construção e/ou utilização de prédios impróprios ou improvisados para o funcionamento das escolas e da remuneração do professorado rural, durante muitas décadas. [...] Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p.7).

Esse drama nacional também era sentido e vivido pelos camponeses capixabas, como caracteriza Zamberlan (2017, p.173), no seu trabalho que narra sobre o Mepes no início da sua caminhada, contextualizando esse nascimento, trazendo os elementos das carências nas comunidades:

No início dos anos sessenta, a atividade agrícola no município passava por um período de crise. Isso gerava falta de perspectivas para diversos camponeses continuarem na roça. Além disso, havia enormes dificuldades de acesso às propriedades rurais por falta de estradas. Predominava a monocultura do café, mas na ocasião aconteceu a erradicação, uma política incentivada pelo governo, o que gerou empobrecimento dos camponeses, desvalorização das propriedades e desestímulo do homem do campo, causando aumento do êxodo rural. Poucos tinham acesso à educação e a falta de formação educacional era também um complicador na tomada de decisões. (ZAMBERLAN, 2017, p.173)

Os sinais de conexão entre a realidade de negligência por parte do estado brasileiro, o não atendimento das comunidades camponesas por meio de políticas públicas, uma delas a educação escolar, e as iniciativas de outros agentes institucionais estabelecem os prováveis vestígios das ações comunitárias do Mepes, principalmente das escolas com Pedagogia da Alternância, com uma característica originária nos espaços rurais.

Esses encadeamentos estão explícitos nas fontes documentais sobre o Mepes, que nesse momento histórico busca promover projetos comunitários, como, por exemplo, a implantação das Escolas Famílias, na perspectiva de que sejam uma resposta tangível a essa situação de exclusão dos direitos sociais. Uma dessas fontes é o documento do Ceas (1970), titulado como “Chance do Agricultor”. De acordo com a narrativa, a entidade advém dessa inquietação e com a aspiração de contribuir com a resolução desta situação.

Essa convicção vai ser novamente defendida e manifestada pelo presidente do Mepes, no II Simpósio da Instituição, em 1976, período este em que o movimento passava por uma avaliação interna. A exposição traz o contexto e as consequências da ausência do estado nas comunidades do interior capixaba e o presidente faz a seguinte anunciação:

A opção que o Mepes fez foi a favor do homem rural e de seu meio ambiente porque, no agricultor do nosso interior, percebeu o homem marginalizado do nosso tempo, o homem que vivia explorado e sem outras condições de se promover, além da fuga do campo, deixando assim os valores que a tradição e a natureza lhe apresentavam, para começar, na cidade, uma vida nova (PIETROGRANDE, 1976, p.2).

A contradição entre o tipo de desenvolvimento e a fuga do campo era uma saída imposta pelo processo de marginalização dos camponeses. Esse movimento campo-cidade provocava desequilíbrio social em ambos os espaços geográficos. Ou seja:

O êxodo da população rural para a cidade é um fato que a cada dia se constata nos países em via de desenvolvimento. Nos centros urbanos desses países, o fenômeno da industrialização é acompanhado pelo processo de urbanização. Esta acarreta a instalação de serviços públicos indispensáveis ao bem estar de sua população (PESSOTI, 1975, p. 139)

Zamberlan (2003) aproxima esse fenômeno social de deslocamento da população camponesa com o início da caminhada das Escolas Famílias no Espírito Santo, pois, na visão do pesquisador, notou-se uma diferença considerável na realidade do cotidiano com relação a períodos anteriores ao início da implantação do projeto educativo. Cabe destacar que, nesse período, o ambiente rural capixaba representava 70% da população e, no momento do surgimento das escolas, a população no campo representava apenas 23%.

Essa tensão de buscar instrumentos para amenizar a contradição social, despovoamento do campo e concentração urbana é um fator que, pelos indícios encontrados nas narrativas dos meios de comunicação da época, expressa o pensamento sobre a função do projeto educativo desenvolvido pelo Mepes na conjuntura, ou seja, a educação é vista como uma possibilidade instrumental para suavizar esse desequilíbrio. A Gazeta (1976), em um artigo cujo tema traz o sentido da educação promovida pelas Escolas Famílias e, conseqüentemente a função da Pedagogia da Alternância, afirma que esta é “um movimento para formar jovens para a agricultura”. Ou seja, sua função se mostra fundamental, devido a conter a disseminação da população causada pelo descaso do estado em possibilitar conhecimentos sobre o trabalho na agricultura, pois, por meio da Pedagogia da Alternância, o estudante recebe o conhecimento e sempre está em contato com a sua realidade. Desse modo, não terá motivação de buscar a sua existência nos grandes centros urbanos, evitando o êxodo rural.

Essa incumbência assumida pelas Escolas Famílias, por meio do Mepes, na ausência de políticas públicas para as comunidades camponesas, é caracterizada como sendo um trabalho fora do estado institucional, porque “[...] o MEPES nasce como um projeto pastoral para a região” (CARVALHO, 1991, p.1).

Essas condições de nascimento da entidade propulsora da Pedagogia da Alternância são fundamentadas numa reunião da secretaria executiva, no dia 15 de maio de 1972, que tinha como objetivo a discussão da problemática do Mepes, no sentido de realizar uma análise crítica do movimento, para tomarem novas decisões que se fizessem necessárias. No relatório, são encontrados sinais que caracterizam a opção de ser do Mepes e, conseqüentemente, a escolha da ação. Essa caracterização é baseada na seguinte narrativa:

Pietrogrande explicitou que o grupo iniciador do momento, as pessoas que, em 1967, “deram a partida”, se viram frente à seguinte realidade: existiam órgãos no caminho do desenvolvimento, voltados para ele, com esta finalidade existiam comunidades subdesenvolvidas. Entre esses dois polos uma distância, uma incomunicabilidade. Pensou-se o Mepes como elo, como órgão de mediação e aglutinação de propósitos e necessidades. [...] A ligação, o elo entre o desenvolvimento a que se propunham aqueles órgãos já existentes e o desenvolvimento do homem, sentido na realidade. O processo escolhido para concretizar estes elos foi então o processo educacional e, dentro dele, as Escolas Famílias, avaliado como o melhor instrumento (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO, 1972, p.1).

Desse modo, mesmo sendo um projeto que surge como órgão de mediação entre estado institucional, ou seja, projeto de fora do estado, e a realidade de subdesenvolvimento das comunidades, a sua importância para o desenvolvimento econômico e social do estado do Espírito Santo é vista pelas forças institucionais. Assim, com o Mepes, se firmam convênios para a sustentabilidade dos recursos humanos e estruturais necessários.

Os vestígios desse interesse são constatados numa visita que o Governador Artur Carlos Gerhard Santos fez à sede do Mepes. Na ocasião, estavam presentes: o deputado Élcio Alvares, prefeitos da região e a Direção Executiva da Entidade. A reportagem do Diário (1975) destaca a importância do intercâmbio em âmbito oficial, com o estado firmando vários convênios entre o Mepes e diversos de seus órgãos, por compreender que a ação educativa realizada pelas Escolas Famílias vem na direção necessária para o desenvolvimento econômico, mantendo o jovem no seu lugar de origem. Essa circunstância estrutural foi condição para a existência e o nascimento das Escolas com Pedagogia da Alternância, como descrito por Zamberlan (2017, p.105):

Outro aspecto estrutural a ser analisado estava ligado ao financiamento das atividades, antes e no início do Movimento. Estas, a maioria provinha de entidades públicas ligadas ao estado do Espírito Santo. Este aspecto fazia com que, na Junta Diretora, estivessem representadas as entidades conveniadas, como representantes do governo, nomeadas pelo Governador e, conseqüentemente, alinhadas com o poder então vigente, militar-civil. Por outro lado, se excluísse as entidades públicas, provavelmente o Movimento não conseguiria os recursos para sua manutenção “e teria tido vida curta...”.

O movimento de aproximação entre o estado institucional e a manutenção da Pedagogia da Alternância, nas Escolas Famílias, é uma situação marcada por muitos tensionamentos dentro do movimento e questionamentos externos. No âmbito interno, a pesquisa de avaliação do Mepes, realizada pelo Iser, aponta algumas análises sobre essa vinculação, ação (EFAs) – manutenção (estado).

Um desses aspectos, apontado pelos pesquisadores do Instituto, Carvalho e Esteil (1991), é a questão financeira, pois, mesmo com convênios, sempre o projeto contou com recursos restritos, devido à pouca diversificação e à instabilidade das fontes financiadoras. Até a fonte mais permanente e significativa, que era a Aaes, teve seu prazo de finalização. Dessa forma, de acordo com a pesquisa, a entidade buscou validar a educação oferecida, equiparando-a à oficial, na perspectiva de

garantir, nos marcos legais municipais e estadual, a dotação de verbas, favorecendo assim a captação de recursos públicos por meio de convênios. Essa demanda da absorção de recursos públicos, para os dois autores,

[...] não representa apenas uma solução financeira, mas poderá vir a impor, a médio e longo prazo, a redefinição do perfil da instituição. A relação com entidades de cooperação internacional possibilita um campo de autodeterminação muito maior do que aquele que se estabelece quando se trata de subsídios do estado. A tendência do estado centralizador brasileiro é de absorver as iniciativas da sociedade civil, submetendo-as a sua lógica homogeneizadora. A singularidade do Mepes torna-se vulnerável à medida que sua existência passa a depender exclusivamente do repasse de verbas públicas (CARVALHO; ESTEIL, 1991, p.35).

O desafio de existência, tanto para o Mepes como para a Pedagogia da Alternância, das escolas mantidas por verbas públicas por meio de convênios, traz a questão da autonomia dentro do movimento, assunto esse tratado no II Simpósio do Mepes:

[...] A simpatia para com o MEPES foi sempre grande, mas os fatos nem sempre acompanharam esta simpatia. [...] Na nossa realidade sócio-política, as Entidades promocionais não ocupam uma posição muito bem definida. Sente-se que há um estímulo a este tipo de trabalho, mas, em contrapartida, nem sempre se encontram meios para garantir os recursos necessários às iniciativas de caráter promocional, garantindo a necessária autonomia dos Movimentos (PIETROGRANDE, 1976, p.7).

A incoerência entre a atração e os fatos, gerada pela relação do estado institucional com a entidade promotora da ação educativa nas comunidades, que ocasiona o desafio da sustentabilidade do projeto, é analisada por Nosella (2013), no seu primeiro estudo, em 1977, sobre a Pedagogia da Alternância, desenvolvida nas Escolas Famílias do Mepes. O pesquisador – e ativista participativo do projeto desde a sua origem – contextualiza esse cenário histórico-sócio-político a partir de algumas abordagens.

Uma dessas aproximações de análise, realizada pelo pesquisador, é a hostilidade da educação no âmbito social, econômico, cultural e político do Brasil. Essa adversidade concreta faz parte de uma prática ativa do estado brasileiro, em que se constitui uma duplicidade entre os marcos legais e a realidade existente.

Outro aspecto observado por Nosella (2013) é a falta de suporte, na incompatibilidade entre a finalidade própria da Pedagogia da Alternância aplicada nas Escolas Famílias e os objetivos da educação desenvolvida nas unidades escolares das redes de ensino oficial. Para o autor,

[...] A metodologia original da Escola-Família é mais engajada e aderente à realidade, porém o currículo oficial responde melhor às pressões do sistema em vigor, ao ponto de a Escola-Família ser procurada pelos camponeses na medida em que renuncia aos seus objetivos específicos tornando-se um 'ginásio'(NOSELLA, 2013, p.138).

Além dessas duas abordagens analíticas sobre a contradição entre a simpatia do estado institucional e a concretude dos fatos em apoiar economicamente a entidade propulsora da Pedagogia da Alternância, o estudo do pesquisador aponta a terceira tentativa de análise sobre a incoerência dos órgãos públicos. Para Nosella (2013), percebe-se um maior interesse e motivação dos políticos locais, no início dos trabalhos de implantação das Escolas Famílias, devido à novidade do marco teórico da Pedagogia da Alternância. Outro fato de motivação inicial é a expectativa das forças políticas quanto ao apoio e ao prestígio que a Escola possa realizar em momentos de disputas políticas. Dessa maneira, o apoio dado no início dos trabalhos

[...] é condicional, isto é, é uma experiência cuja ideologia social e método técnico deverão ser avaliados. Ainda: os políticos locais, logo que percebem que essa escola, por ser particular, não permite barganha política para eles, desistem de apoiá-la (NOSELLA, 2013, p. 139).

Levando-se em consideração todas as análises das contradições com relação ao apoio condicional das forças políticas locais, por perceberem que a escola é particular, desistem do amparo, e assim, consolida-se a negação do direito ao acesso à educação nos seus lugares de existência. É nessa conjuntura que a Pedagogia da Alternância se constitui no Espírito Santo nas Escolas Famílias. Mesmo diante desses tensionamentos histórico-sócio-políticos e numa situação drástica de marginalização, os camponeses, segundo Nosella (2013), foram os pioneiros em assumirem financeiramente os trabalhos de criação das escolas, principalmente na fase da construção dos prédios e na contribuição com a taxa de alimentação quando no funcionamento da unidade educativa.

Todo esse movimento realizado em torno de um projeto educativo – no sentido de garantir um direito negado pelo estado ou tratado como políticas compensatórias – foi a motivação inicial do Mepes para implantar Escolas com Pedagogia da Alternância, tendo como primeiros convidados a contribuir aqueles que já eram excluídos pelo próprio estado institucional, os camponeses.

Esse quadro é analisado por estudos externos, como o da pesquisadora Ribeiro (2008), que discorre sobre as entidades encarregarem-se de funções que são da própria natureza do estado institucional. Na visão da autora, é necessário termos uma clareza das práticas e dos pensamentos da Pedagogia da Alternância, na perspectiva de não tornarmos uma estratégia do estado capitalista utilizar essas iniciativas particulares para diminuir os gastos públicos com a formação dos jovens camponeses:

[...] Uma vez que os monitores, na sua maioria, não são professores públicos, e as entidades religiosas, ONGs, sindicatos e associações comunitárias assumem a administração das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), dessa forma, tais organizações e entidades retiram do estado a maior parte da carga de responsabilidade pela formação de crianças e jovens das camadas populares (RIBEIRO, 2008, p.31).

O grande desafio foi lançado na história: como garantir o direito a uma educação que não afaste as pessoas, subjetiva e objetivamente, dos seus lugares de vida, e que essa educação seja um direito social-público tendo como protagonismo a participação dos camponeses.

CAPÍTULO III – AS RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EXPANSÃO PARA O NORTE DO ESPÍRITO SANTO

Tem-se uma nova realidade, a região norte capixaba, constituída por aspectos históricos específicos e também por elementos sociais, políticos e econômicos predominantes na vida dos camponeses, um cenário que não está desvinculado das dimensões universais de um projeto econômico em curso. Em Bogo (2010, p. 51), vamos encontrar o seguinte esclarecimento sobre essa nova etapa da expansão do capital:

A partir de 1970, com a crise do petróleo que afetou economicamente todos os países, aprofundou-se a discussão, especialmente na chamada escola de Chicago, da proposta de um novo modelo econômico. Logo em seguida, os países ricos reuniram-se em Washington e formularam um programa que ficou conhecido como consenso de Washington, no qual decidem enfrentar as crises econômicas por meio da desregulamentação da economia, da abolição de barreiras para a entrada e saída de capitais, da elevação do poder competitivo pela livre concorrência, da completa privatização da economia, da reforma fiscal e equilíbrio das contas públicas.

Este cenário vai ter uma configuração própria no Espírito Santo, visto que, na visão de Souza e outros (2005), no estado do Espírito Santo, o capital estrangeiro é determinado por outros fatores, como a implantação de grandes complexos industriais, principalmente a partir dos anos 70. Os autores referem-se

[...] A quatro conjuntos de investimento, as novas usinas pelletizadoras da CVRD e de consorciadas estrangeiras, localizadas junto ao Porto de Tubarão, em Vitória, a pelletizadora SAMARCO Mineração, localizada no Município de Anchieta, a Aracruz Celulose, no Município de Aracruz e a Companhia Siderúrgica de Tubarão, no Município da Serra (SOUZA et al, 2005, p.25).

A conjuntura capixaba segue o movimento do modelo econômico estabelecido pelo acordo dos países ricos. Ou seja, se tem uma decisão universal que afeta localmente a vida existencial das pessoas. Essa é uma preocupação revelada pelo presidente do Mepes, no II Simpósio da entidade, em 1976:

Outro problema que teremos de enfrentar no próximo futuro está ligado à implantação por parte da empresa multinacional “SAMARCO”, na localidade de Úbu, no município de Anchieta, na criação da grande Usina de Pelotização de Minério de ferro (PIETROGRANDE, 1976, p.13).

A circunstância econômica do momento gerou, nesse encontro, que tinha como objetivo momentos de reflexão, avaliação e encaminhamento para as novas ações

da instituição, principalmente no que tange à finalidade da Pedagogia da Alternância na formação dos jovens camponeses que estudavam nas Escolas Famílias.

Na análise reflexiva sobre a situação, o presidente do Mepes, naquele II Simpósio, levanta o seguinte desafio para a entidade:

[...] Terá que esquecer esta nova realidade que modificará profundamente a situação socioeconômica atual, ou deverá o Mepes, como entidade promocional, acompanhar as transformações que, no meio rural, a implantação deste novo complexo industrial irá provocar? (PIETROGRANDE, 1976, p 130).

O questionamento despertado, na ocasião, pela relação entre o universal e o local, tinha como fulcro definir qual o papel da ação educativa das escolas do Mepes no novo panorama. Nosella, o pesquisador orgânico, em 1977, na sua já referenciada pesquisa sobre a situação da Pedagogia da Alternância nesse tensionamento socioeconômico provocado pela realidade, afirma que não poderá haver, para as Escolas Famílias do Mepes, nenhuma situação de recuo, sendo necessário que todos os agentes envolvidos no projeto – educadores, alunos e camponeses – procurem, nas reflexões e nas ações locais, uma relação constante com o contexto universal, ou seja, para Nosella, não adianta termos uma compreensão acentuada das questões particulares sem uma consciência global. Ao contrário, é necessário conceber

[...] entre os diversos níveis, uma relação dialética no sentido de nenhum termo ser absoluto. Essa relação dialética é também fonte de esperança, pois nada é absolutamente causa e nada é absolutamente efeito; tudo é interdependente, tudo é porvir (NOSELLA, 2013, p.145).

É com essa perspectiva, conforme a Ata de Fundação do Conselho Municipal do Movimento Promocional do Espírito Santo-Mepes de São Mateus-Es (1973, p.1), que

Aos oitos dias do mês de janeiro de 1973 (mil novecentos e setenta e três) reuniram-se na casa sagrada família, em São Mateus, uns representantes das comunidades do município de São Mateus, o Presidente e o Secretário Executivo do Mepes central e outras pessoas, para fim especial de dar personalidade jurídica ao conselho municipal do movimento de educação promocional do Espírito Santo de São Mateus-ES, que vem atuando há dois anos no município, inclusive animando duas Escolas Famílias, em Jaguaré e no Km 41.

O movimento que estava ocorrendo na região norte do estado oficializa a implantação das Escolas Famílias em ocasião quando as escolas do sul já estavam funcionando, assinalando, assim, que a expansão da Pedagogia da Alternância para a região norte não surge de forma linear, mas impulsionada por contextos e forças presentes na realidade.

Esse movimento expansionista da Pedagogia da Alternância para outras regiões do estado já fazia parte do Plano do Mepes, como aponta a fonte documental denominada “Plano de Expansão e Recursos para o período: 1971/73”, produzida pela equipe executiva em 20 de agosto de 1970. No plano, encontramos sinais de que a expansão, além de ser uma demanda surgida pelos interesses das lideranças das comunidades da região norte, principalmente São Mateus-ES, fazia parte dos planos da entidade desde a sua origem, como se confirma no que está expresso na denominação da instituição quando foi fundada: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

Demonstra-se assim que, de fato, o movimento nasce para atuar em todo território capixaba, justificando a necessidade de um projeto de expansão, em que se propõe a nova etapa da ação comunitária e a confirmação da validade metodológica e filosófica das Escolas Famílias. É o que observamos na narrativa do Plano:

Consideramos que, nos dois anos de vida do Mepes, em que se podem observar os resultados imediatos dos trabalhos comunitários. [...] Nesta etapa constatou-se a validade da metodologia e filosofia das Escolas Famílias e sua adaptação ao nosso ambiente; a capacidade positivamente reativa das nossas comunidades quando devidamente sensibilizadas, a viabilidade do intercâmbio entre pessoas e entre entidades, países etc. quando reunidos em uma ação objetiva.

Uma segunda etapa, não menos importante que a primeira consiste em experimentar a expansão do Mepes, para que se constate a viabilidade de implantação do processo nas diversas comunidades do ESTADO. O pensamento é de estender, ao norte do estado, as atividades do Mepes, tendo presente a necessidade de testar a ideia em outras condições (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO, 1970, p.3).

Possíveis sinais de caracterização desses aspectos impulsionadores do plano são notados na Segunda Ata da Reunião do Conselho Municipal do Mepes de São Mateus (1973), quando o presidente da instituição, em diálogo com os representantes das comunidades presentes, expressa o objetivo e o método das

Escolas Famílias do Mepes e seu contexto histórico, esclarecendo que, naquele século, os poucos ricos estavam cada vez mais ricos, e os pobres, por sua causa, cada vez mais pobres. O presidente afirmou que, naquele contexto, as Escolas Famílias eram “uma formiguinha”, mas, mesmo assim, o objetivo da educação desenvolvida por elas era de potencializar a consciência do homem marginalizado do interior, na perspectiva de promovê-lo e libertá-lo, o que se tratava de um processo urgente.

Na mesma reunião, o presidente do Mepes propôs que fosse organizada uma comissão, formada por lideranças da região, para visitar e conhecer as escolas do sul do estado, e que esse grupo seria responsável pelo processo de conscientização nas comunidades.

Nesse panorama, onde está presente uma rede de relações de forças subjetivas e objetivas, no contexto que tem uma territorialidade histórico-cultural própria, o norte do Espírito Santo, é que buscamos discernir o movimento de rupturas e permanências de uma Pedagogia que se constituiu, na sua chegada ao Brasil, no Sul do Espírito Santo, a partir de motivações e características dessa região. Não investigamos a verdade, mas permanecemos apoiados em fontes documentais, entendendo que:

[...] a história humana pode ser reconstruída com base em rastros, indícios, (*semeia*); [...] tais reconstruções implicam, implicitamente, uma série de conexões naturais e necessárias (*tekmeria*) que têm caráter de certeza: até que se prove o contrário, um ser humano não pode viver duzentos anos, não pode encontrar-se, ao mesmo tempo, em dois lugares diferentes; [...] fora dessas conexões naturais, os historiadores se movem no âmbito do verossímil (*eikos*), às vezes do extremamente verossímil, nunca do certo (GINZBURG, 2002, p. 57 e 58).

A averiguação manteve uma relação com outros estudos, sempre na tentativa de percebermos, as possíveis motivações desse processo incorporado nas condições sócio-econômico-políticas do território, que provocaram o rompimento de certas características históricas, nas questões da participação comunitária e da educação como direito social.

3.1 O NORTE DO ESPÍRITO SANTO: O CAMPO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O norte do Espírito Santo possui como características marcantes da ocupação do seu território a presença maciça das comunidades de camponeses familiares, a preservação de fragmentos da sua biodiversidade nas áreas de agricultura familiar e a forte organização destas comunidades. Estas localidades foram formadas pelos encontros e desencontros de etnias em diversos momentos do processo histórico. Diversos grupos de indígenas, africanos e europeus foram grafando a natureza com suas culturas agrárias, produzindo saberes, sabores e territorialidades múltiplas, que se constituem hoje no rico mosaico que é o território norte capixaba. Para Souza e outros (2005, p. 18), nesse aspecto,

A proliferação do trabalho familiar, em pequenas extensões de terras, seria a marca fundamental do desenvolvimento econômico e social na região do Espírito Santo a partir do final do séc. XIX. (SOUZA et al, 2005, p.18).

Essas comunidades vêm, ao longo desse processo, resistindo para reproduzir seus valores, apesar de inúmeras tentativas de desterritorialização encadeadas por políticas públicas e privadas. Conforme Caliari (2002, p.49), “o cenário desfavorável à agricultura familiar já existia, mas foi acentuado quando surgiu a ‘modernização excludente’, impulsionada pelo modelo de desenvolvimento implantado”.

Esta dinâmica é fundamentalmente territorial, pois se constitui de gerações que, ao permanecerem ligadas a terra, possuem, como principal patrimônio, a manutenção das condições naturais de existência, como requisito mesmo de reprodução das próprias comunidades agrárias, baseada principalmente em um aprendizado organizativo de base local. Mas, ao longo do processo, conforme se encontra em Souza e outros (2005), estes sujeitos sociais aprenderam também a se articular em inúmeras redes, buscando uma maior coesão regional para suas ações:

É uma longa viagem em que, com certeza, pedaços da história ficaram no caminho, mas aqui chegamos porque somos herdeiros e continuadores dos ideais dos que enfrentaram a repressão e honraram suas vidas com a morte, dando-nos possibilidades de continuar lutando, pois a guerra não terminou e os que, historicamente, foram tidos como vencidos, hoje continuam se levantando e construindo a história. (SOUZA et al 2005, p. 29).

Dessa forma, falar em Pedagogia da Alternância no norte capixaba é falar de diferenças, territorialidades, resistências, lutas, conflitos, conquistas, alternativas, projetos e possibilidades.

Portanto, compreender o contexto concreto dos camponeses do norte do estado do Espírito Santo na constituição da Pedagogia da Alternância suscitou fazermos um recorte histórico na conjuntura desse território. Entendo que essa relatividade, contexto e Pedagogia da Alternância, faz parte da sua gênese, pois na “Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e tempo” (GIMONET, 2007, p.19).

O tempo e o espaço onde ingressa a Pedagogia são constituídos por duas lógicas de ocupações das terras. Segundo Souza e outros (2005), a maneira como as novas terras foram sendo apropriadas no norte do estado requer análise, pois, de acordo com os autores, aconteceu de duas formas: a primeira, brutal, visto que os fazendeiros, interessados nas madeiras locais, demandavam vultosas extensões de florestas nativas para as grandes serrarias implantadas na região. A fim de conseguirem esse objetivo,

[...] atacavam e matavam os caboclos para tomar suas posses, quando estes resistiam, e os utilizam para trabalhar no serviço pesado da derrubada das árvores frondosas da mata atlântica, lotar caminhões para conduzir até as serrarias. Eram os catraqueiros. Em poucos anos, grande parte da floresta nativa da mata atlântica, a mais rica do mundo, foi destruída (SOUZA et al, 2005, p.32).

Lirio (2016) esclarece que o modelo exploratório das florestas tropicais permaneceu com muita intensidade até a década de 70, na região norte do Espírito Santo, e que o sistema de destruição das matas para as serrarias produziu um vestígio de deterioramento que transformou totalmente a geografia da região.

A outra lógica de ocupação, de acordo com Souza e outros (2005), aconteceu pela vinda dos camponeses do sul do estado, motivados em adquirir reduzidas áreas de terras para produzirem alimentos, plantando culturas de subsistência e mantendo pequenas criações. Assim, adquiriam áreas pouco extensas ou buscavam viver em sistema de parcerias. Desse modo, não foi necessário a eles ocupar as florestas nativas. Essas duas lógicas, portanto, caracterizaram o processo de ocupação do Norte do Espírito Santo:

[...] De um lado, o interesse de apropriação dos bens da natureza e formação do latifúndio, e, por outro lado, o interesse dos camponeses que queriam o acesso a terra com o objetivo de produzir feijão, arroz, mandioca, enfim, produção de alimentos (SOUZA et al p. 33).

Esses dois modelos de ocupação do norte capixaba mudam a paisagem. Um deles provoca alterações mais drásticas e o outro substitui o modo e os tipos de culturas presentes na região. Essa substituição está condicionada, de acordo com Lirio (2005), ao processo migratório dos capixabas do sul para o norte, possibilitando que o cultivo do café competisse com a principal cultura produzida nas propriedades dos camponeses, a mandioca da região de topografia baixa de São Mateus.

Ademais, o autor alega que essa mudança provocada pelo cultivo das lavouras cafeeiras permitiu a imigração, principalmente Italiana, que buscava, nesse território, uma vida melhor e uma oportunidade de um novo recomeço, ocupando dessa maneira local ainda não povoado.

O estímulo dado para alterar o modo de vida e a forma de cultivar a terra é decorrência do modelo orientado pelos grandes interesses do mercado e das tecnologias, dentro da lógica da revolução verde. Para Souza e outros (2005, p.33), um dos fatos marcantes na divulgação desse pacote tecnológico foi o simpósio do café conilon, ocorrido em Colatina, em 1973:

Este simpósio disse que o norte do estado tinha vocação para produzir café conilon e não comida, era o projeto da substituição das lavouras de café arábica pelo café conilon, dentro da lógica da modernização imposta pela revolução verde. [...] Para fazer aumentar as lavouras de conilon, inventou-se a doença da “peste suína” que até então, todas as comunidades camponesas tinha produção para o autoconsumo (SOUZA et al, 2005, p.33).

Esse complexo movimento de incentivo do uso de tecnologias no campo é sustentado por uma ideia de modernização e de aumento da produção. Como enfatizam Lazzari e Souza (2017, p.5), no seu estudo sobre os impactos da revolução verde sobre os conhecimentos tradicionais, as consequências para as comunidades camponesas tiveram outras dimensões:

A Revolução Verde, após ser inserida na agricultura do Brasil, traz em seu seio inúmeras contradições. A promessa de emprego cai por terra, uma vez que as máquinas invadem o campo e a produção familiar diversificada passa a ser plantação de monocultura. O aumento da produção de alimentos para o mercado interno foi ínfimo, uma vez que os grandes campos de uma só cultura destinavam-se à exportação. O êxodo rural

pautado no desemprego facilitou a solidificação do latifúndio e o surgimento da periferia na zona urbana. O alimento orgânico deu espaço ao alimento sem segurança alimentar. A terra fértil passou por processos de desertificação.

Os impactos ambientais e sociais, no norte do estado, frutos dessa nova ordem econômica, são esclarecidos por Souza e outros (2005): a implantação desse pacote tecnológico modificou a realidade do campesinato dessa região, viabilizando o desenvolvimento dos proeminentes empreendimentos dirigidos especificamente para exportações e para os grandes proprietários que continham vultosas extensões de terras. Esse cenário tinha o apoio do governo.

O mais significativo dos empreendimentos que se instalaram nesse território com a única finalidade de produzir para a exportação, ocupando grandes extensões de terras com o plantio da monocultura, foi a ARACRUZ CELULOSE⁵⁸, que marcou completamente a história dos povos quilombolas e indígenas do norte do estado, em uma ocupação oficializada pelo Governo Estadual da época, como afirmam Souza e outros:

A principal contribuição do Governo Estadual ao Grupo Aracruz foi o reconhecimento da posse das terras, antes ocupadas pela agricultura familiar e pelas culturas indígenas e de remanescentes quilombolas. Assim, as terras foram legitimadas graciosamente a quem de direito não as ocupava. Terras que [...] se transformaram em território de culturas homogêneas, voltados para a monocultura de eucalipto, cuja essência é a concentração fundiária. (SOUZA et al., 2005, p. 26).

Como descrito por Baldotto (2011), com o apoio do estado, a empresa, a partir do momento em que se instala, gera grandes tensões fundiárias, devido à ampliação gradativa e violenta da monocultura do eucalipto⁵⁹ nos territórios que antes eram

⁵⁸ A Aracruz Celulose iniciou seus empreendimentos em território capixaba no fim da década de 1960, apropriando-se, ao longo das décadas seguintes, com conivência e apoio do poder político, de largas extensões de terras pertencentes ao território de comunidades tradicionais, como os indígenas no município de Aracruz, e inúmeras comunidades remanescentes de quilombos nos municípios de São Mateus e Conceição da Barra.

⁵⁹ Até a década de 1960, a produção de papel, assim como a origem da matéria-prima, que tinha na madeira sua principal fonte, concentrava-se no Hemisfério Norte, com 85% da produção de papel e polpa de celulose na Europa e América do Norte. Os bosques do Norte (extremo Norte da Europa e América do Norte), com coníferas, faziam com que a indústria não dependesse de monoculturas arbóreas, o que se deu depois, quando diversos fatores contribuíram para a nova configuração da produção de papel e celulose no mundo, a partir da década de 1960. A onda de movimentos ambientalistas questionava tanto a devastação florestal, quanto a poluição no processo de produção industrial. Isso fez com que, mantendo o monopólio da produção de papel e celulose nos países do Hemisfério Norte, as plantas industriais e a produção de madeira em grande escala fossem sendo expandidas aos países do Hemisfério Sul. O uso do eucalipto com fibras curtas, destinado

espaço de produção de alimento e vida dos posseiros, indígenas, quilombolas e camponeses.

Além das mudanças nas paisagens das terras dos povos tradicionais, a exploração predatória provocará também mudanças nas questões sociais. Moreira (2009, p. 293), em sua obra, constata que

Este processo de exploração predatória irá contribuir para a ampliação do latifúndio e das desigualdades sociais, do nível de violência e do início aos núcleos de favelados em municípios de médio e grande porte, como Linhares, São Mateus, Montanha e Nova Venécia.

Esvaziar o norte do Espírito Santo para implantar os grandes projetos de plantio de eucalipto, esse era plano da Aracruz. Ou seja, na visão da empresa a terra deveria ficar livre para a nova cultura, o eucalipto. Para isso, as comunidades camponesas, nos seus espaços existenciais, deveriam ser desocupadas: sem gente, sem as lavouras tradicionais e sem moradia. A terra deveria ficar, “[...] enfim, limpa, como já dizia, no final do século XIX o Conde de Linhares: ‘É preciso limpar a terra, tirar estes caboclos, deixar a terra limpa para que o progresso possa entrar’ ”(SOUZA et al, 2005, p.42).

Temos, assim, a ação concreta de exploração e ocupação de um espaço que deve esvaziar-se, por se considerar que o povo, embora lá vivendo e produzindo sua vida, não tem propriamente uma forma de existência, e que, para o progresso transpor território, é necessário anular toda uma lógica já consagrada.

Essas condições, para Zanoni (2015), são sustentadas na narrativa do colonizador industrial, que considera essas regiões tradicionais como um espaço ilhado, que necessita ser ocupado para que o progresso avance. Tem-se uma visão de região estagnada e com um vazio demográfico⁶⁰, desprezando as vidas e os modos de produzir existentes antes dos grandes projetos, pois se consideram formas primitivas de produção e que não se compatibilizam com os interesses político-econômicos, sendo vistas, então, como entraves a serem superados. Com essa interpretação,

principalmente à produção de papel fino (para impressão, fax, impressão de alta qualidade, entre outros), fez com que essa espécie florestal se tornasse monocultivo de grande extensão para abastecer as indústrias (LIMA et al, 2016, p.18-19)

⁶⁰ São áreas consideradas sem absolutamente nenhum morador, ou também habitadas por poucas pessoas.

argumenta o estudo, não é concebível a presença no mesmo espaço de outros povos com suas formas próprias de existir.

É nessa dramaticidade que os camponeses se movem na busca de novas perguntas para poderem entender e enfrentar as condições colocadas pelo projeto de desenvolvimento econômico na região. A esse respeito, Freire (2013, p.39) traça suas considerações:

Mais uma vez os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmo como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber uma das razões desta procura. [...] Indagam, respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2013, p.39).

Essa dramaticidade, colocada naquele momento histórico, não foi aceita de forma passiva por aqueles que estavam sendo desafiados, os camponeses. De acordo com Souza e outros (2005, p.54) um dos instrumentos que possibilitaram aos camponeses a busca por respostas foi o nascimento, em 1972, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁶¹, bem como as novas orientações da Igreja. Assim,

A bíblia passa a ser um instrumento nas mãos das comunidades de grande importância. Não se lê mais por ler, mas com óculos da realidade, dos clamores que são negados na sua terra, dos expulsos do pedaço de chão onde nasceram e cresceram. Um novo modo de ser cristão, de celebrar a fé, de comunicar o significado da vida cristã, toma conta de uma parcela dos cristãos. Este trabalho, embora lento, pelo fato de ser controlado por lideranças antigas, mesmo muito debaixo da guarda da Igreja, conseguiu ir formando lideranças que passaram a repensar a importância do movimento sindical e do movimento popular (Souza et al, 2005, p.54).

Segundo Moreira (2009), o cenário daquela hora despertou coletivamente exuberantes formas de organizações nas cidades, sob a orientação da Diocese de São Mateus, que enfrentavam as consequências diretas das ações dos grandes

⁶¹ Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)- Surgidas no Brasil na década de 1960, se disseminaram, primeiro, pelo mundo rural e periferias das cidades. Agora o objetivo é incrementá-las também nos centros urbanos, onde já existem de modo precário. Nas décadas de 1970 e 1980, as CEBs desempenharam importante papel na conjuntura brasileira. Foram sementeiras de lideranças populares que criaram movimentos sociais e revitalizaram o sindicalismo combativo. Dotadas de espírito profético, no sentido bíblico de denúncia das injustiças e anúncio de uma nova sociedade, as CEBs sempre se caracterizaram como um novo modo de ser Igreja e um novo modo de a Igreja ser. Elas não são um movimento eclesial. É a própria Igreja na base social. [...] Sob os pontificados de João Paulo II e Bento XVI, as CEBs careceram de suficiente apoio de pastores católicos, devido ao fruto mais expressivo gerado por elas: a Teologia da Libertação (BETTO, 2018).

projetos “desenvolvimentistas”, desencadeadas pelas empresas Companhia Vale do Rio Doce e a Aracruz Celulose. A luta dessas organizações provocou mudanças

[...] no cenário político (com as eleições de representantes das CEBs em vários municípios); nas questões agrárias (com o trabalho da CPT e com a criação do MST, realizando as primeiras ocupações no norte do estado) na luta contra a exploração madeireira, acenando para a ideia do “deserto verde” (ameaça presente no trabalho da Companhia Vale do Rio Doce e da Aracruz Celulose); e no aspecto educacional e contra o agronegócio e o uso indiscriminado de Agrotóxicos) (Moreira, 2009, p.296).

De acordo com Baldotto (2011), uma das primeiras ações de enfrentamento contra a ocupação das empresas nas terras dos municípios ocorre em São Mateus-ES, onde se dá a primeira mobilização dos trabalhadores que, devido ao processo do êxodo rural, residiam na favela pé sujo, hoje denominada Bairro Vila Nova.

Os trabalhos e a estruturação organizativa dos trabalhadores, antes proprietários de terras e agora assalariados rurais desempregados e favelados, como destaca a pesquisadora, são realizados por duas entidades: a Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁶² e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), sob liderança da Federação dos Trabalhadores Rurais do Espírito Santo (Fetaes). Organizar os trabalhadores na luta sindical passa a ser uma ferramenta das entidades. Esse trabalho, analisam Souza e outros (2005, p.55),

[...] tem origem em Colatina, com a criação de grupinhos de trabalhadores nas comunidades que vão discutir o significado dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais como ferramenta de luta para defender os trabalhadores rurais. Esturturam-se, a partir daí, as oposições sindicais que vão dar origem ao novo sindicalismo e, através de suas práticas, fortalecem o surgimento de outras organizações, como será o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (SOUZA et al, 2005, p. 55).

Esse novo sindicalismo surge nas reuniões de formação das Comunidades Eclesiais de Base, em várias cidades do norte do estado, e os Sindicatos dos Trabalhadores

⁶² A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. Nasceu ligada à Igreja Católica. O vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ajudou a CPT a realizar o seu trabalho e a se manter no período em que a repressão atingia agentes de pastoral e lideranças populares. Logo, porém, adquiriu caráter ecumênico, tanto no sentido dos trabalhadores que eram apoiados, quanto na incorporação de agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB. ((Fonte: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico> ; Acesso em: 09/12/2018).

Rurais tornam-se instrumentos de lutas pela terra. Nesse cenário, “no período de 1977 a 1983, foram vitoriosas as oposições dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Colatina, Barra de São Francisco, São Gabriel da Palha, Linhares, Nova Venécia, Pancas e São Mateus” (BALDOTTO, 2011, p.29).

Tem-se, assim, toda a narrativa dramática do homem do campo na luta pela existência, e que, nessa procura, busca soluções de enfiamento. No sul capixaba, a questão técnica é considerada pelas forças propulsoras como o motivo principal de se colocar em risco a existência dos camponeses, devido a estarem estagnados no primitivismo técnico do cultivo da terra. Esse contexto, como já fundamentado nesse trabalho, tensiona a constituição da Pedagogia da Alternância. A característica desse território, como destaca a narrativa do Ceas (1970, p.2), deixa evidente que o problema nas comunidades do sul do estado é apenas a falta de formação técnica, ou seja:

Não existem técnicas modernas de trabalho, a agricultura baseia-se fundamentalmente no trabalho manual do homem. Há vasta disponibilidade de recursos naturais que não estão sendo aproveitados racionalmente. O animal, por exemplo, não é empregado como instrumento de trabalho e a água, embora abundante, não entra no ciclo produtivo como elemento normalizador das culturas. (CEAS, 1970, p.2)

Na região norte a luta é pela terra, ou seja, a questão tem uma dimensão social, que vai exigir dos camponeses e das forças presentes nesse território outras relações de forças. A mística de luta tem outros tensionamentos que vão envolver a Pedagogia da Alternância.

Desse modo, se, no sul do estado, a Pedagogia da Alternância vai ser um instrumento assistencialista de formação técnica e esses sinais já foram problematizados no estudo, no norte, devido às contradições criadas pelas questões sócio-política-econômicas presentes na região, demanda-se outra constituição da Pedagogia da Alternância, a relação como os movimentos sociais que nascem como instrumentos de resistência social. Assim, afirma Moreira (2009, p.320):

A mística trazida pela Teologia da Libertação, por meio das CEBs, motivou as lutas sociais no norte capixaba como nenhum outro movimento, e dele resultaram vários movimentos. [...]. Especificamente na questão educacional, [...] os CEFFAs do norte nascem desse diálogo com as CEBs. (MOREIRA, 2009, p.320)

Essa mística de resistência, animada pela Teologia da Libertação, coloca as lideranças das comunidades como protagonistas das suas lutas e necessidades. No norte capixaba, os líderes organizados nos grupos de reflexão das CEBs buscam formas participativas de atuarem e resistirem. Nessa região do estado, esse trabalho de conscientização das CEBs e da Igreja compreende que o próprio povo é responsável pela sua resistência. Isso é defendido por Boff (1986, p.62), quando diz

O que o povo e os pobres mais almejam é superar a pobreza que os impede de viver. Percebem que a pobreza é uma injustiça social e que contradiz o projeto de Deus. Para a Igreja Popular, se tornou uma evidência que a libertação integral querida por Deus passa pela comunhão dos bens. [...] Tal realidade exige luta assumida com meios evangélicos. (Boff, 1986, p.62),

Uma dessas formas de luta foram as Escolas Famílias, através da Pedagogia da Alternância que, para os camponeses, era um jeito diferente de educar. É o que destaca um agricultor na Assembleia Local da Escola Família Agrícola do Km 41, no dia 21 de agosto de 1976:

A EFA se diferencia da escola comum, especialmente pela seguinte razão: na escola comum o pai delega à escola o trabalho de educação de seu filho, na EFA não, a família também participa e cresce junto com o filho. É o tipo mais humano de escola (ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1976, p. 3).

A Pedagogia da Alternância, desenvolvida nos Centros de Familiares de Formação em Alternância, demonstrou ser uma forma mais humana de educar. Na visão de Nosella (2013), mesmo sendo um método importado, a essência original dessa forma mais humana de educar, como declarou com sentimento o agricultor, sempre foi tensionada no movimento histórico com as relações de forças presentes no contexto em que se inicia o processo de implantação dessas escolas. Entender essa relação é importante, pois, como entende Gimonet,

Os CEFFA's são escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar. Criar um CEFFA é então para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos. É assumir um poder (GIMONET, 1999, p. 43).

Logo, a Pedagogia da Alternância aplicada nos CEFFAs sempre demonstrou ser um movimento de expansão não estático e não baseado no determinismo histórico. É um movimento político-pedagógico, traz o poder da participação social que, nesse

processo, foi acontecendo em rupturas e permanências, por ser uma pedagogia que se dinamiza conforme as motivações das pessoas dos lugares e, em cada território, tem suas próprias relações de forças.

3.2 A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA COMO BASE POLÍTICA E PEDAGÓGICA DOS CEFFAS

A participação é um fenômeno humano que toma materialidade na ação social. Na visão de Lück (2010), uma das primeiras necessidades humana é ser ativo, ou seja, desenvolver todo o seu potencial. Essa atuação não acontece individualmente, realiza-se socialmente, com os seus semelhantes, de forma coletiva e compartilhada. Portanto, segundo a mesma autora, a pessoa, na medida em que contribui culturalmente com o grupo social de que participa, num processo de interação grupo-indivíduo, constitui também a sua identidade pessoal.

Com esse olhar, o indivíduo torna-se culturalmente, no lugar onde vive, um movimento imanente, indivíduo-meio. Portanto, Lück (2010, p.61) é categórica ao afirmar que:

Simultaneamente, nenhum grupo social tem vida independente dos indivíduos que o constituem. A partir dessa dinâmica interativa compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, a pessoa, ao mesmo tempo, contribui tanto para a construção desse contexto como para o seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão. (LÜCK, 2010, p.61)

A afirmativa de que somente pela participação ativa no seu meio as pessoas se humanizam, humanizando o seu grupo social, é uma possibilidade de o indivíduo desenvolver a “[...] consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo” (LÜCK, 2010, p.62).

Acerca dessa necessidade e importância de uma atuação participativa dos indivíduos nos espaços sociais, essa dimensão, para Lück (2010), tem a finalidade de superar o simplismo do estabelecimento de um desejo de associação humana, com a tendência de um sentido individualista e oportunista, que anularia a possibilidade de inserção do ser humano na sociedade, de se sentir pertencente e

por ela responsável, de pacificar e direcionar esforços do grupo, com o objetivo de construir uma ação mais factual, cooperando com o bem comum.

Lück (2010) aproxima os princípios da participação social como fenômeno potencial de desenvolvimento da consciência humana e também de transformação na sociedade, a partir da relação indivíduo-meio, com a educação escolar, assegurando que não é possível estabelecer, no processo escolar, em toda a sua dimensão organizacional e de relações, uma participação parcial. Para a pesquisadora, a abrangência do processo escolar atinge todos os envolvidos, direta ou indiretamente, e a participação não pode ser simplesmente um ativismo utilizado para esconder um esforço, com a função de manter um processo onde uns participam das decisões e outros apenas as executam.

Um dos segmentos tocados pelo movimento da educação escolar é a família: mesmo sendo impactada pela ação educativa, essa parcela social, historicamente, foi desconsiderada. Para Pereira (2006), a negação da participação social da família na escola é resultado de um processo que perpassa décadas, que primou pelo conhecimento formal e desprezou o saber próprio e característico desse grupo social, resultando, assim, em um sentimento, por parte da família, de não estar preparada para refletir e debater sobre a educação escolar do filho.

Esse drama tem sinais no II Simpósio do Mepes, quando se discutia sobre a abertura para a participação dos camponeses na Junta Diretora, órgão de direção política da entidade, e o presidente questiona as condições desse segmento e o que significaria para o movimento essa atuação:

Forçoso é reconhecer que a participação destes camponeses na responsabilidade direcional do Movimento corre o risco de ser demagógica, algumas vezes. De fato, a pouca disponibilidade de tempo, a relativamente escassa consciência dos problemas gerais do Movimento contribuem para que o agricultor acabe confirmando e assinando decisões tomadas por outros. (PIETROGRANDE, 1976, p.11).

Se o movimento surge para contribuir no processo de conscientização dos camponeses sobre o processo de educação dos seus filhos, somente é possível esse objetivo no movimento indivíduo-meio. Além de a família “[...] assegurar a existência de valores, diálogo, respeito mútuo, convivência sadia, responsabilidade e

cooperação. [...] No caso das famílias camponesas, há contribuição para o crescimento da agricultura familiar” (PEREIRA, 2006, p. 96).

Tendo essa objetividade como princípio histórico, a Pedagogia da Alternância busca, a partir do processo educativo nos Centros Familiares de Formação em Alternância, possibilitar a participação dos camponeses de uma forma ativa e não parcial. Esse é o entendimento original dessa proposta pedagógica, como afirma o Diretor do Centro Nacional Pedagógico das “Maisons Familiales Rurales” da França, no seu pronunciamento no I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, em Salvador –BA:

Nós afirmamos categoricamente que os CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO FAMILIAR EM ALTERNÂNCIA – CEFFA's têm dupla finalidade. Eles garantem a formação dos jovens e dos adultos e participam do desenvolvimento do meio no qual eles agem. Um CEFFA é, antes de tudo uma associação de famílias preocupadas com a educação, formação, orientação e inserção sócio-profissional de seus filhos, estas preocupações são atemporais (TANTON, 1999, p.98).

Com esse mesmo olhar de compreensão sobre a relevância histórica da atuação participativa das famílias nesse projeto sócio-educativo, Pereira (2006), assegura que a importância das famílias serem os sujeitos participativos desse projeto faz parte da história do surgimento da Pedagogia da Alternância no mundo, ou seja, fica evidente que, nesse modelo de educação, a participação não pode ser parcial, pois dessa forma fica antagônica à sua origem.

Segundo Lück (2010, p.22), manter a parcialidade concernente à participação dos segmentos envolvidos no processo da educação escolar é uma contradição não apenas nesse modelo pedagógico, mas na própria essência da educação, pois

entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidas. Portanto, a sua gestão pressupõe a atuação participativa. [...] Tal gestão consiste no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação visando os melhores resultados do processo educacional (LÜCK, 2010, p. 22).

Levando-se em conta o que foi mencionado sobre a dimensão da participação ativa, no geral da educação e na Pedagogia da Alternância, e os sinais analisados nas fontes documentais nesse estudo, verificam-se possíveis contradições entre os

fundamentos teóricos da Pedagogia da Alternância e a sua aplicabilidade, nas terras capixabas, na sua origem. Uma dessas contradições é que a participação dos camponeses não está presente nos órgãos de definição política, mas apenas nas funções executoras.

O direcionamento gerencial por parte da entidade mantenedora, com uma estrutura verticalista, elemento analisado nas fontes, manteve uma relação com as unidades escolares de forma centralizadora, não possibilitando a autonomia da gestão nas escolas, entendendo que, nesse período, não era possível estabelecer, dentro do movimento, uma gestão de caráter participativo, pois estávamos no período da ditadura militar no Brasil.

Outra visão a ser considerada, até o momento da pesquisa, a partir da narrativa histórica, é a motivação inicial do projeto, uma vez que, de acordo com sinais percebidos nas fontes pesquisadas, o plano tinha como meta pagar uma dívida histórica do governo italiano com os camponeses que tinham migrado para as regiões do sul do Espírito Santo. Isso porque esse governo encontrou-os numa situação de abandono, o que fez surgir uma integração entre o governo e a igreja, sendo criada dessa relação uma ONG para manter um intercâmbio entre as partes. Segue esse viés o comentário de Zamberlan (2003, p 08) sobre o sentido original do projeto:

É importante ressaltar que este projeto teve inicialmente, em parte, caráter cultural-étnico, porque, num certo sentido precisava fazer justiça aos descendentes italianos, tendo presente como eles foram empurrados para fora de sua pátria.

Assim, o projeto inicial tem essa função de atender a um processo histórico de injustiça com os imigrantes italianos, uma ação compensatória, negando a possibilidade de os indivíduos envolvidos serem sujeitos participativos das suas próprias ações. “A ação educativa, em sua origem, se iniciou através de um pequeno grupo de agricultores, mas, em solo capixaba, eles não foram os primeiros protagonistas, e, sim, ‘os acompanhadores da experiência’” (ZAMBERLAN, 2003, p.10).

Mesmo considerando que os camponeses, no início do projeto, não foram envolvidos numa perspectiva de participação política em todas as instâncias da

estrutura, devemos pontuar que, por outro lado, esse segmento social atuava ativamente nas unidades escolares. Segundo Carvalho e Steil (1991), essa força potencial se fazia presente nas bases do movimento, as Escolas Famílias, que, por intermédio da Pedagogia da Alternância, impulsionavam uma participação protagonista dos camponeses, tanto nas questões das estruturas físicas das escolas, construção e manutenção, como nos aspectos pedagógicos. Portanto, para os pesquisadores, o movimento deveria repensar a questão da autonomia das escolas, considerando que os camponeses

[...] têm expressiva participação nas decisões da EFA, e pouca influência nos centros de decisão do Mepes. Isso indica um modelo organizacional que comporta uma gestão coletiva nas unidades de base, tendendo a uma centralização do poder nos níveis gerenciais e executivos da instituição (CARVALHO; STEIL, 1991, p.23).

Esse cenário, nos primeiros momentos da Pedagogia da Alternância, tanto nas escolas do sul como nas do norte⁶³ do estado, onde o nível de atuação participativa dos indivíduos nas estruturas de decisão não era possibilitado, passa a ser vivenciado de forma diversa no norte do estado, onde a luta pelas condições existenciais dos camponeses demandou outra perspectiva de participação social, o que vai exigir rupturas e permanências do projeto educacional. A esse respeito e com Freire, compreende-se que:

[...] mudanças e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições (FREIRE, 1979, p. 46).

Conforme o argumento apresentado, as mudanças e estabilidades, consideradas na pesquisa como rupturas e permanências, são um resultado da ação humana sobre os desafios apresentados na realidade. Assinala-se, então, que a relação entre o contexto desafiante na região norte do estado e a Pedagogia da Alternância apresentou sinais de tensionamentos.

⁶³ No dia 09 de março de 1969, as Escolas Famílias Agrícolas de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves receberam seus primeiros alunos. Alguns meses mais tarde, inaugura-se também a Escola de Rio Novo do Sul. Em março de 1971, é inaugurada a Escola Família de Campinho, município de Iconha. [...] Enquanto isso, outros passos foram dados, por meio do movimento pastoral da Diocese de São Mateus, para a expansão das Escolas-Família ao Norte do estado do Espírito Santo. Em 1972, foram inauguradas as Escolas-Família de Jaguaré, no município de São Mateus e do Bley; as duas para rapazes. No mesmo ano, foi inaugurada também a Escola-Família de Economia Doméstica (feminina) no município de São Mateus, km 41 (NOSELLA, 2013, p. 66-67).

3.2.1 – As relações de forças no movimento de rupturas e permanências na Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo

A participação dos camponeses no destino das Escolas Famílias era uma força já existente. Mesmo assim, as condições políticas não permitiam nenhuma participação, pois, “[...] naquela época, estávamos em plena ditadura militar-civil, e qualquer movimentação popular não passava despercebida das forças controladoras estatais” (ZAMBERLAN, 2017, p. 55). Além dessa circunstância que não possibilitava uma atuação popular, outro fator de impedimento era a própria estrutura de poder do movimento, conforme Carvalho e Steil (1991) atestam quando afirmam que existia uma significativa participação dos camponeses nos rumos dos trabalhos das escolas nas comunidades, porém uma acanhada interferência nos centros de decisões do Mepes.

Os sinais de participação dos camponeses nas escolas do norte são legitimados no Livro ata das reuniões do Conselho Administrativo da Escola Família Agrícola do Km 41(1986), tanto nos aspectos administrativos como pedagógicos. Destacamos alguns:

Esta Assembleia geral será também aberta a líderes de comunidades, pois sua finalidade será tratar do assunto mais importante na vida de uma comunidade: a educação. A Assembleia geral soma esforço de todos. Só na união é possível resolver os problemas comuns (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1976, p.4).

Quanto às manilhas para a cisterna, que é uma coisa urgente para a escola, devido o problema da água, o seu Albino ficou responsável de pedir novamente ao prefeito uma guia para as mesmas serem puxadas de Nova Venécia. Também o seu Albino, que já estava responsável pelo terreno arado, disse que precisa arar novamente o terreno e depois gradeá-lo. Só assim poderá ser iniciado o plantio da mandioca (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1976, p.2).

A finalidade do conselho geral das EFAs é correr, ver, agir e avaliar os trabalhos das EFAS. Eles se encontram em épocas periódicas, para discutirem assuntos de suas EFAs. Cada EFA tem o seu representante. Cada membro ficará dois anos no cargo, após esse tempo, através de eleição, ele deixará o cargo e outro ocupará (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1977, p. 11).

[..] Passamos então para um novo assunto que foi o aproveitamento das alunas e, de acordo com as colocações feitas, todos se sentem satisfeitos, sendo que alguns acham que há pontos a melhorar ainda mais em corte e

costura, caligrafia e gramática (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1979, p. 16).

As narrativas das fontes documentais trazem vestígios concretos da participação dos camponeses no direcionamento do projeto educativo, mesmo com as contradições políticas e estruturais da época, ou seja, são eles uma força viva e potencial; por essas razões, o debate, internamente, no movimento pela autonomia das escolas, era muito presente nesse período, pois, conforme descreve Carvalho,

[...] essa questão relaciona-se com a circulação de poder dentro do Mepes. O ideal de participação, buscado na prática educativa, fica dificultado a nível interno com a atribuição de refletir globalmente a instituição situada na esfera da direção. Quanto às EFAs, o simpósio sugere ampliar a participação dos pais e da comunidade, bem como aumentar o conhecimento do Mepes sobre a realidade do meio rural e sua problemática (CARVALHO, 1991, p.14 – 15).

A contradição interna concernente ao exercício do poder no movimento provocava situações de debates e tensões entre a direção e a base. Uma dessas tensões é narrada por Zamberlan (2017, p.186), que descreve um momento de conflito da seguinte maneira:

[...] Num primeiro período de atuação no Mepes (1971), na ausência de Pe. Pietrogrande, que estava na Itália procurando ampliar a colaboração entre o AAES e o Mepes, neste entretanto, assumiram a direção-executiva Pe. João C., Umberto N. e Mario Z. . Aquela coordenação, num primeiro momento desafiada pelo grupo de monitores, abriu possibilidades de concreta participação na direção do Mepes. Isso abriu um leque de discussões político-ideológicas sobre como tornar, estruturalmente, o movimento politicamente mais participativo. No segundo semestre de 71, retorna Pe. Umberto. Ele reassume o controle do *Movimento*, voltando a centralizar a direção da estrutura. Isso frustrou as aspirações iniciais de um grupinho de monitores.

A luta pela participação da base na estrutura e a negação, por parte da cúpula do movimento, de possibilitar essa abertura, na visão de Zamberlan (2017), era justificada devido ao período repressor do estado. Para ele, o movimento não foi atingido devido a três fatores político-ideológicos: o pluralismo ideológico, a matriz essencialmente católica e a centralização do poder. Mesmo assim, devido à dinâmica político-pedagógica promovida pela Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias, foram se acumulando internamente, principalmente no norte do estado, forças que tinham anseio de participar ativamente na condução do projeto educativo. De acordo com o autor, uma força potencial em movimento.

Trata-se de uma potencialidade construída na relação da luta pela existência contra os projetos econômicos instalados na região. Na tentativa de resistir a todas as investidas do poder econômico e político, os camponeses, mobilizados pelas organizações religiosas e civis, entendiam que, para mudar a realidade, era necessário ter uma participação ativa em todos os espaços sociais, inclusive nas Escolas Famílias.

O cenário apresentado é analisado por Moreira (2009, p. 204), no seu estudo sobre os aspectos sócio-históricos do conflito entre os CEFFAs do norte e a direção central do Mepes, em que traz a seguinte reflexão:

Essa questão, tanto da falta de autonomia, como do centralismo do Movimento, que de fato nunca garantiu a efetiva participação, nem representativamente de seus segmentos, é a base dos descontentamentos no Movimento, e o norte expressou mais nitidamente essa insatisfação. Como já assinalai, existiu, desde os primeiros anos, um processo de resistência às formas como o processo administrativo era resolvido. O Pe. Humberto sempre decidiu tudo, conforme seu entendimento e interesse.

O descontentamento dos camponeses, até o momento sentido e vivido nas Escolas Famílias dentro da sociedade fechada, não conseguia se transformar em ação concreta. Esse fenômeno, para Freire (1979), é característico de uma sociedade que não permite a participação, que, mesmo sofrendo pressão de fatores externos, não se abre. Afirma o autor que uma sociedade começa a se abrir quando começa o movimento de desalienação, com o surgimento de novos valores, sendo um deles o desejo de participar. Nessa fase social,

[...] existem, primeiramente, as massas populares espectadoras passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emersão se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo (FREIRE, 1979, p. 37).

O sentimento e o exercício do participar estavam presentes, mas faltava a ruptura na sociedade fechada. No entanto, na visão de Zamberlan (2003), com o processo de democratização do Brasil, com a “Nova República”⁶⁴, em 1985, são promovidas

⁶⁴ “Nova República”, é o nome dado ao novo governo civil que tomou posse após mais de 20 anos de governos militares. Muita movimentação popular, como as campanhas para “as diretas já”, levaram às eleições diretas, que aconteceram só em fins de 1989, quando foi eleito Collor de Mello, que, após 2 anos, foi destituído (ZAMBERLAN, 2003, p.44)

mudanças políticas gerais no país, com o aumento da participação civil no poder público, local e federal, o que permite uma aproximação das administrações públicas locais nas atividades de base. Essa relação das administrações com as práticas sociais existentes nas comunidades, segundo o autor, propiciou estabelecer uma aproximação com os CEFFAs, seja na questão da manutenção, na regularização das escolas ou no reconhecimento da Pedagogia da Alternância, dando, assim, uma maior visibilidade a esse projeto educativo para a sociedade capixaba.

Ainda de acordo com Zamberlan, a aproximação do poder público municipal com as escolas aconteceu por causa do processo de redemocratização do estado nacional, mas foi devida também

[...] à força de articulação e participação comunitária que adquiriram os Centros em Alternância em nível local, através de sua ação sócio-comunitária e, ainda, por sua proposta pedagógica. [...] É nesta fase que os CEFFA's, como metodologia educativa de envolvimento da comunidade local, na formação dos jovens, são divulgados e sua expansão estimulada por outras forças sociais, diferentes das que até então vinham colaborando (ZAMBERLAN, 2003, p.44).

Os indícios dessa nova etapa da Pedagogia da Alternância, uma expansão estimulada por outras forças, são perceptíveis, inclusive, nas comunicações internas dos poderes públicos locais, como se encontrou na fonte documental do informativo municipal da Prefeitura de Marilândia, com o tema: “Escola Família Agrícola de Marilândia requer mais espaço para ampliar ensinamentos”. O documento trazia a seguinte informação:

Na última sexta-feira, dia 19 de novembro, o prefeito de Marilândia, Geder Camata, juntamente com Paulo Sérgio Volpi, diretor da Fazenda Experimental do Incaper do município entregaram ao Presidente do Incaper, Evair Vieira de Melo, um ofício solicitando uma área de aproximadamente 6 hectares de terra para ser instalada a sede da Escola Família Agrícola de Marilândia (INFORMATIVO MUNICIPAL (?), p.1).

Nesse contexto de abertura democrática, outras forças criam novas relações com a Pedagogia da Alternância. Dessa forma, “[...] a diversificação das experiências educativas, no estado do Espírito Santo, levou a um caminho fora da estrutura do Mepes” (ZAMBERLAN, 2013, p. 44).

Uma das experiências significativas nesse cenário, tanto no sentido do envolvimento dos camponeses, como também pela característica de funcionamento do projeto educativo, foram as Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré ⁶⁵. As condições do envolvimento e a opção pelo projeto de educação são afirmadas num documento histórico, construído pela administração popular comunitária, denominado: “Projeto Escolas Públicas Comunitárias Rurais: Uma escola para a vida”. Nessa fonte documental, explanam-se as razões da iniciativa:

1º- Sendo Jaguaré um município agrícola com um bom número de pequenos e médios proprietários, é muito visado pelos grandes projetos agrícolas e pelo latifúndio, por ter uma topografia e solos favoráveis; 2º- As comunidades rurais já possuem certo grau de consciência social, o que demanda um novo tipo de educação escolar para ajudá-las na criação e no desenvolvimento do seu próprio processo educacional. Diante dessas razões, após longas discussões nas comunidades, a administração popular procurou, junto a grupos comprometidos com uma proposta de mudança educacional, para que criássemos um projeto alternativo de educação que atendesse aos interesses das comunidades e do próprio município (NARDI, 1990, p. 2 – 3).

Para Menezes (2013), as razões da gênese do projeto caracterizam as escolas no movimento de expansão na nova conjuntura, de afinidades e distinções dos padrões até o momento existentes, as Escolas Famílias do Mepes.

A principal ruptura no processo dominante de implantação de escolas com Pedagogia da Alternância, pois anteriormente esse tipo de projeto educativo era estimulado e desenvolvido por uma entidade, foi a atuação participativa dos camponeses que, num contexto de abertura política, ⁶⁶ se mobilizaram de forma organizada e em parceria com o poder público popular local e planejaram uma escola que contribuísse no processo de resistência das comunidades camponesas. Menezes (2013, p. 108) caracteriza essa ação política da seguinte maneira:

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

⁶⁵ As Escolas Comunitárias Rurais de São João Bosco e do Giral foram criadas por decretos do poder municipal nº 444/89 e autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação, na Resolução nº 48/91. A Escola Comunitária de Japira foi criada pelo decreto municipal nº 015/92.

⁶⁶ Em 88-89, após um trabalho comunitário intenso, impulsionado pela EFA local, associações de produtores e lideranças de pastoral a tomada do poder local-municipal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), as ECOR's (Escolas Comunitárias Rurais), em Jaguaré, um município do norte do ES (ZAMBERLAN, 2003, p. 45).

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 popular.

Essa narrativa traz sinais de rupturas e permanências, sustentada também num boletim informativo das Escolas Comunitárias de 18 de Setembro de 1997, no qual se narra o processo histórico do projeto educativo comunitário no município:

Após uma ampla discussão com lideranças das comunidades, Escola Família Agrícola do Mepes e poder público municipal, as Escolas Comunitárias Rurais, através da Prefeitura Municipal de Jaguaré, iniciaram seu funcionamento, em abril de 1990, com uma proposta pedagógica alternativa voltada para a identificação e valorização do homem do campo, que funcionam há quase 30 anos no estado do Espírito Santo. [...] Fundamentada na Pedagogia da Alternância, a Escola Comunitária objetiva a formação integral, sujeitos de suas ações, capaz de refletir a própria realidade (BOLETIM INFORMATIVO, 1997, p.1).

As condições históricas e as relações de forças presentes no contexto sócio-político-econômico da região norte suscitaram, a partir dessa experiência educativa, rupturas marcantes: a participação efetiva dos camponeses no direcionamento do projeto de educação, mas também, pela presença reconhecida da Escola Família do Mepes no município de Jaguaré-ES, a compreensão, por parte das famílias, das necessidades de permanência dos princípios históricos da Pedagogia da Alternância.

O espaço de participação ativa das famílias nas decisões referentes aos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos é efetivado na Assembleia Geral das Escolas, como garantido no primeiro Regimento Comum das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré, de 1990, no Capítulo I, Seção I, art. 10 e 11:

Art.10º - A Assembleia Geral da Escola será constituída pelos representantes das famílias, Conselho Administrativo e Equipe de professores e pessoal de apoio.

Art.11º - Cabe à Assembleia:

- a) Tomar decisões gerais sobre as atividades administrativas e pedagógicas da escola, como: calendário escolar, funcionamento da propriedade, hospedagem nas famílias, alimentação, viagens de estudo etc.;
- b) Participar e responsabilizar-se pelo programa de formação dos alunos;
- c) Participar na realização das atividades administrativas, construção e conservação do patrimônio da escola.

Para que, na Assembleia Geral das escolas, as demandas específicas de cada unidade escolar sejam debatidas e encaminhadas de uma forma participativa e democrática, em cada comunidade escolar as famílias estão organizadas no Conselho Administrativo que, no Regimento na Seção II, art. 12, regulariza o funcionamento e a composição:

Art. 12 – A responsabilidade administrativa cabe ao Coordenador/Diretor da Escola, junto com um Conselho Administrativo formado de:

- a) Representante da equipe que responde pela documentação da escola e secretário escolar;
- b) Um representante de cada comunidade do raio de atendimento da escola, eleito pela respectiva comunidade;
- c) Um representante de pais de alunos eleitos pela Assembleia Geral;
- d) Um representante dos alunos eleito pelos próprios alunos;
- e) Coordenador da comunidade local onde a escola está inserida;
- f) Dois representantes de associações das comunidades que compõem o raio de ação da escola;

No sentido de garantir a unidade política-pedagógica das Escolas Comunitárias no município, foi institucionalizada, no mesmo Regimento, a Comissão Municipal das Escolas Comunitárias. A Seção III, nos arts. 17 e 18, regulariza sua estrutura organizativa, funções e competências:

Art. 17º - A comissão Municipal das Escolas comunitárias Rurais Municipais será formada pelo presidente do Conselho Administrativo, Coordenador/Diretor de cada escola e o representante da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 18º - Compete à comissão Municipal:

- a) Manter o relacionamento entre as escolas;
- b) Manter a unidade pedagógica;
- c) Encaminhar planos de ação do conjunto das escolas;

Com essa estrutura organizativa, os sinais percebidos confirmam que o projeto educativo teve o cuidado de assegurar uma dinâmica de participação autêntica dos camponeses nas tomadas de decisões na vida das escolas, o que foi um movimento de ruptura importante para a nova realidade da Pedagogia da Alternância na região norte do estado do Espírito Santo.

No entanto, era necessário manter um dos elementos essenciais ao projeto, a questão da permanência dos princípios da Pedagogia da Alternância. Um sentimento testemunhado e vivenciado pelos camponeses, grande parte deles ex-

alunos da Escola Família de Jaguaré, é assegurado no mesmo documento regimental, no Capítulo da Estrutura do Ensino, nos art. 54 e 56:

Art. 54 – De acordo com os objetivos estabelecidos, as Escolas Comunitárias Rurais Municipais propõem uma pedagogia própria, considerando o aluno inserido em sua família e comunidade, e procurando o conhecimento global do seu meio.

[...]

Art. 56 – Para permitir a integração do aluno à escola, à família e à comunidade, a pedagogia da alternância é composta por um plano de formação caracterizado por:

- a) Alternância;
- b) Semi-internato;
- c) Ação comunitária;
- d) Estudo da Realidade;

O movimento de rupturas e permanências nas escolas com Pedagogia da Alternância ultrapassa os limites territoriais do município de Jaguaré. Nos estudos de Zamberlan (2003), essa fase é titulada de expansão e diversificação, episódio que ocorre tanto no estado capixaba, principalmente no norte, como em outras regiões do Brasil. Na visão do pesquisador, a expansão diversificou formas político-administrativas de orientar as experiências de escolas com Pedagogia da Alternância, que se ampliam devido aos trabalhos comunitários em outras regiões, originando algumas Escolas Famílias Agrícolas Municipais, tais como as de Barra de São Francisco, Ecoporanga e Mantenópolis.

A diversificação é muito intensa nessa fase. Com as ocupações de terras conduzidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ⁶⁷, vão surgindo os acampamentos na região. As famílias acampadas trazem a demanda de escola para os seus filhos. A partir dessa necessidade, segundo Souza e outros, com a assessoria de professores da Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré e a discussão coletiva da temática,

⁶⁷ A partir das negociações com o governo e da organização dos grupos nos municípios, criou-se, no dia 13 de setembro de 1984, o primeiro assentamento no Espírito Santo, o Assentamento Córrego de Areia, no município de Jaguaré. Nele, foi instalado um grupo de 31 famílias oriundas do município de São Mateus. [...] Ainda em setembro de 1984, fruto do mesmo processo, o segundo grupo de Sem Terras, composto por 10 famílias, também conquistou a terra em Jaguaré, próximo à comunidade São Roque, razão pela qual foi denominado Assentamento São Roque (SOUZA et al, 2005, p. 78).

a intenção dos assentados foi se materializando em uma escola diferente em vários aspectos. A nova proposta foi sendo elaborada a partir de práticas concretas, das experiências já existentes e do aprofundamento teórico em reuniões e encontros de formação (SOUZA et al, p. 78).

Em uma nova ruptura, como destaca Zamberlan (2003), a Pedagogia da Alternância, que antes estava presente somente nas comunidades camponesas, tem agora existência nos assentamentos de Reforma Agrária, onde as escolas, denominadas de Escolas Populares Rurais, passam a utilizar elementos pedagógicos da alternância, mas possuem uma intensa participação das famílias na condução do projeto.

Já nas Escolas Famílias do Mepes, nessa etapa de redemocratização da sociedade brasileira, precisamente em 1988, em cada unidade escolar é constituído um Conselho Administrativo, conforme Carvalho,

[...] contando em sua estrutura com 10 membros assim distribuídos: 1 Coordenador da EFA; 3 pais de alunos; 3 representantes dos alunos; 3 representantes das comunidades. Cada C.A indica um membro para integrar o Conselho Geral das EFAs (CARVALHO, 1991, p.24).

Quanto a essa mudança estrutural interna no Mepes, Conselhos Administrativos e o Conselho Geral das EFAs, na visão de Carvalho (1991), a alteração organizacional não muda a democratização do poder, pois, nas escolas, os Conselhos Administrativos continuam muito ativos. Nos conselhos das Escolas Famílias do norte, amplia-se a participação dos camponeses, mas não há alteração significativa nos espaços de decisão de poder. A autora conclui, afirmando que essa modificação para uma participação ativa nas escolas, pelas famílias e representantes das comunidades, coloca interrogações relevantes para a entidade e impõe a revisão do seu projeto, ou seja, esse processo é muito vivo nessa nova conjuntura, o que faz nascer no cotidiano o debate sobre o futuro do Mepes.

A narrativa apresentada a partir das fontes documentais teve a pretensão de compreender, no contexto do norte do estado, as forças impulsionadoras da participação dos camponeses que se encontravam latentes, devido às condições do momento histórico. A partir de tais forças, puseram-se em movimento, na direção das rupturas, nas formas de participação social, e na garantia das permanências dos princípios da Pedagogia da Alternância.

3.2.1.1 As relações de forças locais e nacional estimulam a participação dos camponeses na Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo.

Neste item, buscaremos compreender e identificar fatos locais e nacionais relacionados ao movimento dos Centros Familiares de Formação em Alternância, que, nesse tempo histórico de abertura democrática, possivelmente tenham instigado o processo de rupturas e permanências na Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo.

Um desses fenômenos, evidenciado por Silva (2003), foi a necessidade de organizar, a nível nacional, um instrumento que garantisse a unidade das diversas experiências dos Centros Familiares de Formação em Alternância que estavam em expansão no território brasileiro, como também a superação do isolamento desses centros e o fortalecimento do projeto educativo em alternância. Com essa perspectiva, em março de 1982, na região norte do Espírito Santo, no município de São Mateus, em uma Assembleia Geral das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab).⁶⁸

Segundo Moreira (2009), a finalidade pela qual se origina a organização nacional não é desempenhada, devido à direção da entidade recém-criada ficar centralizada com a Associação das Escolas das comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (Aecofaba) e o Mepes, pois essas são as duas entidades que coordenavam e mantinham o maior número de membros no período da estruturação da Unefab.

Segundo Moreira (2009, pp.326-327), além de o controle político ser realizado, a um tempo pela organização da Bahia e a outro pelo Mepes, o cenário bipolar trazia também conflitos de ordem ideológica e mudança do local da sede:

A sede da Unefab, embora buscando autonomia, acabava sendo ora nas dependências do Mepes, ora nas dependências da Aecofaba, fato que a atrelava aos interesses dessas duas entidades, mas havia uma clara distinção do projeto de Unefab para as duas. A Aecofaba queria uma Unefab mais aberta e mais crítica, voltada para o político-social da alternância; já o Mepes queria uma Unefab mais ligada ao aspecto técnico (MOREIRA, 2009, p.326 -327).

⁶⁸ Para ocupar o cargo de presidente, foi eleito o Sr. Vicente Cosme, camponês com forte atuação nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ex-aluno da Escola Família Agrícola de Jaguaré e grande incentivador da expansão da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo (CALIARI, 2013, p.196)

O comando da união nacional, centralizado nas duas instituições, estabelece uma contradição entre a finalidade original de garantir a unidade e evitar o isolamento dos CEFFAs e o contexto de expansão da Pedagogia da Alternância em diversos estados do Brasil. Segundo Menezes, para superar a incoerência e fomentar novas condições de participação nas decisões de caráter nacional, foi realizada uma assembleia:

[...] 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 (MENEZES, 2013, p. 78 -79).

A posição política tomada na assembleia aponta um novo rumo na organização nacional e, conseqüentemente, para a Pedagogia da Alternância, pois, a partir dessa reorientação política-pedagógica nos estados, as relações de forças são movimentadas na questão da participação dos camponeses nas escolas, provocando rupturas e vigilância constante nas permanências dos princípios. O estatuto da Unefab permite esse movimento, pois propõe:

a) representar e defender os interesses das EFAs filiadas, junto aos órgãos municipais, estaduais, federais e internacionais; b) fomentar e promover a comunicação e intercâmbio de experiências e de materiais educativos entre as EFAs e suas entidades mantenedoras; c) acompanhar e assessorar o trabalho das EFAs e suas associações, visando a assegurar a qualidade das atividades educativas e, conseqüentemente, uma boa formação dos jovens; d) manter a unidade do Projeto Educativo das EFAs, quanto aos seus princípios filosóficos e metodológicos; e) articular e assessorar a organização e funcionamento das Associações locais e regionais, tendo em vista o seu fortalecimento institucional e político; f) estabelecer parcerias, convênios e acordos com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento e fortalecimento das ações promovidas pelas EFAs; g) estabelecer políticas e estratégias para questões de interesse comum em nível nacional; h) proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre temas relacionados com o trabalho das EFAs e outras questões afins (CALIARI, 2013, p.196).

O cenário político narrado pelos estudos é confirmado, numa narrativa de fonte documental da própria organização, o Jornal da Unefab, que conta a história das Escolas Famílias no Brasil, reforçando o descrito no seu estatuto, com a seguinte mensagem:

[...] A partir da segunda metade dos anos 90, a Unefab assume o papel de representação, assessoria pedagógica, animação das EFAs de todo o Brasil

e das orientações na formação inicial e continuada dos monitores, diretores e dirigentes das associações-EFAs, bem como da divulgação e acompanhamento da expansão do movimento das escolas famílias. (Unefab, 2000, p.4).

Portanto, temos um novo ambiente da Pedagogia da Alternância a nível nacional, não desarticulado dos projetos educativos em alternâncias nos estados. Zamberlan (2003) caracteriza esse momento como um processo de articulação regional e nacional, a nível político e pedagógico. O pesquisador discorre que a superação da contradição, com a reorganização da representante nacional, inicia um estágio de articulação de redes de CEFFAs ⁶⁹. Em nível nacional e nas regiões, esse movimento tensionará diretamente as relações de forças, principalmente no estado do Espírito Santo, devido a seu contexto histórico de luta dos agricultores das escolas da rede Mepes pela participação e autonomia das escolas: “[...] É uma fase em que a Diretoria da Unefab intensifica os contatos e articulações, em nível nacional e regional, para melhorar os aspectos associativos, em vista da ampliação do poder político das Associações” (ZAMBERLAN, 2003, p.45).

Nessa fase de fortalecimento das associações locais e das regionais, realizada pela direção da Unefab, acontece um evento que, tensionando os documentos produzidos, encontra sinais de consolidação desse processo político e pedagógico que estava transcorrendo no Brasil, a institucionalização das regionais em cada estado. Esse fato é o VI Congresso Internacional da Association Internationale des Maisons Familiales Rurales – AIMFR, realizado em Guarapari –ES, de 05 a 09 de agosto de 1996, no Centro de Convenções do SESC, com representantes, a maioria agricultores, dos Centros Familiares de Formação em Alternância de diversos países da África, América Latina, Ásia e Europa.

⁶⁹ A Unefab, nesta fase, estruturou, a partir de 1995, Regionais-Redes (em nível estadual), que juntavam grupos de CEFFA's. Hoje as regionais são 09 (nove):- **Aecofaba** (Associação das Escolas da Comunidade da Família Agrícola da Bahia, que agrega trinta e uma unidades), **Aefacot** (Associação das EFA's do Centro Oeste e Tocantins; reúne cinco unidades); o Estado do ES, (conjugando as EFA's do Mepes e as “autônomas”, num total de vinte e quatro unidades), **Aefaro** (Associação das EFA's de Rondônia, que reúne cinco centros); **Amefa** (Associação Mineira de EFA's, que envolve treze unidades); **Raefap** (Rede das EFA's do Amapá, juntando quatro centros); **Funaci** (Fundação Antônio Civiero, englobando 6 EFA's no Piauí); **Refaisa** (Rede das EFA's do Semi-Árido, com 8 unidades entre os Estados da Bahia e Sergipe); **Uaefama** (União das Associações das EFA's do Maranhão, juntando 9 unidades). Existem ainda centros isolados nos Estados do Rio de Janeiro (dois centros), no Amazonas, e no Pará (ZAMBERLAN, 2003, p.46).

O congresso, de acordo com o Memorial do VI Congresso Internacional da AIMFR (1996, p.1), tinha como temática: Formação: garantia para o mundo rural do futuro.

Os objetivos principais eram:

- Buscar adequação da formação integral do homem e da família rural, em vista dos desafios de um mundo em contínua transformação;
- Promover o fortalecimento da organização das Escolas Famílias, enquanto Instituições.

A análise dos objetivos tratados na atividade internacional traz evidências de aproximação com o que estava sucedendo com o movimento de ruptura e permanência com a Pedagogia da Alternância em terras brasileiras e também nas terras capixabas. Esses aspectos são o fortalecimento institucional da participação dos agricultores e a adequação da pedagogia ao novo contexto do campo, sem perder seus princípios.

Percebe-se, a partir dessas narrativas produzidas pelos estudos e fontes documentais, que havia um movimento de animação, pela Unefab e pelos debates em espaços institucionais, para que os camponeses envolvidos com a Pedagogia da Alternância, por meios das escolas, assumissem politicamente a condução das experiências educativas, organizando suas associações locais e regionais.

No que se refere a esse quadro de fluxo de ideias e orientações, no Espírito Santo, Moreira (2009) destaca que esse processo, aspirando à participação mais atuante dos camponeses, desencadeia novas formas de autonomia das escolas, o que até o momento era uma contradição existente nas escolas do Mepes. Mesmo com toda essa movimentação,

[...] o Mepes resistiu a implantar as políticas nacionais advindas da Unefab, embora nelas tivesse assento representativo, fato que também desagradou aos monitores [e agricultores], sobretudo os do norte, que começam também a não mais acatar as políticas de formação do movimento (MOREIRA, 2009, p.328).

Moreira (2009), na sua investigação, ressalta que, devido a essa resistência da Direção do Mepes frente às orientações nacionais, no Espírito Santo, essas diretrizes não são agilizadas. O Mepes não só não as cumpre, como também se mantém cuidando apenas das suas escolas. Porém, conforme o autor, na região norte do Espírito Santo existia uma diversidade de experiências funcionando de

forma autônoma da entidade Mepes, fenômeno ocorrido no processo da abertura democrática, que, nessa decisão, ficam isoladas. Assim, “[...] o norte não mais reconhece essa entidade como sua representante” (MOREIRA, 2009, p 328).

Neste ponto de nosso trabalho, cabe retomar Ginzburg (2002), que propõe que a essência da pesquisa seja a relação tensionada entre a narrativa e as fontes documentais, definidas como provas da retórica. Compartilhando desse pensamento, buscaremos sinais desse conflito estabelecido nessa fase da história da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo.

Uma dessas provas é a ata, escrita à caneta por um agricultor do 3º encontro das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do norte ⁷⁰, realizado na EFA do Bley, no dia 15 de julho de 2000, com a presença de 26 camponeses representando as Associações de cada unidade educativa ligadas ao Mepes.

O objetivo do encontro era discutir a necessidade de os camponeses terem uma organização que reunisse todas as experiências de escolas em alternância no Espírito Santo, no sentido de colocar em prática, no estado, as orientações da Unefab, devido ao impasse criado a partir da posição do Mepes. Esse fato foi exposto pelo participante da seguinte forma:

[...] Jonas Chequeto, que colocou os objetivos deste encontro que é formar a Central das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Espírito Santo, para que tenhamos nossos próprios instrumentos de organização para podermos conduzir melhor a educação dos nossos filhos e para isso já vem uma comissão se encontrando há algum tempo (ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO NORTE, 2000, p.1).

Nessa mesma linha de pensamento, outro participante presente no encontro menciona a importância dessa organização para as escolas e questiona a estrutura do Mepes:

[...] O Representante de Barra de São Francisco coloca que as outras escolas que não são do Mepes estão fora desse processo, e que o Mepes é o pai das Escolas Famílias Agrícolas a nível nacional há mais de 30 anos, ainda não conseguiu formar essa central, eu me pergunto, será que é falta de capacidade, digo que não, porque se não teriam surgido tantas escolas, então se percebe que a estrutura do Mepes que está atrapalhando a

⁷⁰ No início dos anos 2000, todos os Conselhos Administrativos das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes se transformaram em Associações juridicamente reconhecidas. A unidade escolar juridicamente é patrimônio do Mepes, mas cada associação passa a ter seu CNPJ próprio.

organização dos agricultores no desenvolvimento do meio rural, temos que encampar essa luta, quem está entendendo que é importante que venha, quem ainda não entendeu virá depois (ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO NORTE, 2000, p.1).

Os sentimentos expressos pelos camponeses revelam a necessidade de romper com as estruturas que não mais correspondem ao seu momento atual, período em que a participação social era um fato alcançado na sociedade brasileira. As associações das escolas do Mepes revelam que, mesmo com a democratização social, a entidade continuava com centralização de poder. Esse diagnóstico incisivo sobre a estrutura também é revelado por uma pesquisa realizada por meio de um contrato de parceria entre o Mepes e o Governo do estado do Espírito Santo, pelo Setor de Desenvolvimento Local Sustentável–DLS-ES, intitulado: Fortalecimento Organizacional do Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo-Mepes. A investigação produziu um relatório denominado NOVO MEPES, que indicava a situação em que se encontrava o movimento e apontava projeções.

Essa pesquisa foi realizada num momento em que a Direção do Mepes estava em crise com a situação provocada pelos conflitos internos, principalmente com as escolas do norte, que reivindicavam abertura para participação na estrutura da entidade. Um dos fatos marcantes desse conflito foi a passeata e a ocupação do Centro de Formação, que as associações realizaram em Anchieta-ES, município onde estava localizada toda a administração da instituição. Essa ação está narrada na reportagem do jornal Notícias & Negócios que traz o título: “Agricultores ameaçam ocupar a sede do Mepes”. A narrativa retrata a razão do ato:

Nove das 14 escolas famílias gerenciadas pelo Mepes romperam com a diretoria da instituição e estão ameaçando invadir e ocupar a sede da entidade em Anchieta. A rebelião inclui a lendária Escola Família Agrícola de Olivânia, a mais antiga escola Família da América Latina, primeira a ser instalada no Brasil. Os agricultores e monitores querem a saída dos atuais dirigentes e a mudança nos estatutos, considerados arcaicos e antidemocráticos (NOTÍCIAS & NEGÓCIOS, 2003, p.14.)

Ademais, a reivindicação pelos agricultores de mudanças nas estruturas da entidade confirma-se no relatório da pesquisa realizada pela DLS-ES, que apresenta a seguinte conclusão:

[...] o Mepes tem uma estrutura piramidal de cúpula e base, e há necessidade de transmissão de uma forma paternalista ditadora de gerenciamento a uma participativa. [...] o conflito do Mepes é um conflito de

modelo, da estrutura e não das relações pessoais. [...] Todas as organizações devem ter raízes locais, no caso do Mepes as associações, e não um escritório distante dizendo o que tem de ser feito, o central é para fazer a relação entre a participação local e a global (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO, 2004, p.1).

A expressiva tensão das associações das Escolas Famílias do norte do Espírito Santo com a direção do Mepes e a preocupação das associações das escolas autônomas com o possível isolamento, dentro de um universo de debate nacional sobre o fortalecimento das organizações locais e regionais, foram os grandes vetores para que essas forças iniciassem o processo de ruptura.

A resposta concreta a essa demanda foi materializada no 3º Encontro das Associações das Escolas Famílias Agrícolas, onde estavam presentes os representantes das associações locais das escolas do norte: os delegados das Associações das Escolas Famílias Agrícolas da rede Mepes, das Associações das Escolas Famílias Agrícolas autônomas (Barra de São Francisco, Ecoporanga e Mantenópolis) e os representantes das Escolas Comunitárias de Jaguaré.

O encontro tinha como objetivo refletir sobre a situação de conflitos e encaminhar as orientações da organização nacional, pois, até aquele momento, o único estado que não tinha uma estrutura organizativa de articulação das associações locais era o estado do Espírito Santo. Desse modo, diante do cenário analisado, os representantes das associações decidem pela constituição de uma organização de participação, como está expresso na conclusão do encontro, na seguinte deliberação:

Depois de ficar claro para todos, encaminhou para a votação para ver quem é favorável, e por unanimidade votou-se favorável à criação da Central das Associações. Foi tirada uma comissão para a formação do estatuto, que o encaminhará até o próximo encontro, que será realizado no dia 11 de novembro, às 9 horas, em Marilândia. E foi assim composta a comissão: Escola Comunitária Rural José Antônio Valiati; Escolas Autônomas, Francisco Barros de Souza e Escolas Mepes, Jonas Chequeto, Vicente Cosme, Carlos Luiz Cremasco e Santo Domingo Carminati (ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO NORTE, 2000, p. 2).

O posicionamento tomado no encontro pelos representantes das associações marca um novo momento de mobilização e articulação para o fortalecimento político e pedagógico nos CEFFAs do norte do estado do Espírito Santo, uma decisão de ruptura política e de vigilância com a permanência dos princípios históricos da

Pedagogia da Alternância e, em vista da afirmação desses dois elementos, o movimento dos camponeses de articularem um grande evento a ser realizado na capital do estado. Portanto, nos dias 25 e 26 de outubro de 2001, aconteceu a Assembleia das Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Comunitárias Rurais do Espírito Santo. De acordo com o documento síntese, temos que:

A realização desta Assembleia Geral de Agricultores é fruto de um processo de discussão entre os agricultores pertencentes às Associações das EFAs do Mepes, Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré (ECOR) e Escolas Famílias Municipais, com o propósito de fortalecer a participação e responsabilidades das famílias na vida das Escolas que adotam a “Pedagogia da Alternância” em vista de redefinir políticas públicas comuns para responder aos desafios atuais do meio rural capixaba. A presente Assembleia Geral dos Agricultores deve ser entendida como a retomada do processo de discussão acerca de: fortalecimento das associações dos Agricultores; fortalecimento da Pedagogia da Alternância e criação do Conselho Geral dos Centros Educativos Familiares em Alternância no Espírito Santo. (BORCHARDT et al, 2001, p.3).

O grande evento fortalece politicamente a decisão dos camponeses, “[...] culminando com a criação da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância no Espírito Santo (RACEFFAES)” (MOREIRA, 2009, p, 328).

Para os camponeses, a organização então criada precisava ser um instrumento político, mas com caráter institucional. Para isso era necessário ter o reconhecimento jurídico. Esse parecer foi definido na Reunião da Pró-Comissão de Constituição do Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, no dia 05 de abril de 2003, na Escola Família Agrícola do Km 41 – São Mateus – ES, onde se reuniram os representantes das associações para reflexões e encaminhamentos sobre o tema, conforme a ata da reunião:

[...] O senhor Zelindo faz um breve histórico da caminhada, no que diz respeito à regional. Considera-se que este é o momento de tornarmos a regional de reconhecimento jurídico. Ainda com a palavra, o senhor Zelindo coloca a importância das Associações estarem congregadas numa regional que seja representativa e de reconhecimento legal. [...] Seguidamente foi encaminhado, cada associação fará o estudo e proporá mudanças obedecendo às seguintes orientações: estudo e devolução dos estatutos até o dia 15/04, enviar para a equipe pedagógica regional. Na Assembleia de fundação dia 22/04 na EFA de Marilândia. [...] Cada Associação participará com 05 delegados sendo garantidos 03 agricultores e 02 monitores (REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPIRITO SANTO, 2003, p.2).

Assim, no dia 22 de abril de 2003, na Escola Família Agrícola de Marilândia é realizada a Assembleia de Fundação do Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES ⁷¹, tendo a seguinte ordem do dia: Abertura, leitura e aprovação do estatuto, reunião das delegações e reunião dos membros do conselho para diretoria e conselho fiscal.

A plenária conquista dois triunfos, a institucionalização do instrumento de articulação das associações dos CEFFAs e a aprovação de um estatuto que afirmasse o protagonismo político dos camponeses na condução do projeto educativo. Esses elementos são garantidos no Estatuto do Regional das Associações dos Centros Familiares em Alternância do Espírito Santo, aprovado em 2003, nos arts. 4º e 6º:

Art. 4º A RACEFFAES é uma entidade a serviço das Associações dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação em Alternância) do Espírito Santo a ela devidamente agregados, tendo por finalidades:

- a) Promover a unidade político-pedagógica de todos os CEFFAs do Estado do Espírito Santo a ela agregados, no sentido de garantir:
 - Manutenção dos princípios filosóficos e da pedagogia da alternância;
 - Aplicação dos princípios pedagógicos: primazia da vida sobre a escola, gestão participativa e democrática dos parceiros e o Plano de Estudo;

[...]

Art. 6º - São direitos dos Sócios:

- a) Participar de todas as atividades da RACEFFAES que lhe dizem respeito;
- b) Ter voz, voto e ser candidatos a qualquer posto dentro da RACEFFAES através de seus delegados – representantes;
- c) Poder apresentar todos os projetos, iniciativas e sugestões que julgar de utilidade para a RACEFFAES;
- d) Recorrer à convocação da Assembleia Geral, Conselho ou Diretoria da RACEFFAES, contando com a maioria simples dos sócios quites com seus deveres.
- e) Gozar de todos os serviços e benefícios promovidos pela RACEFFAES.

O nascimento da RACEFFAES transcende a sua data de fundação e a seu estatuto. Conforme Moreira (2009), todo esse movimento histórico de luta dos camponeses vinculados aos CEFFAs do Mepes, principalmente os da região norte, e das demais associações das escolas autônomas da região, representa uma síntese de

⁷¹ A RACEFFAES é constituída pelas organizações das famílias dos CEFFA's em que cada sócia participa de forma igualitária no processo de gestão da entidade, o que assegura a garantia da autonomia dos princípios filosóficos da organização. Atualmente, a RACEFFAES congrega 25 Associações e Conselhos de Escolas de 12 municípios das regiões norte e noroeste do Estado do Espírito Santo (RACEFFAES, 2015, p. 7-8)

mudanças no rumo político das escolas e uma afirmação de manutenção dos princípios pedagógicos. Desse modo,

A RACEFFAES é uma entidade a serviço das Associações [...], tem por finalidade promover atividades em comum, a comunicação entre os centros, intermediar a relação com as entidades mantenedoras e, principalmente, promover a unidade político-pedagógica no sentido de garantir a manutenção dos princípios da Pedagogia da Alternância (P.A) nos CEFFAs (RACEFFAES, 2011, p. 5).

Para assegurar a finalidade exposta, Telau (2015) fundamenta que a organização instituída pelos camponeses assegurou suas ações marcadas nos debates da Educação do Campo, um projeto de formação inicial e continuada dos educadores, ambicionando novas práticas educativas, orientadas pelas reflexões dos demais movimentos da Educação Popular do Brasil. Portanto, afirma o autor, a RACEFFAES buscou sistematizar orientações pedagógicas para os CEFFAs, tendo a participação dos educadores e agricultores na sistemática, num cenário de inclusão da Pedagogia da Alternância em um novo contexto social e político do Brasil e do Espírito Santo, buscando manter a fidelidade dos princípios pedagógicos, mas tensionando essas convicções originais à nova realidade do campo, sem acrescentar o distanciamento do Movimento de Educação do Campo. De acordo com Moreira, um movimento que fez rupturas e permanências,

A RACEFFAES, em grande medida, tem resgatado os princípios e métodos empregados pela Teologia da Libertação, sobretudo os que vivenciaram com as CEBs. [...] Os sujeitos envolvidos são os protagonistas de suas ações, assim, prima-se pela autogestão do camponês, do monitor e do aluno. Suas relações externas têm inicialmente se estabelecido com os movimentos sociais aí presentes na região, entre eles, o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento Sem-Terra e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) (MOREIRA, 2009, p. 310).

Dessa forma, ao se constituir oficialmente como uma organização camponesa, por meio da RACEFFAES, os CEFFAs do norte retomam suas marcas históricas de estar junto com os movimentos, compondo o coletivo da Via Campesina Estadual, uma prática que algumas de suas lideranças vivenciaram nas CEBs.

Por fim, é importante salientar que buscamos, na temática, realizar uma narrativa analisando os sinais nas fontes primárias, que podem ser forjadas nas relações de forças do momento e, em fontes de pesquisa, compreender, no movimento histórico da expansão da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo, as

motivações e as condições que os camponeses tiveram para promover as rupturas com relação à participação social nos CEFFAs, e os cuidados com as permanências dos princípios filosóficos e pedagógicos da pedagogia no contexto atual das comunidades camponesas.

3.3. O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO: A EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO DIREITO SOCIAL

Ginzburg (1989) fundamenta que a humanidade, historicamente, no processo de reprodução social, durante gerações e gerações, desenvolveu a capacidade de decodificar sinais na natureza, saindo de fatos experimentais para leituras mais complexas e sistematizadas.

Dessa forma, neste texto, partimos de situações vivenciais, entendendo que em toda fonte primária deve ser considerada a possibilidade de adulterações, mas é importante o tensionamento entre a narrativa e a fonte, processo essencial para a superação da simplificação da historiografia apenas no âmbito narrativo, de acordo com Ginzburg: “[...] A solução que proponho transfere para o âmago da pesquisa as tensões entre narração e documentação” (GINZBURG, 2002, p. 14).

A partir do que foi observado sobre o tensionamento entre as narrativas e a fonte documental, elementos foram investigados no livro Ata das Assembleias e encontros das famílias da Escola Família Agrícola do Km 41, elementos para contextualizar, por meio de narrativas históricas, circunstâncias em que, pela negação do estado, os camponeses protagonizaram ações para terem o direito social à educação. Eis o material colhido:

“[...] Depois a discussão caiu sobre a taxa, foi decidido que as meninas pagarão o que se gasta na escola, cada sessão a equipe prepara o balanço das despesas. Se falou depois da propriedade, os pais são disponíveis para ajudar na propriedade, seja pagando o que precisa, seja trabalhando eles mesmos”. (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1976, p. 1).

O custo per capita na EFA é alto. Em 1974 era 3000,00. E hoje, quando o custo de vida subiu mais de 100%? . No entanto, os pais atualmente só dão 585,00. Necessidade de demonstrar aos órgãos públicos (Governo do Estado e Prefeito) a necessidade educacional de cada comunidade. É também da responsabilidade deles (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1976, p.5).

O total a pagar a sessão é obtido por meio de um balanço feito no final da sessão. O total gasto é dividido pelo número de pessoas que fizeram refeições na escola (alunas e monitoras). [...] Dento do possível seria bom que as alunas ficassem em dia com o pagamento das sessões, só assim a escola terá condição de ficar em dia com a conta nas vendas aqui na comunidade (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1977, p.7).

Devido o atual problema econômico do Mepes, foi dada a sugestão de os pais assumirem o salário da cozinheira, que está em atraso de três meses. Os pais concordaram em pagar desde o mês de julho de 77, dando 20,00 de cada. Também a viagem do 3º ano foi assumida por todos (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1977, p. 9).

O terceiro assunto é o recrutamento, os pais ficaram de ver na comunidade as pessoas interessadas. Tendo já algumas colocações dos pais que na comunidade encontram pessoas interessadas, mas que as condições financeiras das famílias não dão para os filhos enfrentar a escola (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1979, p.17).

As narrativas caracterizam um tempo histórico de carência do direito à educação nas comunidades camponesas, mas ao mesmo tempo ações de resistências e permanências. Essa atitude dos camponeses, de garantir a existência do projeto educativo, demonstra que somente a superação da negação é conquistada por uma sociedade mobilizada. É o que descreve Correia (2012, p. 189):

[...] São as próprias pessoas, livres, iguais e, especialmente, interagindo dentro das organizações, movimentos populares, partidos políticos, sindicatos, associações, descobrindo-se como agentes da sua história e da história do seu país, aprendendo a intervir e intervindo coletivamente na sociedade, que se se emancipam.

Esse foi o grande legado do movimento da Educação do Campo: possibilitar que os camponeses, em movimento, interviessem na sua realidade local e também na agenda nacional por uma educação como direito social, e não como políticas compensatórias. Esse novo contexto de relações de forças, possivelmente, envolverá a Pedagogia da Alternância numa nova perspectiva de rupturas e permanências.

3.3.1 A Educação do Campo: Um movimento por uma educação como direito social

A luta pela educação como direito se concebeu como um grande desafio assumido pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, num processo de construção de uma educação contextualizada e de garantias de políticas públicas educacionais no e do campo, mesmo que se compreendesse que a sociedade brasileira

historicamente tenha impugnado esse fato, consolidando uma distinção de direitos, já que, como esclarecem Ramos, Moreira e Santos (2004, p.7),

A escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo estado. Até as primeiras décadas do Século XX, era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p.7).

No sentido de tensionar a narrativa histórica do descaso do estado pelo território camponês por meio de uma prova vivencial, relata-se uma reunião da Comissão das Escolas Famílias Agrícolas de Jaguaré e do Km 41- São Mateus, no dia 28 de maio de 1983, onde se demonstram as evidências de sequelas produzidas por essa indiferença histórica:

[...] O nosso objetivo aqui reunidos hoje é para preparar os coordenadores das comunidades. Os Padres de São Mateus disseram que, se esta Escola Família cair, o trabalho deles também cairá. É uma necessidade da Paróquia a educação no meio rural. [...] Então deveríamos atingir as famílias diretamente, e fazê-las entender que a educação é muito importante. Elas têm que descobrir o que é educação, e não só o que é Escola Família; A Escola Família é um meio de educação, a escola primária também é um meio de educação (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41, 1983, p.29).

A narrativa da reunião expressa indícios de como as lideranças comunitárias e religiosas da região lutam para que as famílias assumam o projeto de educação, pois, naquele momento histórico de omissão por parte dos poderes públicos, a única possibilidade de os jovens continuarem estudando no campo era a Escola Família, um projeto construído e mantido pelos próprios camponeses.

No que tange a esse cenário apresentado nas narrativas, na visão de Oliveira e Campos (2012), têm ocorrido mudanças significativas, originadas pela atuação afirmativa das ações dos movimentos sociais, principalmente do campo, que iniciaram uma série de mobilizações e de articulações, no final dos anos 80, com a abertura do processo democrático, quando ocuparam e participaram de espaços públicos em defesa de vários direitos humanos, sendo um desses direitos a educação do e no campo. Para Haddad (2012, p.215), resta claro que:

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer

que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (HADDAD, 2012, p. 215).

A história da educação do Campo como direito social tem sua própria caminhada. Conforme Baldotto (2016), o documento produzido no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, nos dias 28 e 31 de julho de 1997, denominado “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, pode ser considerado a gênese do sentido político e pedagógico do conceito da Educação do Campo. O significado desse momento é o que vai impulsionar as duas grandes Conferências Nacionais de Educação do Campo⁷², a I Conferência em 1998 e a II Conferência em 2004.

O reflexo das Conferências, assim como dos fóruns, na caracterização de Oliveira e Campos (2012), tem se materializado na década atual como um universo de produção e articulação de saberes, que vem possibilitando a participação das comunidades camponesas na construção de indicações de demandas que orientam as políticas públicas para a educação do campo, superando o ideário dominante de políticas compensatórias para os diversos territórios camponeses.

Para Correia (2012, p.187), lutar pela Educação do Campo como direito social é a tentativa de remover um quadro histórico de injustiça e marginalização que

⁷² Entidades e Movimentos Sociais que participaram das Conferências Nacionais de Educação do Campo: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, Universidade de Brasília – UnB, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura- Contag, União Nacional das Escolas e Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC. A 2ª Conferência teve como apoio para a realização: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, Instituto de Colonização e Reforma Agrária – Incra, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural - Nead, Ministério da Educação - MEC, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – Feab, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Sindicato Nacional dos Servidores das Escolas Federais – Sinasefe, Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Andes, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, Secretaria de Aquicultura e Pesca - AP/PR, Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério do Meio Ambiente – MMA, Ministério da Cultura – MinC, Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais – Ceris e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - Fetraf.

distanciou o campo e a cidade como espaços de tratamentos diferenciados nas políticas públicas. Para essa suplantação, deve-se

[...] observar a política como espaço por excelência de realização maior do homem. Na sua relação com o outro, a expressão de uma vida comunitária melhor somente se faz pelo exercício constante de um diálogo entre iguais. Para que esse diálogo entre iguais se estabeleça, não devem existir sujeitos com maiores vantagens do que os outros no sistema de escolhas do destino da coisa pública. Assim, para que haja uma verdadeira participação política, a ideia de igualdade é indispensável (CORREIA, 2012, p. 187).

Na busca dessa igualdade, por meio das políticas públicas e da participação política, Caldart (2002) argumenta que uma das características marcantes do MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO é a mobilização dos movimentos sociais do campo na luta por uma educação como direito social e que seja no e do campo. Nessa defesa, na perspectiva da pesquisadora e militante popular, o **no** é a garantia de que o povo tem que ter acesso à educação sem necessitar de sair do seu lugar de existência. E o **do** significa que todo o processo educativo deve ser planejado buscando uma vinculação com a cultura e às condições humanas e sociais dos povos do campo, tendo a participação dos mesmos como protagonistas do projeto de educação.

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. [...] Por isso este movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam (CALDART, 2002, p.28).

Para garantir as condições dessas políticas, os movimentos sociais forjaram-se como forças tutoras de direitos, participando como protagonistas para estabelecerem, no cenário brasileiro, marcos legais e proposições educacionais, sustentadas por experiências concretas vividas por essas organizações. As conquistas de leis são marcas que ilustram o protagonismo desses atores, conforme Oliveira e Campos:

[...] um exemplo foi a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional (CNE/CEB)[...] e do decreto presidencial nº 7.352, que institucionalizou o Pronera como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.239).

Nesse processo de inserção da Educação do Campo nas leis nacionais, a Pedagogia da Alternância conquista uma visibilidade conseguindo, no decreto presidencial, uma expressão significativa, que indica, para os sistemas de ensino, na oferta da educação básica, a utilização dos princípios dessa pedagogia. Nesse contexto, o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, destaca:

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

[...]

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;

A recomendação é algo inédito no processo histórico da Pedagogia da Alternância, um fenômeno que pode proporcionar rupturas no processo de expansão, e assegurar ações já realizadas nessa direção, como é o caso das experiências no norte do estado do Espírito Santo, conforme caracteriza Baldotto (2016, p. 39):

A partir da década de 90, diversos amparos legais foram conquistados pelo movimento da Educação do Campo na esfera nacional, o que possibilitou o diálogo juntamente com os Governos, sobre a necessidade de implementação de políticas públicas de apoio às escolas do campo e efetivação de propostas pedagógicas baseadas na realidade camponesa, o que originou outras experiências educativas pela rede pública, como as Escolas Comunitárias Rurais e Escolas Municipais de Alternância.

Na visão de Caldart (2002), os movimentos e entidades sociais têm desenvolvido, historicamente, em muitos estados brasileiros, projetos e experiências educativas comunitárias ou filantrópicas que, na ausência de políticas públicas, permitiram a resistência dos camponeses na luta pelo direito social à educação no e do campo. Mas é preciso garantir o acesso à educação não como compensação, e sim como um direito socialmente universal:

[...] Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isso não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação. [...] Este olhar para a educação do campo como um direito tem outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*. (CALDART, 2002, p.27).

As narrativas trazem um novo contexto e alterações nas relações de forças. Esse quadro permite detectar possíveis indícios de tensionamentos que irão tocar no cenário da Pedagogia da Alternância em terras capixabas. Tais possibilidades foram temas de estudos e debates, no III Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado no contexto do curso de especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com os Centros Familiares de Formação por Alternância.

Uma das temáticas problematizadas no evento foi conduzida por Silva (2013), que trouxe a reflexão sobre as novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. Nas suas argumentações, à época, contextualizou que o movimento de educação do campo tem inspirado outras experiências de formação em alternâncias, um fato novo que

[...] emerge no cenário educativo atual, despertando nossa atenção e interesse: com a multiplicação e a consolidação dos Centros de Formação por Alternância e o reconhecimento do potencial educativo de suas propostas, começa a ocorrer uma disseminação e utilização dessa estratégia pedagógica para além da rede dos CEFFAS. [...] É possível identificar a emergência e desenvolvimento de outras tantas experiências e, inclusive, de políticas públicas que assumem a proposta da Pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas ações de formação (SILVA, 2013, p.168).

Diante do exposto, o cenário demonstra novas possibilidades de potencializar essa estratégia educativa, no debate da Educação do Campo em outras perspectivas. Assim sendo, as condições de rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância no panorama do direito social estão postas.

3.3.2 A expansão da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo: a luta por uma educação do campo como direito social

Para Ginzburg (2002), no processo de construção da narrativa historiográfica, é fundamental interrogarmos os documentos, de modo a compreendermos os propósitos de quem os elaborou. Essa prática nos permitiu entender o contexto da elaboração e as relações de força presentes na fonte documental.

Na realização desse exercício, tivemos a perspectiva de compreendermos quais relações de forças e qual contexto marcam as narrativas presentes na ata da

reunião do Conselho Regional e da Diretoria executiva da RACEFFAES, no dia 08 do mês de abril de dois mil e oito. A reunião tinha como objetivo a socialização do planejamento de cada setor de trabalho da Regional. A narrativa de abertura foi do próprio presidente da organização, como segue:

[...] O presidente da RACEFFAES apresenta a programação do dia, os objetivos da reunião e faz esclarecimentos sobre o marco referencial da RACEFFAES, ou seja, seus princípios, missão, políticas e finalidades. Quando Odair fala da política da expansão dos CEFFA's para dois mil e oito, Glorinha acrescenta que, segundo orientações do MEC, para a inclusão dos CEFFA's no PPA (Plano Plurianual) é necessário que os mesmos passem a ser escolas públicas, senão torna-se ilegal o atendimento. Acrescentou a necessidade de encampar esta luta em busca de recursos, garantindo a expansão da pedagogia da alternância através do poder público (REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CEFFAS DO ESPÍRITO SANTO, 2008, p.2).

O documento evidencia um contexto histórico em que os movimentos sociais têm, como missão, além de atuarem na resistência pelo direito social à educação, serem proponentes de políticas públicas, como enfatiza Molina (2002), ao afirmar que a tarefa das organizações sociais alcançará melhor resultado se forem capazes de consolidar a educação do campo nos espaços públicos, nos sistemas de ensino municipais e estaduais. Diante dessas condições e objetivos,

[...] A luta pela Educação do Campo deve ser realizada na esfera pública, porque é no campo dos direitos que ela se coloca. Fortalecer a luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino é importante porque é na esfera da atuação do estado, do público, que temos que fortalecer nossa demanda (MOLINA, 2012, p.40).

A defesa feita pela RACEFFAES e evidenciada na reunião de planejamento, de expansão da Pedagogia da Alternância através dos poderes públicos não está fracionada do contexto nacional. Isso se evidencia, pois, de acordo com Telau (2015), o cenário nacional se representa no Espírito Santo, em particular na região norte do estado, a partir do momento em que a Pedagogia da Alternância, nesse território, se expande externamente do Mepes, em um movimento impulsionado pelas lutas sociais, principalmente orientadas pela RACEFFAES após as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo. A RACEFFAES se apresenta, nesse cenário, estimulando e organizando as comunidades camponesas por uma educação e por uma pedagogia que seja própria e apropriada à realidade dos camponeses, fazendo surgir, assim, as Escolas Comunitárias ligadas às Secretarias Municipais de Educação.

Percebe-se que as condições de ruptura política no estado do Espírito Santo e a expansão da Pedagogia da Alternância, nas redes públicas de ensino na região norte do estado, são um processo sustentado dentro de uma conjuntura de relações de forças articuladas pelo movimento da educação do campo que

[...] nos trouxe o dilema da filantropia como medida paliativa do estado, e a necessidade e a possibilidade de avançar no campo da educação pública (para todos e financiada pelo estado) de qualidade e de direito dos camponeses, discutindo a dimensão pública da escola para além das habituais formas de conceber a natureza comunitária dos CEFFAs (TELAU, 2015. p.44).

É importante compreender que essa medida amenizadora, no início da Pedagogia da Alternância, foi a condição possível naquele contexto em que o estado não permitia nenhuma possibilidade de uma educação popular e tinha um descaso pelas comunidades camponesas. Esse formato inicial permitiu a resistência e o exercício prático de um projeto de educação com a participação das famílias camponesas, mesmo tendo as suas contradições na participação na estrutura de poder, no sul do estado e também no norte, com cada região, de fato, dentro de uma conjuntura de relações de forças próprias.

Cabe enfatizar que, apesar desse contexto de dubiedades, desde a sua origem, o projeto educativo movimentava a principal força impulsionadora de transformação da realidade, os camponeses que, movidos pelo processo educativo da Pedagogia da Alternância, buscavam formas de resistência, mesmo tendo que assumir o projeto nas comunidades. Esse ambiente é fundamentado por Nosella (2013, p.148) com a seguinte visão:

Apesar de se apontar para tantas ambiguidades, considera-se positiva a experiência; em parte pelo trabalho educacional corajoso e bem intencionado já realizado e, em parte, por certos resultados obtidos, não obstante as pressões do sistema e as contradições internas ao próprio movimento. Nenhum sistema econômico e político é tão rígido e poderoso que possa abafar totalmente a criatividade do homem.

Para garantir essa criatividade humana, avançar na expansão da Pedagogia da Alternância no campo da educação pública e a dimensão da qualidade do ensino, a RACEFFAES (2015) afirma que o plano de ação da Regional tem sido realizar mudanças nos projetos políticos pedagógicos das unidades educativas em funcionamento ou implantar novas escolas em regiões desassistidas de escolas

públicas, com a preocupação de garantir a permanência dos princípios pedagógicos, por meio da formação dos educadores e das famílias.

No sentido de compreender a narrativa sobre a ação da Regional na implantação da Pedagogia da Alternância em escolas regulares em funcionamento, buscamos essas evidências no Plano Pedagógico da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus de Colatina-ES, em cujo histórico se descreve como aconteceu esse processo de adaptação pedagógica com a participação da RACEFFAES, Secretaria de Educação Municipal de Colatina-ES e a comunidade escolar:

Na década de 2000, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais fazia uma discussão sobre a melhoria das condições de vida do povo camponês. Uma das pautas principais era sobre o modelo de educação que vinha sendo aplicado no campo, um ensino desvinculado de nossa realidade, causando assim um crescente esvaziamento do campo. Um modelo de ensino que contribuía com o êxodo rural. Essa discussão gerou o projeto de Desenvolvimento Local Sustentável dos Vales de Santa Joana e de Boa Esperança no Município de Colatina.

[...] Discutia-se, nos Vales, uma proposta de criação de uma escola de ensino diferente, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas. Nessa escola os educandos estudam a leitura, a escrita, a matemática, a tecnologia e também aprendem a trabalhar com a terra, com as plantas, os animais e a conviver e interagir com a realidade agrícola.

[...] A maioria das crianças e jovens da segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio continuavam tendo que estudar na sede do Município.[...] Em geral, aqueles que estudam em Colatina não mais retornam para a roça, empregam-se na cidade e ali permanecem.

[...] As discussões foram amplas no sentido de efetivar as mudanças necessárias para a transformação da forma de atuação da escola existente para os moldes da Pedagogia da Alternância. Então, no ano de 2010, essas discussões se ampliaram até que em 2011 a Prefeitura Municipal de Colatina, através da Secretaria Municipal de Educação, formalizou essas mudanças tão sonhadas por muitas pessoas que vivem no campo. Sendo assim, em fevereiro de 2011, a escola passou a direcionar seus trabalhos educacionais com a Pedagogia da Alternância, ensino este que parte da realidade dos estudantes e seus familiares, expandindo-se para os demais campos da Educação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COLATINA, 2016, p.4-5).

O cenário narrado sinaliza situações relevantes: o movimento da busca, a criatividade participativa dos camponeses, a necessidade da ruptura e a finalidade das permanências dos princípios. Esses aspectos, para a RACEFFAES (2015), têm contribuído para o desenvolvimento do sentimento de pertença dos camponeses e dos movimentos sociais, pelas escolas que são implantadas ou que fazem

mudanças na forma de funcionamento, possibilitando o envolvimento e o comprometimento das famílias na gestão político-administrativa e pedagógica dessas unidades escolares, além de garantir o acesso crescente dos filhos dos camponeses à educação promovida pelos Centros Famílias de Formação em Alternância no norte do estado do Espírito Santo.

O sentimento de pertencimento e a convicção por esse modelo de desenvolver a Pedagogia da Alternância pela via pública somente foi possível a partir do processo de superação de dúvidas. A desconfiança foi produzida pela forma como se estabeleceu no Espírito Santo. Segundo Carvalho e Steil (1991), a Pedagogia da Alternância surgiu paralelamente ao estado oficial. Devido ao receio da aproximação, que vinha das secretarias de educação na época, o projeto educativo foi descaracterizado por causa da burocratização dessas instituições públicas e para que os instrumentos de controle pudessem exigir alterações naquilo que fosse até mais característico da Pedagogia.

Mas se chegou a outros momentos históricos que aglutinaram, na relação de forças, outros atores. Mesmo sendo necessário manter-se sempre na resistência, o movimento de educação do campo teve incontestável participação nessas alterações de forças na defesa da educação como direito social. Assim, a RACEFFAES, por ser uma organização que tem acento no Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo⁷³, sempre defendeu a Pedagogia da Alternância como estratégia educativa, nessa perspectiva de educação. Dessa forma, segundo Menezes,

[...] 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

⁷³ Composição do Comitê de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo: **I.** Da Secretaria de Estado da Educação - Sedu; **II.** Do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; **III.** Da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes; **IV.** Do Observatório dos Conflitos no Campo – OCCA; **V.** Da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – Fetaes; **VI.** Da União dos Dirigentes Municipais de Educação - Uundime; **VII.** Do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; **VIII.** Do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; **IX.** Do Movimento dos Quilombolas; **X.** Do Movimento dos Indígenas; **XI.** Do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – Incra; **XII.** Da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFAES; **XIII.** Do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - Mepes; **XIV.** Das Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas.

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 (MENEZES, 2013, p.155).

Outra possibilidade de cultivar o sentimento de crença na possibilidade da Pedagogia da Alternância, como direito social e público, são as práticas já consolidadas no norte/noroeste do estado do Espírito Santo, que foram implantadas anteriormente a esse movimento da educação do campo, que são as escolas Comunitárias de Jaguaré, projeto pioneiro, e as Escolas Famílias públicas nos municípios de Barra de São Francisco, Ecoporanga e Mantenópolis, além das Escolas Estaduais dos Assentamentos do M.S.T.

Essas experiências não podem ser vistas como um modelo pronto e acabado, que deve ser implantado como padrão. O processo histórico da expansão da Pedagogia da Alternância, a partir dos tensionamentos das narrativas documentais, sejam as consideradas oficiais e não oficiais, aponta que esse movimento de rupturas e permanências tem uma possível aproximação com as relações de forças de cada momento histórico. Ou seja,

[...] 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 re-apropriada criticamente e reinventada pelos atores locais (RODRIGUES, 2008, p. 179).

Portanto, esse movimento de rupturas e permanências, realizado pelos sujeitos e movimentos sociais, no norte do estado do Espírito Santo, a partir das Escolas Comunitárias como política pública, sendo os camponeses protagonistas nas suas organizações locais e regionais, deverá sempre buscar o máximo do envolvimento dos seus principais beneficiários: as famílias e os estudantes, e os educadores como parceiros. Porém, garantindo sempre a aproximação com os movimentos sociais do campo na defesa da educação como direito social e pública.

CAPÍTULO IV – EXCERTOS NARRATIVOS: AS VOZES DOS ATORES SOCIAIS NO PROCESSO DE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Procurando investigar as rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo, buscamos, a partir de excertos narrativos, produzidos nas entrevistas com os atores sociais que participaram como protagonistas desse processo, compreender as razões desses tensionamentos nas relações de forças dos sujeitos e instituições naquele tempo e espaço histórico.

Conforme Gimonet (2007), historicamente, a Pedagogia da Alternância foi sendo sistematizada não com base em teorias, mas a partir de situações concretas nas quais os principais interessados, camponeses e seus porta-vozes pedagógicos, “[...] perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções. Uma vez engajada a ação, observaram, escutaram, olharam as práticas” (GIMONET, 2007, p. 27).

Para o autor, o processo de constituição da Pedagogia da Alternância foi e é um caminho engenhoso que se transformou numa prática educativa inovadora, uma caminhada realizada de iniciativas e ponderações, tendo como bases de referências as experiências e as reflexões, tensões e adequações, sistematizações e organizações para existir, isto é, um processo complexo.

A tensão sempre foi um movimento presente nos processos de surgimento dessa pedagogia em cada tempo e espaço, como destacam os estudos do Ceas (1970), ao conceituar que, desde seu início, a Pedagogia da Alternância, por arrojo do Mepes, no sul do estado do Espírito Santo, percebeu que a superação das contradições não pode se dar de uma forma mecânica e nem por meio de um golpe. De acordo com a pesquisa, a superação deve acontecer por intermédio de uma síntese dialética dessas contradições. Nessa síntese será revelado todo o movimento das relações de forças no processo de transição. Nesse sentido, retomamos Freire (1979, p.33):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no

presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1979, p.33).

Em virtude do que foi mencionado, tem-se uma Pedagogia que se constituiu a partir de constantes tensões entre a prática e as reflexões provocadas pelos próprios atores sociais e um processo de transição no presente que não nega o passado. Isso somente demonstra a importância, para esse estudo, do processo histórico e da memória dos atores sociais que participaram dos cursos da transição que geraram rupturas no presente e também permanências do passado.

4.1. AS RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO PROCESSO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NOS CEFFAS NO NORTE DO ESTADO: AS VOZES DOS PROTAGONISTAS

As narrativas produzidas pelos estudos e fontes documentais históricas revelam sinais da relação da Pedagogia da Alternância com o trabalho da Igreja católica nas comunidades camponesas do estado do Espírito Santo. Essa associação é narrada na pesquisa avaliativa que o Iser realizou, durante um ano e meio, analisando os vinte e três anos de existência da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelo Mepes nas comunidades capixabas. Uma das análises feitas pelos pesquisadores do Instituto é a seguinte:

No que concerne à dimensão pastoral, o Mepes parte de uma concepção humanizadora que tem raízes no movimento de Ação Católica e na Democracia Cristã, que preconizavam um ideal histórico concreto numa sociedade inspiradas por valores cristãos, vistos como compatíveis com uma reivindicação moderada das liberdades democráticas e da justiça social. No Brasil, estas ideias evoluem para as formulações da Teologia da Libertação que aprofunda o compromisso social e político dos cristãos (CARVALHO; STEIL, 1991, p.4).

A perspectiva pastoral que traz o compromisso social e político propicia o confronto da fé com a injustiça social. Para Boff (1986), podem suceder dois comportamentos com resultados desconformes, um paternalista e outro libertador. Para o religioso escritor, há situações de emergência em que o assistencialismo se justifica, como já fizera a igreja ao construir escolas, hospitais e organismos de assistência. Entretanto,

[...] na medida em que cresce o nível de consciência crítica, percebe-se a limitação dessa estratégia. Ela não questiona a diferença social nem se propõe a mudar as relações de desigualdade. O interesse reside em fazer

que o rico epulão deixe cair mais migalhas ao pobre Lázaro sentado ao pé da mesa junto com os cães. Consoante à estratégia assistencialista o rico deve ser bom e o burguês generoso. Eles devem ser pais e assistidores dos pobres. Daí se denomina esta estratégia exatamente de assistencialista e paternalista (BOFF, 1986, p.21).

Nessa perspectiva, cabe reforçar que, norte do estado, devido às condições de injustiça social, conforme Souza e outros (2005), a partir da década de 60, o projeto implantado foi altamente excludente e acabou expulsando em proporções alarmantes muitos camponeses de suas terras.

Esse cenário é narrado pela voz de uma das primeiras professoras da Escola Família Agrícola do km 41, Maria Estelzer Sossae ⁷⁴ que, nesse período de exclusão dos camponeses das suas terras, participava dos encontros de formação das lideranças das Comunidades Eclesiais de Base. Foi o período de renovação da igreja católica, conforme expresso pela liderança social:

[...] Foi participando da renovação desde o início, porque foi ali que começamos a entender por que mudar. O ponto alto pra mim da renovação é esse chegar até nós, chegar até nós leigos. A renovação chegou, abriram ouvidos, abriu olhos, abriu boca, entende, abriu tudo, abriu coração, porque foi outro jeito de olhar a Igreja. De ver o mundo e ver lá fora, então esse ver lá fora é que motivou para inventar alguma coisa que viesse ajudar a modificar aquilo que estava acontecendo e que na intenção da Igreja era um mal (SOSSAE, 2018).

Percebe-se que a Igreja Católica, no norte do estado, de fato assume não um caminho assistencialista ou paternalista, mas uma posição de libertação, possibilitando um processo de formação com as lideranças na tomada de consciência crítica. O processo de reflexão sobre a realidade tinha como base de referência a situação concreta pela qual passavam as comunidades camponesas. Nesse sentido, destaca novamente a líder comunitária;

Quando nós começamos a perceber, eu falo nós começamos porque a gente participava dessas reuniões, mas quando as lideranças principais da Igreja começaram a enxergar e passar pra gente, olha a situação assim, assim, assim, aí nós começamos a ver que nós tínhamos que trabalhar também e o quê que foi primeiro de tudo! Eu tenho uma frase que ta nos escritos, por aí, Dom Aldo disse: "Neste momento eu serei Bispo de eucalipto e de gado", então o quê que ele queria falar? Que as pequenas propriedades estavam sendo vendidas para as grandes empresas de eucaliptos e para os pecuaristas, isso estava avançando assim sabe (SOSSAE, 2018).

A narrativa, perante a situação caótica que estava se desenhando nas comunidades, foi vista não de forma natural, mas problematizada pelo agente pastoral. Esse

processo, para Freire (1982), se dá de um único modo: somente os seres humanos são capazes de refletir sobre as suas próprias limitações, impostas pela realidade, desde que essa capacidade seja realizada de forma comprometida com a transformação da realidade condicionante. De fato, para o autor, a consciência da realidade e a ação sobre a realidade são peculiares dos homens e mulheres por serem sujeitos de relação com o mundo.

Portanto, é nesse movimento de reflexão/ação que as lideranças das comunidades camponesas, no norte do estado, são envolvidas na busca de ações de resistência, principalmente nas comunidades que faziam parte da Diocese de São Mateus nesse período histórico. De acordo com Magides Brito Sampaio ⁷⁴, a Diocese de São Mateus era muito atuante nas comunidades dos Municípios de São Mateus e de Jaguaré,

inclusive a comunidade do Jiral comunidade de Jaguaré foi tida como modelo no Seminário Latino Americano da Teologia da Libertação, como comunidade modelo. [...] O Bispo Dom Aldo recebeu elogios, devido a Diocese ter um trabalho de pastoral de comunidade de base dos mais avançados do Brasil (SAMPAIO, 2018).

Sossae (2018), por ter participado desse trabalho pastoral realizado pela Diocese de São Mateus-ES, narra a dimensão transformadora da ação pastoral no processo de formação das lideranças comunitárias:

Os Líderes rurais, então no participar, a gente foi conhecendo ainda mais o nosso documento, mas um documento cá fora, na realidade, religioso, social não é política também, então nós começamos a enxergar um mundo diferente, que aquele mundinho da nossa Igreja não é nem da nossa família, mas um mundo que nós somos chamados a mudar alguma coisa, então foi aí que nós enxergamos, através das lideranças mais próximas, que deveríamos fazer algo na região.

O excerto narrativo, de uma das lideranças comunitárias que participaram do processo de implantação da Pedagogia da Alternância nas primeiras Escolas Famílias Agrícolas do norte do estado⁷⁵, traz sinais de que o trabalho realizado com as lideranças comunitárias na região lançou uma perspectiva libertadora e não

⁷⁴ Magides Brito Sampaio, monitor da Escola Família Agrícola de Boa Esperança e membro da equipe pedagógica da RACEFFAES, participou do processo da fundação da Regional e das ECORM de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, em 15 de outubro de 2018.

⁷⁵ A Escola Família Agrícola do Km 41 e Escola Família Agrícola de Jaguaré, no município de São Mateus, foram criadas em 1972. Nesse período, Jaguaré fazia parte do território de São Mateus. A escola de Jaguaré atendia somente homens e no km 41 se atendiam as mulheres.

assistencialista. Percebem-se evidências que caracterizam possibilidades de rupturas no processo de constituição da Pedagogia da Alternância, já que, no sul do estado, o trabalho pastoral do Mepes tem uma dimensão assistencialista, o que se confirma no trecho: “[...] no discurso da instituição, os grupos a serem promovidos são frequentemente qualificados como subdesenvolvidos, carentes e marginalizados. [...] o Mepes se apresenta como propulsor” (CARVALHO, 1991, p.7). Isto é, trata-se de um movimento *para* o camponês e não *do* camponês.

Na visão de Sampaio (2018), essas configurações, tomadas nos espaços distintos, permitem envolvimento e participação dos camponeses, na Pedagogia da Alternância, que apresentam características divergentes. Conforme o ator social,

[...] Nas escolas do norte, a participação dos agricultores sempre foi maior que no sul, aqui já tinha mais hábito de participação. Porque a região, por exemplo, no sul era outra liderança que não tinha condições de participar, aqui no norte já tinha um trabalho mais de reflexão da pastoral da Igreja Católica, que já tava mais alinhada com a Teologia da Libertação, então a metodologia e a dinâmica dos trabalhos da formação, oferecia mais condição às pessoas dessa realidade do norte se prepararem como liderança (SAMPAIO, 2018).

O destaque dado na participação dos camponeses nas Escolas Famílias Agrícolas, no norte, incidindo na Pedagogia da alternância, fazendo relação com o trabalho formativo das lideranças, é confirmado numa narrativa de Vicente Cosme ⁷⁶, camponês e uma das lideranças atuantes nesse processo de implantação da Pedagogia da Alternância. O líder destaca o sentimento dos camponeses no movimento de resistência ao projeto das grandes empresas de eucalipto nas comunidades:

Invasão das empresas de eucalipto e venda das terras dos agricultores. Promessas vantajosas, pressão e ameaças se não vendessem as terras. Promessa de vida boa na cidade para estudar os filhos. Essas promessas acabaram com as famílias, comunidades, acabaram com as matas, com os costumes e a cultura da gente. Os agricultores orientados pelas lideranças pastorais diziam que deveríamos fazer algo. Quando a boa nova chegou ao norte, de uma experiência de escola que estava dando certo nas comunidades de lá, os líderes comunitários saíram correndo junto com o pastor Pe. Aldo para o sul para ver. Lá encontraram as EFAs funcionando, os jovens estudando e os agricultores muito animados. Voltaram muito animados e dialogando bastante na estrada. Chegando em São Mateus, convocação dos líderes das comunidades. Foi feito um grande encontro na sagrada família, com a presença de todos os líderes comunitários e

⁷⁶ Vicente Cosme, camponês e militante da Pedagogia da Alternância, contribuiu com o processo de criação das Escolas comunitárias Rurais e da RACEFFAES, sendo o primeiro presidente da Unefab.

contaram o que tinham visto, todos ficaram animados e decidiram fazer duas EFAs, uma no Distrito de Nestor Gomes para as moças e Jaguaré os rapazes. A participação das comunidades foi muito forte, doação de material de construção, mão de obra e dinheiro, com rapidez os dois prédios ficaram prontos, Nestor Gomes e Jaguaré. Nasceu a Pedagogia da Alternância, não precisamos mais vender nossas terras e morar na cidade para estudar nossos filhos, era a escola das famílias (COSME, 2018).

Quanto a esse nível de participação praticado pelos camponeses na busca por interferir nos limites sociais presentes na realidade, na visão de Lück (2010), é o bom caminho, pois, por meio da participação comprometida socialmente, se constrói gradativamente a prática dos deveres sociais, resultando, dessa ação, uma maior autonomia e o empoderamento, pelo desenvolvimento de uma consciência coletiva e compromisso social.

Portanto, essa consciência social desenvolvida pelo processo participativo dos agricultores, desde o nascimento da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo, mobilizará forças numa perspectiva de maior autonomia das Escolas Famílias em relação à estrutura de poder do Mepes. Segundo o especialista Nosella (2013), o Mepes desde a sua fundação sempre viveu com um impasse entre a filosofia participativa das Escolas Famílias, promovida pela dinâmica da Pedagogia da Alternância, e a sua estrutura de poder, que não permitia uma participação expressiva dos camponeses nas tomadas de decisão da entidade.

Para o coordenador do setor da equipe de expansão da RACEFFAES, Carlos Roberto Soprani⁷⁷, a ruptura de uma estrutura que não permite uma participação mais efetiva em direção a outra perspectiva tem relação com como a Pedagogia da Alternância, no norte do estado, vai sendo constituída. Assim, Soprani faz as seguintes ponderações:

[...] Essa busca de autonomia ou essa valorização de uma maior autonomia nas escolas Família do Norte já estão na gênese da expansão para o norte por dois fatores. O primeiro fator é essa relação das escolas com os movimentos sociais e com a realidade socioeconômica que existe aqui. A outra questão é pela própria distância que elas estavam do sul. Eu trabalhei no sul também, e eu me assustei quando eu cheguei lá, que eu percebi aquela relação de dependência das escolas do sul com o Mepes central, muito, muito diferente daqui do norte, mas a própria distância, o modo como se relacionavam no sul já são diferentes por causa do modo como elas nasceram, nasceram ligadas ao central e nunca se desligaram. Aqui elas tiveram as Escolas Famílias aqui do norte, tiveram o central como um apoio, como um mantenedor, mas não com aquele vínculo para as atividades cotidianas, de resolver problemas cotidianos (SOPRANI, 2018).

Segundo Sampaio (2018), essa relação de dependência que as escolas do sul tinham era rejeitada pelos camponeses do norte, para quem era necessário ter uma ruptura nas decisões políticas, pois estes entendiam que a participação nas tomadas de decisões possibilitaria a permanência da qualidade pedagógica, principalmente quanto às decisões relacionadas aos profissionais que exerceriam funções pedagógicas nas unidades escolares. Desse modo, Sampaio destaca a situação:

Então todo esse processo de formação dos monitores, de formação das equipes, constituição das equipes, era tudo controlado pela secretaria executiva, demissão, admissão, tudo era feito por eles, então não tinha muita participação e envolvimento das famílias não, passou a ter maior envolvimento quando algumas escolas começaram a constituir associação, e a associação tinha participação além das famílias, liderança das comunidades e liderança sindical (SAMPAIO, 2018)

A nova configuração, os camponeses organizando-se em associações, e a presença de novos atores no processo, altera a relação de forças no movimento de ruptura política, causando tensões entre os camponeses das Escolas e os representantes da direção da entidade. Esse fato pode-se conferir em um ato político que as associações do norte realizaram contra a direção do Mepes, conforme expressa a narrativa de uma reportagem de Notícias & Negócios:

Explodiu a crise do Mepes. Das 14 escolas famílias gerenciadas pela instituição, 9 estão rompidas com os dirigentes da entidade.[...] No dia 9 de julho, as escolas dissidentes fizeram um protesto público pelas ruas de Anchieta. Pediam a saída do secretário executivo da entidade [...] e mudanças no estatuto considerado arcaico e antidemocrático (NOTÍCIAS & NEGÓCIOS, 2003, p.4).

Toda sociedade fechada, como os camponeses consideravam ser aquela direção da entidade e também seu estatuto, não permite abertura para a participação, ou seja, resiste contra as forças internas e externas para não possibilitar essa abertura à participação. Para Freire (1979), um espaço social somente permite abertura quando inicia um processo de desalienação e internamente nascem novos valores, possibilitando um processo de transição. Portanto, mesmo resistindo às tensões internas e externas,

não há nenhuma estrutura que seja exclusivamente estática, como não há uma absolutamente dinâmica. A estrutura social não poderia ser somente mutável, se não houvesse o oposto da mudança, sequer a conheceríamos. [...] De fato, na estrutura social, não há estabilidade, nem mudança da mudança. O que há é a estabilidade e a mudança de formas dadas. (FREIRE, 1979, p. 45 -46).

Conseqüentemente, nessa relação de estabilidade e mudança, no que tange às forças internas do Mepes, as associações de agricultores do norte, por terem a presença de várias lideranças das CEBs, buscavam ampliar a participação no direcionamento das escolas. Além disso, externamente, a força era impulsionada pelos debates acerca do processo de regionalização das associações nos estados, orientados pela organização nacional, a Unefab. Essas relações de forças tensionam o contexto da Pedagogia da Alternância no norte capixaba, provocando mudanças e estabilidades, conforme os excertos narrativos dos atores sociais presentes nesse momento histórico. Neste exemplo, temos a narrativa de Sampaio:

[...] A Unefab estava articulando, articulando atividades dela através de regionais no Brasil, a maioria das regiões já tinham criado suas regionais com assessoria da União Internacional, até com certo financiamento. A região que estava mais atrasada na formação de regional articulado pela Unefab era nós aqui do Espírito Santo, porque, por parte da direção do Mepes não havia assim muito interesse, apesar do Mepes ter representante, participação de pedagogos diretamente ligados a essa articulação de regionais, não houve esse interesse; aí foi quando a região norte começou a articular a criação, o movimento pra criar o regional do Espírito Santo. No início houve uma tentativa de organizar o regional através do Mepes, que o Mepes assumisse todas as escolas que tinham no Estado, tanto as escolas filantrópicas da rede Mepes como as escolas públicas que já tinham sido criadas em Barra de São Francisco, São Bento do Chapéu, Garrafão, Santa Maria. As escolas famílias do Mepes estavam assistidas pela rede Mepes, as outras estavam desamparadas e elas queriam também participar dessa auto-organização, aí houve a ideia então de que o Mepes fosse representar o conjunto das escolas como regional do Espírito Santo. A direção do Mepes não aceitou isso, foi feito um estudo, foi feita articulação, foi feita a proposta e quando chegou na hora de tomar a decisão, a direção do Mepes não aceitou isso, foi quando na região, o pessoal da região norte, algumas escolas do sul, uma ou duas, participou também e foi criado então a RACEFFAES, a regional do Espírito Santo (SAMPAIO, 2018).

Esse mesmo cenário é narrado pelo jornal Notícias & Negócios (2003, p. 4), dando a seguinte ênfase ao fato:

Com a proliferação das escolas famílias em todo Brasil (são mais de 200 atualmente), foi criada uma entidade nacional, a Unefab (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil). Regionais foram criados 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. Passaram a exigir a democratização do Mepes, como os regionais em todo país.

As narrativas trazem um movimento de ruptura no processo de participação comunitária dos camponeses, mas uma ruptura já existente internamente na permanência de uma pedagogia que promovia o engajamento e a tomada de consciência do mundo. A ruptura construída pelos camponeses no conflito com o Mepes estava dentro do próprio movimento, quando fez a opção de incluir no seu trabalho comunitário um projeto educativo, utilizando uma pedagogia que historicamente tinha a essência do engajamento comunitário. Nesse aspecto, Ceas (1970, p. 10) caracteriza a potência política da Pedagogia da Alternância, destacando que

deve ser enfatizada a outra característica da Escola Família Rural do Mepes, que é de agir diretamente sobre as comunidades, oferecendo ensino de renovação a partir do próprio meio. A fórmula da Escola-Família foi estudada para despertar o interesse das famílias e engajar a população no processo de renovação. Além disso, para cada escola foi instituída uma Associação de pais dos alunos e ex-alunos. [...] Para promover o cooperativismo de base, e favorecer a ação e reflexão no meio sócio-político.

Por conseguinte, a RACEFFAES se origina da ação e reflexão promovida pelas Escolas Famílias do norte, em um contexto histórico de resistência das lideranças comunitárias contra os grandes projetos econômicos, resistência feita pelas ações de formação e articulada pelas CEBs, que fez a opção pelo trabalho pastoral na perspectiva da libertação e não do assistencialismo. Soprani (2018) destaca, na sua reflexão sobre esse momento:

O que eu percebo e sinto é que a origem da RACEFFAES está pra bem antes de quando ela foi fundada, ela está quando a pedagogia da alternância vem para o norte do Espírito Santo, a questão que quando ela vem pro norte do Espírito Santo ela já vem com uma característica de maior laicidade, ou seja, ela já vem de maneira mais laica. Não era simplesmente por causa das pessoas que estavam aqui, mas as pessoas que estavam aqui já estavam envolvidas com essa laicidade inclusive dentro da igreja, por meio da CPT que configurava ou de certa forma representava as lutas sociais e econômicas que aqui existiam, que se manifestavam, sobretudo, pela luta contra o latifúndio e contra as grandes empresas de cana e principalmente de eucalipto. Então, o povo que estava aqui, estava envolto por esse espírito de luta ou por esse espírito de ameaça, de qualquer maneira estava envolto pelo espírito dessa contradição social e econômica, isso dava automaticamente uma característica mais laica, até mesmo a religiosidade, isso se configurava pelo movimento das CEB's que era marcado aqui principalmente pela atuação da CPT.

Assim sendo, nasce a organização dos agricultores, num processo de ruptura política, dinamizado pela permanência dos princípios da Pedagogia da Alternância e

nas contradições socioeconômicas de uma realidade. Frisamos que o norte do estado do Espírito Santo é importante para se entender que essa conquista não pode ser vista como um fim em si mesmo, pois o movimento de mudanças e estabilidade, nos mostra Freire (1979, p.47), é contraditório:

[...] O mundo humano só é porque está sendo; e só está sendo na medida em que se dialetizam a mudança e o estático. Enquanto a mudança implica em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação.[...] Desta forma, não se pode estudar a mudança sem estudar a estabilidade; estudar uma é estudar a outra. Assim também, tê-las como objeto de reflexão é submeter à estrutura social essa mesma reflexão (FREIRE, 1979, p.47).

Continuar estudando e refletindo a respeito da participação comunitária dos camponeses nas suas organizações locais e na regional é uma necessidade do próprio movimento, para que não permita que se estabeleça a inércia da estabilidade. Portanto, a narrativa aqui produzida a partir das vozes dos atores sociais que participaram desse processo histórico tem o propósito de evitar essas condições de estagnação, entendendo que toda narrativa é construída numa relação de forças (GINZBURG, 2002) e que toda fonte primária pode ser forjada nessa relação.

4.2. MOTIVO E MOTIVAÇÕES DA LUTA PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO DIREITO SOCIAL NO NORTE DO ESTADO: A HISTÓRIA DOS ATORES SOCIAIS

Compreender os motivos e as motivações da luta dos camponeses das comunidades da região norte do estado do Espírito Santo em garantir a Pedagogia da Alternância, em escolas públicas, nos remete a fazermos um movimento de aproximação com o contexto histórico desse povo da região, a partir de suas próprias narrativas, conectados com as lutas gerais do movimento da Educação do Campo, uma vez que, “no contexto do movimento da Educação do Campo, temos assistido, nos últimos anos, à multiplicação e consolidação das experiências de Formação por Alternância na nossa sociedade” (SILVA, 2013, p.167).

O contexto narrado por uma das protagonistas comprova o descaso que a sociedade brasileira tinha com o campo. A narrativa, além de trazer sentimentos

reais de alguém que viveu essa realidade, traz evidências da negação do direito social à educação:

Eu morava no São Bento, vinda de uma escola que eu trabalhei lá, lá na Santa Rosa e também no Córrego do Aterro, uma escolinha. Trabalhei como professora docente de emergência, era o nome que dava na secretaria, escola de emergência, de docentes de emergência, não eram professores formados no magistério, como disse, então era escolhido assim algumas pessoas que tivessem dom. Sabia quase nada, então foi a necessidade, a necessidade da região, a necessidade daquela comunidade lá de Santa Rosa de Lima no Córrego Grande, foi assim que marcou o início de uma escola, porque os nossos estudantes lá, alcancei estudante quase mais velho do que eu, mas eu também tinha apenas dezessete anos. Então eu acredito que a emergência está ligada a essas situações da região do momento, era docentes de emergência, não tinha nenhum professor formado que fosse lá naquele cantinho, atravessar as matas a cavalo ou a pé, morando no São Bento para chegar lá na Santa Rosa, tudo na mata, era mata pura; então alguém que tivesse por lá, que atendesse essa demanda né; então eu fui chamada pelo tio do Carlos, que era influente lá na secretaria lá de São Mateus (SOSSAE, 2018).

Essa circunstância trágica, testemunhada com repleto sentimento, é o contexto onde surgem dois grandes movimentos que possibilitaram o acesso dos camponeses à educação. Primeiramente não foi uma ação do estado o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas, mas dos próprios atores que vivenciavam essa realidade. Foi um projeto construído em grande mutirão, como descreve, novamente, Sossae (2018) esse fato histórico:

Foi o trabalho de formiguinha né, foi importante o momento de abraçar a construção, abraçar a construção, a gente saía e ia pedindo, pedindo de todo jeito, pedindo banana, pedindo batata, pedindo dinheiro, pedindo o que fosse, o que viesse a gente transformava em moedas, porque tinha quem comprava as coisas e transformando em moedas comprava aquilo que precisava, a maior parte, o pano de fundo de peso econômico foi assim, assumido pelas comunidades, pelas famílias que vinham e que trabalhavam também, vinham, vinham ali e faziam aquele mutirão do dia, já no outro dia já tinha mais pessoas que vinham, vinham porque, até com a família inteira, quem estava ali já ajudava, era pra carregar um tijolo, pra puxar uma pazada de terra, foi muito importante esse momento.

Portanto, a Pedagogia da Alternância surge por meio das EFA's, e é garantida aos camponeses não como um direito social público, mas como um projeto construído pelas comunidades. Segundo o Ceas (1970), no início do projeto educativo, criação das Escolas Famílias, o Mepes determinou algumas diretrizes para as comunidades na implantação das unidades educativas com Pedagogia da Alternância: um terreno de três alqueires e um prédio em condições de atender um número entre 25 e 30 estudantes. Além desse aspecto estrutural, de acordo com o centro de estudo e

ação social, outra forte exigência da entidade era que as comunidades não entregassem as escolas para a administração pública local.

Outro aspecto de sustentabilidade que os camponeses realizavam para manter o acesso dos filhos aos estudos nessas escolas, construídas pelas comunidades, de acordo com Nosella (2013, p. 133), era manter as escolas funcionando com a taxa de alimentação a cada sessão ⁷⁷ :

Os pais dos alunos contribuem com a taxa de alimentação, calculada em algumas escolas dividindo, sessão por sessão, a despesa total pelo número dos alunos; em outras escolas prefere-se fixar uma taxa média para o ano reajustada periodicamente. (NOSELLA, 2013, p.133)

Na análise de Nosella (2013), essa situação de negação do direito à educação, que levava as comunidades a buscarem saídas, é consequência da hostilidade que o estado brasileiro, historicamente, manifestou, a partir de uma visão dualista sobre o campo e a cidade, o que fez prevalecer a falta de políticas sociais e públicas para os sujeitos do campo.

Para Correia (2012), se há ferocidade contra determinados grupos em uma sociedade, justifica-se o direito à resistência, pois esse direito torna-se instrumento e espaço para obtenção de novos direitos. Consequentemente,

[...] a resistência a uma ordem estabelecida conforme certos padrões indicados pela lógica do poder/interesse de certos setores menos comprometidos com o bem-estar geral da coletividade é a única forma de estabelecer uma sociedade mais justa. Somente mediante o exercício do direito de resistência é que podem surgir novos direitos, com o que a justiça se fará mais presente (p.189).

O Movimento da Educação do Campo se constituiu como movimento de caráter nacional para ser a energia de resistência, principalmente no que se refere ao direito à educação própria e apropriada aos camponeses. Nesse contexto, segundo Caldart (2012, p. 259):

[...] era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas famílias agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não

⁷⁷ Sessão é o tempo que os estudantes passam na escola estudando, pois, nas escolas com Pedagogia da Alternância, o estudante passa um tempo na escola e um tempo no seu meio familiar comunitário.

se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local. [...] Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública (CALDART, 2012, p. 259).

Nesse processo de articulação das experiências, realizado pelo movimento de resistência da educação como direito público, tensiona-se um padrão predominante do acesso à Pedagogia da Alternância desenvolvida nas Escolas Famílias Agrícolas a nível nacional: de acordo com Cavalcante (2010), em muitos casos, as EFA's foram criadas e apresentadas às comunidades mediante entidades sociais e religiosas, ou seja, escolas comunitárias filantrópicas não públicas.

Esse modelo de funcionamento da Pedagogia da Alternância em unidades educativas não públicas tem enfrentado muitas dificuldades de financiamento e de manutenção estrutural. Assim o caracteriza Menezes (2013, p. 137), na sua pesquisa sobre a expansão das Escolas comunitárias no norte do Espírito Santo:

[...] 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.

Mas, no momento histórico de resistência pelo direito social, o movimento de educação do campo defende que “[...] a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2002, p.27). Entretanto, para a autora, essa resistência e luta pela expansão da educação no campo como política pública não pode estar desarticulada do jeito de educar e dos sujeitos desses direitos, pois somente com a articulação será possível garantir uma educação que forme consciências de direitos.

As ponderações defendidas pelo movimento nacional da Educação do Campo estendem-se ao norte do Estado do Espírito Santo pelo movimento recém-criado pelos camponeses, a RACEFFAES. A Regional capixaba participa de diversos

espaços de debates nacionais, como narra Glorinha Sartori⁷⁸, primeira secretária executiva da entidade:

A gente também tinha uma participação muito grande nos movimentos nacionais, eu, por exemplo, fui como representante da RACEFFAES participar do Fórum Social Mundial, trazia muitas informações de como estava o movimento lá fora. Então, através da RACEFFAES, começamos a ter acesso, o quê estava acontecendo no Brasil e o quê os movimentos sociais estavam pensando. Então a gente trazia essas informações para dentro da RACEFFAES. Então participamos do Fórum Social Mundial, participamos das Conferências Nacionais da Educação, a gente vinha trazendo toda essa perspectiva, toda essa discussão que os movimentos sociais nacionais estavam fazendo em termo de educação do campo, por isso que nós elegemos com prioridade na RACEFFAES a expansão da educação do campo através da Pedagogia da Alternância, mas pela via pública, a educação como direito dos povos do campo (SARTORI, 2018).

A defesa da Pedagogia da Alternância como direito social e público, em escolas públicas, orientada pela RACEFFAES, encontrou, no norte do Espírito Santo, as condições históricas de materialização: uma organização dos camponeses que participava das reflexões nacionais e a experiência consolidada das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré. Tratava-se de um projeto de educação consistente por ter nascido da mobilização das comunidades, como enfatiza Sartori, uma das primeiras assessoras que participou, junto com os camponeses, no grande mutirão da primeira experiência da Pedagogia da Alternância como direito social, que seria garantido como política pública no município de Jaguaré-ES:

Então o que tem de mais importante a meu ver, nesse movimento de Educação do Campo que tem em Jaguaré, da Pedagogia da Alternância pela via pública, que criou as escolas comunitárias e até hoje elas permanecem vivas, porque elas têm umas raízes profundas nas comunidades, o povo sempre assumiu esse projeto “Escola Comunitária” em Jaguaré, porque foi uma discussão ampla, então esse sentimento de pertença que tem o povo de Jaguaré pela escola comunitária que faz ela se tornar esse movimento grandioso que está até hoje. As escolas comunitárias rurais elas permanecem até hoje vivas porque teve esse movimento grande. Então entra prefeito de direita, de centro, de esquerda e toda investida que teve até hoje para atrapalhar o trabalho das escolas comunitárias, qualquer investida as comunidades se reúnem e não deixa, não deixa acontecer. Isso foi desde o início e continua até hoje o povo lutando pela escola comunitária (SARTORI, 2018).

A narrativa enfatiza a importância da participação dos camponeses na garantia da educação como direito social. É com base nessa referência, a experiência de

⁷⁸ Glorinha Sartori foi monitora de diversas Escolas Famílias Agrícolas da rede Mepes, participou junto com os camponeses na fundação da RACEFFAES, sendo a primeira secretária executiva da entidade.

Jaguaré e as reflexões motivadas por meio do movimento de educação do campo, que os camponeses inauguram a luta da expansão da Pedagogia da Alternância como direito social e público.

Mesmo tendo algumas resistências de aceitação, essencialmente pelas entidades históricas que sempre foram as responsáveis pela expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Espírito Santo, a Unefab e o Mepes, respectivamente, as lideranças da RACEFFAES optaram por enfrentar a ruptura de um paradigma histórico. É o que destaca Sampaio (2018), no seu excerto narrativo:

É também uma função da RACEFFAES estar na defesa de direcionar o direito das comunidades de terem a Pedagogia da Alternância como escola pública. Outro aspecto importante foi que a Pedagogia da Alternância ficou muito mais divulgada e aquela visão estreita que tinha de ser escola que só podia ser em forma particular, esse paradigma foi quebrado historicamente, mas é um desafio, um desafio, vamos dizer assim, esse desafio de gestão, autonomia e manutenção da educação, esse é um desafio pra ser estudado; o quê que deve ser direcionado? A RACEFFAES ela até agora acha que deve ser, deve ser motivado, incentivado a Pedagogia da Alternância pela forma pública, modalidade pública, sem, sem eliminar as experiências que já existem na rede privada, mas isso é uma questão que depende muito do gestor público, da política que está acontecendo no país, no estado, no município.

O desafio entre a autonomia e a manutenção da educação como direito público, na visão de Caldart (2012), compõe a contradição da luta social dos camponeses pela aquisição da educação, mas não qualquer educação, uma educação que tenha a participação desses sujeitos, em um processo que seja *com* e *dos* trabalhadores. A importância do sentimento de pertencimento e de empoderamento é notada na história narrada por Carlos Cristovão Sossai⁷⁹, camponês que participou ativamente nessa luta pela expansão da Pedagogia da Alternância na sua comunidade, no município de São Mateus-ES:

Para mim tudo o que nós fizemos valeu a pena, porque se nós não tivesse feito isso, nós não tínhamos chegado aonde nós chegamos, não tinha uma regional norte, não tinha essas escolas, por exemplo, que se transformou em alternância que foi criada do Córrego Seco, transformada do Nativo e Zumbi, não é isso, nós não tínhamos esse projeto, não tinha sido desenvolvido. Eu digo o seguinte, valeu a pena e se fosse pra fazer tudo de novo faria, toparia começar tudo de novo, talvez não com as mesmas brigas, que talvez porque nós estamos vivendo outros tempos mais maduro, hoje temos maturidade, o cabelo ficou branco e então acho que tudo isso valeu a pena, porque a gente conseguiu chegar a um processo que nós

⁷⁹ Carlos Cristovão Sossai, camponês que participou da fundação da RACEFFAES e das Escolas Comunitária Rurais de São Mateus e exerceu a presidência da UNEFAB.

imaginava que talvez não chegássemos, por exemplo, ter essas escolas nas nossas comunidades, a criação de uma escola e a transformação dessa em Pedagogia da Alternância pública. Para mim a Pedagogia da Alternância é a pedagogia do futuro, se nós quisermos de verdade transformar pessoas e criar pessoas com uma outra mentalidade, a Pedagogia da Alternância ela vai, é e vai ser sempre um coisa que vai mudando, com certeza nós vamos ter que ir adaptando né, nós não podemos pensar Pedagogia da Alternância assim, os princípios serão sempre os mesmos, mas o jeito de fazer Pedagogia da Alternância nós vamos ter que ir adaptando ela aos tempos.(SOSSAI, 2018).

No excerto narrativo, o líder comunitário profere a síntese do movimento de rupturas e permanências da Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs do norte do estado do Espírito Santo, determinada pela luta dos camponeses em participar na condução política do projeto educativo, o que os levou a criarem sua própria organização, a RACEFFAES. Isso lhes possibilitou romper com um paradigma histórico e garantir a formação em alternância como direito social em escolas públicas. Mas, conforme o próprio líder, deve-se ter sempre a preocupação de que as mudanças não alterem os princípios de uma pedagogia que, para ele, pode ser a pedagogia do futuro.

O sentimento de preocupação, exposto pelo ator social quando expressa a importância dessa pedagogia para a vida das pessoas, coloca a questão do desenvolvimento da pedagogia nessas unidades educativas. Ou seja: traz a importância da vigilância para se garantirem os princípios pedagógicos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, processo esse materializado na prática educativa dos monitores. Gimonet (2007, p.147) nos chama a atenção para a dimensão do ser monitor como mediador na formação em alternância:

[...] O monitor se encontra na intersecção dentro de conjuntos variados. Ele não pode ser um professor centrado na sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio. (GIMONET, 2007, p.147)

Segundo o especialista francês em Pedagogia da Alternância, Gimontet (2007), devido à complexidade da formação em alternância, uma pedagogia que acontece numa rede de relações, a prática desse profissional depende de um processo de formação inicial e continuada. Levando-se em consideração esses aspectos,

nos seus 12 anos de existência, a RACEFFAES vem organizando lideranças camponesas e monitores e investido na sua formação, tendo em

vista fazer da escola, num esforço coletivo, um instrumento de construção de qualidade de vida no campo (RACEFFAES, 2015, p.).

O esforço narrado pela própria entidade é comprovado no testemunho de Ana Paula Moschen⁸⁰, protagonista, junto com os camponeses, do processo de expansão da Pedagogia da Alternância na rede pública municipal de ensino em Colatina-ES:

É uma coisa assim, quando a gente está na formação da RACEFFAES, eu participei de várias, desde o início lá em 2005, a formação da RACEFFAES tem uma abrangência tão forte dentro do ser humano que a gente fica meio mergulhado lá numa, como eu posso explicar, enfim, é uma formação de ser humano, não é aquela formação só de ouvir, primeiro que você participa, você é protagonista da formação, não é aquela formação que você senta e escuta alguém falar, falar, falar, você não é ouvinte nessa formação, como a gente vê tantas formações por aí que você senta e ouve, ouve, ouve, mas você não participa do processo. As formações que a RACEFFAES oferece elas têm todo um antes de participação dos educadores, eles se preparam pra essa formação, o antes, o durante e o depois, então pra mim uma formação tão completa quanto a da RACEFFAES, eu em vinte e sete anos de magistério eu nunca vi, nunca participei e olha que participei já de várias, mas como a da RACEFFAES, porque ela é completa, ela te prepara antes, ela te dá oportunidade de você participar como protagonista, você não é ouvinte aí no durante, você participa, você cuida, você tem as suas tarefas, você tem suas funções, você fala, você ouve, você reflete, você lê, então, e depois o durante, o depois, você volta pra escola e você desenvolve aí o que você aprendeu naqueles dias de formação (MOSCHEN, 2018).

No testemunho, Moschen mostra sinais concretos de como a regional está vigilante para cuidar da preocupação mencionada pelo camponês, a de que as mudanças são necessárias, mas com a prudência de manter a essência da finalidade educativa da Pedagogia da Alternância, alcançada na ação educativa do educador. Por isso, RACEFFAES realiza as formações desses profissionais como uma estratégia para garantir as permanências dos objetivos da formação em alternância.

Portanto, diante do evidenciando, com nosso propósito inicial de analisar os tensionamentos que provocaram as rupturas e permanências no processo histórico da expansão da Pedagogia da Alternância, no norte do estado do Espírito Santo, perpassamos por diversos caminhos da pesquisa, mas sempre tendo a prudência de fazer uma leitura não linear da história e analisar os sinais e as fontes de uma forma não escarada e nem com um olhar reduzido, compreendendo que as fontes

⁸⁰ Ana Paula Moschen, educadora do campo, esteve à frente do setor de educação do campo da secretaria de educação de Colatina-ES e, junto com os camponeses das comunidades do município, participou da criação das EMCOR de Colatina, sendo também a primeira coordenadora do Comitê de Educação do Campo do estado do Espírito Santo.

primárias podem ser forjadas. Assim, essa narrativa não está pronta e nem acabada, pois a história da Pedagogia da Alternância, como nós percebemos no processo de investigação, se constituiu no movimento das relações de forças existentes em cada tempo histórico e em cada espaço específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou investigar os tensionamentos que provocaram rupturas e permanências no processo histórico de expansão da Pedagogia da Alternância, no norte do estado do Espírito Santo, buscando compreender, nessas tensões, as motivações dos camponeses dessa região na luta pela participação comunitária e no direcionamento político dos Centros Familiares de Formação em Alternância do norte capixaba, além de identificar as rupturas e permanências da pedagogia, no contexto do movimento pela educação do campo como direito social.

Problematizamos, inicialmente, a constituição da Pedagogia da Alternância em seu processo histórico, no qual sempre esteve presente a tensão entre o pensamento de um modelo único e um contexto diverso de práticas da Pedagogia da Alternância. Uma dessas situações é a predominância, no Brasil e, é claro, no Espírito Santo, de um projeto educativo predominantemente desenvolvido em instituições de caráter filantrópico, ligado a uma entidade religiosa ou não governamental. Devido a essa característica, surgem contradições nas questões da participação dos camponeses nos espaços de decisões políticas, bem como as dificuldades do projeto em ser mantido como política pública e de direito social.

Porém, essas contradições são tensionadas pelo próprio movimento da Pedagogia da Alternância, pois, desde sua origem, a dinâmica pedagógica desse sistema educativo tem como princípio a conexão com a dinâmica social das famílias camponesas, ou seja, é uma pedagogia que surge como alternativa para as relações entre esses sujeitos, na luta pela sua vida, e as condições sociais da sua época. Essas perspectivas acabam por manter a pedagogia em constante movimento nos tempos e espaços históricos.

Quanto às pesquisas realizadas na ANPEd e no Endipe, percebemos que existe uma discrepância entre a expressiva quantidade de Centros Familiares de Formação em Alternância em diversos Estados brasileiros e o número de publicações e de estudos divulgados e apresentados sobre a temática da Pedagogia da Alternância nesses dois espaços acadêmicos de caráter nacional. Portanto, esse quadro mostra que a multiplicação de instituições educativas ou formativas no Brasil ocorre em

descompasso com a difusão dos trabalhos científicos que vêm sendo produzidos acerca desse campo educativo.

Observamos também que as verdades construídas e que circulam sobre o processo histórico da Pedagogia da Alternância necessitam de outros olhares que ampliem suas problematizações, pois, nas narrativas que remontam, predominam aspectos mais de caráter pedagógico. Ademais, tais narrativas tratam o processo histórico predominantemente de forma linear, dando ênfase a determinadas personalidades, em detrimento da exploração dos fios e sinais que constituíram as motivações, as relações de forças e as práticas nos contextos históricos.

Questionar o movimento político de constituição da Pedagogia da Alternância a partir dos agentes externos (representantes da igreja institucional, forças políticas do Estado e a relação com a Itália) colaborou para desacomodarmos verdades instituídas acerca da implantação da pedagogia no estado do Espírito Santo. Contudo, não desconsideramos a memória dos camponeses mobilizados no processo de implantação das Escolas Famílias naquele momento histórico, que trouxeram a esta pesquisa suas problematizações sobre um período em que o estado não possibilitava a organização civil e nem projetos populares de educação.

O presente estudo também se valeu daquilo que foi possível se empreender no processo inicial da formatação da Pedagogia da Alternância nas terras capixabas, uma vez que os próprios tensionamentos da experiência nos conduziram inicialmente às verdades provisórias dessa fase da história, alteradas no decorrer da pesquisa. Em outras palavras, não tínhamos a pretensão de elaborar uma verdade única e absoluta sobre o assunto, ao contrário, constituímos um recorte de um processo para encontrarmos vestígios que tivessem relação com o processo de rupturas e permanências na expansão da Pedagogia da Alternância para o norte do estado do Espírito Santo.

As problematizações iniciais proporcionaram realizar questionamentos que buscassem desnaturalizar determinadas considerações apresentadas nas narrativas sobre a participação dos camponeses nos espaços de decisões políticas no começo do projeto educativo. Principalmente, questionamos as considerações de que não

estavam preparados para determinada função, o que servia para negar o protagonismo desses sujeitos no processo.

A nossa mobilização de outras fontes procurou aprofundar a análise acerca de uma contradição dentro do movimento: a opção por uma educação em que a participação comunitária é a essência e a estrutura verticalista da entidade condutora da ação comunitária nas comunidades camponesas.

Outro aspecto relevante nas problematizações preliminares foi propiciarem questionamentos e relações com o contexto, buscando desacomodar narrativas sobre a experiência original dos CEFFA's como um projeto educativo comunitário que não era considerado um direito público social, mas um serviço filantrópico. O contato com outras vozes e documentos trouxe sinais de que a matriz da Pedagogia da Alternância, com essa formatação, tem uma correlação com o cenário histórico. Desse modo, com o processo de abertura democrática e a luta do movimento da educação do campo para colocar, na agenda do país, que os camponeses são sujeitos de direitos, a experiência inicial da Pedagogia da Alternância é tensionada no processo de relação de forças.

Dessa maneira, a narrativa construída sobre a experiência da expansão da Pedagogia da Alternância para o norte do estado do Espírito Santo voltou-se para a tentativa de evidenciar as peculiaridades do processo e, em específico, as tensões e relações de forças que constituíram a Pedagogia da Alternância, no contexto do norte capixaba, contando para isso com o contínuo questionamento dos vestígios.

A pesquisa dispôs das concepções teóricas de Carlo Ginzburg acerca da História e do fazer Historiográfico; de Paulo Freire, com a visão do sujeito como ser histórico que se humaniza no processo de relação consciente com os outros e com o mundo; e também de Jean-Claude Gimonet, que fundamenta a Pedagogia da Alternância como um movimento não plano e nem linear, mas uma rede de relações complexa. Essas perspectivas teóricas constituíram o referencial teórico-metodológico do estudo nas análises realizadas. Os autores citados contribuíram na compreensão da necessidade de realizarmos um movimento com as fontes, no que diz respeito ao seu processo de levantamento, seleção, categorização, mobilização de

questionamentos em rede, por meio dos mapas de leitura, na composição da nossa narrativa histórica.

A prática historiográfica desenvolvida no processo de investigação do objeto colocou em tensão as narrativas presentes nas fontes primárias acerca do movimento da Pedagogia da Alternância nos territórios capixabas, bem como as problematizações resultantes das nossas intenções de pesquisa, ativando assim um impulso para estabelecermos, no processo de produção da escrita, elementos não presentes por si nas fontes categorizadas.

Assim, ficou evidente que os tensionamentos ocorridos no passado e, possivelmente, no futuro, que provocam ou podem provocar rupturas e permanências na Pedagogia da Alternância, são ocasionados pelas relações de forças presentes nos contextos em que essa pedagogia é iniciada. Portanto, as motivações no norte do estado do Espírito Santo não se encontram descontextualizadas desse processo.

Nesse território, temos o tecido social e o processo formativo dos envolvidos nas rupturas, temos a luta dos camponeses no fortalecimento da participação comunitária, no direcionamento do projeto educativo comunitário e na decisão da expansão da Pedagogia da Alternância como direito social, sempre criando instrumentos para garantir as permanências dos princípios. Esse cenário foi a condição histórica que proporcionou o fenômeno, conforme os sinais analisados nas fontes documentais e nos excertos narrativos das entrevistas.

Por fim, de acordo com Moreira (2009, p.322),

Tenho a impressão de que, em todos os tempos, sempre nos perguntamos e nos perguntamos pelo nosso passado e tentaremos, ao mesmo tempo, projetar o futuro, a questão é que, no presente “tudo se move” e as peças que, por falta de uma lucidez prudente, julga-se manipular também têm “vidas outras” e manipulam e/ou se relacionam com outras tantas peças das quais nem fazemos ideias.

Dessa forma, para a pesquisa historiográfica com uso de fontes, não é permitido apresentar conclusões absolutas, imaginadas como verdades irrefutáveis acerca do passado interpretado pelo presente, mas buscar, no passado, sinais presentes no presente nos possibilita uma projeção mais prudente, mesmo sabendo que as fontes

são constituídas com as expressões das relações de força. O estudo não teve, pois, a pretensão de fazer julgamentos absolutistas, mas desacomodar verdades cristalizadas na história da Pedagogia da Alternância.

REFERÊNCIAS

AGRICULTORES AMEAÇAM OCUPAR SEDE DO MEPES. **Notícias & Negócios**. Anchieta-ES, 2003.

AIMFR. **Memorial do IV congresso internacional**. Guarapari-ES, Ago/1996.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Formação dos Educadores do Campo: Considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34^a. 2011, Natal - RN; **Anais eletrônicos**...disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. O Dito e o não dito da formação inicial dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas: Do projeto político-pedagógico aos protagonistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37^a. Florianópolis - SC; **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLA DO NORTE. **Ata do 3º encontro das Associações das Escolas Famílias Agrícola do norte**. São Gabriel da Palha –ES, 2000. (documento de circulação interna).

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo - UFES, São Mateus, 2016.

_____. **Trabalhadores em movimento: trajetória do MST e a educação no/do campo no norte do estado do Espírito Santo**. Monografia (Graduação em Educação), Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Ufes, São Mateus, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de pesquisa em História: da escolha ao quadro teórico**. 10 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2015.

BEGNAMI, João Batista. **Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAs**. Produto – Edital Público. N.07/13 – SECADI/MEC – Projeto 914BRZ1367.

BERNARDINO, Renata Venturim. **Representações do meio rural capixaba dos anos 70 veiculadas em um semidocumentário da associação de crédito e assistência rural do Espírito Santo (ACARES)**. Monografia (graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

BETTO, Frei. Frei Beto: Comunidades Eclesiais de Base – CEBs. Texto disponibilizado em 1 jan. 2018. In: frei-betto-comunidades-eclesiais-de-base – CEBs. Disponível em < <https://leonardoboff.wordpress>>. Acesso em: 8 dez. 2018

BOFF, Leonardo. **E a igreja se fez povo**. São Paulo: Ed. Vozes Ltda, 1986.

BOFF, Clodovis; BOFF, Leonardo. **Da libertação**: o teológico das libertações sócio-histórico. 2. ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes Ltda, 1980.

Boletins Informativos, Jaguaré-ES, n.1 p. 1 – 5, set/1997.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORCHARDT, Joaquim et al . **Assembleia das Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Comunitárias Rurais**. Vitória, out/2001. (documento de circulação interna).

BRAGANÇA, Nuno de. **O trabalhador rural e a industrialização**: análise social. Lisboa: nº 16. vol. IV, 4º trimestre.6, 647 – 661, 1966.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União, Brasília**, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In.:KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.) Educação do campo e políticas públicas. Brasília-DF: Associação Nacional de Cooperação agrícola, 2012. p. 25 -36.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola**: o caso de Olivânia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

_____. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Federal de Lavras – Lavras – MG, 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **I Seminário internacional da pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Anais Salvador: UNEFAB, p. 15 – 24.

CARVALHO, Isabel C. M. Subsídios para uma releitura.–In: STEIL e outro (Org.). **Pesquisa de avaliação do Mepes**: 1968 - 1990. Rio de Janeiro: ISER, 1991.p. 01 – 25.

CARVALHO, Isabel C. M; STEIL,Carlos Alberto. MEPES: Trajetória e Alternativas uma análise da Instituição. In: STEIL e outro (Org.) **Pesquisa de avaliação do Mepes**: 1968 - 1990. Rio de Janeiro: ISER, 1991. p. 01 -36.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. A Escola é Comunitária: Quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade no projeto de alternância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33ª. 2010, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**.... Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CAVALCANTE, Ludmila oliveira Holanda e LINS, Georgia Oliveira Costa. **Juventude em Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido**: Paradoxos entre educação, trabalho e campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35ª. 2012. Porto de Galinhas – PE; **Anaiseletrônicos**...Disponível em:<<http://35reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-os-gt12>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CEAS. **Chance ao agricultor**. Salvador-BA, 1970

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: CPDOC | FGV. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/artur-carlos-gerhardt-santos>>. Acesso em: 08 set. 2018.

COMITÊ LOCAL DA ESCOLA FAMÍLIA RURAL DE OLIVÂNIA. **Ata da 3ª reunião do comitê**. Rio Novo do sul – ES, Out/1969 (documento mimeografado).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Massacres no campo**. Disponível em:<<https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>>. Acesso em: 9 dez. 2018

CONSELHO MUNICIPAL DO MOVIMENTO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO DE SÃO MATEUS. **Ata de fundação do Conselho**. São Mateus- ES, jan/1973.

CONSELHO ADMINISTRATIVO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41. **Ata da Assembleia de Pais**. São Mateus – ES, 1986. (documento de circulação interna)

CONSIGLIO DIRETTIVO DA AAES. **Acordo geral entre AAES e Mepes**. Anchieta – ES. Fevereiro/1973. (documento de circulação interna)

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Defesa dos Direitos. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237 – 247.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113 – 124.

COSME, Vicente. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternâncias – CEFFAS ES**: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo. Camponês que participou da Criação das Escolas comunitárias e da RACEFFAES. Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, 15 dezembro 2018.

COTTA , Augusta de Castro. **Uma experiência de ação comunitária no Estado do Espírito Santo**. Anchieta-Es, 1972. (documento de circulação interna)

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 41. **Ata da 4ª assembleia local da Escola Família Agrícola do Km 41**. São Mateus – ES, ago/1976. (documento de circulação interna).

_____. **Assembleia das famílias.** São Mateus-ES, agos/1976. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da 1ª reunião do conselho dos pais.** São Mateus-ES, mar/1976. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da mini-assembleia das famílias da Escola Família Agrícola do Km 41.** São Mateus- ES, ago/1976. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da 3ª reunião do Conselho Administrativo.** São Mateus – ES, jul/1976. (documento de circulação interna).

_____. **Ata do 1º encontro dos pais.** São Mateus-ES, mar/1977. (documento de circulação interna).

_____. **Ata do 3º encontro dos pais.** São Mateus-ES, jul/1977. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da 5ª reunião do Conselho Administrativo.** São Mateus – ES, nov/1977. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da 2ª assembleia das famílias .** São Mateus-ES, jul/1979. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da 3ª Assembleia das Famílias da Escola Família Agrícola do Km 41..** São Mateus – ES, out/1979. (documento de circulação interna)

_____. **Ata da reunião do Conselho dos Pais.** São Mateus- ES, 1979. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da reunião das comissões de Jaguaré e Km 41.** São Mateus - ES, mai/1983. (documento de circulação interna).

ESCOLAS FAMÍLIAS RURAIS. **Tribuna da Imprensa,** Rio de Janeiro, p.3,15 ago/1971. (documento de circulação interna).

ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS MUNICIPAIS DE JAGUARÉ. **Regimento comum das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré.** Jaguaré, 1990. (documento de circulação interna).

EXPORTA MODELO DE EDUCAÇÃO RURAL PARA TODO O PAÍS. **Notícias & Negócios:** Anchieta – ES, p 9, 4 de abril de 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** São Paulo: Expressão popular, 2012. p.744 – 747. .

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983..

_____. **Educação e mudança**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo**: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p.39-48.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Burghgrave. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 215 – 220.

HISTÓRIA das EFAs do Brasil. **Jornal da Unefab**. Brasília, 2000.

ICONHA VIBROU COM O LANÇAMENTO DO MEPES. **A Gazeta**, Vitória-ES, 30 abr. 1968, nº 10770, p. 7.

INFORMAÇÃO DE ACERVOS DOS PRESIDENTES DA REPÚBLICA. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/ernesto-geisel/biografia>>. Acesso em: 29 out. 2018.

ITÁLIA TRAZ COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. **A Gazeta**, Vitória-ES, 19 de jul. de 1972. nº 12634, p. 5.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação dos professores na pedagogia da alternância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica, Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília –DF: Editora Universidade de Brasília.,1999.

LAZZARI, Francini Meneghini; SOUZA, Andressa Silva. **Revolução verde**: impactos sobre os conhecimentos tradicionais. Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede, Santa Maria –RS, 2017. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. nº 3 [Vitória – ES,1971], informativo.

LIMA, Adelson Rocha.et al. Impactos da monocultura de eucalipto sobre a estrutura agrária nas regiões norte e central do Espírito Santo. **REVISTA NERA**. Presidente Prudente - SP, ano 19, Nº. 34, p. 1 – 25, 2016.

LIRIO, Marcos Marcelo. **O MST como locus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação do campo no norte do Espírito Santo (2003-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Ufes, São Mateus, 2016.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa**. Ed.6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, Rachel Reis. **As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios para os Educadores e Educadoras do campo**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.) Educação do campo e políticas públicas. Brasília: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2012. p. 37 -43.

MOREIRA, Flavio. **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 Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPIRITO SANTO. **Discurso de Inauguração da Escola Família de Iconha-ES**. Iconha – ES. Abril/1968 (Documento mimeografado).

_____. **Estatuto**. Anchieta- ES. Out/1969. (documento de circulação interna).

_____. **Plano de Expansão e recursos para o período 1971/73**. Anchieta, ES, 1970 (documento de circulação interna).

_____. **Relatório das atividades – 1971**. Anchieta – ES, 1971. (documento de circulação interna).

_____. **Relatório da Secretaria Executiva do Mepes.** Anchieta – ES, 1972. (documento de circulação interna).

_____. **Ata da 18ª reunião da Junta Diretora.** Anchieta – ES, 1973. (documento de circulação interna).

_____. **Relatório do encontro NOVO MEPES.** Piúma – ES, 2004. (documento de circulação interna).

MOSCHEN, Ana Paula. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em alternâncias-CEFFAs ES:** expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, 18 setembro 2018.

NARDI, Elizabeth Maria do Nascimento. **Projeto Escolas Públicas Comunitárias Rurais:** uma escola para a vida. Jaguaré-ES, 1990 (documento de circulação interna)

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2013.

NOVOS MÉTODOS DE ENSINO IMPLANTADOS EM ANCHIETA. **O Diário,** Vitória-ES, 1º jun. 1968.

NORONHA, Cejana Uiara Assis. Teologia da libertação: origem e desenvolvimento. **Fragments de cultura,** Goiânia, v. 22, n. 2, p. 185-191, 2012.

NUNES, Daniela. Pesquisa historiográfica desafios e caminhos. **Revista de Teoria da História,** Goiás, ano 2, n. 5, p. 15-25, 2011.

O GOVERNADOR VISITA A SEDE DO MEPES. **O Diário.** Anchieta-ES, 01 de jan, 1975.

O QUE FAZ A IGREJA PARA OS AGRICULTORES. **A Gazeta Agropecuária.** Anchieta -ES , 28 de jun., 1972. p.2.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 187 – 190

OLIVEIRA, Suezio. **O ensino de filosofia na pedagogia da alternância numa Escola do Noroeste do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em ensino na educação básica. Centro Universitário do Norte do Estado do Espírito Santo/UFES, São Mateus, 2016.

PELOSO, Ranulfo. O poder popular. **Caderno de Formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra,** São Paulo, nº 38, p. 67 – 76, 2009.

PESSOTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Dissertação (Mestrado de educação) - Instituto Avançado em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Recife, 1975.

PEREIRA, Deusina Ribeiro dos Reis. Educação e Família uma relação associativa continua. In: QUEIROZ, João Batista Pereira; SILVA, Virgínia Costa; PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006. p. 93 – 104

PIETROGRANDE, Pe. Humberto S.J. **Comitê para o desenvolvimento socioeconômico**. Anchieta- ES ,1967. (documento de circulação interna).

_____. **Política Geral do Mepes**. Documento apresentado no II Simpósio do MEPES, Vitoria –ES, 1976. (documento de circulação interna).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARILÂNDIA. **Escola Família Agrícola**: requer mais espaço para ampliar ensinamentos. [Marilândia, 2007] 1 folder

REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO em ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO. **Ata da reunião do Conselho Regional e a Diretoria executiva da RACEFFAES**. São Gabriel – ES, 2008. (documento de circulação interna).

_____. **Sementes**: patrimônio da natureza e dos camponeses. Coleção campesinato, Vitória-ES: Ufes, 2011.

_____. **Ata da Reunião da Pró-comissão de Constituição do Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo**. São Mateus, 2003. (documento de circulação interna)

_____. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha: [s.n], 2015.

_____. **Estatuto**. Marilândia, abr/2003 Marilândia.

RAMOS, Marisa; MOREIRA; Telma, Maria Moreira; SANTOS, Clarice Aparecida do. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: Grupo Permanente da Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.34, núm. 1, p.27-45, 2008.

_____. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.14, núm. 42, p. 423-439, 2009.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAMPAIO, Magides Brito. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternâncias- CEFFAS ES**: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo. Monitor da Escola Família Agrícola de Boa Esperança e membro da equipe pedagógica da RACEFFAES. Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, 15 outubro 2018.

SARTORI, Glorinha. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternâncias- CEFFAS ES**: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo. Monitor da Escola Família Agrícola de Boa Esperança e membro da equipe pedagógica da RACEFFAES. Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, 04 outubro 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia-crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. O uso das fontes na pesquisa historiográfica: questões metodológicas iniciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 2, n 2, p. 1 - 294 ,2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE COLATINA. **Proposta pedagógica**. Colatina-ES: 2016.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28ª. 2005, Caxambu – MG; **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **As experiências de Formação de Jovens do Campo**: Alternância ou Alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

_____. Novas faces da pedagogia da alternância na educação do campo. In.: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona-GO:UNEFAB, 2013. p. 167 – 179.

SOPRANI, Carlos Roberto. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternâncias – CEFFAS ES**: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo. Coordenador da equipe do setor de expansão da RACEFFAES. Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, 4 de outubro 2018.

SOSSAE, Maria Estelzer. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternâncias – CEFFAS ES**: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo. Ex-professora da

Escola Família Agrícola do km 41. Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, 17 novembro 2018.

SOSSAI, Carlos Cristóvão. Palavras de Abertura. In: **I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p.13-14.

_____. **Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternâncias – CEFFAS ES**: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo Entrevista concedida a Francisco José de Sousa Rodrigues, São Mateus, 24 de outubro 2018.

SOUZA, Ademilson Pereira et al. **A reforma agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquista de dignidade!** Vitória – ES: Secretaria Estadual do Movimento Sem Terra, 2005.

STEIL, Alberto Carlos. **Pesquisa de avaliação do Mepes: 1968 a 1990**. Rio de Janeiro: ISER, 1991.

TANTON, Chistian. Alternância e Parceria: família e meio sócio-profissional. In: **I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p.98-103.

TELAU, Roberto. **A importância do Plano de Estudo** - a metodologia da Pedagogia da Alternância - na formação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

_____. **Ensinar – incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

TERRA, Euzébio. **Organização Curricular das Escolas Famílias**. Vitória – ES 1969. (documento de circulação interna).

TRINDADE, Glademir Alves ; VENDRAMINI, Célia Regina. A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p.32-46, 2011.

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

UNEFAB :União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em <<http://www.undefab.org.br/p/historico.html>>. Acesso em: 08 de set. 2018.

UM MOVIMENTO PARA FORMAR JOVENS PARA A AGRICULTURA. **A Gazeta**, Vitória – ES, p.9, 2 de agosto de 1976.

ZAMBERLAN, Sergio. **O lugar da família na vida institucional da Escola-família: Participação e Relações de poder.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação da Universidade Nova Lisboa. Anchieta-Es, 2003.

_____. **MEPES: O início da longa caminhada 1963 – 1980.** Pesquisa histórica sobre o Mepes. Anchieta-ES, 2017.

_____. **Breve autobiografia.** 2017. Trabalho oferecido para o arquivo histórico do MEPES. Anchieta – ES, 2018.

ZANONI, Ângelo de Sousa. **Monopolização e re-existências: a educação na territorialidade camponesa no Noroeste do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.