

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CUSTÓDIO JOVENCIO BARBOSA FILHO

**ENTRE O CAMPO E A CIDADE: A OFERTA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO CAMPO NO ESPAÇO/LUGAR DE CONTATO**

Vitória

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO

CENTRO EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CUSTÓDIO JOVENCIO BARBOSA FILHO

**ENTRE O CAMPO E A CIDADE: A OFERTA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO CAMPO NO ESPAÇO/LUGAR DE CONTATO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito principal para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira.

Vitória

2011

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

CUSTÓDIO JOVENCIO BARBOSA FILHO

**ENTRE O CAMPO E A CIDADE: A OFERTA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO CAMPO NO ESPAÇO/LUGAR DE CONTATO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito principal para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira.

Aprovado em 14 de outubro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientadora)

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo
(Membro)

Professor Doutor Paulo César Scarim
Universidade Federal do Espírito Santo
(Membro)

Professora Doutora Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás
(Membro)

A Deus, que tem cuidado de mim
em todos os momentos da vida.

À Almerinda Barros Barbosa e
Custódio Jovêncio Barbosa (*in memoriam*),
À Fernanda e à Eliza, as mulheres da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Professora Edna Castro de Oliveira, exemplo de educadora, que foi e está sendo para mim muito mais do que uma orientadora, mas participe central na minha formação acadêmica, profissional e, principalmente, humana.

A banca examinadora: Professoras Maria Margarida Machado, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e Professor Paulo César Scrim,.

Aos companheiros(as) do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos NEJA/UFES, Professores(as) Odilea Dessaune de Almeida, Karla Ribeiro de Assis Cezarino, Andréa de Souza Batista, Celina Keiko Suguri Motoki, Helton Andrade Canhamaque, Joelma Santos Rocha, Júlio de Souza Santos, Raiane F. Teixeira, Tatiana Santana e Welson Batista de Oliveira, com quem compartilhei algumas angústias e dificuldades na Universidade e em outros espaços/lugares de formação, na feitura deste trabalho.

Aos monitores e estudantes da Escola Família Agrícola de Jaguaré, que me acolheram com muito carinho e respeito, mesmo sabendo que muitas vezes não iríamos falar a mesma língua dos habitantes do campo.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/ES, pelo diálogo possível no desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores e aos colegas da Turma 23 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, pelas leituras orientadas e provocações nos debates, que serviram de apoio para a interpretação da pesquisa de campo.

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da bolsa que me permitiu o desenvolvimento da pesquisa.

Nestes agradecimentos não poderia esquecer minha família de origem, que, em muitas tardes, esperou-me, porém estava envolvido ora na tessitura desse trabalho, ora na militância da vida social, política e familiar. Não gostaria de esquecer ninguém, por isso começo pelos meus irmãos mais velhos: Maria,

Nilton, Vera, Creuza, Ana Mera, Marlene, Antonio, Mario Jorge. Todos(as) os(as) tias e tios, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas. Em especial, gostaria de agradecer ao meu querido sogro, José Maria Brasil, e à minha sogra, Sonia Maria de Oliveira Brasil, por todo o apoio, suporte e carinho comigo nos momentos mais difíceis da vida acadêmica e profissional.

A todos(as) um muito Obrigado!

“[...] é este o lugar em que me encontro,
e ao preparar-me para o trabalho verifico
que terei de resolver passo a passo
experiências e questões que, antes,
moviam-se à velocidade da luz. A vida
do campo e da cidade é móvel e
presente: move-se ao longo do tempo,
através da história de uma família e um
povo; move-se em sentimentos e idéias,
através de uma rede de relacionamentos
e decisões”

Raymond Williams (1989, p. 19)

RESUMO

Este trabalho analisa a forma de oferta da Educação Profissional oferecida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ), localizada no norte do Espírito Santo, na fronteira entre o campo e a cidade. Buscamos responder ao desafio-problema: *que relações uma escola família agrícola, situada na fronteira entre o campo e a cidade mantém com sujeitos, jovens e adultos habitantes da cidade, potenciais demandatários de educação/qualificação profissional*. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta e produção de dados a aplicação de questionário socioeconômico com os(as) estudantes, a realização de uma entrevista semiestruturada com pais, estudantes, ex-estudante e monitores e a análise de fontes documentais. Como base teórica, exploramos estudos nos campos da EJA, trabalho e educação com ênfase na formação para o mundo do trabalho. Para abordar o fenômeno que ocorre na fronteira entre o campo e a cidade, exploramos os conceitos de hibridismo cultural na zona de contato: espaço/lugar, territórios e territorialidades. Os resultados nos mostram que o encontro entre diferentes culturas na fronteira tem produzido novas ressignificações de sujeitos e territórios de vivências. Mostram-nos, ainda, que há um baixo nível de escolarização dos familiares dos(as) estudantes e uma demanda potencial de formação/qualificação profissional para jovens e adultos no bairro situado ao lado da escola. As aproximações presentes entre os documentos oficiais das EFA's, o documento base do Proeja e as demandas existentes colocam desafios à possibilidade da oferta de cursos do Proeja nas EFA's do Espírito Santo, em especial, na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Oferta essa que observe a atual configuração do mundo do trabalho no campo e na cidade.

Palavras-chave: EJA e Educação Profissional. Conflitos no Campo. Hibridismo. Cultural.

ABSTRACT

This study analyzes the way that the Professional Education is offered by Jaguaré's Country School Family (EFAJ), located on the north of Espírito Santo, on the border between the countryside and the city. It aimed to answer the challenge-problem raised by the following question: what kind of relation does a country family school, located on the border between the country and the city, establish with adults and teenagers who could be seeking education/professional development. This study can be characterized as a case study, having as means of data collection, a socio economic questionnaire that was applied to students, a semi-structured interview with students, their parents, former students and tutors, besides the analyses of bibliographical sources. As the theoretical basis, studies on the field of Adult and youth education, and work and education focusing on the working world were explored. In order to better understand what happens on the border between the country and the city the concepts of cultural hybridism on the contact zone, space/place, territories and territorialities were explored. The results show that the meeting of different cultures on the borderline has been producing new meanings to the subjects and their experiences. The school level of the students' relatives is low, therefore, resulting on a potential demand for professional development by the adult and youth who live in a neighborhood near the school. The similarities among the EFAs' official documents, PROEJA's document, and the present demands, challenges the possibilities of offering PROEJA's courses at Espírito Santo's EFA's, in special, at Jaguaré's Country School Family since it needs to observe the current configuration of the working world in the country and in the city.

Keywords: Adult and Youth Education and Professional Education, Conflict in the Countryside, Cultural Hybridism

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa da estrutura fundiária no Espírito Santo – 1996.....	61
FIGURA 02 – Mapa do Espírito Santo localização do município de Jaguaré no Litoral Norte.....	71
FIGURA 03 – Mapa do município de Jaguaré.....	73
FIGURA 04 – Organização das regiões e comunidades atendidas pela EFAJ – 2011.	74

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 – Entrada da EFAJ.....	43
Fotografia 02 – Quadro do jeito da organização em associação dos(as) estudantes da EFAJ.....	44
Fotografia 03 – Ficha de matrícula de 1º Grau de estudante da EFAJ do MEPES.....	75
Fotografia 04 – Certificado de conclusão do curso de agricultor técnico	75
Fotografia 05 – Ficha de matrícula de estudante da EFAJ do MEPES	76
Fotografia 06 – Diploma do curso de Habilitação Profissional em Agropecuária da EFAJ do MEPES	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Índice de produção agrícola 2010-2011.....	66
Gráfico 02 – Índice de produção agrícola 2010-2011.....	67
Gráfico 03 – Índice de produção agrícola 2010-2011.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Violência e crimes contra os Sem-Terra no Espírito Santo	55
Quadro 02 – Assentamentos no Norte do Espírito Santo.....	58
Quadro 03 – Cursos de Educação Profissional voltados para o meio rural por município no Espírito Santo 2007.....	112
Quadro 03 – Cursos profissionalizantes ofertados pelas EFA's do Espírito Santo.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Estrutura fundiária no Brasil	58
Tabela 02 – Área ocupada pelos imóveis rurais segundo grupo de tamanho: comparação Brasil e Espírito Santo	59
Tabela 03 – Área ocupada pelos imóveis rurais conforme grupos de tamanho nos municípios do Espírito Santo	62
Tabela 04 – Espírito Santo: área e estabelecimentos por grupo de área, 1970-2007	65
Tabela 05 – Número de estabelecimentos que ofertam EJA no ES 2009.....	111
Tabela 06 – Matrículas da Educação Profissional no meio rural por município em 2009 no Espírito Santo.....	114

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAGRO – Centro de Estudos Agrotécnicos.

CEFFA – Centros Familiares de Formação Por Alternância

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EAFCOL – Escola Agrotécnica Federal de Colatina – ES.

EFA – Escola Família Agrícola

EFAJ – Escola Família Agrícola de Jaguaré

GEIA – Gerência de Informação e Avaliação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAF – Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do ES

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OCCA – Observatório dos Conflitos do Campo

PEDEAG – Plano Estratégico de desenvolvimento da Agricultura Capixaba

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

SAAE – Serviço Autônomo de Água e Esgoto - Jaguaré/ES

SEDU/SEE – Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO	21
Motivações para o desenvolvimento da pesquisa.....	23
CAPÍTULO I: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA	27
1.1. Estratégias Metodológicas	31
1.2. Instrumentos de pesquisa	33
1.3. Sujeitos da pesquisa	34
1.4. O Problema	35
1.5. Objetivos	38
1.6. Situando o lugar da pesquisa	39
CAPITULO II: O NORTE DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO: ESPAÇO/LUGAR DE CONFLITOS.....	45
2.1 – Conflitos ideológicos, políticos e educacionais.....	49
2.2 – Conflitos sociais, econômicos e culturais	52
2.3 – O encontro da grande com a pequena propriedade no norte do ES.....	58
2.4 – Breve histórico de Jaguaré e a importância da EFAJ na formação dos sujeitos do campo	71
2.4.1. A EFAJ	74
CAPITULO III: ENTRE O CAMPO E A CIDADE: O HIBRIDISMO CULTURAL NO ESPAÇO/LUGAR DE ENCONTROS	81
3.1 – A territorialidade para além da fronteira	86
3.2 – Os conflitos ideológicos existentes na fronteira.....	90
CAPITULO IV: TRABALHO EDUCAÇÃO NA EJA: UM CAMPO EPISTEMOLOGICO EM CONSTRUÇÃO	95
4.1 – Entendendo o trabalho como princípio educativo.....	101
4.1.1 – O trabalho como princípio educativo nos CEFFAS.....	106
4.2 – Oferta de Educação Profissional do/no campo no Espírito Santo.....	109
4.3. A oferta de educação profissional na zona de contato no município de Jaguaré.....	116
4.4. A oferta de cursos do PROEJA nas EFA's do Espírito Santo: desafios e perspectivas.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130

ENTRE O CAMPO E A CIDADE: A OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO NO ESPAÇO/LUGAR DE CONTATO

APRESENTAÇÃO

A experiência de atuar no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, (Projovem) a partir de 2006, como coordenador de apoio ao cadastro no CAED e como supervisor do Sistema de Monitoramento e Avaliação, em 2007, permitiu-me acompanhar, na cidade, a oferta de Qualificação Profissional para jovens de 18 a 24 anos e, posteriormente, para jovens de 18 a 29 anos no Projovem Urbano. No percurso do monitoramento do Projovem, envolvi-me com a temática da juventude, através da participação nas diversas conferências municipais e estadual, em que as políticas públicas de juventude eram pautadas. Meu interesse inicial de estudo estava, assim, muito demarcado pelas discussões das políticas de juventude, em função do meu envolvimento no acompanhamento no Projovem na Grande Vitória. Nesse processo, tive a oportunidade de começar a me envolver com as discussões que tangenciavam o campo, uma vez que um dos itens de discussão nas conferências era a ausência de políticas públicas voltadas para a(s) juventude(s) do/no campo, bem como a necessidade de se buscar respostas para as situações vivenciadas por esses sujeitos.

Cabe ressaltar que, na escrita desse texto, ora iremos nos referir à primeira pessoa do singular, quando a experiência estiver diretamente relacionada à minha formação, ora à primeira pessoa do plural, quando articular experiências de minha formação com as experiências coletivas, por considerar que não há possibilidade de negar os encontros que tivemos no percurso, antes, durante e pós-pesquisa.

No processo, meu olhar sobre o campo foi se centrando a partir da oportunidade de participação em uma pesquisa (como voluntário) junto aos membros do grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES, realizada no entorno da antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL), atual Ifes

– *campus* de Itapina, em 2008¹. Essa experiência permitiu-me encontrar com sujeitos do campo e suas famílias e pude perceber nessa oportunidade a extensão do problema quanto à oferta de Educação Profissional para os habitantes do campo, como sujeitos de direitos.

Com essa aproximação, passei a me envolver mais diretamente nas discussões e práticas em torno desse tema, o que me faz pensar no meu remoto passado e nas minhas origens: nas comunidades das florestas no interior do estado do Amazonas, lugar em que nasci e do qual tenho grande saudade.

Apesar do envolvimento, desde 2006, com a Qualificação e Educação Profissional, eu atuava apenas para cumprir uma função executiva, que assumia como supervisor administrativo no Projovem. Foi somente a partir de meu interesse em pesquisar a qualificação profissional neste programa, do meu envolvimento nas pesquisas do grupo PROEJA/CAPES/SETEC-ES, bem como do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, é que pude começar a me envolver com os estudos na área “trabalho e educação” e perceber a dimensão desse campo epistemológico.

Por ser esse um campo epistemológico recente na minha formação e por ter podido acessar aos dois espaços/lugares, onde a qualificação e a educação profissional acontecem, comecei a atentar-me para os dados de escolarização das juventudes do campo. Após acessarmos os dados nacionais pudemos perceber a ausência de políticas públicas no que se refere à escolarização para a juventude do campo.

Na faixa etária de 18 a 29 anos existem mais de 6 milhões de jovens agricultores. A desigualdade de níveis de escolaridade entre pessoas que vivem no campo e os que vivem na cidade está claramente demonstrada nas pesquisas populacionais e educacionais. Dados da PNAD de 2006 mostram que 1.641.940 jovens do campo (26,16%), não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental e 3.878.757 (61,80%) não concluíram a segunda etapa do ensino fundamental. Enquanto que para os jovens das cidades, esta média é de 18% e 30%, respectivamente (BRASIL, 2009, p. 09).

¹ Essa pesquisa tinha como objetivo o levantamento de demandas de Educação Profissional no campo.

Esses dados reiteram as marcas da desigualdade educacional e a ausência de políticas públicas em âmbito nacional. O levantamento feito pelo grupo PROEJA/CAPES/SETEC-ES, durante pesquisa no entorno da EAFCOL endossa, de certa forma, os dados da pesquisa acima mencionada, ao indicar que, dos 243 entrevistados, 163 eram jovens e adultos (67,1%) que não haviam concluído o ensino fundamental, tendo, assim, no entorno do Ifes *campus* Itapina, uma grande demanda de escolarização de ensino fundamental de segundo segmento. Em função dessa realidade e considerando os limites e características do entorno do Ifes e dos atravessamentos desse território político-cultural, fomos sendo instigados a investigar, a partir dos desdobramentos dessa pesquisa inicial e das metas do grupo de pesquisa, a oferta da educação profissional na fronteira entre o campo e a cidade para os sujeitos que habitam este lugar.

Diante desse interesse e levando em consideração que entendemos o trabalho como uma das dimensões da formação humana, nosso desafio-problema foi investigar: *quais relações uma escola família agrícola, situada na fronteira entre o campo e a cidade, mantém com sujeitos jovens e adultos habitantes da cidade que demandam formação e qualificação profissional?*

Para subsidiar o processo de investigação, algumas questões foram levantadas inicialmente, o que suscitou a necessidade de conhecê-las, a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa, tal como: Qual educação profissional os sujeitos que habitam a fronteira entre o campo e a cidade têm tido acesso na Escola Família Agrícola de Jaguaré? O que os mobiliza a buscar essa formação? Quais os interesses políticos e econômicos envolvidos nessa formação? Quais suas perspectivas de inserção no mundo do trabalho?

Buscando dar conta dessas questões, o objetivo central de nossa pesquisa foi analisar a forma como tem sido ofertada a Educação Profissional para os sujeitos do campo na fronteira entre o campo e a cidade, levando em consideração a atual configuração das atividades produtivas que têm ocorrido no campo, principalmente no que tange às transformações sócio-histórico-culturais.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa fomos à busca de desvendar questões ainda pouco debatidas na literatura acadêmica: as relações entre o campo e a cidade e a oferta de educação profissional na fronteira entre esses dois espaços/lugares de vivências culturais. Na zona de contato, que passa a ressignificar sujeitos, culturas e territórios a partir das trocas de experiências culturais distintas, fomos nos questionando sobre as relações que a Escola Família Agrícola de Jaguaré, que oferta um curso do setor primário da economia, mantém com os sujeitos habitantes da cidade. Esta escola, apesar de estar situada na zona rural, de acordo com dados da IBGE², tem como fronteira a zona urbana, o que nos levou a problematizar esta situação.

Buscamos organizar este trabalho em quatro capítulos, que trazem como conteúdo uma leitura empírica da relação campo/cidade, a partir dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de analisar a forma como tem sido ofertada a educação profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ). Procuramos ainda entender, no percurso, as relações que os habitantes desse espaço/lugar de contato constroem no seu processo de formação, levando em consideração a atual configuração das atividades produtivas ocorridas no campo, principalmente no que se refere às alterações no seu contexto sócio-histórico-cultural.

No capítulo I, fizemos um esforço para definir nosso percurso metodológico, a partir do envolvimento na pesquisa do grupo PROEJA/CAPES/SETEC-ES de 2009-2010 sobre o levantamento da oferta de educação profissional do campo nas unidades que ofertam essa “modalidade”, que teve como um dos *lócus* da pesquisa, a Escola Família Agrícola da Jaguaré, localizada no norte do Espírito Santo. A nossa aproximação com este *lócus*, nos provocou a centrar a pesquisa neste espaço/lugar por entendermos que a particularidade existente no encontro entre o campo e a cidade iria nos revelar grandes descobertas no que tange a oferta de educação profissional do/no campo. Nesse sentido, o

² As categorias, zona rural e zona urbana de uma unidade geográfica são, no Brasil, definidas por lei municipal. Os critérios para determinar se um domicílio fica na zona rural ou urbana são políticos e variam, portanto, de um município a outro.

estudo de caso nos auxiliou a pensar essa particularidade no norte do estado do Espírito Santo a partir da EFA de Jaguaré.

No capítulo II, passamos a explorar os conceitos de território e os conflitos existentes no espaço/lugar da pesquisa de campo, no tocante à região norte do estado de Espírito Santo, principalmente os conflitos ligados diretamente à terra, mesmo sabendo da existência de outros conflitos, de acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Buscamos compreender, a partir desses conflitos, alguns processos de ocupação, como ocorreram e ainda ocorrem os conflitos ideológicos, políticos, educacionais, sociais, econômicos e culturais no Brasil e, principalmente, no norte do Espírito Santo. Exploramos ainda neste capítulo uma análise dos impactos no encontro da grande com a pequena propriedade no norte do estado e a importância da EFAJ na formação dos sujeitos do campo nesse espaço/lugar de conflitos.

No capítulo III, fizemos alguns deslocamentos do ponto de vista teórico para entender às questões ligadas à relação entre o campo e a cidade na interface com os conceitos de hibridismo cultural, fronteira e zona de contato. O conceito de hibridismo cultural vem ganhando força na sociedade mundial, a partir dos encontros de diferentes culturas, em que os sujeitos passam a ressignificar modos de vida e territórios de vivências. Passamos a buscar uma compreensão das relações entre o campo e a cidade e sua intensificação nos encontros entre os sujeitos que habitam estes espaços/lugares a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa (monitores, estudantes, pais, ex-estudante e gestores da escola). Essas relações têm adquirido contornos ora dicotômicos, ora de proximidades para alguns sujeitos que vivenciam e discutem o tema. A partir dessa concepção buscamos um aprofundamento dessa relação.

Para o capítulo IV, buscamos (na interlocução com o campo do conhecimento trabalho e educação e educação de pessoas jovens e adultas) pontos de confluências entre a educação profissional e a EJA. Exploramos ainda neste capítulo a oferta de educação profissional para pessoas jovens e adultos no campo e na cidade, no estado do Espírito Santo, buscando (na inter-relação com as EFA's) a possibilidade de oferta de cursos do Proeja nestas unidades

de ensino, as quais trazem no seu percurso histórico marcas de atendimento a esses sujeitos de direito.

Cabe ressaltar que, no cotejamento da literatura, pudemos identificar alguns trabalhos que atravessam nossa pesquisa, no que diz respeito aos conceitos de fronteira, territorialidade, desterritorialidade, educação do campo e educação profissional, a serem explorados ao longo do texto.

Outros conceitos que consideramos essenciais para análise do problema são cotejados na suas inter-relações: EJA e educação profissional, hibridismo cultural, fronteira, território. Quanto à discussão dos conceitos de *hibridismo cultural* e *fronteira*, optamos por dialogar com: Raymond Williams (1989); Nestor Garcia Canclini (2008, 2004), Sérgio Buarque de Holanda (1994), Homi K. Bhabha (1998), Peter Burke (2008) e Boaventura Souza Santos (1996, 2008, 2009). Na exploração do conceito de território, destaco um conjunto de teóricos como Haesbaert (2006), Santos (2000 e 2002), Saquet (2007), Fernandes (2009), que nos auxiliaram na sua compreensão. Já a abordagem do conceito de território estará vinculada a outros dois conceitos de espaço e lugar em Certeau (1994).

Sobre os estudos de Educação Profissional e EJA, a partir das interlocuções com o grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES, aproximamo-nos dos estudos de Oliveira (2009, 2010 e 2011), Machado (2010 e 2011), Paiva (2010), Fávero (2009), Frigotto (1999 e 2006), Ciavatta (2004, 2006 e 2009), Kuenzer (1996 e 1997), Lima Filho (2007) e Pistrak (1981). Além do apoio desses pesquisadores e estudiosos, utilizamos documentos do IBGE, INEP, IPEA, SEDU, documentos do PROEJA, documentos oficiais do MEPES e documentos da Escola Família Agrícola de Jaguaré, que trouxemos para subsidiar as análises dos dados produzidos em campo.

Motivações para o desenvolvimento da pesquisa

Minha trajetória de vida e formação tem encontros profundos com a Educação de Jovens e Adultos que, até há algum tempo, eu evitava revelar por receio de

ser identificado como educando da EJA em função do estigma que este segmento carrega, ou mesmo por pensar que poderia ser discriminado por alguns “amigos”, que pensam a EJA como o antigo MOBRAL.³

Esse percurso de formação pelo qual passei, deixa claro que venho de uma família de classe popular. Meus pais, semianalfabetos, faziam uma incrível leitura de mundo, como a que vi poucos doutores fazerem. Mesmo com todo esforço para nos manter na escola, tanto eu como meus irmãos, isto não nos livrou dos atrasos no que se refere à idade/série. Concluí o antigo segundo grau, atual ensino médio, já na maioridade, com 21 anos. Com isso, pude acessar outros espaços e tempos de formação antes de ter o diploma de Técnico em Administração. Trabalhei na construção civil e em áreas administrativas. Além disso, servi por um ano ao exército brasileiro, o que me permitiu passar por outras experiências ímpares de formação tais como: trabalhos coletivos, ajuda humanitária e segurança de recursos públicos.

No segundo semestre de 2004, ingressei no curso de História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Neste espaço de formação, os acontecimentos de minha vida tomaram alguns rumos sem muita intencionalidade. Tendo eu as marcas de um aluno de classe popular, teria que me virar para dar conta do curso e da vida. Antes de concluir o curso de História, e em meio a tantas dúvidas sobre meu papel de educador, acabei me encontrando com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/CE/UFES). Foi nesse espaço/lugar que tive acesso a um dos mais importantes, e até então satisfatórios, espaços de formação. Nele passei por diversas experiências de formação, do ponto de vista teórico-prático, no diálogo com a educação de jovens e adultos.

Licenciado em História pela UFES no final de 2007, não tive nesse curso contato com a realidade de camponeses que lutam por dignidade e direitos de acesso aos serviços públicos no Espírito Santo. A meu ver, uma das razões era por ser esse um curso que privilegiava a formação de professores de História para atuarem no ensino fundamental e médio em escolas públicas e em

³ MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1968 mas que efetivamente funcionou a partir de 1970, até meados dos anos 1980.

instituições privadas. Da minha parte, o distanciamento daquela realidade talvez tenha sido devido à necessidade de trabalhar para me manter, não tendo a meu favor a possibilidade da moratória social.⁴

Porém, no ano de 2008, acabei me envolvendo como voluntário com a pesquisa do grupo PROEJA/CAPES/SETEC – ES. Essa pesquisa tinha como objetivo levantar a demanda de Educação Profissional para jovens e adultos no entorno da antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina, atual Ifes – *campus* de Itapina, no Espírito Santo. Por meio desse espaço de formação, pude perceber como esses sujeitos necessitam ter informações quanto aos seus direitos garantidos pelas leis (de acessar os serviços públicos no seu tempo e espaço de formação).

Ainda nesse ano, pude contribuir na elaboração do Projeto de Extensão “Formação Continuada de Professores do Projovem Campo – Saberes da Terra” no Estado do Espírito Santo, de acordo com a RESOLUÇÃO/FNDE/CD Nº 25 de 04 de julho de 2008, e participar do I Seminário Nacional de Formação do Projovem Campo Saberes da Terra em Brasília, que teve como um dos focos dos debates a relação dos(as) educandos(as) do campo com a formação básica e qualificação profissional. Participei também do I Seminário Estadual de Educação do Campo no Espírito Santo, no qual foi criado o Comitê Estadual de Educação do Campo no estado, sendo eu atualmente suplente na representação do Observatório dos Conflitos do Campo (OCCA) pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo em 2009, passei a atuar como bolsista do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a acompanhar mais de perto o cumprimento das metas do grupo de pesquisa do PROEJA/CAPES/SETEC – ES. Dentre suas metas para 2007,

⁴ De acordo com Margulis (2001), a Moratória Social é entendida como um prazo concedido a certa classe de jovens, que lhes permite gozar de uma menor responsabilidade, principalmente financeira, enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social. Esta moratória passa a ser um prolongamento da Juventude e, conseqüentemente, da entrada na vida adulta. Com isso, saem da condição de Juventude, os jovens das classes mais baixas, que mais cedo entrariam (ou tentariam entrar) no mercado de trabalho e constituiriam família.

2009 e 2010, respectivamente, destacamos: a) o mapeamento do cenário regional da educação de jovens e adultos e educação profissional na cidade e no campo; b) a realização de intercâmbios e projetos de parceria com as Escolas Agrotécnicas Federais, envolvendo os movimentos sociais do campo; c) e o fortalecimento das ações pedagógicas junto aos movimentos sociais do campo (PROJETO BÁSCIO-PROEJA/CAPES/SETEC – ES, 2006, p. 15-16).

Diante desse percurso formativo (por meio dos encontros com sujeitos jovens e adultos da cidade e do campo), fomos desafiados a pesquisar um tema que, a nosso vê, está se tornando muito atual para pensar a confluência de formação na fronteira entre o campo e a cidade.

CAPÍTULO I – CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

A partir do meu envolvimento na pesquisa do grupo PROEJA/CAPES/SETEC-ES de 2009-2010 sobre o levantamento da oferta de educação profissional do campo nas unidades que ofertam essa “modalidade” foi se definindo o objeto de estudo, em que as relações campo/cidade e a oferta de educação profissional no campo passam a se constituir meu interesse principal de investigação. Uma das principais inquietações era o distanciamento que a escola (*lócus* da pesquisa) mantinha e ainda mantém em relação aos sujeitos habitantes da comunidade (que está situada, ao lado da escola, espaço/lugar de fronteira entre o campo e a cidade). Essa constatação indicava para nós uma das contradições da realidade da escolarização de jovens e adultos habitantes da fronteira no município de Jaguaré que apesar de não ter tido acesso à educação profissional, tem uma EFA que oferta essa “modalidade” ao lado de suas residências, o que poderia ser um espaço potencial dessa demanda por educação profissional demandadas pelos sujeitos habitantes da comunidade vizinha da escola. Nesse contexto, o materialismo histórico dialético é tomado como abordagem teórica, na busca de compreensão do objeto, tendo em vista que, na perspectiva dialética, coloca-se o desafio de explicitar, no caso do nosso objeto de estudo, as intrincadas relações campo/cidade do ponto de vista estrutural e conjuntural. Para Frigotto, quanto à análise do método dialético no campo das ciências sociais e humanas, é crucial para o pesquisador

[...] apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico. O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como os grupos, classes ou frações de classe, em síntese, as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas (FRIGOTTO, 2006a, p. 27).

O desafio de apreender essas relações me impulsionou a minimizar o fosso existente entre meu percurso histórico de formação, ao tentar responder ao desafio-problema posto pela pesquisa, principalmente na geração dos dados *in loco* e na interlocução com o conhecimento já produzido, com o qual dialogamos neste estudo.

No percurso, a abordagem do método dialético se materializou a partir dos encontros que tivemos com os sujeitos da pesquisa. Estes dão a entender que o campo e a cidade precisam um do outro para se reconhecer enquanto espaços/lugares diferentes culturalmente. O confronto e a mediação das lutas e dos conflitos do campo produzem diferentes territórios, territorializando-desterritorializando-reterritorializando sujeitos e culturas, frutos do intenso diálogo e de conflitos, ou mesmo do silêncio dos fatos e da (re)construção sócio-histórico-cultural de um determinado local.

Sendo assim, assumir a dialética como método de abordagem foi para nós uma opção desafiadora no sentido de que o objeto de estudo nos levou a acessar outros caminhos teóricos, considerados, talvez, na academia, contraditórios para dialogarem. Isto porque do ponto de vista da dialética

[...] a questão da aparência do fenômeno e de sua essência é uma das exigências do modo de pensar dialético, da ruptura com a forma habitual de pensar, que é a forma como vemos os objetos. É o reconhecimento de que a realidade não se dá a conhecer de modo imediato [ou ainda] que se possa fazer observação cuidadosa e repetida dos fatos, fazer mensurações, buscar determinada objetividade na observação da realidade, sua riqueza, sua complexidade enquanto ser social não se deixa apreender apenas pela observação dos aspectos empíricos, sensíveis, aparentes. É a essência, a interioridade que constitui a dialética do ser social ou a totalidade social, é o lado mais profundo, mais oculto que apenas pode ser captado pela reflexão que vai além do imediatamente perceptível (CIAVATTA, 2009, p. 73).

Essa reflexão possibilitou-nos colocar em diálogo abordagens teóricas distintas na intencionalidade compreender o fenômeno que ocorre com os sujeitos da pesquisa situados na relação com a escola na fronteira e suas percepções dessa realidade.

Nessa perspectiva (e a partir do nosso encontro com as realidades dos sujeitos habitantes da fronteira entre o campo e a cidade), buscamos esforços de análise crítica, mesmo que arriscada, dessa realidade, para dar conta de pensar esse espaço/lugar não de forma a-histórica, mas vinculado a um determinado território, de sujeitos históricos concretos e contraditórios que, ora dialogam com as relações campo e cidade, ora parecem viver em seus

próprios feudos medievais. Isto fica claro quando a monitora Cristina⁵, ao ser questionada sobre o que pensa da relação campo/cidade, faz a seguinte ponderação:

Pensar na relação teórica fundamentada e sistemática estou começando agora. Na prática a relação é muito conflituosa, pois há uma classificação apontada como interação ou inter-relação na qual o campo é tratado sempre como inferior, pois se coloca que a qualidade de vida é muito melhor na cidade. Para nós da escola precisamos e trabalhamos para superar esta relação de inferioridade. (Cristina, 25 anos, Monitora da EFAJ)

Este conflito, do ponto de vista cultural, é histórico quando analisamos a literatura que aborda esse tema. Raymond Williams (1989, p. 367), em seu livro *O Campo e a cidade: na história e na literatura (1989)*, destaca que, no contexto das mudanças ocorridas na Inglaterra, em meado do século XVII “As cidades menores, em sua maioria, sobrevivem, mas seus centros foram refeitos; os subúrbios dissolveram-se, fundindo-se com o campo.” Diante disso, passa-se a ter “[...] uma volta ao passado utilizando elementos medievais e rurais, com o que viria a manifestar-se, em termos formais, como planejamento urbano, a instauração de uma ordem e um controle urbano.” Para Raymond Williams, a cidade passa a fazer parte da vida de muitos camponeses antes da primeira Revolução industrial. Estas inter-relações, foram sendo (re)produzidas durante séculos e ainda hoje se fazem presentes na vida da sociedade, principalmente nos países denominados de economia periférica. Entretanto, em todo espaço/lugar de mudanças estruturais de sociedades, há rupturas e continuidades, pontos negativos e positivos. A monitora acima citada destaca que na relação campo cidade os(as) estudantes da Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ) passam a acessar, no período de sua formação, estes dois espaços/lugares. Para ela,

[...] tudo que é ruim tem um lado positivo, eu vejo que isto [relação campo cidade] também permite ao estudante perceber de forma bem mais nítida essa relação e a ter mais conhecimento e reflexões sobre ela. Outra questão é que os estudantes conseguem lidar melhor com a urbanidade.

As questões negativas, no tocante á cultura, vejo que a música é um ponto muito ruim. Outro ponto é a desvalorização da vestimenta e do jeito de ser do camponês, fazendo da diversidade cultural camponesa uma padronização urbanoide. (Cristina, 25 anos, Monitora da EFAJ)

⁵ Os nomes utilizados nos sujeitos da pesquisa são fictícios para resguardar suas identidades.

Essas relações contraditórias entre o campo e a cidade, materializadas também na vida da sociedade atual, apontam para caminhos cada vez maiores de aproximações e diálogos na fronteira. Esses diálogos têm, de certa forma, refletido na construção de novos territórios com a ressignificação cultural dos sujeitos concretos, sendo produzidos e/ou reproduzidos nestas inter-relações. Este reflexo é percebido claramente nas novas formas de comportamento da comunidade, onde a estudante Cláudia da EFAJ reside: Ela assim nos relata:

As novas tecnologias influenciam para o lado bom, como utilização da internet para fazer pesquisas e ter acesso a informações. Entretanto, este mesmo bem, no uso das novas tecnologias e na própria transformação que o campo tem sofrido, pode causar problemas quanto à perda de costumes. Um exemplo na minha comunidade: muitos agricultores produziam arroz, porém, com a chegada do arroz industrializado, deixaram de produzir para comprar no supermercado. Isto é uma grande perda, pois deixamos de ser produtores do nosso alimento e passamos a ser consumidores desses alimentos, que outrora produzíamos.

Esta estudante percebe que as relações desses dois espaços/lugares, culturalmente diferenciados, assinalam para novas formas de fazer e viver a vida no campo. Para monitora Cristina, a cidade tem representado, pela sua própria experiência de fazer um curso superior neste espaço/lugar, algo que precisa ser contido, do ponto de vista da desterritorialização das culturas campesinas. Ao ser questionada sobre seus projetos de futuro destaca a seguinte questão:

Eu costumo dizer que não tenho projeto de vida nem projeto profissional, para mim isto ocorre junto. No campo da formação, pretendo terminar minha Especialização em “Economia e desenvolvimento agrário” e dar continuidade a essa linha de formação, mas pretendo continuar na educação do campo, quer seja na formação básica dos estudantes, quer seja na educação profissional. Tem que ser na Pedagogia da Alternância.

O meu namorado é agricultor e quer ficar no campo. Antes eu tinha dúvida de morar no campo pela questão da distância, mas hoje está mais próximo as coisas, pois não preciso mais morar na cidade para dar continuidade a minha formação. As novas tecnologias têm me permitido acessar, de onde quer que esteja, qualquer tipo de formação. (Cristina, 25 anos, Monitora da EFAJ)

Esses novos acessos que os sujeitos do campo passam a ter (promovidos pelos espaços/lugares que outrora tinham como referência apenas os sujeitos

da cidade) dizem muito da relação dialética que tem ocorrido no campo e na cidade nos últimos anos, assim como destaca a monitora Cristina:

[...] acho que o conceito das novas tecnologias era do urbano. As novas tecnologias são para a melhoria do meio, e isso sim influencia diretamente a formação dos estudantes pela urbanidade, pois grandes avanços tecnológicos vêm do urbano, como por exemplo, a internet, o celular e até mesmo os equipamentos agrícolas.

Diante desse contexto de relações conflituosas entre o campo e a cidade, fizemos a opção de tornar público o nosso compromisso com a pesquisa, a partir das análises e interpretação dos dados produzidos sobre um determinado fenômeno sócio-histórico-cultural: o da relação campo/cidade na contemporaneidade e da possível oferta de educação profissional vinculada ao setor primário da economia para os sujeitos jovens e adultos habitantes da fronteira. Buscamos, neste estudo, o conhecimento crítico da realidade existente nas relações produzidas a partir do encontro entre o campo e a cidade, esperando trazer contribuições que ajudem a alterar e transformar “[...] a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano [sócio-histórico-cultural dos sujeitos que lá habitam].” (FRIGOTTO, 1999, p. 81).

1.1. Estratégia Metodológica

No encontro com o espaço/lugar da pesquisa no norte do Espírito Santo, na Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ), por ser um fenômeno, a nosso ver singular, que aponta a relação entre uma escola que oferta um curso técnico do setor primário da economia e a cidade que fica do outro lado da cerca de arame, optamos pela utilização do estudo de caso enquanto metodologia. O *lôcus* de pesquisa é a EFA de Jaguaré, que oferta um Curso de Educação Profissional “Integrado” - Técnico de Nível Médio com Habilitação em Técnico em Agropecuária e Qualificações em Produtor Agroecológico e Administrador para jovens do campo.

Essa escola começa sua construção a partir do lançamento da pedra fundamental, em 26/09/71⁶, sendo inaugurada em 1972 com uma turma só de rapazes, no curso de Agricultor Técnico. Em 1974, ocorre uma mudança, e a escola passa a ofertar o ensino Supletivo de Suplência equivalente ao 1º grau completo. Somente em 1979, a escola começa a absorver as demandas femininas, tendo em suas dependências turmas mistas com moças e rapazes.

No ano de 1991, a escola cria o curso de 2º grau profissionalizante: “Técnico em Agropecuária”. Neste período, ocorre no município de Jaguaré a criação das Escolas Comunitárias Rurais Municipais em três comunidades (São João Bosco, Girau e Japira), que inserem a Pedagogia da Alternância no ensino fundamental. Em 2001, foi criado o curso de Ensino Médio Concomitante com a Educação Profissional na Área de Agropecuária com habilitação “Técnico em Agropecuária” e com qualificações em Cafeicultor Orgânico Familiar e Fruticultor Familiar Orgânico. Somente no ano de 2005, o curso passou a ser denominado Curso de Educação Profissional Integrado, Técnico de Nível Médio com Habilitação de “Técnico em Agropecuária” e Qualificações em Produtor Agroecológico e Administrador. No ano de 2010, a escola tinha um total de 96 estudantes matriculados entre o primeiro e o quarto ano desse curso.⁷

O percurso histórico dessa escola aponta para uma dinâmica muito real de aproximação na fronteira entre o campo e a cidade e nos deu margem para situar a pesquisa em um ambiente favorável de observação e de diálogo com as contradições existentes nesses dois espaços/lugares. Nesse sentido, o estudo de caso auxiliou-nos a pensar essa particularidade no norte do estado do Espírito Santo a partir da EFA de Jaguaré. Para Ludke (1986, p.17) “O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato”. Ela ainda destaca que, “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Portanto,

⁶ Informações sobre a EFA de Jaguaré obtido no site http://www.mepes.org.br/efa_jaguare.html. Acesso dia 05/03/2010.

⁷ Fonte: Setor Administrativo e Escolar do MEPES, 2009.

Podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas [existentes em um determinado espaço/lugar] [...] Ao retratar o cotidiano [desse espaço/lugar] em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições [e com a] sociedade (LUDKE, 1986, p. 23).

1.2. Instrumentos de pesquisa

Na busca da produção dos dados e dos caminhos que melhor nos auxiliassem na pesquisa de campo a responder ao problema, os instrumentos utilizados foram: diário de campo, observação direta, questionários (aplicados aos 96 estudantes das 04 turmas do ano de 2010) e entrevistas semiestruturadas, envolvendo estudantes, ex-estudante, monitores, pais de estudantes e gestores da escola. Procedemos à análise de documentos de órgãos oficiais do Estado, tais como: IBGE, INEP, IPEA, SEDU/GEIA/SEE, o que nos possibilitou o acesso a dados sobre a oferta da educação profissional, além das fontes históricas (documentais) disponibilizadas pela escola, as quais também nos permitiram compreender melhor a forma de oferta da educação profissional para jovens filhos de agricultores no período da criação da EFAJ na década de 1970.

No contato com a realidade dos sujeitos que habitam a fronteira entre o campo e a cidade e em função da natureza da proposta de pesquisa, tomamos inicialmente como referência para o levantamento das informações no trabalho de campo a técnica da observação direta. Moreira e Caleffe (2008, p. 165) advertem sobre a utilização de *técnicas de coletas de dados*, destacando que “[...] as estratégias de análise não podem ser padronizadas”. Dessa forma, elaboramos um cronograma de permanência em campo, denominados por nós de tempo escola e tempo sistematização. Além disso, procedemos à análise dos dados, que consideramos como o tempo comunidade na pedagogia da alternância. Nesses tempos de pesquisa, estivemos na escola em 07 momentos, entre os meses de maio a novembro de 2010, com permanência média de três dias em cada momento, sendo muito bem recebidos pelos gestores, monitores e estudantes da EFAJ.

No período de observação que atravessou todos os tempos da pesquisa, buscamos, em primeiro momento, identificar de forma intencional os possíveis sujeitos. Após esta observação, optamos por conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, por meio da aplicação de questionário socioeconômico a todos(as) os 96 estudantes da escola das quatro turmas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série) do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Entretanto, o retorno dos questionários não foi satisfatório. Dos 96 instrumentos aplicados, tivemos o retorno de apenas 48, parcialmente respondidos, razão pela qual utilizamos, no texto final, apenas a questão 05, que destaca a escolaridade dos membros da família dos(as) estudantes.

1.3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes foram sendo definidos de forma intencional. Buscamos escutar esses sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas (anexo III), agrupando-os de acordo com os seguintes critérios: a) todos os monitores(as) (07); b) estudantes que nunca moraram na cidade (05); c) estudantes que já moraram no campo e na cidade (5); d) egressos da turma de 2009 (1); e) e pais dos(as) estudantes da EFAJ (2). Essa escuta ocorreu de acordo com a dinâmica conflitante das relações na fronteira entre o campo e a cidade. A ideia de fronteira é entendida aqui, de acordo com COSTA e BUJES (2005, p. 07), como um espaço/lugar que,

[...] ao sugerir riscos de aproximações com indefinição e instabilidade, indica, paradoxalmente, a possibilidade de sua ultrapassagem, a riqueza do delineamento de novos espaços, de inesperados territórios de poder, de outras formas de produzir saber e modos de ver.

Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa foram se mostrando, desde os primeiros momentos do encontro em que estivemos em campo, o que nos proporcionou reafirmar os compromissos assumidos pelo método de abordagem da pesquisa e “[...] a partir do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 165).

A definição dos conceitos aqui utilizados de espaço e lugar está referendada em Michael de Certeau, no livro “A invenção do cotidiano de 1994” no qual ele considera o lugar como ambiente físico e o espaço como o local onde as relações acontecem. Para Certeau (1994, p. 201-202):

É um lugar a ordem (qualquer que ela seja) segundo a qual os elementos são distribuídos em relações de coexistência. [...] O espaço é um cruzamento de móveis [...] O espaço estaria em relação ao lugar da mesma forma que a palavra quando é pronunciada [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado.

Esta definição faz da aproximação entre o campo e a cidade um espaço/lugar de intensas trocas culturais em que o lugar passa a ser o ambiente físico e o espaço todos os processos estruturais e ideológicos existentes na zona de contato.

1.4. O Problema

O Brasil possui uma dimensão territorial de aproximadamente 8.547.403 km², de acordo os dados do IBGE, com áreas ainda não habitadas. Apesar dessa extensa porção de terras, temos percebido que cada vez mais ocorre uma aproximação entre o campo e a cidade do ponto de vista físico e cultural. Essa proximidade é produzida pelo aumento populacional, pela urbanização de áreas que antes eram tidas como rurais e pela utilização das novas tecnologias no campo e na cidade (internet, telefone, rádio, televisão).

No Espírito Santo, por exemplo, é visível esta aproximação. Nos dados disponibilizados, pelo IBGE 2009, no que se refere à divisão entre zona urbana e zona rural, mesmo pertencendo a Região Metropolitana do estado, há municípios que possuem mais de 50% de seu espaço físico na zona rural com um número acentuado de pessoas. Sendo assim, há uma fronteira criada e não muito bem definida que divide o campo da cidade, tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista cultural. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2008, p. 130) este lugar é denominado zona de contato, ou seja, “[...] campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem.”

Essa relação campo-cidade e/ou cidade-campo, sem hierarquizações, leva-nos a situar como entendemos o conceito de campo, que vem sendo afirmado pela ideia de que,

[...] o campo é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida (BRASIL, 2008, p. 27).

Ao pensar o campo desta forma, passamos a visualizar, no horizonte próximo, outras possibilidades de produção da vida no campo, fundadas numa outra lógica que prioriza o humano e suas relações complexas e contraditórias em face de suas diversidades e trocas culturais. Diante dessa compreensão de campo, podemos observar que, na divisão física entre campo-cidade, ainda que em alguns lugares, parece haver no campo culturas específicas com comunidades quase sempre bem definidas (indígenas, quilombolas, pomeranos⁸).

Dentre outras, a partir do crescimento desordenado das cidades, essas comunidades passam a ter próximo de suas fronteiras outras culturas, ocorrendo nessa zona de contato o avanço das trocas culturais.

A fronteira passa a ser então um espaço/lugar de encontro de sujeitos com culturas diferentes, que, ao terem contatos com o Outro, o desconhecido, passam a ressignificar nesses espaços/lugares suas culturas e seus jeitos de fazer e viver a vida. Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra *Caminhos e fronteiras*, (1994) ajuda-nos a compreender que a fronteira pode ser situada,

[...] entre paisagens, populações, hábitos, instituições, técnicas, até idiomas heterogêneos que aqui se defrontavam [no período colonial] ora a esbater-se para deixar lugar à formação de produtos mistos ou simbólicos, ora a afirmar-se, ao menos enquanto não a superasse a vitória final dos elementos que se tivessem revelado mais ativos, mais robustos ou melhores equipados (HOLANDA, 1994, p. 12).

⁸ Os Pomeranos formam uma etnia descendente de tribos eslavas e germânicas que vivem na região histórica da Pomerânia ao longo da costa do Mar Báltico entre os rios Oder e Vístula (atualmente entre a Alemanha e a Polônia). Hoje a região é conhecida como Pomerânia Oriental. A Denominação pomerano é dada àqueles que moravam na Pomerânia e falam a língua Pomerana.

Sendo assim, enquanto não há a superação dos elementos que se destacarem mais ativos na zona de contato entre o campo e a cidade, a fronteira nessa concepção nos dá uma visão mais ampla dos processos ocorridos na vida cotidiana dos sujeitos do campo. Há também a possibilidade de se ter uma noção das relações complexas existentes nesses dois espaços/lugares, o que nos permite visualizar as diversas experiências fronteiriças.

Essa troca de experiências culturais na fronteira, que envolve uma produção cultural muito dinâmica, passa a ocorrer de forma mais efetiva com a expansão urbana, possibilitando, dentro das raízes culturais de cada sujeito-comunidade, acessar outras formas de fazer e viver a vida, ocorrendo assim o que Canclini (2008) denomina de hibridismo cultural.

No entanto, o dinamismo das culturas híbridas que ocorre na fronteira, apesar de permitir na zona de contato a troca de experiências, pode trazer problemas quanto às identidades culturais aí produzidas como a desterritorialização de culturas e/ou à criação de novas territorialidades e, com isso, a ressignificação dos sujeitos e de suas culturas. Canclini (2008) descreve o episódio em que um mexicano (Guillermo Gómez-Peña), editor de uma revista bilíngue *La Línea Quebrada/The Broken Line*, com sede em Tijuana (México) e San Diego (EUA), ao ser entrevistado por uma rádio mexicana, expõe a seguinte situação:

Repórter: Se ama tanto o nosso país como o senhor diz, por que vive na Califórnia?

Gómez-Peña: Estou me desmexicanizando para mexicompreender-me...

Repórter: O que o senhor se considera então?

Gómez-Peña: Pós-mexica, pré-chicano, panlatino, transterrado, arteamericano... depende do dia da semana e do projeto em questão (CANCLINI, 2008 p. 324).

Esse episódio leva-nos a refletir um pouco sobre o nosso objeto de pesquisa, pois, ao estar posicionado na fronteira, como o camponês se identifica? Será que ele também age de acordo com os projetos em questão? E o que estes projetos privilegiam quando ofertam educação profissional para os sujeitos do campo?

A discussão em torno do hibridismo cultural e da ressignificação das identidades dos sujeitos com sua identidade de origem requer que fiquemos

cada vez mais atentos a esses fenômenos fronteiriços. Pois como aponta Canclini (2008, p. 348),

[...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Sendo assim, diante do nosso processo de formação, nos debates em torno da fronteira, das contradições e do hibridismo cultural, percorremos caminhos que nos levaram a espaços/lugares por nós desconhecidos e ainda pouco explorados pela academia no que diz respeito à relação campo cidade com uma diversidade sócio-histórico-cultural. Esses espaços/lugares são habitados por pessoas concretas, com seus jeitos de viver e produzir a vida. Esta corporeidade dos sujeitos concretos e muitas vezes contraditórios foi o que nos desafiou a investigar *quais as relações que uma escola família agrícola, situada na fronteira entre o campo e a cidade, mantém com sujeitos jovens e adultos habitantes da cidade, potenciais demandatários de formação e qualificação profissional, considerando que a escola tem como tradição a oferta de cursos do setor primário da economia.*

1.5. Objetivos

Objetivo Geral

As inquietações até então levantadas levaram-nos ao **objetivo geral** desse trabalho: analisar a forma como tem sido ofertada a Educação Profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, situada na fronteira entre o campo e a cidade deste município. Buscamos entender, no percurso, as relações que os habitantes desse espaço/lugar de contato constroem no seu processo de formação, levando em consideração a atual configuração das atividades produtivas ocorridas no campo, principalmente no que se refere às alterações no seu contexto sócio-histórico-cultural.

O estudo buscou nos seus objetivos específicos: a) Situar as relações de conflitos existentes no Norte do Espírito Santo; b) Identificar a oferta de Educação Profissional no campo e na cidade, no estado do Espírito Santo; c) Identificar como tem sido a oferta dessa “modalidade” de educação na fronteira entre o campo e a cidade na EFA de Jaguaré, levando em consideração as novas demandas de formação dos sujeitos para atuar no mundo do trabalho, tanto no campo quanto na cidade; d) e Analisar como os sujeitos que habitam a fronteira entre o campo e a cidade têm percebido esta relação no que tange às transformações culturais e à ressignificação dos sujeitos e de suas culturas.

1.6. Situando o lugar da pesquisa

O interesse em estudar a Escola Família Agrícola de Jaguaré, situada ao norte do Espírito Santo, deu-se em razão da singularidade desse espaço/lugar, um espaço caracterizado pela relação de aproximação entre uma escola que oferta curso de educação profissional voltado para o setor primário da economia e sua localização (ao lado da zona urbana do município de Jaguaré). Diante dessa particularidade, emergiu uma das questões orientadoras desse estudo, a qual buscou investigar o modo como a escola e seus sujeitos se relacionam com os habitantes da cidade, considerando que o que os separa é apenas uma cerca de arame liso.

Esse interesse emerge de forma mais efetiva a partir do envolvimento que tivemos em 2009, ao participar da pesquisa de levantamento da oferta de educação profissional no campo no estado do Espírito Santo, desenvolvida pelo grupo PROEJA/CAPES/SETEC-ES 2009-2010. Este levantamento foi direcionado a olhar a oferta dessa “modalidade” de educação nos Ifes *campi* de Santa Teresa, Itapina e Alegre e nas doze Escolas Famílias Agrícola. A análise de dados parciais dessa pesquisa tem nos permitido fazer alguns apontamentos sobre a não existência da oferta de educação profissional para jovens e adultos neste espaço/lugar, no sentido utilizado por Certeau (1994), que aqui denominamos como fronteira entre o campo e a cidade. Sendo assim, ao nos ater à análise dos dados produzidos em campo a partir do olhar dos

sujeitos da Escola Família Agrícola de Jaguaré, buscamos responder aos seguintes questionamentos: como tem sido a oferta de educação profissional na fronteira entre o campo e a cidade nesta EFA e quais as possibilidades de a escola se abrir a novas perspectivas de oferta que respondam às demandas de Educação Profissional do Campo na fronteira com a cidade.

Na EFA de Jaguaré, no período da pesquisa de campo, voltamos nossas observações para a forma de organização das atividades das turmas da 1ª e 3ª série do curso Técnico em Agropecuária, que estavam em tempo escola, enquanto as turmas da 2ª e 4ª séries estavam em tempo comunidade. Nessa observação, pudemos entender melhor a dinâmica da Pedagogia da Alternância⁹, desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), compartilhando com os(as) estudantes e monitores(as) da Escola Família Agrícola de Jaguaré momentos de trocas, de experiências e de aprendizados.

No percurso das observações, tive a oportunidade de acompanhar com os(as) estudantes e monitores(as) o serão¹⁰. Esse serão tinha como objetivo a apresentação de cada atividade, os desafios e as perspectivas da semana pelos coordenadores dos grupos. No serão, o monitor responsável abriu espaço para que eu pudesse apresentar os objetivos da minha pesquisa. Neste primeiro contato com os(as) estudantes, percebi algumas diferenças de comportamento entre os estudantes que moram na cidade e os(as) que moram no campo, tanto no jeito de falar quanto no de se comportar diante do monitor. Somente este dado já nos anunciava que aquele espaço/lugar seria de grandes descobertas sobre a relação entre o campo e a cidade e remeteu-nos diretamente à abordagem que Raymond Williams (1989, p. 227) faz sobre a gente da cidade, quando expõe sobre,

[...] a alteração crucial sofrida pelo relacionamento entre homens [mulheres] e coisas, do qual a cidade é a personificação social e visual mais evidente. Ao ver a cidade, [...] com a consequência ao

⁹ Não nos deteremos em explorar a Pedagogia da Alternância. Para mais informações, ver QUEIROZ, 2004.

¹⁰ Serão é o momento em que os(as) estudantes (em cada comissão de acordo com a organização dos grupos) planejam suas ações da semana, este fato se dá no serão de segunda, nos outros dias eles fazem partilha das experiências e na quarta realizam o serão cultural, que é um momento de descontração dos(as) estudantes com filmes, danças entre outros.

mesmo tempo empolgante e ameaçadora de uma nova mobilidade, como não apenas um sistema alheio e indiferente, mas, também o somatório desconhecido, talvez incognoscível, de tantas vidas diversas, acotovelando-se, entrechocando-se, perturbando, ajustando-se, reconhecendo, estabelecendo-se, mudando-se novamente para novos espaços [com ressignificações de suas territorialidades e culturas [...]]

Essa descrição feita pelo Raymond Williams aponta para a dinâmica que, na relação campo/cidade, o ajustamento, o reconhecimento e as mudanças ocorridas no ato da ressignificação, dos sujeitos habitantes da fronteira, em que passam a existir novas territorialidades culturais.

Nos momentos de observação, pude acompanhar, na escola, desde o momento inicial do dia até o serão, o modo como os estudantes e monitores exercitam as relações trabalho e educação. Todas as atividades são feitas e “ensaiadas” de maneira cronometrada para que nada saia do “normal”. Esta forma de conduzir o processo de formação dos estudantes, precisa ser mais problematizada, pois o que se tem buscado, tanto pelos documentos dos CEFFAS quanto pela PA, é formar sujeitos autônomos e emancipados.

No momento inicial os(as) estudantes fazem a limpeza do lugar onde vivem e estudam, evidenciando as construções das relações coletivas intensificadas pelo/no trabalho. Pistrak (1981, p. 50) destaca que,

[...] se quisermos desenvolver a vida coletiva [...], devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e de trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida

Nesse sentido, os(as) estudantes da EFAJ fazem questão de dizer que “este é o nosso CEFFA e precisamos cuidar de forma coletiva para que ele fique sempre do jeito que queremos”. A imagem abaixo, capturada na escola, diz muito bem da relação que os estudantes, monitores, gestores e famílias têm com a escola.

(Fotografia 01) – Entrada da EFAJ



Fonte: Escola Família Agrícola de Jaguaré, imagem capturada em 31 de maio de 2010 - arquivos de fotos do autor

Em todos os momentos do dia as(os) estudantes exercitaram a auto-organização, seguindo uma “ordem” de prioridades sob a regência de um coordenador da semana - escolhido pelos estudantes com o auxílio dos(as) monitores(as). Esse coordenador/coordenadora tem a função de ordenar os momentos de vivências em comum. Segue abaixo um quadro que ilustra a forma de organização dos estudantes da escola.

(Fotografia 02) – Quadro da organização em associação dos(as) estudantes da EFAJ



Fonte: Imagem capturada em 31 de maio de 2010 na EFAJ - arquivo de fotos do autor

Para cada atividade há um grupo responsável, que conta com um coordenador. A forma como o trabalho é organizado, envolvendo a ação individual e coletiva dos estudantes, aproxima-se da proposta da escola do trabalho, preconizada por Pistrak e concebida como

[...] um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente [no seu espaço] para travar a luta contra as velhas estruturas. A escola do trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos (PISTRAK, 1981, p. 10).

Nesse contexto, podemos inferir que a EFAJ, assim como destacado pela escola do trabalho de Pistrak, tem no trabalho um dos princípios educativos, referência da formação integral dos sujeitos. Pistrak (1981, p. 11) destaca que “[...] o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao

trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil”. A auto-organização é a chave da nova escola, que está inserida na luta pela criação de novas relações sociais. Pistrak defende ainda que no processo da auto-organização, “[...] todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como funções subordinadas” (PISTRAK, 1981, p. 41). Nesse sentido, a escola do trabalho é destacada por Pistrak como “[...] resultado da prática pedagógica, da sistematização de uma experiência concreta” (p.10). Essa prática leva-nos a refletir sobre as ações pedagógicas da Escola Família Agrícola de Jaguaré, instituição que considera o trabalho um dos princípios de formação integral dos estudantes. Tal como enfatizada por Pistrak,

[...] A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma de luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a. (PISTRAK, 1981, p. 10).

Com isso, a escola do trabalho sugerida por Pistrak necessita pensar não somente a oferta de uma educação profissional que se vincule às realidades do campo ou da cidade, mas que atente aos contextos históricos específicos, buscando sua transformação.

CAPITULO II: O NORTE DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO: ESPAÇO/LUGAR DE CONFLITOS

[...] Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presença física [no território], mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção.

Paulo Freire,

A história dos conflitos nas regiões camponesas do Brasil tem um longo percurso que perpassa pela chegada da coroa portuguesa, no século XVI, em terras brasileiras, na relação de trabalho e de conquista da terra, na luta contra os índios, e posteriormente, na relação do trabalho escravo com os africanos e seus descendentes.

De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), há no campo diversos tipos de conflitos. Uma descrição por essa Comissão, em 1985, aponta oito tipos de conflitos existentes no campo: o da terra, o dos boias-frias, o dos agrotóxicos, o do garimpo, o sindical, o trabalhista, o da seca e de outros acidentes (OLIVEIRA, 2001, p. 50). Entendemos aqui o conflito como um encontro de ideias divergentes que podem gerar espaços/lugares de conquistas e/ou perdas, não somente de questões materiais, mas também de vidas humanas, de culturas, na busca da manutenção do *status quo* da “classe dominante”.

Dentre estes conflitos, detemo-nos em analisar os conflitos ligados diretamente à terra com enfoque nas questões política, ideológica, educacional, social, econômica e cultural. Nesse recorte sobre as questões da terra, é importante destacar que, até 1850, as terras devolutas no Brasil eram adquiridas por doações feitas pela coroa portuguesa. Logo após a Lei de Terras, neste mesmo ano, a aquisição de terras passa a ser feita somente pelo processo de compra e venda. Esta mudança se deu devido ao sistema capitalista ter transformado a terra, que era *a priori* somente para produção, em terra de negócio em que a negociação e obtenção de terras no mercado mundial passam a ter maior valor e status.

Neste período, o Brasil estava vivendo um grande movimento na tentativa da abolição da escravatura. No mesmo ano da Lei de Terras no Brasil, foi lançada a Lei Eusébio de Queiroz que, pressionado pelos ingleses, decretou o fim do tráfico negreiro no Brasil, medida que acabou tendo pouco resultado, uma vez que os traficantes continuavam com suas ações, trazendo escravos negros de forma ilegal para o Brasil. Este movimento apontou para uma nova mudança na dinâmica socioeconômica brasileira, em que milhares de pessoas passam também a ser sujeitos capazes de consumir bens e serviços a partir dos seus trabalhos. Essa atitude, de certa forma, interessava diretamente os capitalistas liberais ingleses, ao vislumbravam um grupo maior de pessoas que não faziam uso dos produtos da revolução industrial inglesa a partir do séc. XVIII.

Trinta e oito anos após a Lei Eusébio de Queiroz, a princesa Isabel, orientada pelo seu pai, o Rei Dom Pedro de Alcântara, e forçada pelos ingleses, assina, em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil. Enquanto grande parte (oriunda da cidade) dos negros libertos encontrava outras formas de trabalho, repudiando a ideia de ficarem presos aos seus antigos donos, muitos negros do campo, como não tinham dinheiro para comprar sua terra, ficaram a mercê dos seus antigos donos em troca de subsistência.

O trabalho no campo continuou sendo o mesmo para os negros, principalmente nas regiões nordeste e sudeste do Brasil. No Espírito Santo, a região norte passa a ser o foco dos movimentos de resistência, com intensificação de diversas comunidades quilombolas. Essa abordagem histórico-territorial e socioeconômica brasileira irá nos auxiliar a entender o espaço/lugar de conflitos no norte do Espírito Santo. Entretanto, sentimos a necessidade de situar a divisão territorial do Brasil, que, do ponto de vista político-administrativo e, de acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está dividido em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Essa divisão não nos ajuda a debater questões referentes aos espaços/lugares em que o território político-cultural brasileiro foi construído. Para além da divisão do IBGE, exploramos neste capítulo mais do que a ocupação do lugar, a conquista do espaço e a garantia de que mais

peças possam acessar as riquezas existentes nesse grande território chamado Brasil e usufruí-las.

Como já ressaltado, os conceitos de espaço e lugar aqui utilizados têm como referência Michael de Certeau. Ao privilegiar estes conceitos em Certeau, remetemo-nos ao norte do estado do Espírito Santo para compreendê-lo como um espaço/lugar que passa a construir diversos territórios. Na tentativa de compreender melhor o conceito de território, optamos por dialogar com Haesbaert (2006, p. 40), que, ao fazer uma síntese das várias noções de território, aponta para três vertentes básicas:

- Política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): é a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado;
- Cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido;
- Econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas. O território é visto como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo.

Nossa opção nesse estudo irá incidir sob a vertente política ou jurídico-política de território, entendendo que as relações de luta pela terra se dão mais no alcance do atendimento às necessidades básicas dos sujeitos, tendo em vista que é pela opção política dos indivíduos que os conflitos e as conquistas ocorrem no âmbito da ação coletiva.

Para Milton Santos (2000), o território se constitui de um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Diante disso, entendemos o vigor do conceito, que nos convida a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar/espaço, a formação socioespacial e o mundo.

Ao fazer as articulações e interações entre território pensado e território usado e/ou construído, Milton Santos (2000, p. 12) aponta ainda que “[...] território usado, visto como uma totalidade é campo privilegiado para a análise, na

medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso.” É na construção e/ou na utilização do território que os conflitos ocorrem, pois cada sujeito coletivo ou individual irá construir e utilizar o território de acordo com suas necessidades e interesses.

O conceito de território não é algo tão recente. Ao historicizá-lo, percebe-se que seu desenvolvimento perpassa por grande parte da história da vida humana. Mesmo considerando o território como um lugar estático de extensa porção de terra, há de se destacar os territórios de lutas em âmbito político-ideológico. Marcelo Saquet aponta que Platão já discutia a ideia de território quando se propunha a pensar a República e a Pólis. Entretanto, no século XVI, a expansão da ideia de território vinculada a Maquiavel, foi o que influenciou as teorias de repartição política dos lugares e da formação de Estados, marcando uma nova fase no pensamento político europeu sobre o desenvolvimento, identidade nacional e cooperação internacional (SAQUET, 2007, p. 27).

Se para Santos (2002, p. 9) “[...] o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência [...]”, temos aqui um ponto em comum de análise: pensarmos os espaços de conquistas dos sujeitos que labutam no campo, tendo o território político como uma grande fonte de aquisição de bens tanto materiais, como imateriais que se dão a partir dos conflitos.

Sendo assim, essas várias possibilidades de debater o território levaram-nos a entender a construção desse conceito, que tem sido utilizado pelas diversas ciências. Essas diversas áreas de estudo passam a definir o território tendo como referência o lugar que ocupa na discussão epistemológica. Para a geografia a ênfase está na materialidade do território em suas múltiplas dimensões; nas ciências políticas é dada a ênfase na construção do território a partir de relações de poder; a economia prefere a noção de espaço a de território, tendo-o como local para produção; a antropologia aponta para a dimensão simbólica que a ideia de território remete; a sociologia traz a ideia de território com enfoque a partir das relações sociais; e a psicologia coloca o

debate de território sob a ótica da construção da subjetividade ou da identidade pessoal (Haesbaert, 2006).

Com a ampliação da utilização do conceito de território e a definição pelos diversos ramos da ciência, os geógrafos assumem para si a responsabilidade de pensar o território na dinâmica da materialidade. Haesbaert (2006, p. 20), faz o seguinte destaque: “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao menos inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’”.

Para Fernandes (2009, p. 03), “[...] o conceito de território está sendo utilizado, principalmente, para se referir aos espaços de governança em escala municipal, reunindo um conjunto de municípios que formam uma microrregião, como, por exemplo, os *Territórios da Cidadania*.” Mas também o utilizam em escala maior para referir-se ao estado Brasileiro.

Considerando o território uma totalidade da existência da vida humana, apontado por Milton Santos (2002), os conflitos que passam a existir nesses espaços/lugares construídos pelos sujeitos dão vazão às políticas públicas. No norte do estado ganham um novo contexto de lutas envolvendo sujeitos habitantes desse território, pois o que está em jogo não é somente a conquista do espaço físico, mas a conquista do jeito de fazer e ser dos sujeitos, principalmente dos sujeitos camponeses, diante da nova reestruturação produtiva da sociedade rural (com as novas tecnologias), do conhecimento e de equipamentos que têm ressignificado a vida e a cultura no campo.

2.1 – Conflitos ideológicos, políticos e educacionais

Os conflitos, tais como abordados neste texto, apresentam-se como algo muitas vezes vital para a construção de novas ideias/práticas, buscando o aumento da oferta de serviços públicos a um grupo maior de pessoas. Porém, quando estes conflitos ocorrem envolvendo a tendência atual de acirramento das lutas entre a pequena agricultura e o agronegócio prevalecendo a

hegemonia do capital, os conflitos entram em um embate prático-físico, o que pode gerar grandes movimentos de violência física no campo.

Os embates travados abrangem diferentes dimensões do território, caracterizado por estudiosos do campo como imateriais e materiais. Na concepção de Fernandes (2009, p. 17), os territórios imateriais “[...] são bases de sustentação de todos os territórios e são construídos e disputados coletivamente.” Enquanto que os territórios materiais são, para o mesmo autor - tendo por base as discussões de Milton Santos (1978) -, fixos e fluxos que “[...] pertencem aos espaços de governança, as propriedades privadas e os espaços relacionais, que possibilitam distinguir os territórios do Estado, os públicos e os particulares, constituídos a partir de diferentes relações sociais” (Fernandes, 2009, p 10).

Essa discussão nos leva a entender os espaços/lugares territoriais como construções da vivência cotidiana dos sujeitos. De acordo com Agnes Heller (1989, p. 17), “[...] a vida cotidiana, [onde as coisas são produzidas], é a vida do homem inteiro”, premissa que nos leva a formular a seguinte problematização: Será que, a partir do encontro entre o campo e a cidade na zona de contato, os habitantes desses espaços/lugares com territorialidades definidas serão destruídos e/ou haverá a criação/ressignificação de novos sujeitos e novos territórios sócio-histórico-culturais? Esta é uma questão que esperamos poder explicitar na análise dos dados.

Pensando na criação/ressignificação de novos sujeitos e novos territórios (não somente de governança, mas territórios de conflitos ideológicos, políticos e educacionais), podemos perceber que as construções e conflitos territoriais se dão de forma diferenciada na cidade e no campo, porque, enquanto nas cidades os movimentos lutam por moradias, saneamento básico, transporte, dentre outras causas, no campo a principal bandeira de luta é a conquista e permanência na terra. Há lutas comuns nestes dois espaços/lugares, as quais ocorrem no âmbito da educação, da saúde, da segurança alimentar, dentre outros. Mesmo havendo lutas com objetivos comuns, podem ocorrer distinções entre os sujeitos do campo e da cidade, pelo menos quanto aos conflitos e disputas de espaços/lugares, passando a ampliar as razões desses conflitos.

No entanto, as novas configurações culturais ocorridas no campo têm aproximado esses dois lugares territoriais, fazendo emergir novas territorialidades, tanto materiais quanto imateriais, com espaços/lugares próprios dos movimentos existentes na fronteira entre o campo e a cidade no norte do Espírito Santo. Entretanto, essas novas configurações do ponto de vista das teorias neoliberais que enfatizam o paradigma do capitalismo agrário têm considerado “[...] que os problemas relacionados à questão da terra, do campo e da cidade, do capital e do trabalho familiar, serão resolvidos pelo desenvolvimento do capitalismo. Dentro dessa visão de mundo, não há questão agrária” (FERNANDES, 2003, p. 13). Nesse sentido, “[...] se é possível negar a questão [agrária], é impossível esquivar-se de seus efeitos, como por exemplo: a diferenciação social e a renda capitalizada da terra, que produzem a expropriação e a miséria” (p. 13). Esta situação corrobora com a ideia de que

O Estado brasileiro ainda não reparou iniquidades e desigualdades provocadas pela política dos latifúndios, retomada pela apropriação, por parte do agronegócio, da exploração da terra, da biotecnologia e da industrialização. O uso e a posse da terra têm sido objetos de lutas históricas de diferentes movimentos dos povos do campo. Defendem um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do campo, em outro projeto de nação, nos termos da Constituição Federal de 1988. As lutas pelo direito à educação se articulam às lutas pela terra e pela preservação da cultura dos povos do campo e pela garantia de acesso aos diversos bens culturais, afirmadas nas conferências nacionais e nas diretrizes da educação do campo. Não só a educação no campo, mas a educação do campo vista como espaço de vida, culturas, saberes e identidades (BRASIL, 2009, p.31).

Nessas condições de conflitos, a educação tem um papel importante na formação dos sujeitos do campo e/ou da cidade. Com isso, a escola do trabalho destacada por Pistrak ajuda-nos a refletir como a educação profissional tem sido ofertada na fronteira entre o campo e a cidade pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, na busca de formar os estudantes desse município e dos municípios circunvizinhos desde 1973, na concepção da formação que integre educação básica, educação profissional para o mundo do trabalho e principalmente a formação humana integral, levando em consideração as ações individuais e/ou coletivas dos estudantes, a partir da escola, com os instrumentos pedagógicos utilizados pela Pedagogia da Alternância na comunidade a qual residem trazendo da comunidade questões

problemas para que a escola juntos com os pais, monitores e estudantes busquem as resoluções desses problemas

Com isso, os estudantes passam a ter maiores condições de contribuir, de forma mais próxima, na resolução de problemas existentes na família e na sua comunidade, o que pode vir a acirrar os conflitos por meio da consciência dos sujeitos do campo ao fazer uma a leitura crítica de sua realidade.

2.2 – Conflitos sociais, econômicos e culturais

Os conflitos sociais são históricos na vida da humanidade, na sua produção e na reprodução do pensar e do fazer humano. Engels (1986) já apontava diversos momentos de conflitos sociais a partir, principalmente, da Revolução Industrial, que trouxe para as cidades Inglesas um aglomerado de pessoas vivendo em condições sub-humanas. Essas pessoas não conseguiram sobreviver no campo (após o período dos cercamentos), pois se sentiram obrigadas a vender suas terras para grandes proprietários que possuíam os novos equipamentos agrícolas (adquiridos com a Revolução Industrial) e detinham maior força de produtividade no campo, sucumbindo os pequenos proprietários. Este fato fez com que grande parte dos camponeses na Inglaterra tivesse que assumir condições de vida muito precárias nas cidades, gerando conflitos sociais¹¹. Já no Brasil, esses conflitos ligados à terra, à produção e reprodução socioterritoriais emergiram a partir de um contexto histórico-social complexo. E foi nesse contexto que ocorreu a intensificação do êxodo rural, principalmente na década de 1960. Os problemas sociais se agravaram tanto na cidade quanto no campo. Fernandes (2009, p. 07) expõe que,

A produção das contradições pelas relações sociais, cria[m] [espaços e lugares] heterogêneos, o que gera grandes conflitos. As classes sociais, suas instituições e o Estado produzem trajetórias divergentes e diferentes estratégias de reprodução socioterritorial. A conflitualidade é, portanto, um processo em que o conflito é apenas um componente.

¹¹ Ver ENGELS: A situação da classe trabalhadora na Inglaterra, 1986.

Sendo assim, o território pensado como “[...] fruto de relações produtivas, de articulações, integrações verticais e horizontais, flexibilidade, desagregação e concentração de espaços [políticos] produtivos [...]” (SAQUET, 2007, p 101) passa a ser palco de grandes contradições e conflitos em busca da garantia dos direitos, principalmente sociais, explícitos nas leis brasileiras.

A história demonstra que no Brasil, o território material, vinculado à obtenção de terras, durante muito tempo, era concedido pela coroa portuguesa através das capitânicas hereditárias e das sesmarias a capitães donatários e colonos que vinham da Europa para construir ou reconstruir suas vidas. Porém, em 1850 foi decretada por D. Pedro II a Lei nº. 601 de 18 de setembro de 1850, a Lei de terras, que estabelecia no artigo primeiro: “Art. 1º Ficam *proibidas* as *acquisições* de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. Com essa lei podemos perceber que a terra passa de lugar de produção de alimentos, para ser também lugar de troca e enriquecimento de muitos que possuíam grandes extensões de terras. Nesse momento, os capitalistas passam a vislumbrar a terra também como capital especulativo e, assim, ressignificar o principal objetivo da terra, que era a de produção de alimentos.

Diante desse fato, o possível pequeno camponês terá que adquirir o seu lugar de produção de alimentos somente por meio da compra. Isto será ainda mais conflituoso a partir da abolição da escravatura em 1888. Muitos ex-escravos não terão lugar nem na cidade, por falta de capacitação para o trabalho (principalmente na indústria) nem no campo, por não terem dinheiro para a compra de terra. Paulo Nosella (1989, p. 30) aponta que,

[...] dentro de sistemas socioeconômicos onde a produção material é fundamentalmente de consumo, onde a terra é dimensão do poder sóciopolítico das classes aristocráticas, onde a afirmação de que os homens são por natureza desiguais, é tida como racional, o trabalho humano só podia ser concebido como estigma fatal ou castigo.

Nesse sistema socioeconômico vigente em que a terra passa a ser a dimensão do poder, e o trabalho humano é considerado um castigo, essa terra passa a ter outros significados e outros valores na sua concepção e finalidades. Os que

ficaram de fora passam a tentar se organizar para também não somente entrar na lógica existente, mas tentar criar um novo modelo de sociedade.

Nesse contexto, destacamos as revoltas do final do século XIX e início do século XX, como a criação do Arraial de Canudos no nordeste, que gerou uma das guerras internas mais sangrentas no Brasil, e a Revolta do Contestado no Sul do Brasil. Essas revoltas não tinham um projeto de mudança de estrutura no país, mas, apesar de terem suas particularidades, traziam consigo como principal foco a luta pela terra e a sua conquista para suprir suas mais básicas necessidades. Já na década de 1960, ocorreu um movimento que tinha, além da conquista da terra, um projeto de sociedade. Esse movimento ficou denominado de Ligas Camponesas, cujos principais objetivos eram a efetividade da reforma agrária no Brasil e a mudança de postura e de valorização dos sujeitos camponeses¹².

No estado do Espírito Santo a experiência mais forte dos conflitos pela terra se deu a partir do nascimento e efetividade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este movimento teve papel muito importante na intensificação dos conflitos de terra no norte do estado. O quadro abaixo (quadro 01) mostra os resultados, às vezes violentos e sangrentos, de alguns conflitos desencadeados a partir das ações do MST. Os dados apontam para os desmandos do poder público e a ação dos fazendeiros no início das ações do MST no norte do Espírito Santo.

(Quadro 01) Violência e Crimes contra os Sem-Terra no Espírito Santo

Data	Acontecimento	Quem	Resultados
06.6.89	Prisões pela PM	17 lavradores sem terra	Depois do interrogatório, foram liberados por de <i>Habeas Corpus</i>

¹² Não temos por objetivo discutir as Ligas Camponesas. Para saber mais esse assunto ver **História e natureza das ligas camponesas** - João Pedro Stedile, Expressão Popular, 2002.

07.6.89	Prisões pela PM	02 lavradores sem terra	Após interrogatório foram liberados por <i>Habeas Corpus</i>
15.6.89	Prisões pela PM	04 lavradores sem terra	Liberados por <i>Habeas Corpus</i>
16.6.89	Prisões pela PM	06 lavradores sem terra	04 lavradores foram detidos para averiguação
19.6.89	Assassinato	“Purinha” – tesoureiro do PT – Linhares	Processo em andamento. Indiciados: Elpídio Coelho e Rubens Banhos (pistoleiros)
19.7.89	Assassinato	Verino Sossai – líder sindical de Montanha	Indiciados: Rubens Banhos e Carlinhos Pastor (pistoleiro)
12.9.89	Assassinato	Léo – Líder sindical de Pedro Canário	Indiciados: policial “Japonês” e fazendeiros Galeno Tinoco e Fiorot
12.89	Prisões	02 lavradores sem Terra	Liberados por <i>Habeas Corpus</i>
21.2.89	Prisões ilegais pela PM	04 lavradores sem Terra	Liberados por intermédio da ação do advogado
2.3.90	Prisão ilegal PM	01 lavrador sem Terra	Liberado em 6.3.90 por <i>Habeas Corpus</i>
2.3.90	Prisão ilegal PM	01 lavrador sem Terra	Foi ouvido em juízo, mas continuou preso

Fonte: MST, 1990. Pizeta e Souza, (2005, p. 99).

Essa violência aparece de forma explícita, principalmente quando a população campesina busca acessar as terras devolutas para a manutenção da vida e da vida dos seus. Como temos diversas vezes ouvido, os meios de comunicação

têm veiculado a ideia de que os integrantes do MST são muito violentos e invadem as propriedades alheias. Nesse contexto, Ademar Bogo (2003, p. 40) faz, através da fala de duas militantes desse movimento no IV Encontro Nacional, uma analogia entre a água e os trabalhadores. Utilizando a fala da Miriam, o autor aponta que “A água não é violenta. Violenta é a represa que tenta impedir que a água corra livremente. Os trabalhadores também não são violentos. As cercas e as leis que impedem a realização dos seus sonhos de liberdade é que são violentas” (p. 40).

Esse tipo de violência tem sido muito constante no norte do estado do Espírito Santo, com movimentos que buscam minar as ideias hegemônicas do grande latifúndio e encontram, em sua caminhada, forças resistentes na luta pela reforma agrária. A história de luta do MST no norte do Espírito Santo nos mostra que, neste sistema capitalista explorador do trabalhador e da terra, para se conquistar a dignidade de ser humano e se ter um lugar para o trabalho digno, na terra, é necessário lutar contra as ideias do grande latifúndio e do agronegócio.

Remontar parte da história de conflitos, conquistas e perdas de vidas humanas do MST nos faz pensar que, para muitos sujeitos a vida é viver no mundo cotidiano (alienados diante das situações que o sistema capitalista proporciona), para outros a vida só vale a pena quando vivida na liberdade e na conquista de seus direitos enquanto cidadão-camponês e no vislumbrar de uma alternativa de sociedade. Com isso, Pizeta e Souza explicitam que, ao conquistar a terra, os sujeitos buscam conquistar também as condições para desenvolver a produção da existência da vida humana.

Edifica-se a escola com uma pedagogia nova voltada para a realidade do campo, com uma filosofia que busca compreender a realidade que necessita ser transformada pela ação de sujeitos cada vez mais conscientes do seu papel na história (2005, p. 73).

Para minimizar as perdas de vidas humanas tanto pelo confronto físico como ideológico, tramitou no ano de 1984, “[...] o Projeto de Lei nº 95/84, de autoria do Governo Estadual, que visava a uma nova regulamentação para distribuição dos recursos fundiários no estado e criava o Crédito Fundiário com o intuito de fazer assentamentos” (Pizeta e Souza, 2005, p. 77). Antes mesmo de ser

sancionada esta lei, os trabalhadores rurais criaram, no dia 13 de setembro de 1984, no município de Jaguaré, o primeiro assentamento (Pizeta e Souza, 2005, p. 78). Isso demonstra que, unidos pelo mesmo ideal e buscando atender às necessidades e à vontade de todos, os sujeitos conseguem se articular em prol da garantia (não sem conflitos) dos seus direitos enquanto cidadãos. Diante disso, Pizeta e Souza (2005, p. 80) apontam que,

[...] a identidade coletiva os transformou em sujeitos de processos também coletivos – o caso da conquista coletiva da terra- não foi resultante apenas das condições objetivas do norte do Espírito Santo, mas também de encontros, estudos, reflexões, celebrações, negociações, que desempenham um papel importante na formação de lideranças, na elevação da consciência dos indivíduos e que resultam em lutas concretas pela posse da terra. Da articulação de ambas – conscientização e lutas – a implantação em 1985, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no estado do Espírito Santo, como articulação autônoma de trabalhadores rurais. Autônoma, mas com forte vínculo e relação, não sem conflitos, principalmente com setores sindicais dos trabalhadores rurais.

Segue abaixo o quadro com a relação dos assentamentos resultantes das negociações com o Governo do Espírito Santo.

(Quadro 02) – Assentamentos no norte do Espírito Santo

Assentamentos	Data criação	Área (ha)	Nº Famílias	Habitantes	Municípios
Assentamento Córrego de Areia	Nov. 84	310	40	--	Jagaré
Córrego Grande	Fev. 85	265,0	27	152	São Mateus
Rio Itaúnas e Rio Preto	Jun. 85	458,0	33	195	Conceição da Barra
Bela Vista	Jun. 85	208,0	34	219	Montanha
Córrego do Balão	Jul. 85	42,6	07	36	Montanha

Córrego da Onça	Dez. 85	90,0	08	--	Jaguaré
Nova Vitória	Fev. 86	525,0	32	212	Pinheiros
Onze de Agosto	Fev. 86	126,0	11	45	Pinheiros

Fonte: MST/ES, (Pizeta e Souza, 2005, p. 82)

Como neste momento a terra estava um pouco mais próxima dos trabalhadores por meio das conquistas, surgiram outras questões que são tão importantes quanto a terra. Após o acesso à terra e à sua garantia, os trabalhadores passam a refletir sobre esta questão: “qual educação queremos para os nossos filhos? Como vamos educá-los?” Ou seja, qual o projeto de sociedade será utilizado na formação dos(as) educandos(as) (PIZETA; SOUZA, 2005, p. 78).

2.3 - O encontro da grande com a pequena propriedade no norte do ES

O Brasil traz (no seu processo histórico de conquista da terra) uma marca muito forte do grande latifúndio. Esta marca, ainda presente nos dias atuais, continua sendo um dos principais entraves no desenvolvimento social da agricultura no país. Se naquele momento da conquista e manutenção da terra pelos portugueses foi interessante conceder grandes extensões de terras aos colonos (sesmarias), hoje dados comprovam que esta divisão de terras está presente apenas em países de economias periféricas. Tomando como referência dados do IBGE, podemos constatar que ainda estamos longe de nos tornar um país desenvolvido, pelo menos no que se refere à divisão de terras. A tabela abaixo nos mostra este imenso desafio, que precisamos enfrentar com certa urgência.

Tabela 01 – Estrutura Fundiária no Brasil

Tamanho	% do nº propriedades	% da área agropecuária
Pequenas (menos de 200	93,80%	29,20%

ha)		
Médias (de 200 a 2000	5,30%	36,60%
ha)		
Grandes (mais de 2000	0,50%	34,20%
ha)		

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 1996. Organização: Oliveira, 2003

Essa concentração de terras - histórica no Brasil - tem gerado muito problemas sociais no campo, entre eles a manutenção dos jovens neste espaço/lugar, pois, com o crescimento do agronegócio e da utilização de máquinas pesadas no plantio e colheita, têm-se reduzido muitos postos de trabalho no campo, e, a partir da intensificação da monocultura, há um comprometimento na produção de alimentos. Além dos dados apontados na tabela de 1996 - que demonstram que mais de 70% das terras encontram-se nas mãos do médio e grande proprietário, os dados mais atualizados do IBGE 2009 apontam que esta desigual distribuição de terra ainda persiste na casa de mais de 70%. Entretanto, no Brasil, mais de 80% da produção agrícola para consumo vêm da agricultura familiar, que detém apenas 30% de terras. Essa matemática vem nos alertar para o fato de que o Brasil (apesar de ser um dos maiores produtores de soja do mundo) não consegue acabar com a fome de milhares de brasileiros. O Espírito Santo reflete a concentração de terras existentes no Brasil apesar de ter ainda uma diferença em relação a outros estados da federação. Segue abaixo um quadro com a divisão da extensão de terras no estado.

Tabela 02 – Área ocupada pelos imóveis rurais segundo grupos de tamanho: comparação Brasil x Espírito Santo

Extensão dos estabelecimentos (em hectares)	% ocupado da área agropecuária total	
	Brasil	Espírito Santo
Menos de 100	19,96%	44,02%
Mais de 100 e menos de 1000	34,94%	40,53%
Mais de 1000	45,10%	15,45%

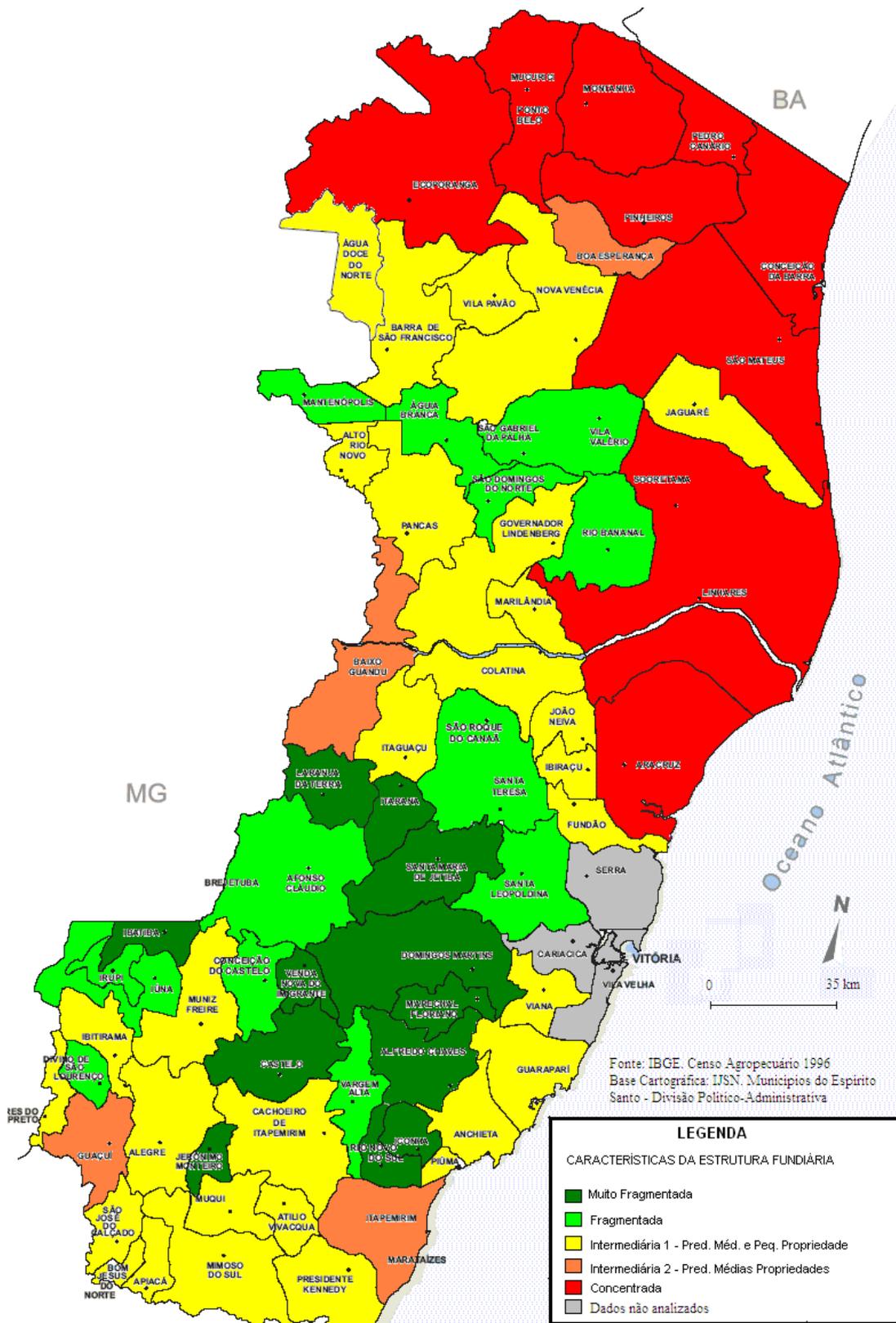
Fonte: IBGE. Censo Agropecuário 1995/1996. Dados organizados por Jaime Neto, 2009, p. 22

Na análise desses dados, podemos perceber que, com essa divisão, a terra não tem cumprido sua função social. José de Souza Martins (1980) destaca que a terra passa a ser utilizada de duas formas: terra de trabalho e terra de negócios. Esta ideia se coloca como fundante na discussão da grande e da pequena propriedade de terra no estado do Espírito Santo. Para ele, há o “[...] confronto [entre] dois regimes de propriedade, o da propriedade capitalista e o da propriedade familiar. O primeiro desempenha a função de explorar a força de trabalho”. Enquanto isso “[...] a propriedade familiar não é propriedade de quem explora o trabalho por parte de quem trabalha. Não é propriedade capitalista, é propriedade do trabalhador” (Martins, 1980, p. 59, apud RIBEIRO, 2010, p. 115). Ao nos dialogarmos com uma militante do MST sobre essa distribuição desigual da terra, ela destaca que:

Os conflitos de terra no Norte do ES, na verdade, são conflitos de muitos anos, muito anos atrás, não sei se você lembra um conflito ocorrido em Ecoporanga, ou seja, isto existe há muito tempo. Mas os conflitos de terra vividos na década de 80 foi uma consequência do vamos dizer assim da modernização do campo. O latifúndio no Norte do ES a concentração de terra é bem maior do que em outras regiões do estado. Eu por exemplo, conheço grandes proprietários, mas não possuem a quantidade dos latifúndios do Norte (M, entrevista concedida em setembro de 2010). (Sic)

Essa realidade dos grandes latifúndios existentes no norte do estado é encontrada no estudo de Jaime Neto (2009) sobre a concentração de terras no Espírito Santo e vem corroborar com a discussão que travamos até o momento sobre os principais motivos dos conflitos de terra no norte do estado. De acordo com o mapa e a tabela abaixo, podemos perceber que o lugar da pesquisa de campo (município de Jaguaré) está situado entre a grande e a pequena propriedade, o que o caracteriza ainda mais como um lugar de conflitos entre o projeto do plano camponês e o projeto do agronegócio vinculado aos grandes proprietários e principais responsáveis pelo aumento da monocultura no norte do estado do Espírito Santo. Percebemos ainda que no norte do estado há uma concentração de terra mais acentuada que nas regiões do sul, fazendo com que os habitantes deste lugar busquem também um espaço/lugar para conseguir transformar a terra de negócios em terra de trabalho.

(Figura 01). Mapa da Estrutura fundiária no Espírito Santo



Fonte: IBGE Censo Agropecuário de 1996. Organizado por Jaime Neto, 2003

No mapa, o lugar da nossa pesquisa de campo (município de Jaguaré) localiza-se entre as pequenas e médias propriedades e os grandes latifúndios, os quais têm como projeto a expansão da monocultura de cana-de-açúcar e da silvicultura, ligada ao plantio do eucalipto, explicitado no PEDEAG¹³. Para que os habitantes dessa região se conscientizem de seu papel no tensionamento com o Estado e com os grandes proprietários, é importante que a oferta de educação e, principalmente, da educação profissional, busque emancipar politicamente os sujeitos. Com isso, corroboramos com a ideia de Milton Santos (1998, p. 126) quando destaca que:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Quando Milton Santos toca na questão da educação apenas profissional, convida-nos a problematizar a forma da educação profissional ofertada ainda no Brasil. Uma educação que prioriza a formação de técnicos responsáveis por determinada área de conhecimento do mercado de trabalho, reduzindo a condição de formação pelo/no trabalho em apenas dar conta das atividades referentes a sua área de formação.

¹³ Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba (PEDEAG 2007-2025) em que explicita o aumento do agronegócio, principalmente no norte do Espírito Santo

Município	Pequenas (menos de 100 há)	Médias (maiores que 100ha e menores que 1000ha)	Grandes (maiores que 1000ha)
1. Santa Maria de Jetibá	94,74%	5,26%	0,00%
2. Iconha	88,54%	11,46%	0,00%
3. Domingos Martins	84,10%	15,90%	0,00%
4. Marechal Floriano	82,95%	17,05%	0,00%
5. Rio Novo do Sul	82,25%	17,75%	0,00%
6. Itarana	79,34%	20,66%	0,00%
7. Venda Nova do Imigrante	76,55%	23,45%	0,00%
8. Alfredo Chávez	74,50%	25,50%	0,00%
9. Laranja da Terra	73,11%	26,89%	0,00%
10. Jerônimo Monteiro	72,20%	27,80%	0,00%
11. Ibatiba	72,03%	27,97%	0,00%
12. Castelo	70,61%	29,39%	0,00%
13. Irupí	73,55%	19,92%	6,53%
14. Conceição do Castelo	71,03%	18,03%	10,94%
15. Santa Leopoldina	70,42%	26,93%	2,65%
16. São Gabriel da Palha	68,05%	26,43%	5,52%
17. Santa Tereza	67,39%	32,61%	0,00%
18. Iúna	67,38%	29,27%	3,35%
19. Vargem Alta	66,39%	20,96%	12,65%
20. Rio Bananal	65,48%	34,52%	0,00%
21. Afonso Cláudio	64,79%	34,20%	1,01%
22. Águia Branca	63,61%	36,39%	0,00%
23. Mantenópolis	61,79%	38,21%	0,00%
24. Divino de São Lourenço	61,43%	38,57%	0,00%
25. São	60,72%	39,28%	0,00%

Domingos do Norte			
26. Marilândia	61,75%	31,48%	6,77%
27. Ibitirama	61,54%	26,87%	11,59%
28. Barra de São Francisco	59,60%	33,60%	6,80%
29. Vila Pavão	59,56%	37,40%	3,04%
30. Itaguacu	58,16%	37,47%	4,37%
31. Água Doce do Norte	57,91%	38,47%	3,62%
32. São José do Calçado	57,42%	42,58%	0,00%
33. Guarapari	56,62%	37,59%	5,79%
34. Pancas	55,79%	42,28%	1,93%
35. Alegre	53,72%	46,28%	0,00%
36. Ibraçu	52,72%	47,28%	0,00%
37. Atilio Vivaqua	51,91%	48,09%	0,00%
38. Apiacá	49,64%	50,36%	0,00%
39. Muniz Freire	49,41%	39,35%	11,24%
40. Dorés do Rio Preto	48,94%	51,06%	0,00%
41. Fundão	48,90%	51,10%	0,00%
42. Alto Rio Novo	48,60%	51,40%	0,00%
43. Cachoeiro de Itapemirim	48,23%	45,37%	6,40%
44. Anchieta	48,19%	51,81%	0,00%
45. João Neiva	48,18%	45,31%	6,51%
46. Colatina	47,55%	50,48%	1,97%
47. Jaguaré	44,40%	53,30%	2,30%
48. Viana	43,97%	56,03%	0,00%
49. Piúma	43,13%	56,87%	0,00%
50. Nova Venécia	40,96%	53,46%	5,58%
51. Muqui	39,91%	60,09%	0,00%
52. Bom Jesus do Norte	39,62%	60,38%	0,00%
53. Mimoso do Sul	40,25%	53,02%	6,73%
54. Itapemirim	39,94%	28,01%	32,05%
55. Presidente Kennedy	38,25%	52,35%	9,40%
56. Baixo Guandu	38,12%	51,69%	10,19%
57. Boa	36,42%	49,44%	14,14%

Esperança			
58. Guacuí	33,37%	58,06%	8,57%
59. Linhares	26,45%	55,06%	18,49%
60. São Mateus	21,02%	29,27%	49,71%
61. Aracruz	19,00%	25,22%	55,78%
62. Pinheiros	17,02%	57,08%	25,90%
63. Ecoporanga	16,30%	52,91%	30,79%
64. Mucurici	15,08%	47,77%	37,15%
65. Montanha	15,07%	58,52%	26,41%
66. Pedro Canário	11,99%	64,61%	23,40%
67. Conceição da Barra	10,18%	14,33%	75,49%

Fonte: IBGE. Censo Agropecuário 1996. Dados organizados por Jaime Neto, 2003

Além desse estudo desenvolvido por Neto (2009), em 2010, Raquel Daré apresentou um estudo mais atualizado. A autora faz uma análise dos estabelecimentos por área de 1970 a 2007. Ela identificou que há ainda uma grande concentração de terras nas mãos de um pequeno grupo de latifundiários, principalmente no norte do Estado de acordo com dados da tabela abaixo.

(Tabela 04) Espírito Santo: área e estabelecimentos por grupo de área, 1970-2007

Grupo de área (ha)	1970				1980				1996				2006			
	Estabele		Área		Estabele		Área		Estabele		Área		Estabele		Área	
	Cimentos				cimentos				cimentos				cimentos			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	% ^a	Nº	% ^a
> de 10	13194	18,65	7384	1,96	1136	19,1	6194	1,63	2349	32,0	1201	3,44	4024	47,7	1830	6,45
			6		3	3	8		2	5	92		8	1	81	
10-100	50071	70,80	1796	47,7	4051	68,2	1465	38,5	4341	59,2	1415	40,5	3905	46,2	1142	40,26
			361	8	3	2	339	7	2	3	638	7	4	9	914	
100-1000	7281	10,29	1554	41,3	7204	12,1	1642	43,2	6102	8,32	1413	40,5	4299	5,09	1002	35,33
			914	6	3	3	691	4			808	2			758	
>1000	165	0,23	3342	8,89	260	0,43	6282	16,5	202	0,27	5390	15,4	157	0,18	5094	17,94
			37				46	4			86	5			25	
Total	70712	100,0	3759	100,	5938	100,	3798	100,	7328	100,	3488	100,	8435	100,	2838	100,0
			359	0	0	0	226	0	8	0	725	0	6	0		

Fonte: IBGE, Censos Agropecuários de 1970, 1980, 1996 e 2007. organizado por DARÉ (2010, p. 84)

Esses dados da realidade brasileira sobre a concentração de terras, se mostram como um dos grandes desafios a esse que é um dos maiores problemas do campesinato brasileiro. Entretanto, para tencionar esta condição brasileira, foi elaborado em 2010 um plebiscito, chamando a sociedade para se discutir o limite da propriedade de terra no Brasil¹⁴.

Diante das marcas da desigualdade social produzida desde o período colonial assentada no *plantation*, que tinha o latifúndio monocultor, a exportação e a utilização da mão de obra escrava negra, como base da manutenção da coroa portuguesa, os movimentos sociais do campo têm procurando superar estas marcas passam a tencionar o Estado brasileiro na intenção de conseguirem uma reforma agrária que atenda às necessidades do campesinato brasileiro. Fernandes destaca que o

[...] Brasil tem a segunda maior concentração de terras do mundo e está entre os dez países com maior índice de desigualdade. A reforma agrária ao atingir a estrutura fundiária concentrada, democratizando o acesso à terra, modificará essa conjuntura. As famílias beneficiadas poderão ser tanto de origem rural quanto de origem urbana. Uma política de reforma agrária não pode deixar de atender a população urbana interessada em construir suas vidas no campo. Hoje, nos assentamentos há famílias assentadas que nunca tinham vivido como produtoras agrícolas. Por meio da luta, elas encontraram na terra uma possibilidade de reconstruir suas vidas com dignidade (FERNANDES, 2003, p. 25).¹⁵

Sendo assim, as transformações ocorridas nas últimas décadas no âmbito social, econômico, político e cultural, decorrentes da intensificação do processo de globalização, têm produzido a emergência de novas configurações no contexto do campo e a complexificação da questão agrária nesse território, na tensão gerada pelos projetos em disputas: o agronegócio e o camponês.

Nesse contexto, de acordo com o IBGE 2009, a pequena propriedade familiar produz a maior parte dos alimentos da mesa dos brasileiros, sendo toda a produção de hortaliças, 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 21% do trigo, 58% do leite, 59% dos suínos, 50% das aves. A pequena propriedade emprega 74,4% das pessoas ocupadas no

¹⁴ Esse movimento ocorreu por meio do plebiscito pelo Limite da Propriedade da Terra com o período de votação entre os dias 1º e 12 de setembro de 2010. No Espírito Santo dos 31.847 participantes 30.894 solicitam a redução da grande propriedade.

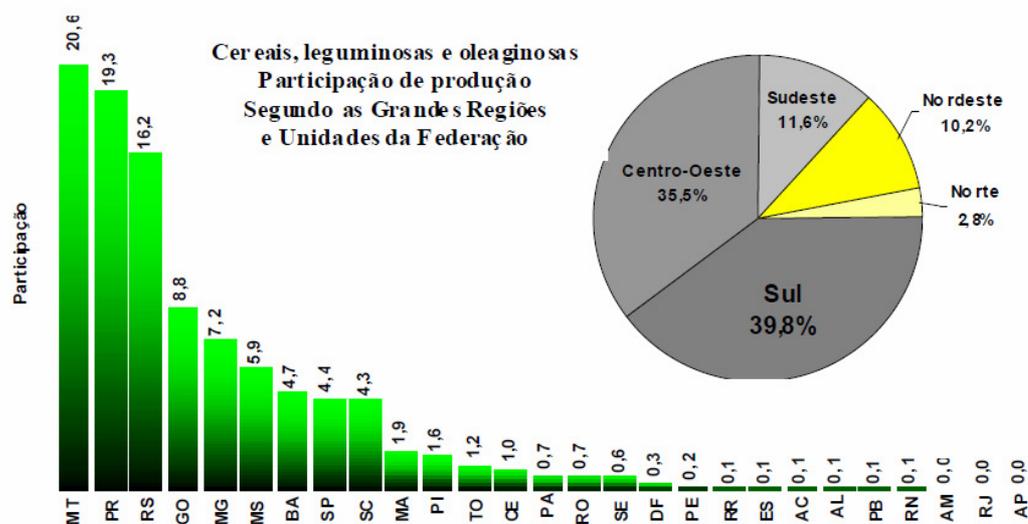
¹⁵ Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 11-27, Jan/Jun 2003.

campo, enquanto que as empresas do agronegócio só empregam 25,6%, contabilizando a seguinte ordem: cada cem hectares ocupam 15 pessoas; as empresas do agronegócio ocupam 1,7 pessoas a cada cem hectares. No que tange ao econômico os estabelecimentos com até 10 hectares apresentam os maiores ganhos por hectare (R\$ 3.800,00). Somente estas questões já seriam suficientes para responder à pergunta do interesse da pequena propriedade, mas há ainda os problemas acentuados pela grande concentração de terras e as grandes empresas agrícolas. Elas expulsam as famílias do campo, jogando-as nas favelas e nas áreas de risco das grandes cidades e são responsáveis pelos conflitos e a violência no campo (nos últimos 25 anos, de acordo com a CPT, 1.546 trabalhadores foram assassinados, uma média anual de 2.709 famílias expulsa de suas terras, 13.815 famílias despejadas, 422 pessoas presas, 765 conflitos diretamente relacionados à luta pela terra e 92.290 famílias envolvidas em conflitos por terra). Quanto às relações de trabalho análogas ao trabalho escravo, nesses 25 anos foram registradas 2.438 ocorrências, atingindo 163 mil trabalhadores.

Uma das estratégias que vem sendo desenvolvida pelo pequeno produtor familiar rural para conseguir manter-se no campo, é a pluriatividade. Essa estratégia incorpora diversas atividades de outros setores da economia para além de setor primário, como: produção de artesanatos, prestação de serviços a outros agricultores, dentre outras.

O Brasil de hoje supera cada vez mais suas metas de produção de grãos, entretanto a erradicação da pobreza extrema tem sido um dos grandes desafios para a superação das desigualdades dos povos no campo. Segue abaixo um índice de produção agrícola do ano de 2010-2011.

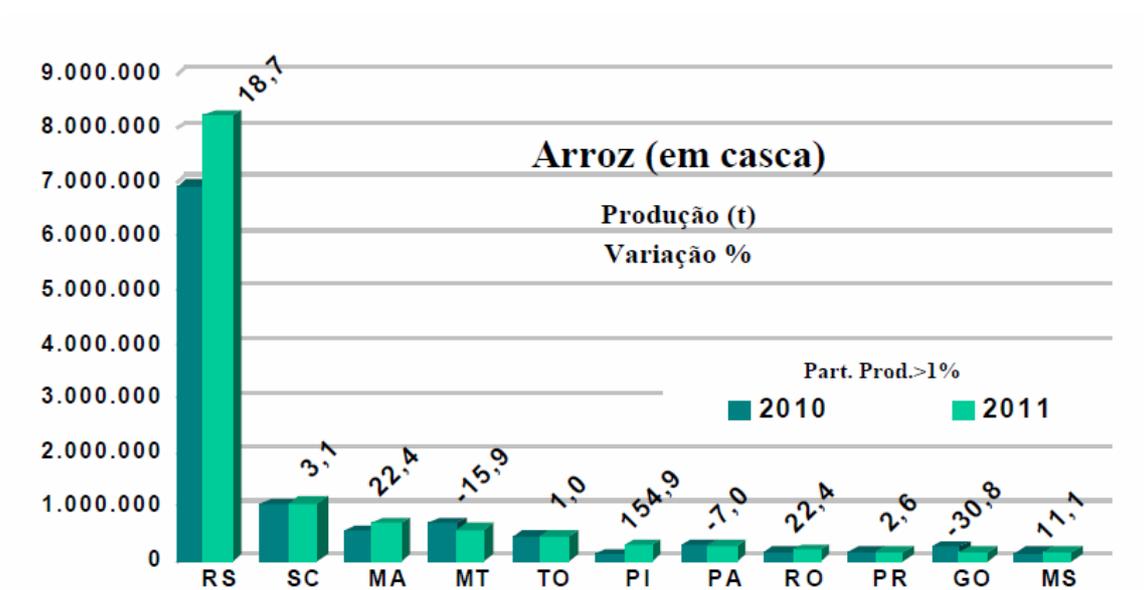
(Gráfico 01) – Índice de produção agrícola 2010-2011



Fonte: Índice de Produção Agrícola 2010-2011 IBGE

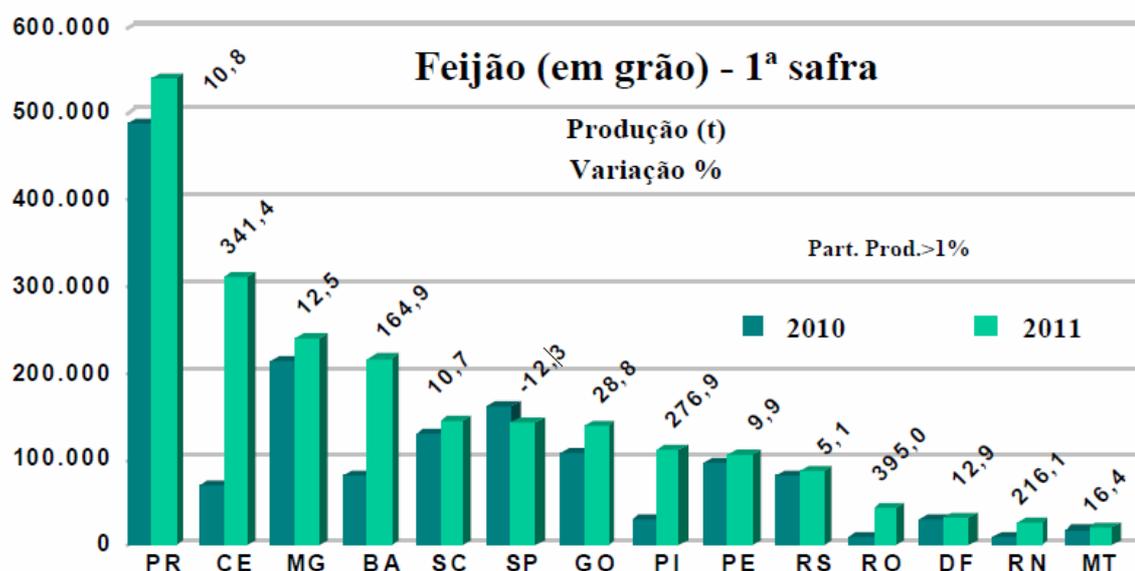
Na análise dos dados disponibilizados pelo IBGE em 2011 sobre a produção de cereais, apesar de o Brasil ter uma grande produção, o que percebemos é que o estado do Espírito Santo teve pouca participação. Isto pode conjecturar de forma positiva, entretanto nas tabelas abaixo o estado nem aparece no que se refere à produção de alimentos da cesta básica como o arroz e o feijão. Este fato demonstra que, cada vez mais, o pequeno produtor está deixando de produzir alimentos necessários para sua manutenção para entrar na lógica da produção monocultora tanto do café quanto, principalmente, do eucalipto.

(Gráfico 02) – Índice de produção agrícola 2010-2011



Fonte: Índice de Produção Agrícola 2010-2011 IBGE

(Gráfico 03) – Índice de produção agrícola 2010-2011



Fonte: Índice de Produção Agrícola 2010-2011 IBGE

Na leitura atenta desses dados, remetemo-nos à reflexão que a estudante Deuzimar, 16 anos, da EFAJ faz, ao ser questionada sobre o que ela pensa da relação campo/cidade, destaca as seguintes situações.

[...] transformação que o campo tem sofrido pode causar problemas quanto à perda de costumes. Um exemplo na minha comunidade, muitos agricultores produziam arroz, porém com a chegada do arroz industrializado deixaram de produzir para comprar no supermercado. Isto é uma grande perda, pois deixamos de ser produtores do nosso alimento e passamos a consumidores desses alimentos que outrora produzíamos. (Deuzimar, 16 anos, estudante da EFAJ)

Nesse sentido, a concentração de terras no Brasil e, principalmente no norte do Espírito Santo, vem trazendo uma nova dinâmica para os sujeitos do campo referente às mudanças culturais observadas na postura dos camponeses como podemos verificar no depoimento acima. As contradições existentes entre a grande e a pequena propriedade têm afetado, de certa forma, também os sujeitos residentes na cidade, no que tange ao inchaço das cidades e a qualidade do alimento que passam a ter acesso.

2.4 – Breve história de Jaguaré e a importância da EFAJ na formação dos sujeitos do campo

O município de Jaguaré possui características muito singulares sobre a sua colonização¹⁶. Tentando fugir da história tradicional, que privilegia demasiadamente a colonização européia, historiadores identificam esta região como sendo habitada pelos índios botocudos, oriundos do Vale do Rio Doce para as regiões próximas ao Rio Cricaré.

Após alguns anos, essa região começou a contar com a presença dos caboclos, que eram populações oriundas da parte sul do Espírito Santo, sendo em sua maioria, originários de Minas Gerais e da região Nordeste. Muitos deles procuravam o Espírito Santo fugindo das secas e da pobreza. Com a chegada dos caboclos¹⁷ ocorreram muitos desmatamentos e queimadas, e as matas naturais passaram a dar lugar a plantações de mandioca, feijão, milho, dentre outros alimentos por eles produzidos.

No início do século XX, a região já contava com a presença de diversas famílias constituídas, observando-se que, em sua maioria, os caboclos tinham uma convivência saudável com as famílias italianas, as quais haviam colonizado parte do Estado.

Grande parte das terras dessa região pertencia ao então governador Jones dos Santos Neves, que as doou à União para ajudar na colonização do interior do estado. Após a doação, o governo decidiu dar prosseguimento ao Parque Florestal Sooretama. Tal fato modificou, de maneira decisiva, a vida das famílias dos caboclos. Eles tiveram que abandonar suas plantações e foram indenizados pelo governo. Assim, deixaram de trabalhar como agricultores e passaram a realizar serviços de desmatamento. Com a conclusão do parque, os caboclos perderam suas chances de trabalho, e parte deles foi para outras regiões a fim de exercer suas atividades. Outros continuaram na região, na esperança de conseguir sua própria terra.

¹⁶ Informações sobre o município de Jaguaré foram capturadas dos endereços eletrônicos <http://www.jaguare.es.gov.br/acidade.php?pg=conteudos&id=5> e <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/espiritosanto/jaguare.pdf>, no dia 04/03/10.

¹⁷ Caboclo é o mestiço de branco com índio.

A mudança de parte dos caboclos para outras partes do estado trouxe para a região novas famílias, originárias de Venda Nova do Imigrante, Rio Novo do Sul, Castelo e Jaciguá. Parte dessas famílias já se dedicava à cultura do café e às culturas brancas¹⁸. Assim sendo, quando chegaram a futura Jaguaré, passaram a produzir essas culturas. Essas famílias, em sua grande maioria, eram de católicos e descendentes de italianos. O maior incentivo à exploração da região, para o qual o governo criou até leis, era o preço baixo da terra. A intenção do estado era aumentar a colonização do norte capixaba.

No ano de 1946, os primeiros 14 colonos chegaram à região. O ponto inicial da colonização do norte capixaba foi a ponte do rio Barra Seca, local que ainda possuía algumas famílias de caboclos. Com o passar do tempo, novas famílias chegaram ao local e tiveram que enfrentar a malária, ataque de onças, cobras e mosquitos. Mesmo diante desses desafios, as famílias conseguiram se manter nesta região. O clima favorável, com chuvas regulares, e a boa qualidade da terra fizeram com que as produções agrícolas tivessem bom desenvolvimento. Rapidamente, o café passou a ser a base econômica da nova região. Também foram cultivados os plantios de mandioca, banana e cana-de-açúcar.

A partir desse desenvolvimento na década de 1950, Jaguaré foi ganhando destaque no cenário capixaba, entretanto sua emancipação ocorreu somente em 13 de dezembro de 1981, pela Lei n° 3.445, quando foi desmembrada da cidade de São Mateus. Diante desse contexto, Jaguaré tornou-se município e passou a contar com dois distritos, a Sede e Barra Seca. Ele ocupa uma área de 720,4 km², e tem uma população de 24.678 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2010). A cidade fica localizada a 202 km de Vitória, ao norte do Espírito Santo. O município limita-se ao norte com São Mateus, a leste com Vila Valério, a oeste com Linhares e ao sul com Sooretama. O clima da região é tropical quente, o relevo é ondulado, com vertentes curtas variando de 100 a 150m, e a vegetação predominante no local é constituída de fragmentos de Mata Atlântica.

¹⁸ Também denominada de lavoura branca, que cultiva: milho, feijão, mandioca e arroz.

anual de R\$ 115 milhões e cerca de 10 mil empregos diretos e indiretos, dos quais mais de 5.000 são gerados durante o período de colheita. De acordo com dados do IBGE (2004), o município de Jaguaré estava na segunda colocação nacional de produção de café. Já no Espírito Santo, no ano de 2007, Jaguaré ocupa a primeira colocação na produção do café Conilon (IBGE, 2007). Essas fontes nos mostram que Jaguaré, assim como outros municípios do Espírito Santo, tem investido na produção de café. Apesar de positivo por um lado, por outro isso pode trazer o problema das monoculturas nas pequenas propriedades, deixando também os pequenos produtores reféns dos grandes supermercadistas e do agronegócio, o que passa a enfatizar processos de conflitos nestes espaços/lugares.

Além do café, desde 2001, o município passou a extrair óleo em um campo de petróleo descoberto na Fazenda Alegre – denominado pela Petrobrás como FAL-40H. Neste período, foi indicado como o maior campo de óleo do Espírito Santo, sendo responsável por mais de 50% de toda a produção ativa do norte capixaba.

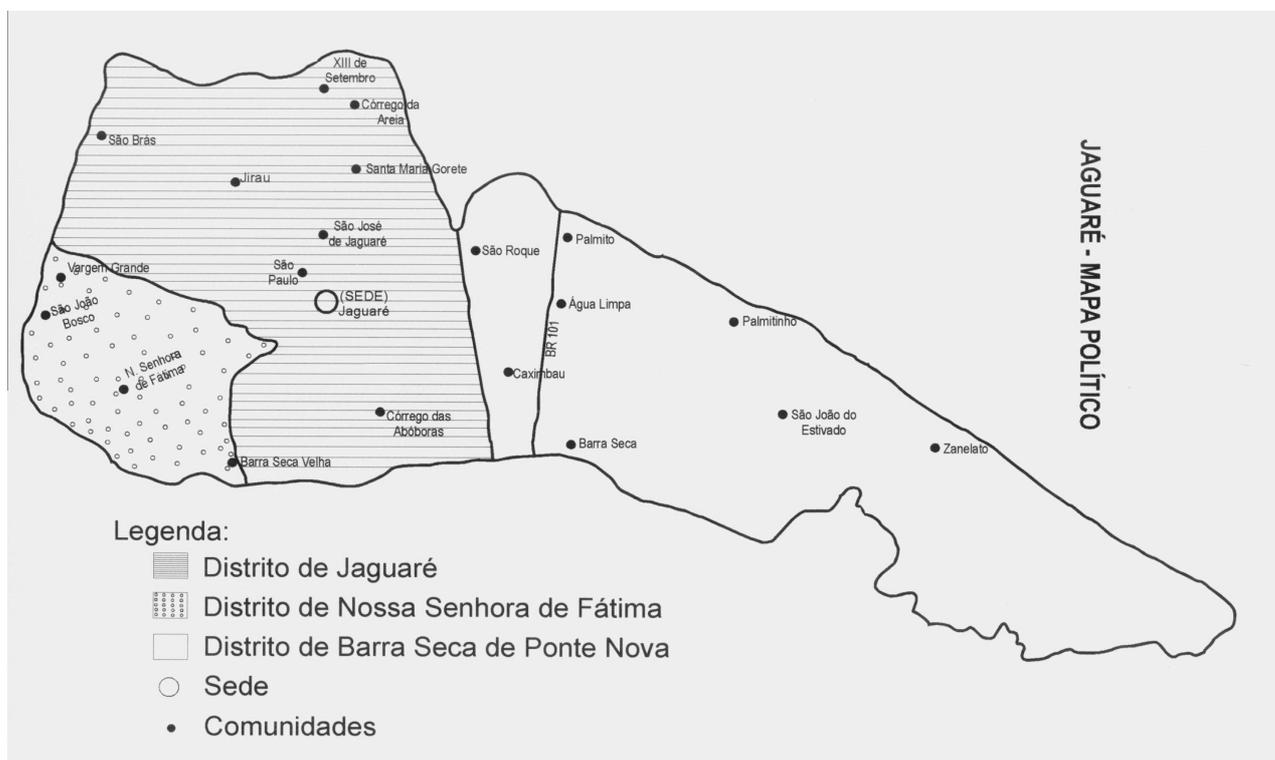
2.4.1. A EFAJ

A EFAJ localiza-se a 300 metros do centro da cidade de Jaguaré. Atualmente, para a manutenção da escola, há recursos advindos de três fontes: a) Associação de pais responsáveis, em parte, por suprir a alimentação dos estudantes; b) Prefeitura de Jaguaré, que tem se responsabilizado com a manutenção do prédio e na contratação de pessoas para a segurança, ajudante na manutenção do espaço físico, cozinheira e a secretaria da escola; e c) Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) a responsabilidade, a partir de um convênio com o governo do estado, sobre a folha de pagamento dos monitores e gestores da escola.

Desde a década de 1970, essa escola tem sido muito importante na formação dos agricultores de Jaguaré, bem como dos seus filhos e das suas filhas, dos distritos da cidade e dos municípios como São Mateus, Linhares, dentre outros.

Segue abaixo o mapa de Jaguaré em que podemos observar o raio de abrangência da escola no município e nos municípios do entorno das vilas atendidas pela escola.

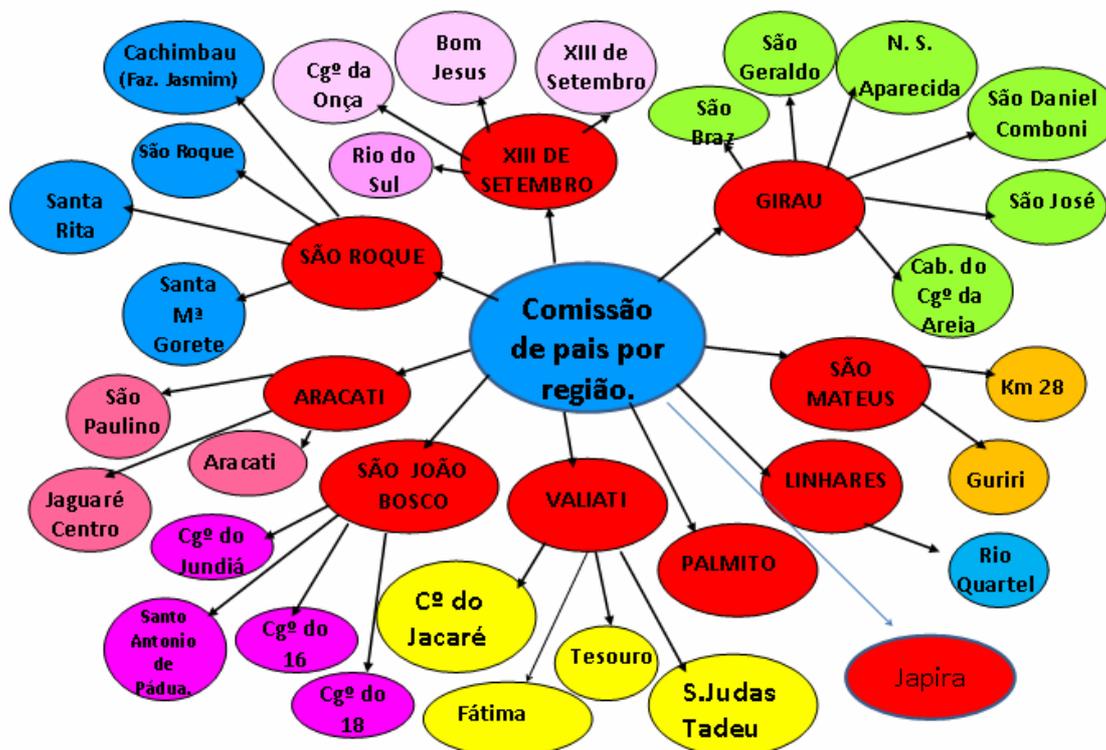
(Figura 03) – Mapa do município de Jaguaré



Fonte: Prefeitura Municipal de Jaguaré

(Figura 04) Organização das regiões e comunidades atendidas pela EFAJ – 2011

• **Regiões e comunidades do raio de ação da EFAJ- 2011**



Fonte: Documento cedido pela secretaria da EFAJ no período da pesquisa de campo

A EFAJ tem uma história que também se aproxima da história da cidade no seu desenvolvimento. Foi criada pela comunidade, em 1973, com a ajuda do Comitê de Desenvolvimento de Jaguaré. Desde o início a escola se voltava para a formação dos jovens filhos de agricultores e tinha como principal objetivo qualificar e escolarizar estes sujeitos para o trabalho no campo por meio da oferta do curso de "Agricultor Técnico", autorizado de acordo com a legislação vigente como Supletivo de Suplência em nível de 1^o Grau, como ilustra a foto abaixo.

(Fotografia 03) – Ficha de matrícula de 1º Grau de estudante da EFA do MEPES

MEPES
MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO

Ficha de Matrícula de 1º Grau

Estabelecimento: ESCOLA DA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ
 Endereço: JAGUARÉ, SÃO MATEUS, ESPÍRITO SANTO
 Dependência Administrativa: MEPES
 Localização: Urbana Rural Ficha Nº.: 08



NOME DO ALUNO		SERIE	DATA DO NASCIMENTO	SEXO	NATURALIDADE (MUNICÍPIO - ESTADO)		
<u>Km 41 SÃO MATEUS ESP SANTO</u>		<u>8ª</u>	<u>17/08/1955</u>	<u>MASC.</u>	<u>SÃO MATEUS ESPÍRITO SANTO</u>		
Endereço (Rua - Nº - Bairro - Cidade)		Localização	Distância da Residência à Escola		Religião		
<u>Km 41 SÃO MATEUS ESP SANTO</u>		<input checked="" type="checkbox"/> Urbana	<u>46</u> km.		<u>CATÓLICA</u>		
Nome do Pai	Vivo <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Nacionalidade	Religião	Grau de Instrução	Profissão	Ocupação	
<u>---</u>	<u>BRASILEIRO</u>	<u>MINERÓPOLIS ES.</u>	<u>CAT.</u>	<u>MOZEL</u>	<u>LAVRAP.</u>	<u>Km 41 SÃO MATEUS</u>	
Nome da Mãe	Viva <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Nacionalidade	Religião	Grau de Instrução	Profissão	Ocupação	
<u>---</u>	<u>BRASILEIRA</u>	<u>S. MATEUS ES.</u>	<u>CAT.</u>	<u>MOZEL</u>	<u>DOMEST.</u>	<u>Km 41 SÃO MATEUS</u>	
Nome do Responsável	Nacionalidade		Religião	Grau de Instrução	Profissão	Ocupação	
<u>---</u>	<u>---</u>		<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>	
Nº de pessoas que constituem a família	Nº de irmãos maiores de 18 anos	Nº de irmãos menores de 18 anos	Nº de irmãos mais velhos que o aluno	Nº de irmãos mais novos que o aluno	Renda familiar aproximada (R\$)		
<u>8</u>	<u>---</u>	<u>5</u>	<u>---</u>	<u>5</u>	<u>1.000,00</u>		
Data da matrícula	Documentos apresentados		Anos de Escolaridade	Interrompeu os estudos	Nº de anos fora da Escola		
<u>05/02/1973</u>	Certidão de nascimento <input checked="" type="checkbox"/> Histórico Escolar <input type="checkbox"/>		<u>5</u>	sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/>	<u>---</u>		
Ficha de Transferência <input type="checkbox"/>			Causas				
Situação do aluno no ano anterior			Estudava				
ainda não estudava <input type="checkbox"/> aprovado <input checked="" type="checkbox"/> reprovado <input type="checkbox"/> repetente <input type="checkbox"/> evadido <input type="checkbox"/>			nesta Escola <input checked="" type="checkbox"/> em outra Escola <input type="checkbox"/>				
Outras Escolas que o aluno frequentou	1ª	Nome	Dep. administrativo	Município	Localização (Urbana ou Rural)	Série	Ano
	2ª	<u>Escola Municipal S. Martins</u>	<u>prefeitura</u>	<u>São Mateus</u>	<u>Rural</u>	<u>1ª</u>	<u>1968</u>
	3ª	<u>Grupo Escolar de Nestor Gomes</u>	<u>Sec. de Educ.</u>	<u>São Mateus</u>	<u>Rural</u>	<u>1ª-4ª</u>	<u>1968</u>
	4ª						
	5ª						
	6ª						

Fonte: Arquivos liberados/autorizados pela secretaria da EFA de Jaguaré - das pastas de matrículas e conclusão de curso do ano de 1975

(Fotografia 04.) Certificado de conclusão do curso de agricultor técnico do MEPES

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES

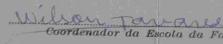
Escola da Família Agrícola de: JAGUARÉ

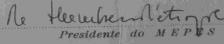
CERTIFICADO DE CONCLUSÃO

Certificamos que _____ e _____

Filho de _____ natural de SÃO MATEUS ESPÍRITO SANTO nascido em 17 de AGOSTO de 1955 tendo em vista os resultados obtidos no ano letivo de 1975 na 3ª série do Curso AGRICULTOR TÉCNICO da Escola da Família Agrícola de JAGUARÉ Autorizado como Curso Supletivo de Suplência a Nível de 1º. Grau, é considerado habilitado no 1º. ciclo do Ensino Secundário, nos termos do Parecer 130/74 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo e nos termos da lei 5.692/71, tendo obtido durante o Curso, os Resultados constantes do histórico Escolar.

JAGUARÉ, _____ de DEZEMBRO de 1975


 Coordenador da Escola da Família Agrícola


 Presidente do MEPES

Fonte: Arquivos liberados/autorizados da Secretaria da EFA de Jaguaré – das pastas de matrículas e conclusão de curso do ano de 1975)

Na análise das fichas acima, constatamos que a escola tinha como ênfase a formação profissional como um dos componentes da proposta de formação dos sujeitos por ela atendidos, o que nos leva a observar que a relação trabalho/educação já se fazia presente na prática da escola desde as séries iniciais do 1º grau. Observa-se também a presença de sujeitos cursando o então 1º grau, com idade de 18 anos ou mais, o que caracteriza a condição de defasagem na escolarização de sujeitos considerados integrantes do segmento da EJA.

Somente a partir de 1991 a EFA de Jaguaré passa a ofertar o segundo grau vinculado ao curso técnico (Fotografia 05). Porém, de acordo com os dados da ficha de matrícula, a mudança do público de faixa etária mais jovem (com acesso “regular” à escola) começa a ocorrer de forma gradativa, intensificando-se nos últimos anos da década de 1990 e configurando, na atualidade, outro público atendido (jovens com faixa etária “regular” de escolarização). Segue abaixo (figuras 5 e 6) a ficha de matrícula e o diploma de conclusão do curso Técnico em Agropecuária de um sujeito com percurso considerado regular, no que se refere à relação idade-série.

(Fotografia 05) – Ficha de matrícula dos estudantes das EFA's do MEPES

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO									
MEPES - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DO ESPÍRITO SANTO									
FICHA DE MATRÍCULA - 2º GRAU									
ESTABELECIMENTO: Escola Família Agrícola de 2º Grau de Jaguaré									
Rodovia do Prof. Dalat, Km 10									
Dependência Administrativa: (Distrito de Silvanteopira) (150)									
LOCALIZAÇÃO Urbana <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/>									
Nome do Aluno		Sexo	DATA DE NASCIMENTO	NACIONAL.	Nacionalidade (Município - Estado)				
ENDEREÇO DE RESIDÊNCIA		SÉRIE	LOCALIZAÇÃO	Distância da Residência à Escola:	Religião	Opção por Ensino Religioso na Escola			
vivo de Jaguaré - Silvanteopira - ES		1ª	Rural	3 Km.	Católica	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
NO ME DO PAI	VIVO	Nacionalid.	Naturalidade	Religião	Grau Instr.	Profissão			
BRUNO	Sim	Brasil	ES	Católica	5º grau	Agricultor			
NO ME DA MÃE	VIVA	Nacionalid.	Naturalidade	Religião	Grau Instr.	Profissão			
BRUNO	Sim	Brasil	ES	Católica	3º grau	Doméstica			
NO ME DO RESPONSÁVEL	Nacionalidade		Naturalidade	Religião	Grau Instr.	Profissão			
Renda Familiar Aproximada:									
Pessoas Constituídas em Família: N° Irmãos maiores de 18 anos: N° Irmãos menores de 18 anos: N° Irmãos mais velhos que o aluno: N° Irmãos mais novos que o Aluno:									
Data de Matrícula: 03/06/96									
Documentos Entregues					Documentos Apresentados:				
Atest. Sanid. F. Mon. <input type="checkbox"/> Histórico Escolar <input checked="" type="checkbox"/>					Título de Eleitor <input checked="" type="checkbox"/>				
Fiche Transferenc. <input type="checkbox"/> Certificado 1º Grau <input type="checkbox"/>					Certificado Reservista <input type="checkbox"/>				
Certidão de Nascimento: <input checked="" type="checkbox"/>									
SITUAÇÃO DO ALUNO: Aprovado <input type="checkbox"/> Reprovado <input type="checkbox"/> Repetente <input type="checkbox"/> evadido <input type="checkbox"/>									
ESTUDAVA: Nesta Escola <input type="checkbox"/> Em outra Escola <input checked="" type="checkbox"/>									
NOME DA ESCOLA		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MUNICÍPIO	ESTADO	ANO	SÉRIE (S)			

Fonte: Arquivos liberados/autorizados da Secretaria da EFA de Jaguaré - das pastas de matrículas e conclusão de curso do ano de 1994)

(Fotografia 06) – Diploma do Curso de Habilitação Profissional em Agropecuária das EFA's do MEPES

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Escola Família Agrícola de 2º Grau de Jaguaré
NOME DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Rodovia Dom José Davitt, Km 10-Município de Jaguaré-Espírito Santo
ENDEREÇO COMPLETO

MEPES - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO
ENTIDADE MANTENEDORA

Resolução CEE nº 254/2000, de 18/12/2000
ATO Nº, DATA, ÓRGÃO DO PODER PÚBLICO QUE RECONHECEU O ESTABELECIMENTO

O DIRETOR da Escola Família Agrícola de 2º Grau de Jaguaré
CONFERE A _____ E DE _____
FILH(a) DE _____
NATURAL DE Linhares UNIDADE DA FEDERAÇÃO Espírito Santo
NASCID(a) EM 09 DE julho DE 1978 O PRESENTE DIPLOMA POR HAVER CONCLUÍDO EM
18 DE dezembro DE 1999. Habilitação Profissional em Agropecuária, obtendo o título de Técnico
em Agropecuária.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: "De acordo com os artigos 22 e 10, combinados com os artigos 4º e 6º da Lei nº 5.688, de 11
de agosto de 1971. Conforme a nova redação dada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982." Curso autorizado pela
Resolução CEE nº 254/2000, de 18/12/2000.

Jaguaré-ES, 31 DE junho DE 2001

Maria Madalena Bonteri
DIRETOR
Secretaria EFAJ - Aut. n.º 44/2001

Dileta Soares de Souza Alves
SECRETÁRIO
Secretaria EFAJ - Aut. n.º 44/2001

Fonte: Arquivos liberados/autorizados da Secretaria da EFA de Jaguaré – das pastas de matrículas e conclusão de curso do ano de 1994).

O perfil dos sujeitos atualmente atendidos pelas EFA's, no que se refere à idade-série, leva-nos à seguinte questão: Qual o lugar dos sujeitos da EJA na oferta da Educação Profissional pelas EFA's do Espírito Santo? Essa pergunta se faz pertinente na atual conjuntura da rede do MEPES, em especial na EFAJ, considerando a demanda de educação básica na fronteira entre no campo e cidade, principalmente o alcance da oferta dessa rede para jovens e adultos trabalhadores com descontinuidade de escolarização na perspectiva da formação profissional.

Com a abrangência no atendimento da EFA de Jaguaré, apontada no quadro acima, no que tange aos sujeitos que passam a configurar um percurso de escolarização regular, a escola passa a receber estudantes de todas as regiões de Jaguaré e ainda se abre para estudantes de outros municípios do estado. Entretanto, há ao lado da escola aproximadamente 1.500 pessoas, de acordo com dados do Serviço Autônomo de Água e Esgoto - Jaguaré/ES (SAAE, 2010), não atendidas pelo Estado, o que representa uma demanda potencial de atendimento de educação básica com formação profissional que considere as demandas de formação dos sujeitos e suas condições de vida digna no campo e/ou na cidade. Este fato implica considerar que tipo de formação profissional é

demandada hoje no campo, quando observamos a hegemonia de um projeto de desenvolvimento do campo, segundo o qual o uso da terra é um negócio, a monocultura - que referenda e fortalece o agronegócio - é uma realidade e a mão de obra dos trabalhadores é expropriada. Além disso, esse projeto é o responsável pela expulsão dos pequenos agricultores do campo e pelos conflitos entre os projetos de desenvolvimento distintos. Nesse sentido, a educação como prática social assume uma importância fundamental na mediação das relações entre trabalho e educação, uma vez que é através da educação, na perspectiva da emancipação social e do desenvolvimento da consciência dos direitos sociais, que homens e mulheres passam a se assumir como sujeitos de direitos, na transformação das suas condições de vida.

CAPITULO III: ENTRE O CAMPO E A CIDADE: O HIBRIDISMO CULTURAL NO ESPAÇO/LUGAR DE CONTATOS

[...] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas e práticas (CANCLINI, 2008, p. 19).

O hibridismo cultural tem ganhado força na sociedade mundial, a partir dos encontros de diferentes culturas em que os sujeitos passam a ressignificar modos de vida e territórios de vivências. Neste item, passamos a explorar uma das principais questões deste trabalho: a relação entre o campo e a cidade e sua intensificação nos encontros entre os sujeitos que habitam estes espaços/lugares. As relações entre o campo e a cidade têm ganhado contornos ora de dicotomia, ora de proximidades para alguns sujeitos que vivenciam e discutem o tema. Raymond Williams (1989, p. 11) destaca que “campo” e “cidade” “[...] são palavras muito poderosas, e isso não é de se estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas.” Ele assinala ainda que,

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Esta relação campo/cidade traz um destaque que tem custado muito caro para pensar tanto os processos hierárquicos quanto as questões da hegemonia das cidades que, ainda hoje, se configuram pela mesma mentalidade burguesa que lhe deu origem. Na época em que Raymond Williams (1989, p.11) analisa essa relação “[...] o campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz.” Williams (1989) afirma ainda que a cidade também passa a ser vista “[...] como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação (p. 11).” Com a expansão das cidades - da pré-revolução industrial até a contemporaneidade - a partir do uso das novas tecnologias no campo, podemos perceber acontecimentos que aproximam estes dois espaços/lugares. Com isso, passam

a existir zonas de contatos em que se evidenciam trocas de experiências culturais na fronteira, o que remete ao conceito de hibridismo cultural. Nesse sentido, a *zona de contato* nos permite considerar que nas aproximações entre o campo e a cidade, os sujeitos que transitam nestes espaços/lugares não expõem no primeiro momento a defesa de sua cultura, uma vez que

[...] há aspectos considerados demasiado centrais para poderem ser postos em risco pelo confronto que a zona de contacto pode representar ou aspectos que se considera serem inerentemente intraduzíveis noutra cultura. [...] pelo contrário, as zonas de contato [passam a ser] zonas de fronteiras, terras de ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir (SANTOS, 2008, p. 130).

Santos (2008) destaca ainda que “[...] só o aprofundamento do trabalho de tradução permite ir trazendo para a zona de contacto os aspectos que cada saber ou cada prática consideram mais centrais ou relevantes (p. 130).” Estes destaques ganham força neste estudo, nos riscos da tradução que passa a ter na simultaneidade de “[...] um trabalho intelectual e político. [...] um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática” (p. 129). Nesse sentido, ao analisar este fenômeno sócio-histórico-cultural, percebemos que muitos estudantes, monitores e pais de estudantes, apesar de transitarem na zona de contato entre o campo e a cidade, ainda resistem em colocar neste espaço/lugar o que consideram mais relevante de suas ressignificações culturais: manter de forma romântica sua postura campesina. Sendo assim, a zona de contato, passa a ser entendida por nós também como espaços de fronteiras, permitindo, na pesquisa de campo, apreender as relações que aí ocorrem como um espaço/lugar de intensas trocas culturais.

Nas trocas culturais, a hibridação seria o termo mais adequado para traduzir os processos que advém da interculturalidade (que mistura artefatos artesanais campesinos com as novas tecnologias industriais), do culto com o popular e do escrito com o visual, ou seja, trata-se de um conceito de maior amplitude e atualidade que explicaria melhor os complexos processos combinatórios contemporâneos “[...] não só as combinações de elementos étnicos ou

religiosos, mas também a de produtos de tecnologia avançada e processos sociais modernos ou pós-modernos” (CANCLINI, 2004, p. 29).

Retomando a ideia da fronteira em que a escola está situada, coloca-se a necessidade de analisar o que ocorre na zona de contato com os sujeitos e suas culturas. Para tanto, tomamos o conceito de hibridismo cultural tal como explorado por Canclini (2008). Para este autor, os sujeitos socioculturais, ao se encontrarem e se permitirem o real contato, passam a existir juntos na combinação de um novo jeito de fazer e viver a vida, por meio da criação de novas atitudes e práticas, sem deixar de lado sua origem, mas fazendo uma ressignificação do “eu da experiência” com o “eu dos novos encontros”, nascendo assim, um sujeito ressignificado. Isso fica claro no diálogo com os sujeitos. Ao ser questionado sobre o que ele/ela pensa da relação campo cidade, o estudante Naldo, de 18 anos, descreve a seguinte situação:

Meu jeito de vestir tem sido reflexo da cidade. Mas não tenho vergonha de ser do campo, me adapto de acordo com o lugar que estou. Vejo assim que, mesmo estando no campo e/ou na cidade, eu sempre utilizarei a internet. (Sic)

Esse sujeito tem uma história de vida que tem sido uma constante na história de vida dos sujeitos que migram do campo para a cidade. Porém, segundo esse estudante, sua migração para a cidade é temporária, seus pais possuem terras em uma vila de nome São João Bosco e, apesar de ter características visuais parecidas com as dos rapazes da sua idade que moram na cidade, ele quer orgulhar sua mãe, voltando para o campo. Mas adianta que não quer deixar as suas ressignificações culturais adquiridas no contato com a cidade, seja com o uso de adereços próprios das juventudes, seja com as experiências de vida na cidade.

Essa abordagem abre para nós uma discussão da ressignificação do sujeito, que, não deixando suas origens do campo, passa a ter uma postura de se assumir enquanto sujeito híbrido e não sobreposto. Esse sujeito faz da relação que tem com a cidade uma relação de aproximação desses lugares/espacos que durante anos eram vistos de forma dual, preconceituosa, tendo sempre explícito na concepção a relação hierárquica onde o campo era inferior a cidade. Haesbert e Porto-Gonçalves (2006), analisando alguns conflitos de

civilizações entre o capitalismo ocidental e o socialismo oriental na mudança após a queda do muro de Berlim, asseguram que, “[...] por trás de todas as alterações no contexto econômico e político da humanidade, o que realmente permanecia era a cultura dos povos, suas religiões, seus símbolos, enfim, sua identidade” (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 86). Esta fala corrobora com a ideia da monitora Neuza quando expõe a seguinte situação:

A relação ocorre independente de onde o sujeito está inserido, por mais que o campo já evoluiu, mas a necessidade, principalmente das questões primárias da convivência na formação nos momentos vividos, não são diferentes, por mais que o campo evolui com as necessidades básicas, [...] os princípios do camponês, a cultura, a forma de produção ainda se mantêm. (Neuza, 45 anos, monitora da EFAJ)

Entretanto, mesmo que a sua identidade de camponês sobressaia em relação à sua nova identidade de cidadão, de acordo com a fala do estudante Naldo, supracitado, podemos perceber ressignificações expressas por outros estudantes que estão sendo formados na concepção campesina, mas necessitam da oferta de uma educação profissional que lhes permitam ter uma visão mais holística de sua formação. Visão esta, que possibilite romper com a dicotomia campo/cidade, o que é reiterada na concepção de Roseli Caldart, quando insiste na ideia de que

É igualmente necessário superar a falsa antinomia entre preparar para ficar ou sair do campo. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que se eduque aos trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social onde todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência. O movimento dialético entre particularidade e universalidade é o que deve orientar o trabalho pedagógico onde quer que ele aconteça (CALDART, 2011, p. 33).

No tocante às identidades dos sujeitos do campo, observam-se algumas mudanças durante o processo histórico, no qual o campo também tem mudado, dando lugar a uma nova configuração cultural na aproximação com a cidade, criando novos lugares/espços de inter-relações. Para Canclini (2008, p. 348),

[...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo que são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Essa visão de fronteira e da relação da perda da exclusividade territorial exposta por Canclini realça e corrobora com a discussão que aqui buscamos. Para Peter Burke (2003, p. 14), “A preocupação com esse assunto [hibridismo cultural] é natural em um período como o nosso marcado por encontros culturais cada vez mais freqüentes e intensos. A globalização cultural envolve hibridização”. Esta relação de hibridização tem ganhado contornos para além dos domínios da academia e, mesmo na simplicidade das falas dos sujeitos da pesquisa, podemos identificar a ocorrência deste processo. Um exemplo deste fato pode ser percebido quando um dos estudantes (Leandro, 17 anos), que sempre morou no campo, expõe a seguinte opinião:

A relação é que a cidade critica muito o campo, mas uma não vive sem a outra, muitas pessoas acabam saindo do campo para a cidade. A cidade é importante, mas os muitos camponeses também dizem que quem vive na zona rural é o Jeca, burro. Eu acho que para cada um conhecer o seu caminho é preciso conhecer os dois caminhos [ou seja, o campo e a cidade]. (Leandro, 17 anos, estudante da EFAJ)

A fala desse estudante nos chama muito a atenção, pois a escola não tem a prática de tratar os dois caminhos de maneira a discutir o que de fato os estudantes, seus pais, a comunidade e a escola querem para a vida futura desses sujeitos em formação. Dos 11 estudantes entrevistados, 06 têm interesse em fazer cursos do setor de serviços como: educação física, biologia, administração, psicologia, moda e medicina. O perfil desses estudantes é caracterizado por jovens com idade entre 15 e 19 anos, com experiência de trabalho no campo e, apesar de terem o interesse em fazer curso superior na área de serviço, não gostariam de perder o elo que os liga diretamente à terra. A maioria desses estudantes vem de experiências em escolas que adotam a Pedagogia da Alternância como princípio de formação dos estudantes. Um das estudantes destaca:

Já estudei em uma escola urbana tradicional, mas não me adaptei e não gostei. Vim de escola comunitária rural. Era um ensino totalmente diferente da escola urbana. Para quem estuda nas escolas comunitárias e famílias, está mais vinculado ao campo e suas discussões e necessidades (Gleice, 17 anos, estudante da EFAJ)

A escola que possui no seu estatuto a busca pela interação entre o campo e a cidade tem, de certa forma, negligenciado em trabalhar melhor esta relação. Mesmo sabendo que estes estudantes estão sendo formados como técnicos em agropecuária, mais do que técnicos, estão sendo formados na perspectiva da integração para o mundo do trabalho. Essa formação para o mundo do trabalho de acordo com Lima Filho (2008, p.121), “[...] não pode ser reduzida à mera formação para profissões ou para determinadas práticas e trabalhos específicos [...]”, mas deve ser ampliada para atuar na “[...] formação integral do ser humano, cidadão e trabalhador, direito social inalienável e base de autodeterminação do sujeito no contexto dos complexos processos produtivos que caracterizam as sociedades contemporâneas [...]” (p. 121), no campo e na cidade.

Na busca de uma educação que integre a educação profissional e a educação básica, no sentido da formação plena dos sujeitos das EFA's, entendemos que no ato da oferta de cursos a escola precisa buscar na comunidade, com os pais e com os estudantes o que eles têm como demanda, não somente para a melhoria da suas condições de camponeses, mas também como possibilidades de integração entre a vida e os projetos de futuro.

3.1 – As territorialidades para além da fronteira

Para Saquet (2003, p. 3), “[...] o território é compreendido como fruto de processos de apropriação e domínio de um espaço, inscrevendo-se num campo de forças, de relações de poder econômico, político e cultural”. Nessa concepção, passam a existir diversas territorialidades que são compostas por três elementos: o senso de identidade espacial, o senso de exclusividade e a compartimentação da interação humana no espaço. Com isso, a fronteira entre o campo e a cidade deixa de ser terra de ninguém e passa a ser lugar de disputas político-culturais, espaços movediços, instáveis, o que nos provocou a

[...] assumir riscos desconhecidos e ousar percorrer territórios insuspeitados. Pesquisar nas fronteiras significa suspender todas as certezas, abdicar das rotas seguras e perder-se em regiões pantanosas, na expectativa de que tudo isto seja bom para pensar,

para fecundar idéias e projetos, para propor um debate intelectual que traga para o centro da arena o caráter instável, arbitrário, inapelavelmente histórico de qualquer conhecimento. O que interessa é perguntar por possibilidades – ainda que de um modo incompleto, limitado, imperfeito – e não reafirmar certezas (COSTA e BUJES (2005, p. 07).

Mesmo posicionado na fronteira, os sujeitos criam seus territórios de autoafirmação como sujeitos desse espaço/lugar. Não somente no caso do estudante Naldo, mas também em entrevista com os monitores Neuza e Flávio, pudemos perceber que eles constroem seus territórios e os defendem com todas as forças, mesmo não residindo no campo. A monitora Neuza (45 anos), que mora na cidade e é a mais antiga na discussão sobre a PA na EFAJ, descreve o seguinte fato:

Olha, a gente ainda não tem uma reflexão construída sobre esse assunto na PA [relação campo cidade]. A relação do campo com a cidade tem se estreitado cada vez mais. Cada lugar tem que saber os benefícios que pode proporcionar com as relações que fazemos. Há desafios no que se refere à violência, os jovens que vem de família mais estruturadas são mais tranqüila este debate, sendo assim penso que a formação geral dos jovens precisa buscar um dialogo intenso dos jovens com a família e com a escola isto é a proposta da PA. Agora os jovens que vêm da zona urbana não conseguem se adaptar, eles até se formam, mas não ficam com a discussão da PA bem posta na sua formação. (Neuza, 45 anos, monitora da EFAJ)

Neste depoimento, fica explicitada a ideia de que, mesmo residindo na cidade, a monitora se considera uma moradora do campo, e isto é importante para podermos entender porque elas/eles, monitores mais antigos, têm grandes restrições à ideia da superação da dicotomia campo/cidade. Para eles/elas, este fenômeno pode acarretar perdas da identidade tanto da escola quanto dos estudantes que, em sua maioria, moram no campo. Entretanto,

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. [...] Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre [o campo e a cidade] [...], [tende a ser] como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p.21).

A relação entre o campo e a cidade sempre foi marcada por influências mútuas, hoje cada vez mais presentes ora pela dependência que a cidade tem do campo para se alimentar, ora pela busca de opções de lazer. Por sua vez,

os sujeitos do campo buscam na cidade o acesso às tecnologias, que cada vez mais também passam a ser incorporadas à vida no campo (internet, celular). Estes fatos nos chamam a atenção para a ponderação que Homi Bhabha faz: pensarmos uma fronteira que na sua habitualidade possa entender melhor as diversas relações que as dimensões humanas possam proporcionar. O monitor Flávio, que também mora na cidade, tem a seguinte visão sobre a relação campo/cidade:

Não há interferência em morar na cidade, pois minha vivência tem origem no campo. Trabalhei sete anos em uma propriedade enquanto estudava na cidade não me influenciava e nem influencia na minha vida.

Com a internet gosto muito para fazer pesquisa me comunicar com amigos e parentes 70% da minha comunicação pela net é com parentes. Minha relação com a internet é mais urbana. Sou filiado ao PT. Minha família é de Pinheiros e vou poucas vezes na casa da minha mãe, nos finais de semanas gosto de ir ao bar conversar com os amigos e me distrair um pouco. Se eu morasse no meio rural gastaria menos com alimentação, aluguel e outras coisas, mas gosto da vida que levo, gosto muito da liberdade que tenho. Gosto que me respeitam e trabalho muito para respeitar cada um do jeito que é. (Flávio, 28 anos, monitor da EFAJ)

Diante dessas falas dos monitores, pudemos perceber que a criação de territórios políticos, ideológicos para além da fronteira entre o campo e a cidade vem demonstrando que cada vez mais há a proximidade desses dois espaços/lugares, que eram tratados tanto pela literatura quanto pelo senso comum, como distintos e duais, pois, como nos informa Canclini (2004, p. 19), “[...] assim como não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los”. Sendo assim, as relações que se fazem presentes entre o campo e a cidade passam a não funcionar de forma tão abrupta, mas se ressignificam a todo momento nos encontros com as diferenças culturais. Canclini (2004) descreve ainda a seguinte situação quanto à diversidade dos debates no interior das distintas ciências e disciplinas, que têm utilizado diferentes formas de análise dos encontros culturais, a saber:

Para as antropologias da diferença, cultura é pertencimento comunitário e contraste com os outros. Para algumas teorias sociológicas da desigualdade, a cultura é algo que se adquire formando parte das elites ou aderindo a seus pensamentos e seus gostos; as diferenças culturais procederiam da apropriação desigual dos recursos econômicos e educativos. Os estudos comunicacionais consideram, quase sempre, que ter cultura é estar conectado. Não

há um processo evolucionista de substituição de umas teorias por outras: o problema é averiguar como existem, chocam ou ignoram a cultura comunitária, a cultura como distinção e a cultura.com (p.13-14).

Nesses encontros, os territórios criados tanto pelos monitores quanto por alguns estudantes tendem a ser bem mais flexíveis na sua composição e feitura. Podemos perceber essa flexibilidade nas falas dos estudantes, pois, se em um momento estou na cidade tendo que me portar como sujeito do campo, tenho assim uma identidade e exponho que há em mim uma territorialidade cultural bem definida. Quando, porém, vou para a cidade e procuro me identificar como um sujeito da cidade quer seja pelas vestimentas, quer seja pelo comportamento, há uma identidade não muito bem definida, que está sendo consensuada no encontro fronteiriço.

Sendo assim e entendendo o encontro fronteiriço de forma consensuada, Haesbaert (2006, p. 228) destaca que:

Busca-se uma reterritorialização em termos de novos territórios que respaldem antigos grupos étnicos cujas tradições precisam muitas vezes ser “reinventadas”, quanto territórios que, em sua própria configuração, invertem identidades e praticamente representam a fundação de novos grupos ou entidades culturais. Este vaivém entre espaço[/lugares] e cultura, território e identidade mostra, entretanto, que a identidade (no caso, étnico-territorial), não é “simples manipulação simbólica ou ideológica. A identidade étnica tem valor performativo, no sentido de que ela acaba efetivamente por orientar o comportamento dos atores sociais e por lhes oferecer sentido e uma possibilidade de mobilização. Como os processos contemporâneos de etnicização carregam com muita frequência um discurso territorial para se legitimarem, é justo afirmarmos que o território aparece amiúde como um território etnicizado.

Se os processos da territorialidade apontam para reflexões da não criação de fronteiras entre os “iguais culturalmente” com as aproximações entre o campo e a cidade, as fronteiras dos considerados diferentes culturalmente são superadas. Sendo assim, percebemos que a fronteira deixa de ser um espaço de divisões de culturas e passa a ser um espaço/lugar onde os sujeitos, tanto do campo quanto da cidade, consigam transitar com mais facilidade e flexibilidade. Com isso, “[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade ao hibridismo cultural que emerge em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 1998, p.20). Milton Santos nos indica que (2002, p.9) “[...]”

o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência [...]” e a territorialidade que avança para além da fronteira passa a assumir esta mesma forma.

3.2. – Os conflitos culturais existentes na fronteira

Os conflitos já apontados no capítulo II nos dão base para discutir sobre o que existe na fronteira entre o campo e a cidade do ponto de vista dos conflitos ideológicos. Por meio de entrevistas, os(as) estudantes da EFAJ enunciam ideias acerca de si mesmos, expressas por sujeitos habitantes da cidade, que ainda vêm de forma preconceituosa a vida no campo, nesses dizeres: “*Só podiam ser da roça*” e/ou “*vocês que estudam nesta escola [EFAJ] só aprendem coisas da roça*”. Essas ideias evidenciam claramente marcas de preconceito ideológico quando se pensa esses dois espaços/lugares de feitura da vida dos sujeitos que por lá transitam. Para a estudante Diana, (17 anos)

A relação do campo com a cidade a gente perde espaço em tudo desde a liberdade de ir e vir até sofrer certo tipo de violência. Minha irmã foi violentada quando morávamos na cidade. Já no campo, temos liberdade para viver e ainda há segurança. Gosto muito do campo prefiro ficar no campo do que na cidade, mas trago algumas marcas da cidade por exemplo, gosto muito de funk, axé, sertanejo só universitário. Acho que estes gostos foram um pouco pela convivência na cidade e pelos colegas que vieram de outros lugares. Há também a influência da internet. (Diana, 17 anos, estudante da EFAJ)

A relação entre as culturas que ainda persistem em sobreviver no campo difere das culturas da cidade, entretanto no espaço/lugar de fronteira, estas culturas diferentes têm cada vez mais se aproximadas. Com isso, o sujeito mesmo apontando que o campo ainda é o melhor lugar para se viver carrega uma grande influência da cidade e das coisas que ela produz sobre os habitantes do campo. O relato feito por um dos sujeitos da pesquisa nos chama a atenção quando faz os seguintes destaques,

Eu vejo como uma relação positiva, mas o bairro é muito carente e isso acaba influenciando de forma negativa. Um episódio foi que alguém, da comunidade limite da escola colocou fogo na madeira e acabou queimando parte das bananeiras. Ainda ocorrem muitos furtos nas plantações da escola. Outro caso era que havia um homem que pegava sacos de aipim na escola e colocava para vender no seu boteco. O impacto da formação se dá, pois a realidade no meio urbano há muita violência.

A gente orienta, orienta, entretanto, quando os meninos da zona urbana vêm bater bola com os da escola, falamos para que tenham cuidados com o tipo de relação. Às vezes tenho que parar a atividade para fazer orientações no que tange ao trânsito de pessoas nas proximidades da escola (meninas e meninos). (, Saulo, 27 anos, Monitor da EFAJ).

Apesar de ouvir de forma mais sistematizada um dos lados da fronteira, que é nosso objeto de estudo, fizemos o deslocamento para conversar com cinco moradores do bairro vizinho à escola. Pudemos observar que a escola, embora esteja a poucos metros da residência desses sujeitos, não representa muito para a comunidade, a não ser para os jovens e adolescentes que, no momento de lazer dos estudantes da escola, também participam das “peladas” de futebol.

Entretanto, para além das questões ligadas ao conflito de espaços/lugares com territórios criados por cada sujeito da fronteira, observa-se ainda a manutenção da hierarquia campo/cidade, presente nos diálogos dos jovens e adolescentes habitantes, conforme registro de campo. Num momento de observação atenta dos estudantes da escola, presenciou-se um grupo de meninos e meninas falando sobre o tempo que tinham ficado no *chat* batendo papo com pessoas de diversos lugares do Brasil. Nestas conversas pude perceber que os estudantes que moravam no campo tinham menos “poder” sobre os outros que detinham mais condições de acesso à internet. Os que moravam na cidade dominavam os diálogos na roda de amigos quando o assunto envolvia questões ligadas às novas tecnologias e principalmente às “coisas” da cidade. Nesse sentido, na observação feita a partir das rodas de conversa dos estudantes da escola matriculados em um curso do/no campo percebemos que as falas dos estudantes, que possivelmente irão morar e/ou optar pelas coisas da cidade, têm sido dominantes. Diante disso, extraímos das entrevistas com os monitores a forma de abordagem com que tratam a temática campo/cidade nas aulas teóricas. O monitor (Flávio, 28 anos) destaca que,

Aqui na EFA, buscamos apresentar a relação do campo com a cidade a partir da sistematização das disciplinas, acho que as ciências humanas e sociais têm abordado este tema com mais propriedade, mas nas minhas disciplinas tento relacionar, por exemplo, a questão da compra e da venda de produtos entre estes dois espaços e suas formas culturais de fazer e viver a vida.

Fizemos esta mesma abordagem com a monitora (Cristina, 25 anos) de ciências humanas e sociais, que sempre morou no campo e que faz o seguinte destaque:

Pensar na relação teórica fundamentada e sistemática estou começando agora. Na prática, a relação é muito conflituosa, pois há uma classificação apontada como interação ou inter-relação na qual o campo é tratado sempre como inferior, pois se colocam que a qualidade de vida é muito melhor na cidade. Para nós da escola, precisamos e trabalhamos para superar esta relação de inferioridade. (Cristina, 25 anos, monitora da EFAJ)

Este apontamento realça ainda mais o conflito existente na formação do sujeito que acaba não conhecendo de fato os dois espaços/lugares de vivências humanas, o que pode fazer com que a escola explore a ideia de um campo romantizado sem levar em consideração suas mudanças e, principalmente, a mudança do sujeito que, apesar de não deixar sua condição de camponês, quer viver outras experiências como sujeito habitante da fronteira. Para Raymond Williams (1989, p. 19) “A vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e um povo; move-se em sentimentos e ideias, através de uma rede de relacionamentos e decisões.” Além disso, move-se também por meio das estruturas de pensamentos e de desenvolvimentos científicos tecnológicos.

Na análise dos documentos oficiais do MEPES, mantenedora da EFAJ, identificamos (no seu estatuto 2009, p. 4, no artigo 4º) a concepção de formação que orienta sua proposta,

O MEPES tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana, interagindo na saúde, educação e ação comunitária, sem fins econômicos, numa ampla atividade voltada principalmente ao meio rural, integrando campo e cidade, naquilo que concerne à elevação humano-social, especialmente do agricultor, nas dimensões da vida: espiritual, intelectual, sanitária, técnica, econômica e ambiental [...]

No tocante à integração campo cidade destacada neste estatuto, percebemos na observação das aulas que é preciso vincular essa integração ao cotidiano dos estudantes, pois esta ênfase não ocorre nos espaços da escola. Quando o estudante destaca que temos que conhecer os dois caminhos, ele quer dizer que precisamos conhecer mais as coisas da cidade, e a escola é um ótimo lugar para fomentar este conhecimento. Entretanto, para alguns sujeitos da escola, a cidade passa a ser vista como lugar da bagunça, da desordem, da violência. Mas o que se espera da escola é fazer uma abordagem desse tema pontuando os problemas existentes tanto na cidade quanto no campo. Isto é o mínimo que a escola pode proporcionar aos estudantes para minimizar a falta de conhecimento e discussão sobre a cidade, a qual em muitos casos passa a ser objeto de desejo dos seus estudantes. O compromisso dessa escola está pautado (também expresso no seu estatuto) na formação integral do sujeito o qual requer pensar a totalidade da vida humana, e isso, para alguns monitores, ainda está faltando dentro da PA. De acordo com o monitor Cristiano (26 anos),

A P.A. no papel é muito bonita, mas na prática tem alguns assuntos que não dão conta, pois tem muitas discussões vivenciais. As questões vivenciais são muito importantes, mas o estudante precisa de conteúdo para depois ser profissional no mundo do trabalho tanto no campo quanto na cidade. (Cristiano 26 anos, monitor da EFAJ)

Esta reflexão que problematiza a atuação da escola na formação dos estudantes por meio da P.A indica que os sujeitos habitantes da fronteira (tanto monitores quanto estudantes e/ou membros da comunidade que moram próximo da escola) têm lidado com o processo de ressignificação de seus jeitos de ser e de viver a vida na relação com os sujeitos da escola. Nesse processo, eles(as) não se identificam como sujeitos da cidade nem como sujeitos do campo, mas como um sujeito que possui novos olhares diante da situação que se mostra tanto na cidade como com as novas configurações do campo. A presença dos novos sujeitos nos espaços de fronteiras fica também explícita quando uma ex-estudante da escola diz:

Trabalhei um tempo como vendedora em uma loja de roupa, na verdade este trabalho me deu mais experiência quanto à relação que tenho com a cidade, mas gosto muito da vida no campo. Após sair da loja onde trabalhava por causa de um acidente de moto, vou a cidade para conversar com alguns amigos (as), comprar gêneros alimentícios e coisa que não conseguimos produzir por aqui. (Quézia, 19 anos, ex-estudante da EFAJ).

Esta ex-aluna, apesar de gostar muito do campo e do lugar onde mora, tem um grande sonho de ser professora de educação física. Ela joga bola e gostaria de ser jogadora profissional, mas não vê muitas oportunidades para uma menina que mora no interior de Jaguaré. Segundo ela, os meninos têm muito mais oportunidades de se profissionalizar como jogadores de futebol. Outra aluna da escola parece estar em um grande dilema. Para ela,

Na cidade encontramos várias oportunidades de como fazer para conviver com a natureza. No campo não precisamos comprar coisas no supermercado o que garante uma vida melhor para todos. A relação cultural é um pouco diferente, pois na cidade as coisas são muito agitadas e já no campo é mais sossegado me adapto muito fácil as coisas de um jeito diferente.

Quando estou no campo uso roupas de campo. Essa aproximação com a cidade acho bem positivo, pois temos médicos mais próximo. O problema que na cidade é mais difícil encontrar produtos orgânicos para comprar.

No futuro quero fazer uma faculdade de medicina e fisioterapia, mas meus avós querem que eu seja bombeira. (Kely, 16 anos, estudante da EFAJ).

Estes conflitos culturais ainda existentes na fronteira entre o campo e a cidade sinalizam para processos de ressignificações, no que tange às questões culturais, pois os sujeitos do campo, a partir da proximidade com a cidade, passarão a ter hábitos muito parecidos com os dos sujeitos desse espaço, mesmo mantendo algumas características próprias do camponês, porém ressignificado. Nesse sentido, estes fatos corroboram para que o hibridismo cultural existente entre o campo e a cidade se intensifique, gerando espaços/lugares com territórios ressignificados por parte dos sujeitos que aí transitam.

CAPÍTULO IV: TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO EPISTEMOLÓGICO EM CONSTRUÇÃO

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Importa ressaltar neste capítulo que minha inserção no grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES, que tem como uma de suas metas a formação de pesquisadores na confluência da Educação Profissional e EJA, foi fundamental para nos aproximar dos estudos da área trabalho e educação. Pesquisadores tais como Ciavatta (2009), Frigotto (2006), Lima Filho (2007), Kuenzer (1997), dentre outros, chamam-nos a dialogar com a produção deste campo.

Analisando as mediações históricas entre trabalho e educação, Ciavatta destaca que os estudos sobre a relação trabalho e educação no Brasil passaram a ter destaque a partir da década de 1980. Nesse período, houve a produção de muitos trabalhos acadêmicos que buscavam ultrapassar “[...] os limites herdados do enfoque restrito à formação profissional para o desenvolvimento econômico na América Latina, da teoria do capital humano, do tecnicismo e das teorias reprodutivistas” (CIAVATTA, 2009, p. 25).

A teoria do capital humano como produto das ideologias desenvolvimentistas talvez tenha produzido um dos principais embates para se pensar a relação trabalho e educação. Muito disseminada nos anos da ditadura civil-militar (1964 ao final dos anos 80), período áureo de desenvolvimento econômico do Brasil, de acordo com Ciavatta (2009, p. 27), essa teoria “[...] continha um elemento novo de interpretação da relação entre trabalho e educação: a educação era apresentada como um bem econômico, cujo custo media-se pelo investimento necessário para atingir benefícios econômicos”.

Essa teoria passa a ser criticada, sendo apontada como seu principal foco de atuação a qualificação para o trabalho e a educação como preparação da força de trabalho basicamente para ser consumida pelo capital, tendo como base uma racionalidade tecnocrática (CIAVATTA, 2009, p. 28). Por sua vez, os críticos do capital humano, denominados de “reprodutivistas”, passam também a ser criticados. Para seus críticos eles,

[...] incorreram num “economicismo” mecanicista ao considerar a educação escolar um fator adicional de expansão da mais-valia relativa e reprodução da sociedade capitalista. Segundo essa interpretação, que se contrapõe às duas anteriores o capitalismo prescindia da escola para sua reprodução (CIAVATTA, 2009, p. 28).

As críticas aos “reprodutivistas” ganham materialidade quando Paiva (1980) destaca que “[...] a escola, a educação serve à reprodução social, mas nela se refletem as contradições da sociedade de que é parte e ela mesma contribui para reproduzi-las e, por vezes para acirrará-la” (Paiva, 1980, apud. CIAVATTA, 2009, p. 29). Nesse sentido, apesar de a educação escolar servir como espaço de formação de força de trabalho para ser consumida pelo capital, ela também, predominantemente nas suas contradições, serve para acessar o saber historicamente acumulado. Para Frigotto,

A escola serve ao capital tanto por negar aos trabalhadores o acesso ao saber historicamente acumulado como por ignorar ou negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. A prática educativa escolar, por determinação histórica, realiza-se nas relações de classe e é uma prática contraditória, mediadora de relações antagônicas. Pela condição de hegemonia do capital, está articulada aos seus interesses, mas pode ser articulada aos da classe trabalhadora, na medida em que esta avança em sua organização e seus movimentos coletivos (FRIGOTTO, 1984, apud. CIAVATTA, 2009, p. 29).

Essas produções acadêmicas, que vão aprofundando as discussões sobre a relação trabalho e educação no contexto histórico da formação política do Brasil, têm sofrido deslocamentos para pensar as afinidades que este campo pode ter com outros campos de conhecimento, sendo que também pelo trabalho o homem tem se formado. Nessa concepção do trabalho enquanto formador do homem, Frigotto (et.al., 2010 p. 02) destaca que:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

A concepção de trabalho apontada por Frigotto (2010), para nós, ganha corporeidade no encontro com a modalidade de EJA, pois ao percebermos que os sujeitos dessa modalidade ao se reconhecerem como um ser histórico-social, não somente pela sua história, mas também pelo trabalho, e por sua ação sobre a natureza, modificando-a, e tendo através desse encontro outros significados a partir da consciência que adquirem na feitura do trabalho pelo qual se humanizam.

Desfocando nosso olhar das produções no campo trabalho e educação e recorrendo à legislação para entender como era pensada a formação do trabalhador, podemos perceber, no artigo 39 da LDB (1996), que “A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Este entendimento de educação profissional corrobora com a crítica que os “reformistas” fazem aos defensores da teoria do capital humano, uma vez que uma formação que visa apenas ao mercado de trabalho ao invés de formar o homem nas suas diversas dimensões contribui para que o homem passe a ser “deformado” pela lógica que o sistema capitalista imprime sobre a sua condição humana (MARX, 1985).

O que se percebe no debate entre o caráter formador e deformador dos sujeitos é a ideia de superar a formação para o mercado de trabalho, introduzindo a concepção de formação para o mundo do trabalho em que o primeiro reduz o caráter formador do homem ao instrumentalizá-lo e o segundo concebe a dimensão mais ampliada da formação humana.

Contrária a essa formação que pensa a integração entre a formação básica e a formação técnica, no ano de 1997, o então presidente FHC institui o Decreto nº 2.208 em um momento político da história brasileira que priorizava as ações

neoliberais. Esse decreto aborda, no artigo 1º inciso IV, os objetivos da Educação Profissional, dentre os quais destacamos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; e “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.” Diante disso, esse decreto descreve no artigo 3º os níveis de Educação Profissional como:

- I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
- III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Essa divisão dos níveis de ensino nos chama a atenção, principalmente no inciso I, que trata da educação profissional em nível básico, porque, para os sujeitos jovens e adultos, esse nível poderia dar conta da sua formação. Entretanto, essa forma de oferta (que não integrava a educação básica com a educação profissional) desqualificava a condição dos educandos(a) da EJA, impossibilitando-os de ter uma formação que buscasse a inserção no mundo do trabalho e não apenas para responder demandas do mercado de trabalho seguindo a lógica do capital.

Diante disso, o mundo do trabalho aqui destacado, passa a ser vislumbrado por outra lógica que não a do capital, mas como uma porta de entrada dos jovens e adultos nos diversos espaços da sociedade. Kuenzer diz que (1992, p. 34), “[...] é necessário que o trabalhador, através do saber científico e tecnológico, consiga participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo”.

Em meio à transição política presidencial e a responsabilidade do atual governo em responder às reivindicações e lutas dos movimentos sociais e intelectuais, através dos compromissos assumidos com a sociedade brasileira, no dia 23 de julho de 2004, revoga-se o Decreto nº 2.208/97 por meio do Decreto nº 5.154/04, que retoma a ideia da integração. Esse novo decreto aponta as etapas que compõem a organização da educação profissional em uma

determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos e interfaces entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, podendo a oferta ocorrer da seguinte forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

No percurso das lutas seguindo a forma de oferta dos incisos I e II do decreto citado exposto, o presidente, a partir do Decreto nº 5.478/05 cria o Proeja e é atualizado pelo Decreto nº 5.840/06, que institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa poderia ser assumido pelas instituições públicas da rede federal, dos sistemas de ensino nas redes estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacional de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"). Entretanto, no primeiro momento o *locus* de implementação foi a rede federal de educação. No caso do Espírito Santo, a responsabilidade de ofertar os cursos regulares do Proeja, a partir de 2007, ficou a cargo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), atual Ifes (Instituto Federal do Espírito Santo), conforme Decreto nº 5.840 de 2006, artigo 1º, Parágrafo 3º (BRASIL, 2007, p. 58).

A partir desse momento, surgiram algumas contradições estruturais (no que tange à oferta dessa modalidade para os sujeitos jovens e adultos) nesta instituição, que ainda ofertava o curso de Ensino Médio a Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) nos moldes do Decreto nº 2.208/97, e que, com o novo Decreto nº 5.154/04, vê-se obrigada a mudar sua forma de oferta e ter que

responder às exigências do Decreto nº 5.840/06. Essas contradições estão postas no momento em que uma instituição tida como de excelência, que recebia os considerados melhores alunos secundaristas do estado, agora passa a receber alunos com descontinuidade de escolarização. Esse tem sido talvez um dos principais embates que a obrigatoriedade do decreto nº 5.840/06 ocasionou nesta instituição.

Direcionado à Educação de Jovens e Adultos, o Proeja tem como objetivo, a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional técnica de nível médio, na perspectiva de atender aos sujeitos da EJA. No que diz respeito à formação humana, o documento base irá apontar para uma visão coerente com a formação plena do sujeito em,

[...] que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macro-economia — como a estabilização e a retomada do crescimento em curso — mediatizados pelos índices de desenvolvimento humanos alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007, p. 14).

As contradições acentuadas sobre a educação profissional no processo de globalização vêm sendo pautadas nas produções acadêmicas, no GT 09 trabalho e educação da ANPEd e nos últimos cinco anos com a indução do Proeja no GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultos. Segundo Oliveira, Cezarino e Santos (2009, p. 2),

No contexto de realização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos no Brasil, tem-se colocado a necessidade de pensar a EJA de forma propositiva, mapeando seus desafios e perspectivas para o país. Isto implica pensar a dinâmica sócio-cultural e política em que estamos envolvidos, as lutas e conquistas que, sob reivindicação dos movimentos sociais, nos permitiram avançar produzindo uma nova configuração do campo.

As principais reivindicações que os movimentos sociais no campo da EJA têm buscado é a mudança da visão enfatizada pelo capital no que se refere à oferta de educação e, principalmente, de educação profissional. Quanto à formulação de políticas públicas, Cunha e Cunha, (2003, p.12) apontam que “[...] as

políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo.”

Diante do percurso que regulamenta a Educação Profissional no Brasil, podemos identificar diversas incoerências, pois o que está em jogo são as novas demandas do setor produtivo para a educação, tendo em vista que o sistema capitalista é o principal protagonista desse cenário, o que para Octavio Ianni (1982, p. 25)

[...] pressupõe [que] determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas, implica em determinada forma de organização das relações de produção e compreender a existência de um Estado controlado direta ou indiretamente pela classe capitalista.

Sendo assim, o desafio desse novo campo - oriundo da indução de uma política e da necessidade de produção de conhecimento que integre estudos e pesquisas em educação profissional e EJA - vem se constituindo espaço de possibilidades de pensar a integração entre esses campos na perspectiva de construção de propostas curriculares voltadas à formação de jovens e adultos trabalhadores. Essa integração passa a propiciar os fundamentos científicos e tecnológicos da ciência, valorizando as experiências dos sujeitos e suas culturas. Experiências trazidas pelos sujeitos na sua história de vida na relação com o trabalho a perspectivas de interação com o mundo do trabalho e o saber historicamente produzido. Corroborando com o desafio desse novo campo de conhecimento, Machado e Oliveira (2010, p. 07) indicam que:

A integração entre EJA e EP não é tarefa fácil e de curto prazo, pois essas duas modalidades de educação se constituíram, em geral, como realidades e campos distintos no âmbito da educação escolar brasileira, embora lidassem com um segmento social em particular: os que vivem do trabalho e que se vêem, crescentemente, excluídos do mercado de trabalho, dado ao desemprego estrutural e às crescentes exigências de qualificação.

4.1 – Entendendo o trabalho como princípio educativo

O trabalho como construção social na história da humanidade tem encontros profundos com o processo de formação da sociedade atual. Nessa construção,

grupos defendiam que na divisão social do trabalho as camadas mais baixas atuavam no trabalho manual e as camadas mais altas no trabalho intelectual. Nesse sentido, o trabalho assume um caráter desqualificador da formação do homem, invertendo a ideia da formação em função do mercado de trabalho, seguindo a lógica do capital.

Essa deformação do homem para atender ao mercado de trabalho tem na pedagogia capitalista a escola como “[...] única alternativa dos trabalhadores para apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações” (KUENZER, 1997, p. 33). Com isso,

A escola e os cursos de formação profissional que aí estão, no momento, estão longe de apresentarem competência para atender a essas reivindicações em função de seu caráter excluyente, da inadequação de suas formas de organização e de suas propostas curriculares, completamente desvinculadas do mundo do trabalho e das características do trabalhador (KUENZER, 1997, p. 33).

Na contramão dessa concepção, a escola do trabalho defendida por Pistrak (1981) tem como princípio: a) relações com a realidade atual; e b) auto-organização dos alunos. Entretanto Pistrak (1981, p.35) destaca que não basta estudar a realidade atual. “A escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual [...] adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente.”

Essa proposição da escola do trabalho indicada por Pistrak na busca de estudar a realidade, a partir da realidade, agindo de forma ativa. Ou seja, fazendo das relações entre a teoria e prática uma simultaneidade de formação dos sujeitos. A dicotomia que era defendida em outros momentos da história da divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual passa a ser superada quando os sujeitos desenvolvem um saber de caráter eminentemente prático, voltado para “os modos de fazer”. Kuenzer (1997, p. 64) afirma que,

[...] a partir das formas de organização do processo produtivo, fundamentadas na fragmentação do trabalho e na distribuição das tarefas parciais a trabalhadores diferentes, resgatando-se a unidade no produto final e não na prática produtiva dos trabalhadores, conclui-se que o trabalho aprendido desta forma, e portanto, a

qualificação adquirida, é também fragmentada e parcial, destituída das dimensões de totalidade e de sistematização. Se, por outro lado, tomar-se o pressuposto de que, no trabalho enquanto acontecendo, pensamento e ação são dimensões inseparáveis, e que, portanto, o trabalhador, mesmo quando executa tarefas planejadas externamente a ele, reflete, descobre novas metodologias, novos instrumentos de trabalho, resolve problemas que surgem na execução, tem-se que admitir que há uma dimensão teórica, e portanto criativa e transformadora, no saber elaborado na prática cotidiana.

Com isso, a relação teoria/prática passa a ser entendida como um processo que não se dissocia. Isso deveria ocorrer também no processo de formação dos sujeitos, ou seja, uma indissociação entre a formação básica e a formação profissional na busca da integração dos saberes.

Frigotto (2006) nos convida a considerar que no projeto de desenvolvimento hegemônico, onde é priorizado a lógica do capital, a concepção consequente de uma educação que orienta suas políticas e as possibilidades de produção na construção de outro modelo de desenvolvimento, sugere um movimento “específico de forças em disputa por projetos societários e de educação” (p.25).

Esse projeto alternativo de sociedade perpassa pela formação de sujeitos capazes de se reconhecer como parte integrante desse processo, como indivíduo e, principalmente, como coletivo. A oferta de uma educação que pensa o trabalho não como fim, mas como meio, tem nesse processo o trabalho como um dos princípios formativos.

Esse movimento que integra interesses da classe dominante em diferentes dimensões é responsável pela manutenção das estruturas de poder e privilégio, no que tange à conjuntura das transformações do campo e à estrutura de uma sociedade que mantém, principalmente no campo, uma desigualdade social muito elevada. E isso leva à contestação do modelo de tecnologia agrícola no campo “que combina hoje no Brasil, latifúndio e agronegócio, exatamente porque representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses” (CALDART, 2004, p.23).

Nesse contexto, há que se problematizar o papel da educação profissional e tecnológica na construção de outra realidade em que os povos do campo se assumam como sujeitos de um projeto de desenvolvimento para o campo e a

EP seja pensada como possibilidade de transformação dessa realidade de desigualdade social. Conforme ressalta Lima Filho (2007),

[...] [Uma] Educação Profissional e Tecnológica concebida como um processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de formação profissional e de educação científica e ético-política. Um processo que considera a tecnologia como produção do ser social, isto é, produto das relações socioeconômicas e culturais e, ao mesmo tempo, considera a educação como processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Nessa concepção, a Educação Profissional e Tecnológica não pode ser reduzida à mera formação para profissões ou para determinadas práticas e trabalhos específicos, e sim como um projeto de formação integral do ser humano, cidadão e trabalhador, um direito social inalienável e base de autodeterminação do sujeito, no contexto dos complexos processos produtivos que caracterizam as sociedades contemporâneas (p.16).

Essa concepção tem sido incorporada, de certa forma, pela recente proposta do Proeja, no sentido de colocar a tecnologia a serviço da formação humana integral em que a formação científica e tecnológica seja um direito assegurado a todos os cidadãos na cidade e no campo. O Estado brasileiro não tem dado conta de atender à demanda de escolarização básica de pessoas jovens e adultas, sobretudo para a população jovem em nível de ensino médio, embora se constate nos índices de distorção idade-série uma redução entre 2000 (55,1%) e 2002 (52,4%)¹⁹. Mas isso não representa mudanças significativas uma vez que “[...] mais da metade dos alunos concluintes ainda estão fora da idade prevista para o término [...]” (BRASIL, 2007, p. 19). No que se refere ao atendimento dos jovens do campo, a incapacidade do Estado se afirma tendo em vista “[...] a baixa escolarização no campo e as possibilidades de atender dignamente a demanda de escolarização dessa população” (BRASIL, 2008 p. 15). Se considerarmos a oferta de EP no campo, segundo a pesquisa “O Perfil da juventude brasileira”, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Cidadania em 2004²⁰, encontramos que:

[...] 90% dos jovens pesquisados não passaram por nenhum curso de capacitação e a profissionalização é feita por meio do aprendizado direto na prática; 95% consideram a escola importante para o seu futuro profissional e 80% consideram importante para conseguirem um emprego hoje; somente 30% dos jovens residentes

¹⁹ Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2004.

²⁰ A pesquisa intitulada “O perfil da juventude brasileira”, organizada por Maria José Carneiro, trabalhou com uma amostra reduzida de jovens rurais (19% do total da população pesquisada – 669 jovens rurais).

no campo e que trabalha na cidade, tem carteira de trabalho assinada; os demais são assalariados sem registro ou fazem “bico”; dos que trabalham ou trabalharam (independe do local da residência), 42% ganham meio salário mínimo e 27% ganham entre meio e um salário mínimo; dos 24% que trabalham no campo 14% estão inseridos em estabelecimentos de agricultura familiar, enquanto 8% são assalariados sem registro e 2% são ajudantes familiares sem remuneração (BRASIL, 2008, p.17).

Esses dados indicam a necessidade de refletir sobre as condições de oferta da EP e os trabalhos a que os jovens estão submetidos no campo. Nesse sentido, a Declaração da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo propõe que, no atendimento dessa “modalidade”, os cursos de nível médio e superior voltem-se para os jovens e adultos trabalhadores do campo com formação apropriada, envolvendo as escolas agrotécnicas no uso social de sua estrutura no atendimento à classe trabalhadora no campo, através da “implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico, tomando como referência a sociobiodiversidade” (DECLARAÇÃO FINAL, 2004, p.4).

Entretanto, para além das antigas agrotécnicas, há no Espírito Santo as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), que possuem outras experiências de oferta de educação profissional, privilegiando a formação integral dos jovens e tendo o trabalho como princípio educativo. Nas EFA's, “[...] a centralidade está no trabalho, na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade” (CALDART, 2011, p. 31).

Mesmo com essas experiências alternativas que privilegiam o sujeito e não o mercado de trabalho, no estado do Espírito Santo, a oferta da Educação Profissional no campo vem sendo problematizada, no intuito de situar as novas demandas de formação para esses sujeitos. De acordo com Scarim (2008),

[...] o projeto desenvolvimentista do Estado em questão reforça os processos de desigualdades e exclusão presentes na sociedade. Há a necessidade de um projeto alternativo para o campo, o que levanta as seguintes questões: a que campo os sujeitos que habitam essa territorialidade aspiram? Que educação profissional seria apropriada para esse projeto alternativo? Como a educação profissional pode servir para intensificar o processo de reforma agrária? Como essa educação pode contribuir para transformar terras devolutas em terras para os Sem-Terras? E, ainda, como a profissionalização pode auxiliar para a segurança e soberania alimentar dos sujeitos do

campo? Estas e outras questões precisam estar na pauta das discussões sobre a oferta de Educação Profissional para o campo.²¹

Nesse sentido, a Educação Profissional vinculada à escola do trabalho de Pistrak passa a projetar os anseios, as lutas e os desejos dos povos do campo. O campesino não será beneficiado por uma educação que esteja voltada para os interesses capitalistas e que leva à intensificação do processo de exploração, à expropriação dos meios de produção, ao êxodo rural, dentre outras implicações. Com essa ênfase, a oferta de uma Educação Profissional que vincula o trabalho como um princípio educativo passa a ser um instrumento de transformação da realidade vivida pelos povos do campo e da cidade, e não de manutenção, de legitimação e de reprodução do *status quo*.

4.1.1 – O trabalho como princípio educativo nos CEFFAS

No período de observação em campo, pude perceber como a escola e os monitores vivenciam o processo de formação dos(as) estudantes no e pelo trabalho em diferentes instâncias, qual seja: os estudantes assumem a responsabilidade em postos de coordenação de grupos, e um monitor acompanha-os no trabalho com os animais e com as plantações. Para que este processo tenha certo êxito, os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) adotam os seguintes instrumentos e estratégias pedagógicas: Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA); Fichas Didáticas; Visitas de Estudo; Intervenções Externas – palestras, seminários, debates; Experiências/Projeto Profissional do Aluno; Visitas à Família do Aluno; Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação – contínua e permanente (Parecer da Pedagogia da Alternância p. 5-6 01/06).

²¹ Notas a partir da palestra proferida pelo Prof. Dr. Paulo César Scarim, intitulada “Educação profissional e as demandas da educação do campo”, durante o II Seminário PROEJA/ES de 27-28 novembro de 2008 (informação verbal).

Para os CEFFAS, o trabalho tem um significado muito importante, tanto pela prática da PA como pela relação família, monitores, alunos, comunidades. Essa importância se dá na forma como os monitores²² conduzem as práticas cotidianas da formação dos estudantes com vistas a integrar a formação humana por meio dos princípios da PA²³. O estatuto do MEPES deixa clara esta relação. Os objetivos expostos abaixo indicam como eles se organizam, o que demonstra a ênfase do trabalho como princípio educativo (MEPES, 2010, p. 06), uma vez que buscam:

- a) Apoiar a agricultura familiar de forma integrada, nas suas diferentes atividades agrícolas, privilegiando as formas que favoreçam a constituição e a defesa da pequena propriedade e permitam o crescimento da pessoa humana através de iniciativas que promovam o encontro de pessoas e famílias, entre si e a solidariedade entre grupos, classes e povos; [...]
- c) Planejar, programar e executar atividades voltadas para a organização social das famílias, tendo em vista o desenvolvimento sustentável do homem do campo, contribuindo para o combate ao êxodo rural;
- d) Apoiar atividades de caráter infra-estrutural, com vistas à viabilizar as ações produtivas e a promoção integral do homem; [...]
- g) Apoiar atividades de integração ao mundo do trabalho;
- h) Contribuir para a formação e o desenvolvimento integral da família e o aperfeiçoamento ético e moral da sociedade;
- i) Apoiar, promover e executar atividades de assistência técnica, de extensão rural, de associativismo, de cooperativismo, de desenvolvimento educacional, de turismo, de cultura e lazer; [...]
- l) Oferecer educação escolar nos níveis da Educação Materno Infantil, Fundamental, Médio e Profissionalizante, sendo nos últimos 03 (três) níveis por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância e em consonância com as demandas sociais, econômicas e ambientais; [...]

Entretanto, Ribeiro (2010, p. 347) destaca que,

²² A função de monitor se refere ao mesmo tempo à formação, à educação, à orientação, à inserção social e profissional de cada jovem. O monitor da Casa Familiar Rural não é jamais exclusivamente um professor, um educador, ou um animador. Além disso, cada monitor não é responsável sozinho. Ele colabora com parceiros educativos: a família, os mestres de estagio... Enfim, cada monitor está inserido numa equipe que assegura a complementariedade das competências e dos papéis. Ele trabalha em equipe com seus colegas. O monitor facilita a articulação entre as atividades de descobertas do meio de vida: aprendizagem do saber fazer, observação, reflexão, e aquelas do ensino que assegura a Casa Familiar. Ele ajuda cada jovem no seu caminhar e na sua afirmação, facilitando sua integração no seio de um grupo. Anima a vida deste grupo, colaborando com os pais e os mestres de estágio e ajuda, se necessário, o aluno a assumir suas responsabilidades em consideração aos jovens e no seio da associação. Neste papel, como nos outros precedentes, seu fim último não é dirigir, mas de ser parceiro a fim de que cada um assuma suas responsabilidades, desenvolva sua autonomia. (Chartier e Legroux, 1997:94-95) apud, QUEIROZ, 2004, p. 68.

²³ Para entender melhor a discussão sobre a Pedagogia da Alternância, ver João Batista Queiroz 2004.

É possível captar algumas mudanças nas concepções de pedagogia da alternância, predominantes nos anos 1990, e as que começam a ser difundidas e debatidas a partir de 2000. Coloca-se como central a questão da formação para [o] trabalho e sua relação com o desenvolvimento que, em alguns casos, predomina a preocupação com o local, ou a comunidade, e, em outros, com o desenvolvimento social.

Nessa concepção, o trabalho passa a ter um papel importante na formação dos estudantes dos CEFFAS através da Pedagogia da Alternância, destacada no estatuto do MEPES. A relação trabalho/educação nas EFA's permite que "[...] a entrada do aluno na vida depois da escola deixa de ser um salto no desconhecido, tornando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebida, melhor será para o aluno" (Pistrak, 1981, p. 77). Essa experiência se aproxima da proposta do Proeja, que também tem o trabalho como um dos princípios da formação humana.

Porém, o trabalho como princípio formativo na Pedagogia da Alternância tem, na prática, críticas quanto à sua ação. Cita-se como exemplo a fala do monitor Cristiano, segundo o qual a beleza da PA está apenas no papel; na prática a PA não consegue dar conta de preparar o(a) estudante para a vida profissional no mundo do trabalho, tanto no campo quanto na cidade, por ter muitos momentos vivenciais e pouco conteúdo.

Esta crítica, de certa forma, corrobora com as críticas apontadas na escola do trabalho de Pistrak, quando realça os problemas do trabalho doméstico desenvolvido por crianças. Segundo Pistrak (1981, p. 48),

Os trabalhos domésticos executados pelas crianças [adolescentes e jovens] são frequentemente nocivos a sua saúde, perdendo-se com isso um tempo precioso de estudo: trata-se, portanto, de uma coisa inaceitável. Geralmente, tais trabalhos não são agradáveis e se, além disso, são cansativos, tornam-se rapidamente um pesado trabalho obrigatório, um presídio em miniatura, cujo resultado é exatamente o inverso daquilo que se busca, porque as tarefas, em vez de despertar o amor ao trabalho (que pode ser desenvolvido por uma tarefa de fácil execução), provocam a repugnância das crianças [adolescentes e jovens].

Porém, Pistrak não descarta como um todo o trabalho doméstico para as crianças, pois, segundo ele, as tarefas domésticas permitem que esses sujeitos adquiram uma série de bons hábitos que, de certa forma, passam a introduzi-

las no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um “novo modo de vida” (PISTRAK, 1981, p. 48).

O trabalho doméstico na escola, de forma racionalizada tende a vencer o desprezo pela organização na vida cotidiana, e esses “[...] resultados podem e devem ser alcançados sem que [os estudantes] precisem executar todas as tarefas domésticas, mas desde que estas tarefas sejam analisadas do ponto de vista de seu valor social” (PISTRAK, 1981, p. 49).

Neste caminho de interpretação (o trabalho como um princípio educativo), as EFA's assumem a condição de uma escola que ensina para a vida em todas as suas dimensões, não somente técnica e/ou doméstica, mas técnica, familiar, comunitária, social, política, dentre outras, visando à formação integral dos(as) estudantes.

4.2. Oferta de Educação Profissional do/no campo no Espírito Santo

Os estudos que têm se ocupado da temática da oferta de educação profissional do/no campo - conforme Nosella (1977), Pessotti (1978) e Queiroz (2004) - são unânimes em destacar o Estado do Espírito Santo como o berço das EFA's no Brasil. Da análise desta literatura vamos encontrando indicações que nos ajudam a compreender o papel das EFA's no processo de formação dos estudantes filhos de agricultores. O estudo realizado por Queiroz destaca

[...] o surgimento e o desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio e Educação Profissional (EFA's de EM e EP), que surgiram no Brasil no final da década de 60, no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a escolaridade em nível fundamental. Em 1976, iniciou-se a oferta de Ensino Médio e Educação Profissional na EFA de Olivânia, município de Anchieta/ES (Queiroz, 2004, p.253).

Já Alda Pessotti (1978) chama a atenção para a ação e objetivo do MEPES, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, que fundou as então Escolas Famílias Rurais de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os

interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (apud, RIBEIRO p. 229).

Entretanto, a oferta de educação profissional tem ainda um longo caminho a ser trilhado, principalmente no que se refere à universalidade, equidade e qualidade, e o desafio de levar em consideração as especificidades dos sujeitos a serem atendidos. Lima Filho (2007), Frigotto (2006) e Ciavatta (2004) remetem-nos a considerar o projeto de desenvolvimento hegemônico que tem priorizado a lógica do capital. Numa leitura atenta dos dados que têm sido gerados por órgãos públicos e privados sobre a oferta da educação profissional para os sujeitos jovens e adultos do campo no estado do Espírito Santo, podemos perceber o grande déficit de oferta dessa “modalidade” nas instituições em âmbito federal, estadual e municipal. O déficit da oferta de EJA no campo não se faz apenas na educação profissional, mas em todos os níveis de ensino.

Dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no comunicado nº 42 de 2010 irão reafirmar o desafio e o tamanho da demanda por educação no/do campo, quando se confronta com o fato de que

[...] a população rural continua menos favorecida que a urbana. A taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural. Enquanto, nas cidades, 9% da população têm pouca ou nenhuma instrução, no campo, tal proporção ultrapassa 24%. Em outro extremo, a população mais escolarizada, acima de 11 anos de estudo, representa mais de 40% da população urbana e apenas 12,8% da população rural. A maioria da população do campo – 73% - não completou o ensino fundamental (IPEA, 2010, p.05).

Dentre esses 73% da população do campo sem ensino fundamental completo, certamente estão os jovens e adultos que demandam por oportunidades educacionais de acesso à escola, de inserção no mundo do trabalho, uma vez que o — nível de instrução e o acesso a educação da população residente no campo são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade. Esses dados reiteram os números da baixa escolarização no campo e demonstram a — histórica incapacidade do Estado brasileiro em atender dignamente à demanda de escolarização dessas populações (PASSOS, 2006. p.3).

Tomando como matriz de análise as instituições federais, o estado do Espírito Santo possui apenas três *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo que deveriam ofertar educação profissional para os sujeitos do campo, as chamadas antigas agrotécnicas. Estes *campi* estão localizados nos municípios de Colatina, Santa Tereza e Alegre.

Quanto à oferta de cursos para atender aos jovens e adultos do campo, o Ifes *campus* Alegre ofertava, em 2010, o curso técnico de Informática integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Já o *campus* de Santa Tereza oferta o curso Técnico em Agroindústria e o *campus* de Itapina, localizada em Colatina, após a pesquisa feita no entorno da escola em 2008 pelo grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC/ES, passou a ofertar, em 2009, o curso Técnico em Alimentos.

Apesar de não ter como foco a oferta de educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que teve a Escola Família Agrícola Implantada pioneiramente no sul do Espírito Santo em 1969, a partir da década de 1970, expande-se para o norte do estado, tendo a Pedagogia da Alternância como método de ensino para o meio rural. Essa instituição tem ofertado, com o apoio e financiamento da Secretaria do Estado da Educação (SEDU), educação profissional para jovens do/no campo. Como ainda há uma ausência do Estado na oferta de EP para EJA no campo, as EFA's podem ser uma das perspectivas do acesso a esse público habitante do campo (no caso da EFA de Jaguaré para os habitantes da fronteira entre o campo e a cidade).

No ano de 2009-2010, o MEPES mantém funcionando no Estado do Espírito Santo 17 Escolas Famílias Agrícolas, sendo 08 atendendo exclusivamente ao Ensino Fundamental, 06 exclusivas com Ensino Médio Profissionalizante e 03 atendendo simultaneamente ao Ensino Fundamental e Médio Profissionalizante e contam, para tal atendimento, com aproximadamente 110 monitores no seu quadro funcional.

Inerente à proposta de educação das EFA's, a Pedagogia da Alternância possibilita aos estudantes alternarem períodos de vida em comum - o chamado

tempo escola - e períodos de vivência com os pais e comunidades – o chamado tempo comunidade -, integrando família, escola e comunidade, num processo contínuo de formação.

No que se refere à oferta de educação de jovens e adultos, de acordo com o censo escolar (SEDU, 2009), o estado do Espírito Santo possui um total de 478 estabelecimentos. Desse total, 70 estão localizadas no meio rural e 408 no meio urbano. Do número total de estabelecimentos, 06 escolas são da rede federal, sendo que somente 02 estão localizadas no meio rural; 255 são da rede estadual (27 do meio rural); 201 são escolas municipais, sendo que 41 estão no meio rural; e 16 escolas são privadas, sendo que não há escolas da rede privada no meio rural. Já no município de Jaguaré espaço/lugar da pesquisa há um total de 07 estabelecimentos que oferta EJA. Sendo 03 na zona rural e 04 na zona urbana, de acordo com a tabela abaixo.

(Tabela 06) – Número de estabelecimentos que ofertam EJA no ES 2009

Superintendência e Município	Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos									
	Total Geral		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
ESPIRITO SANTO	478	70	06	02	255	27	201	41	16	-
Jaguaré	07	03	-	-	02	01	05	02	-	-

Fonte: Adaptado do Censo Escolar – 2009 – SEDU/GEIA/SEE

O município de Jaguaré possui uma população de 24.678 de acordo com o censo do IBGE 2010. Desse total, 15.033 residem no meio urbano e 9.645 moram no meio rural. No que se refere à escolarização no meio urbano, pessoas com 15 anos ou mais alfabetizadas são 9.477, enquanto na zona rural há 6.046 pessoas nessa faixa etária, resultando um total de 15.523 pessoas jovens e adultos alfabetizados entre o campo e a cidade. Se compararmos com o número total de habitantes desse município, constatamos que somente para dar conta de alfabetização o Estado tem um quantitativo de 9.155 pessoas jovens e adultos a serem alfabetizadas, o que implica uma demanda potencial significativa. Entretanto, de acordo com dados da tabela acima, há nesse

município um total de sete estabelecimentos que ofertam EJA pelos governos estadual e municipal. Se compararmos ainda o número de estabelecimentos na cidade (04) com o número de estabelecimentos no campo (03), constatamos uma defasagem considerável de oferta de alfabetização nesses dois espaços nesse município. Os dados revelam ainda que na cidade há um total de 5.556 e no campo 3.599 pessoas jovens e adultos analfabetas. Com esse total de pessoas, que possivelmente demandam por alfabetização, torna-se insignificante esse número de estabelecimentos para dar conta da demanda de formação por educação básica e, principalmente, da oferta da educação básica e da educação profissional. Cabe ressaltar que no município não há nenhum estabelecimento de educação que oferta educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos no campo e na cidade (IBGE, 2010 e SEDU/GEIA/SEE, 2009).

Os cursos ofertados em de 2007 nas instituições do meio rural no estado do Espírito Santo somam um total de 38 cursos de Educação Profissional por município de acordo com a tabela:

(Quadro 07) – Cursos de Educação Profissional voltados para o meio rural por município no Espírito Santo 2007

Nº	Município	Curso
		Agropecuária com habilitação em zootecnia
		Agrícola com habilitação em agricultura
01	Afonso Cláudio	Gestão de Agronegócios
08	Conceição da Barra	Gestão de Agronegócios
09	Conceição do Castelo	Gestão de Agronegócios
		Agropecuária
		Cafeicultura
10	Divino de São	Agroturismo
02	Alegre Lourenço	Agroindústria
03	Anchieta	Agropecuária alternância
11	Dores do Rio Preto	Agrícola com Habilitação em Agroindústria
04	Boa Esperança	Agropecuária
		Agroturismo
05	Brejetuba	Gestão de Agronegócios
12	Ibatiba	Gestão de Agronegócios
		Agrícola/Agricultura
13	Ibitirama	Gestão de Agronegócios
06	Castelo	Agrícola/Agricultura
14	Irupi	Gestão de Agronegócios
		Agropecuária
	Jaguaré	Técnico de Nível Médio com Habilitação Técnico
		Agropecuária com habilitação em agricultura em Agropecuária e Qualificações em Produtor
15		

		Agroecológico e Administrador
16	Mantenópolis	Gestão de Agronegócios
17	Mimoso do Sul	Gestão de Agronegócios
18	Montanha	Agropecuária
19	Mucurici	Agropecuária
20	Muniz Freire	Gestão de Agronegócios
21	Pinheiros	Agropecuária
22	Santa Maria de Jetibá	Agrícola com habilitação em agropecuária
23	Santa Tereza	Agropecuária
		Agropecuária alternância
		Agroindústria
		Agropecuária com habilitação em agricultura
		Agropecuária com habilitação em agroindústria
		Agropecuária com habilitação em fruticultura
24	Vargem Alta	Agroturismo

Fonte: Censo Escolar - 2007 - SEDU/GEIA/SEE

O curso de Gestão de Agronegócios foi o mais ofertado pelas instituições localizadas no campo no estado do Espírito Santo no ano de 2007. Com isso, podemos perceber que o foco do processo de formação profissional dos sujeitos do campo enfatiza a oferta na perspectiva do empreendedorismo na formação de sujeitos para atuarem como funcionários de empresas privadas.

Já as Escolas Famílias Agrícolas do estado ofertam cursos de educação profissional vinculados diretamente às atividades do setor primário, sendo que os principais cursos são: Agropecuária, Agrícola/Agricultura e Agrícola com habilitação em agropecuária. No município de Jaguaré, a oferta pela EFAJ é do curso de Técnico de Nível Médio com Habilitação Técnico em Agropecuária e Qualificações em Produtor Agroecológico e Administrador.

Para problematizar a oferta atual de Educação profissional, Scarim (2008) faz uma abordagem sobre a nova configuração do campo. Para ele, o campo apresenta demandas de escolarização para um milhão de pessoas em todas as áreas do conhecimento. Com isso, não pensar essa demanda significa

reduzir o campo (SCARIM, 2008)²⁴. Essa demanda revela a necessidade de adensar uma reflexão sobre a ideia destacada por Scarim, quanto à oferta de educação profissional no campo.

No que tange às matrículas de educação profissional para os sujeitos do campo, podemos perceber que ainda estão muito aquém de atender às reais demandas vindas das comunidades do meio rural, pois, de acordo com o senso do IBGE/Censo populacional 2010, há aproximadamente 441.431 com 15 anos ou mais residentes na zona rural. A tabela abaixo demonstra o número muito reduzido de matrícula de acordo com o censo escolar 2009.

(Tabela 08) – Matrículas da Educação Profissional no meio rural no ES e em Jaguaré, segundo Superintendência e Município no Espírito Santo, em 31/05/2009

Superintendência e Município	Total Geral		Federal		Estadual		Privada	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
	ESPÍRITO SANTO	20.444	1.304	4.803	1.259	3.684	-	11.957
Jaguaré	30	-	-	-	30	-	-	-

Fonte: Censo Escolar - 2009 - SEDU/GEIA/SEE, adaptado pelo autor

Ao analisarmos as matrículas de educação profissional no meio rural em 2009 por instâncias e instituições privadas, podemos perceber uma grande diferença entre a rede privada (efetivou um total de 11.957 matrículas) e o Estado, nas três instâncias (teve apenas 8.487 matrículas), sabendo que o Estado tem a responsabilidade de oferecer educação profissional em nível médio à população (Censo Escolar-2009-SEDU/GEIA/SEE). Entretanto, apesar de ser um dado oficial do governo do estado do Espírito Santo, percebemos contradições quanto à descrição desses dados. Neste mesmo ano, a Escola Família Agrícola de Jaguaré, que é considerada privada, tinha um total de 86 matrículas efetivas, de acordo com a pesquisa do grupo PROEJA/CAPES/SETEC-ES 2009-2010) sobre o levantamento da oferta de educação profissional nas unidades que ofertam esta “modalidade”. Estes dados mostram a ausência da oferta de educação básica e educação

²⁴ Notas a partir da palestra proferida pelo prof. Dr. Paulo César Scarim intitulada “Educação profissional e as demandas da educação do campo” durante o II Seminário PROEJA/ES de 27-28 novembro de 2008 (informação verbal).

profissional para os sujeitos jovens e adultos nas instituições federal e estadual, no campo e na cidade de Jaguaré.

Os dados do levantamento da oferta de educação profissional para jovens e adultos reiteram a ausência do Estado na oferta dessa “modalidade” de educação aos sujeitos habitantes da fronteira entre o campo e cidade. Entretanto, as duas experiências²⁵ vinculadas ao Proeja com oferta de cursos de educação profissional do campo e da cidade enfatizam ainda mais a possibilidade de uma política pública no Espírito Santo que busque responder às potenciais demandas existentes de cursos de educação profissional, tanto no campo quanto na cidade.

4.3. A oferta de educação profissional na zona de contato no município de Jaguaré

Como já vimos, a localização da EFAJ evidencia que as relações entre o campo e a cidade configuravam uma zona de contato tal como explorada por Santos, uma vez que os sujeitos que aí habitam passam a transitar com mais frequência entre culturas distintas, responsáveis por uma nova forma de ser e habitar um determinado espaço/lugar. Esta questão se fez pertinente pelo fato de a escola ofertar cursos ligados ao setor primário da economia e por haver no bairro em que a escola se localiza sujeitos jovens e adultos que demandam formação e qualificação profissional, o que pode caracterizar, no encontro desses dois espaços/lugares, um processo de hibridismo cultural.

De acordo com seu estatuto (MEPES, 2009, p. 1-3) e dados da pesquisa de campo do grupo PROEJA/CAPES/SETEC-ES de 2009-2010, o MEPES atualmente, por meio de sua Associação, possui 17 filiais – Escolas Famílias

²⁵ Cabe ressaltar que a rede nacional dos grupos de pesquisas do PROEJA/CAPES/SETEC nos permitiu conhecer dois cursos vinculados ao Proeja no estado do Paraná, um ofertado por meio da parceria entre a Universidade Federal do Paraná, a Escola Técnica Federal do Paraná, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Centro de Desenvolvimento Sustentável Capacitação em Agroecologia da Unidade Vila Velha e Rio Bonito do Iguaçu e o curso Técnico em Meio Ambiente em Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada, ofertado pela Escola Estadual de Ensino Médio “Nilton Freire” no Paraná.

Agrícolas em Alternância –, localizadas em todas as regiões do estado do Espírito Santo, conforme o quadro a seguir.

(Quadro 09) – Cursos profissionalizantes ofertados pelas EFA's do Espírito Santo

Escolas	Município	Modalidade	Cursos
EFA de Olivânia	Anchieta	Educação profissional concomitante e sequencial ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária com Qualificações de Fruticultor Familiar e Empreendedor em Agroturismo
EFA de Vinhático	Montanha	Educação Profissional integrada ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária e com Qualificações de Fruticultor Agroecológico e Administrador do Estabelecimento Agropecuário
EFA de Jaguaré	Jaguaré	Educação Profissional integrada ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária Qualificações em: Fruticultor Agroecológico e Administrador do Estabelecimento Agropecuário
EFA do Bley	São G. Palha	Educação profissional integrada ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária e com Qualificações de Fruticultor Agroecológico e Administrador do Estabelecimento Agropecuário
EFA de Castelo	Castelo	Educação profissional integrada ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária com Qualificações de Piscicultor de Águas Interiores e Processador de Agroindústria Artesanal
EFA de Boa Esperança	Boa Esperança	Educação profissional integrada ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária com Qualificações de Fruticultor Agroecológico e Administrador do Estabelecimento Agropecuário
EFA de São João do Garrafão	Santa Maria de Jetibá	Educ. Prof. concomitante e sequencial ao Ens. Médio	Técnico em Agropecuária e com Qualificação de Hortifruticultor Orgânico

EFA de Rio Bananal	Rio Bananal	Educação Profissional integrada ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária com Qualificações em: Produtor Agroecológico e Administrador do estabelecimento agropecuário
EFA de Chapadinha	Nova Venécia	Educação Profissional Integrado	Técnico em Agropecuária
EFA de Alfredo Chaves	Alfredo Chaves	Educação profissional Integrado	Técnico em Agropecuária com habilitação em floricultura e turismo rural
EFA de Marilândia	Marilândia	Educação Profissional concomitante	Técnico em Agropecuária com habilitação em cafeicultura e fruticultura
Escola Família de Turismo, Gastronomia e Hotelaria	Anchieta	Qualificação	Curso de Qualificação para o Turismo
EFA de Km 41	Km 41 são Mateus	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental com iniciação profissional
Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul	Rio Novo do sul	Educação profissional	Técnico em Agropecuária
Escola Família Agrícola de Campinho	Iconha	Educação profissional	Técnico em Agropecuária
EFA de Pinheiros	Pinheiros	Educação profissional	Técnico em Agropecuária
Escola Família Agrícola Belo Monte	Mimoso do Sul	Educação profissional	Técnico em Agropecuária

Fonte: Pesquisa de campo 2009-2010 e site do MEPES <http://www.mepes.org.br>

O que se observa na análise da literatura e do quadro de oferta de EP das EFA's, em geral e no ES, é que ao longo do seu percurso as EFAS têm se voltado para o ensino agrícola e escolarização, principalmente em nível de

ensino médio (RIBEIRO, 2008). Queiroz (2004) reafirma também a ênfase da escolarização formal nas EFA's:

[...] na implantação das 18 EFAs de EM e EP [no Espírito Santo], ou seja, as duas finalidades são: a continuidade da educação escolar, através da pedagogia da alternância, e a formação de técnicos. Ou seja, o objetivo das EFAs de EM e EP é a formação em alternância dos jovens agricultores familiares (p.127).

Neste sentido, a formação em alternância nos remete aos princípios da escola unitária pensada por Gramsci (2006), que corresponderia hoje às escolas de educação básica no Brasil. A formação na escola unitária para Gramsci é entendida como

[...] formação humanista [...] ou cultura geral [que] deveria assumir a tarefa de inserir o jovem na atividade social [...] como possibilidade de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho [manual] depois de tê-las elevado a certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] certa prestação produtiva imediata (2006, p. 36,44).

A ênfase de formação da escola unitária é um dos fundamentos da Pedagogia da Alternância, que envolve a unidade teoria/prática e as relações trabalho manual/trabalho intelectual como elementos da organização pedagógica dos tempos em tempo escola e tempo comunidade. Ao mesmo tempo, os estudos que exploram o percurso da escola família no Brasil problematizam a PA com a ênfase da formação profissional das EFA's no que tange às relações entre trabalho e educação. (RIBEIRO, 2010).

Quanto à essa oferta (nos "moldes" da PA), a pesquisa de campo nos revelou dois momentos de críticas de monitores. O primeiro (monitor B), apesar de pouco experiente na utilização dessa pedagogia, destaca que os estudantes atendidos pela escola informam que ela tem negligenciado (pelos objetivos das EFA's) o acesso ao conteúdo mínimo do ensino médio, direito expresso na legislação nacional, para que eles consigam ter um bom aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio e nas provas do vestibular das Universidades públicas. Em contradição a esse depoimento o monitor (Flávio) destaca que

Na PA é completamente diferente. Nós sempre discutimos a formação dos estudantes. Alguns [estudantes] procuram a escola apenas para conseguir o diploma para atuar no mercado de trabalho, entretanto a grande maioria procura a escola para ter uma formação integral onde consegue alinhar a escola, a família, a comunidade e o mundo do trabalho. Esta é a diferença da nossa formação, pois com a PA conseguimos dar conta de tudo isso. (Flávio, monitor da EFAJ)

Quanto à oferta de educação profissional na fronteira entre o campo e a cidade, a Escola Família Agrícola de Jaguaré tem ofertado, desde o ano de 2005, o curso regular de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio Técnico em Agropecuária com Qualificações, Fruticultor Agroecológico e Administrador do Estabelecimento Agropecuário.

4.4. A oferta de cursos do Proeja nas EFA's do Espírito Santo: desafios e perspectivas

Quando exploramos a história da Educação de Jovens e Adultos, percebemos conforme explicitado por Fávero (2009, p. 56), que ela “[...] não faz parte dos manuais de história da educação brasileira.” A análise da realidade já evidenciada pelos números que indicam a não cobertura da demanda de EJA e o desafio que essa população sem acesso à escolarização representa ao Estado e em especial a EFAJ, leva-nos a considerar o quanto à sociedade civil organizada precisa continuar pressionando para que o Estado cumpra o seu dever de ofertar a tão decantada educação para todos. Tem-se observado, nas duas últimas décadas, a intensificação (no campo da EJA) das lutas em prol da defesa do direito à educação e da construção de políticas públicas nesse campo, evidenciada pelo protagonismo dos Fóruns de EJA do Brasil (BRASIL, 2009). Apesar de todos os esforços dos movimentos sociais, a política da educação de Jovens e Adultos no campo da educação, do direito e do exercício democrático tem sido tema em permanente disputa. Com isso, a história desses movimentos de luta não registra somente a negação e exclusão que atingem esses sujeitos, mas o que se produz a “[...] partir de um direito conspurcado muito antes [de chegar a essa modalidade], durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros” (PAIVA, 2010, p. 01).

A negação do direito subjetivo a jovens e adultos tem gerado espaços/lugares de disputas cada vez mais intensas na micro e na macropolítica. Com a bandeira da erradicação do analfabetismo, explicitado no projeto do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), esta marca tem sido uma derrota para os movimentos, pois para eles o analfabetismo não pode ser visto como uma doença que precisa ser extirpada, mas como uma...(completar) que os sujeitos alfabetizando tenham o direito de acessar a EJA em qualquer tempo e/ou espaço garantido.

Nesse sentido, as funções **reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora** da EJA, explicitada no Parecer CNE/CEB 11/2000, apontam a dimensão dos desafios da oferta dessa modalidade onde a função reparadora passa a se ampliar para além entrada dos sujeitos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Porém, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.

A função equalizadora dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como as donas de casa, os migrantes, os aposentados e os encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada (seja pela repetência, seja pela evasão e, ainda, pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas) deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos(as)" educandos(a) demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Já a função permanente e/ou qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos(as) a atualização de conhecimentos por toda a vida. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o

universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 7-11). Nesse contexto, Fávero (2009, p. 91) destaca que:

A escolarização de jovens e adultos é um suporte às possibilidades de comunicação, locomoção, inserção social, exercício da liberdade e de cidadania das pessoas. Ela não tem fim em si mesma, afina-se a desejos dos indivíduos e sintoniza-se a conjunturas sociais e históricas, conecta-se às demandas do mundo no qual as pessoas inserem-se, um mundo fortemente marcado pelas relações de trabalho, tanto as que se precisa questionar, quanto as que se tem possibilidade de construir.

Quanto à educação profissional para jovens e adultos, vemos ainda um movimento muito tímido no Espírito Santo por parte do Estado em dar conta de uma demanda reprimida que necessita de formação/qualificação profissional não somente para o trabalho, mas pelo/no o trabalho. Nesse sentido, o Proeja, no seu processo de implementação no Ifes, tem produzido desafios à instituição, que tinha sua oferta considerada de excelência. No campo no Espírito Santo, como já destacado acima, são ainda maiores os espaços de disputa entre os projetos vinculados ao agronegócio (que busca a formação dos sujeitos para atender ao mercado de trabalho) e o projeto camponês (que busca na formação dos sujeitos atender às demandas sociais da comunidade). Compactuando com o projeto camponês, o Proeja vem como resposta à formação mais ampla dos sujeitos e tem como

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, P 35).

Essa proposta de educação profissional vinculada ao Proeja tem uma proximidade com a proposta do plano de Curso da Educação Profissional de Nível Médio integrada ao Ensino Médio da EFA de Jaguaré, que tem como objetivo geral:

Proporcionar a formação integral dos jovens do meio rural em função da promoção do desenvolvimento local sustentável, promovendo a transição entre a Escola e o mundo do trabalho, capacitando-os com conhecimentos gerais e habilidades para o exercício de atividades produtivas (MEPES, 2009, p. 05).

Analisando os dados do questionário respondidos pelos estudantes da EFA de Jaguaré, percebemos que mais de 80% dos seus pais ou familiares não têm o ensino fundamental completo, e aproximadamente 16% não possuem ensino médio. Este dado de demanda potencial por formação de ensino fundamental e médio no campo enfatiza a ausência do Estado no atendimento de educação a esses sujeitos de direito. Para além da educação básica, esses sujeitos demandam também cursos de qualificação/educação profissional, mas que sejam ofertados na perspectiva da formação integral. Em entrevista com o senhor Glaucio (57 anos), presidente da associação de pais da Escola Família Agrícola de Jaguaré, que fez até o 2º ano do curso Técnico em Administração, ao questioná-lo sobre seu interesse em voltar a estudar, ele faz o seguinte relato:

Todo homem tem sonhos por que senão pára no tempo. Como agricultor, buscamos ser sempre tranqüilo. Não utilizo veneno. Estamos buscando conhecimento para chegar onde chegamos.[...] Não tenho mais sonho de voltar a estudar, porque o que tenho de informações dá para viver bem, porém se oferecessem um curso técnico ligado a Agroecologia este, com certeza, eu faria. (Sic)

Além do relato do senhor Francisco, os contatos que tivemos com cinco sujeitos residentes no bairro circunvizinho à escola nos informaram que se houver um curso que fosse do seu interesse (foi unânime a frase) “com certeza voltariam a estudar”. Como as EFA's do Espírito Santo possuem um histórico de oferta de educação profissional para os sujeitos com perfil da EJA, estes depoimentos chamam a escola a pensar na possibilidade da oferta da modalidade de EJA para os sujeitos habitantes da fronteira, que muitas vezes não tiveram condições de se qualificar por falta de políticas públicas voltadas para esse grupo. Entretanto, de acordo com o documento base, em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, poderão adotar cursos:

[...] no âmbito do PROEJA, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (BRASIL, 2007, p. 57-58).

Sendo instituições filantrópicas de cunho privado não podem ofertar cursos desse programa, mas o Estado em parceria com as EFA's podem promover esse tipo de oferta, dando condições de acesso a uma população que ainda está à margem de políticas públicas educacionais, tais como os habitantes no entorno da Escola Família Agrícola de Jaguaré, pais e demais familiares dos(as) estudantes que não tiveram condições de se formar tecnicamente para atuar em suas propriedades e na perspectiva do mundo do trabalho. Nesse sentido,

A formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macroeconomia — como a estabilização e a retomada do crescimento em curso — mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007, p. 14).

Apesar das aproximações das propostas de formação integral das EFA's e do Proeja, percebemos no percurso da pesquisa alguns desafios que precisam ser vencidos para que os espaços/lugares das EFA's, em especial da EFA de Jaguaré, possam ter a possibilidade de pensar a oferta de cursos do Proeja. O **primeiro desafio** é a adequação da proposta da Pedagogia da Alternância para esses sujeitos que, em sua maioria, possuem famílias e têm que dar conta da vida, não podendo permanecer na escola durante uma semana ininterrupta. O **Segundo desafio** é o movimento que a escola precisará fazer para receber esses sujeitos que possuem uma experiência de escola marcada pela supremacia do professor ensinador, negando os conhecimentos e experiências de vida dos educandos(as). O **Terceiro desafio** está na formação de monitores(as), pois na pesquisa desenvolvida pelo grupo do PROEJA/CAPES/SETEC-ES 2009-2010, identificamos que todas as formações continuada dos monitores são oferecidas para entender os(as) estudantes com percurso “regular” de escolarização. Para receber os sujeitos

da EJA nesta instituição, será necessária uma formação específica, pois estes sujeitos, em sua grande maioria, têm trajetórias e expectativas de vida diferentes, o que nos remete a pensar que,

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação (FREIRE, 1987, p. 48).

Para além desses desafios pontuais na perspectiva da possibilidade da oferta de educação profissional nas EFA's do Espírito Santo, temos também o desafio da conjuntura política brasileira para a demanda de EP que é o “da democratização da escola pública de qualidade onde caibam os sujeitos jovens e adultos que, em suas diferenças culturais, demandam por reconhecimento e justiça social” (MACHADO; OLIVEIRA, 2011, p. 05).

Diante desses desafios destacados que fomos identificando no percurso da pesquisa, pudemos também vislumbrar as perspectivas da possibilidade de oferta de cursos do Proeja nas EFA's do Espírito Santo. Estas perspectivas se faz pela parceria que o governo estadual já possui com o MEPES, o que facilitaria a implementação desses cursos nas EFA's, e a própria concepção de uma educação para o mundo do trabalho que vise não apenas uma formação técnica, mas uma formação do homem/mulher, jovens e adultos, pensada para todas as dimensões da vida dos sujeitos do campo, da cidade e/ou do ambiente de fronteira entre esses dois espaços/lugares. Com isso, nos deparamos pela primeira vez com condições objetivas de avançar do ponto de vista sócio-histórico e político, assim como destacam Oliveira e Ferreira (2010, p. 94) “[...] tendo a EJA teoricamente alçada, para além da alfabetização e do ensino fundamental na perspectiva compensatória, como possibilidade de efetivação do direito a educação básica no ensino médio [...]” integrado a educação profissional no campo e na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nos proporcionou estudar uma temática de extrema importância, no sentido de pensar as relações campo cidade nos espaços/lugares de fronteira, tendo como foco, no norte do Espírito Santo, a EFAJ e vendo-a como um das possibilidades de oferta de educação profissional para jovens do campo.

No percurso, o ambiente de fronteira mostrou-se desafiador à perspectiva da oferta de uma educação que, tanto no campo quanto na cidade, possibilite aos sujeitos expressarem suas culturas nesses espaços/lugares.

Nesse sentido, a fronteira, local em que a escola está situada, provocou-nos a analisar o que tem ocorrido na zona de contato com os sujeitos e suas culturas, a partir do conceito de hibridismo cultural tal como explorado por Canclini (2008). Para este autor, os sujeitos socioculturais, ao se encontrarem e se permitirem o real contato, passam a existir juntos na combinação de um novo jeito de fazer e viver a vida, por meio da criação de novas atitudes e práticas, sem deixar de lado sua origem, mas fazendo uma ressignificação do “eu da experiência” com o “eu dos novos encontros”, nascendo assim, um sujeito ressignificado. Isto pode ser verificado nas histórias de vida dos sujeitos camponeses que migram do campo para a cidade e/ou que retornam da cidade para o campo. Apesar do desejo de voltar para o campo, não pensam em deixar as suas ressignificações culturais produzidas no contato com a cidade, seja com o uso de adereços próprios das juventudes, seja com as experiências de vida adquiridas na cidade.

Ao explorarmos a literatura que aborda o tema em interlocução e as análises realizadas a partir da escuta dos sujeitos, tivemos condições de compreender melhor o que os estudantes da EFAJ pensam sobre a relação campo/cidade e como ocorre a formação profissional numa escola do campo situada na fronteira.

Para alguns estudantes, a relação campo/cidade não é muito explorada no conteúdo da formação. Espera-se que a escola, como um lugar por excelência

para fomentar o conhecimento e que trabalha na perspectiva da formação integral, possa abordar esse tema, pontuando os problemas existentes, tanto na cidade quanto no campo. Isto é o mínimo que a escola pode proporcionar aos estudantes para minimizar a falta de conhecimento e discussão sobre a cidade a qual, em muitos casos, passa a ser objeto de desejo dos estudantes da EFAJ após seu período de formação.

Na busca de uma educação que integre as discussões do campo e da cidade e da educação profissional com a educação básica no sentido da formação plena dos sujeitos das EFA's, entendemos que na proposta de oferta de cursos, a escola precisa fazer o movimento de buscar na comunidade com os pais e os estudantes o que eles têm como demandas, não somente para a melhoria da suas condições de produção no campo, mas também como possibilidades da integração entre as suas vidas e os projetos de futuro, conforme podemos constatar: dos 11 estudantes entrevistados 06 têm interesse em fazer cursos do setor de serviços, tais como: educação física, biologia, administração, psicologia, moda e medicina.

As aproximações que buscamos entre os campos de conhecimento, trabalho e educação e educação de pessoas jovens e adultos, através da indução do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), levaram-nos a acessar o campo da educação do campo e a pensar a educação profissional para jovens e adultos do campo na fronteira entre o campo e a cidade. Nessa busca, tomando a EFAJ como *lócus* da pesquisa, o estudo nos permite indicar aproximações entre as propostas das EFA's e a proposta do Proeja, o que traduz um dos sentidos principais deste trabalho. Ou seja, o Proeja traz uma nova forma de se pensar a educação profissional para os jovens e adultos, tanto do campo quanto da cidade, pois propõe uma formação que se aproxima da ideia de formação plena dos sujeitos, mesmo sabendo dos grandes desafios a serem enfrentados, tais como: formação continuada de professores, adequação e integração do currículo e oferta de cursos que se aproxime da realidade dos sujeitos.

O campo, nas últimas décadas, tem passado por grandes transformações do ponto de vista estrutural e conjuntural. Suas novas configurações têm levado pesquisadores a problematizar as formas de oferta de educação profissional, vinculadas ao projeto desenvolvimentista do Estado, que reforça os processos de desigualdades e exclusão. Por outro lado, busca-se um projeto alternativo de sociedade, que considere a necessidade de oferta dessa “modalidade” de educação profissional no campo no estado do Espírito Santo.

Os conflitos do campo abordados neste trabalho reiteram os projetos em disputa existente no campo no estado. O atual projeto de desenvolvimento que privilegia a expansão da monocultura e do agronegócio e o projeto camponês como alternativa de desenvolvimento do campo. Neste sentido, a proposta das EFA's, que tem buscado uma formação integral de crianças, adolescentes e jovens, tem o desafio de repensar sua oferta para jovens e adultos camponeses, na perspectiva da educação profissional a partir de sua tradição de oferta nesse campo. Se tomarmos as propostas das EFA's e do Proeja podemos considerar que EFA's tem como desafio a oferta de educação profissional para esses sujeitos como possibilidade. E que essa possa ser uma educação que busque para além de uma formação para atuar tecnicamente na sua área de opção: que possa potencializar os sujeitos a também tensionar o Estado burguês a considerar os jeitos de fazer, produzir e viver a vida quer seja no campo, quer seja na cidade.

A demanda de pais e familiares dos estudantes da EFAJ, bem como a demanda potencial de educação/qualificação profissional evidenciada nesse estudo na fronteira entre o campo e a cidade próxima à EFAJ impõe como perspectiva para a escola a necessidade de repensar a sua oferta, os sujeitos que vêm sendo formado nessa rede, ampliando a interlocução com os movimentos sociais do campo na defesa de uma educação profissional do campo onde os sujeitos jovens e adultos camponeses constituem-se como um desafio para as políticas públicas de formação do trabalhador.

Ousamos afirmar que as demandas existentes colocam desafios à possibilidade da oferta de cursos do Proeja nas EFA's do Espírito Santo, em

especial, na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Oferta essa que, observe a atual configuração do mundo do trabalho no campo e na cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania: In BUFFA, Ester. **Educação e cidadania** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOGO, Ademar. **Arquiteto de sonhos** / Ademar Bogo. – São Paulo: Expressão Popular, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 e 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. MEC. PARECER CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Carlos Roberto Jamil Cury, 2000.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **DECRETO Nº 2.208** DE 17 de abril de 1997.

_____. MEC, SETEC, Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROEJA: DOCUMENTO BASE**. 2007.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 26. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2009.

_____. MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

_____. MEC/SECAD/SETEC. **Projeto base Projovem Campo – Saberes da Terra: programa nacional de educação de jovens integrada com qualificação profissional para agricultores (as) familiares**. Brasília, 2008.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**: Resolução CNE/CEB, nº. 1, 3 de abr, 2002.

_____. LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - **LDB**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 11, outubro, 1998, p. 53-75.

CASALI, Derli. O campo da Educação do Campo. In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G.M.; DUARTE, L.M.S. (Orgs.). **Por uma educação do campo: Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo: 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste**. Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, 2008.

CAZELLA, A.A.; BONNAL, P.; MALUF, R.S. Multifuncionalidade da agricultura familiar no Brasil e o enfoque da pesquisa. In: MALUF, R.S. (Orgs.) et al. **Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer** / Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)** – Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos de pesquisar nas fronteiras** / Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweis Bujes (org.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

DECLARAÇÃO FINAL da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luiziânia-GO, 2004. Mimeo.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**, São Paulo: Global, 1986.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Subgerência de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2007-2008**. Vitória: SEDU/GEIA/SEE, 2008.

FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios.** 2009. Capturado em 05/03/2011. http://www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf.

_____. **Agronegócio e Reforma Agrária.** In: XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2004, Gramado - RS. Tradição x Tecnologia: as novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Porto Alegre : UFRGS, 2004.

_____. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social:** novas configurações do campo brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 11-27, Jan/Jun 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional** – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 1999. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11)

_____, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO; G. CIAVATA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas:** Estratégia para Entrar e Sair da Modernidade/Nestor Garcia Canclini; tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. – 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Diferentes, desiguales y desconectados.** Barcelona: Gedisa, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A nova des-ordem mundial** / Rogério Haesbaert; Carlos Walter Porto-Gonçalves. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Unesp, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ª ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras** / Sérgio Buarque de Holanda -3. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IANNI, Octávio. **Dialética & capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. RJ: Editora Vozes Ltda, 1982.

INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População Jovem no Brasil: a dimensão demográfica, 1998, Brasília.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

LEVI, G.; SCHIMITT, J. C. (Orgs.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, vol. 1.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elemento para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____. Educação Profissional e Tecnológica e Desenvolvimento Social: elementos para a discussão de espaços e possibilidades. In: **Educação Profissional em sintonia com a realidade local**. Boletim Salto para o Futuro n.8. Brasília: MEC/SECAD, maio/junho 2007. p. 16-28.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

MACHADO; Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A formação integrada do trabalhador**: desafios de um campo em construção / Maria Margarida Machado; João Ferreira de Oliveira (Orgs.). – São Paulo: Xamã, 2010.

MARGULIS, M. La Juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEPES - Movimento de Educação Promocional Do Espírito Santo. **Estatuto: Da Denominação, Sede, Duração, Âmbito, Objetivos, Receita, Patrimônio E Manutenção**, 2009.

MOREIRA, Flávio. **O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAS do Norte do Espírito Santo**. Tese de Doutorado (UFES) – defendida em 2009.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador** / Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. DP&A: Rio de Janeiro, RJ. 2006.

MOREIRA, Ruy. **Conferência: campo e cidade no Brasil contemporâneo**. Bauru: SESC- Bauru, 2005.

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

_____. Trabalho e educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Breno Louzada C. de. **Educação e ruralidades jataienses**. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os processos de formação na Educação de Jovens e Adultos: a “panha” dos girassóis da experiência no PRONERA MST/ES**. Tese de doutorado (UFF) – defendida em 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: Revista Educação & Realidade. RS, v, 35, nº 01, 2010.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Rodrigues de Assis; SANTOS, Júlio de Souza. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA**, 2009. Capturado em 13/03/2001. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/88.pdf

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO; Maria Margarida. **O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores.** In: Anais do XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011.

PAIVA, Jane. **Direito à educação de jovens e adultos:** concepções e sentidos. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18. Capturado em 12 de março de 2011. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981. (Tradução de Daniel Aarão Filho).

PIZETTA, Adelar João; SOUZA, Ademilson Pereira. Entre luta, esperança e utopia: a caminhada do MST no ES no período de 1984 a 2005. In: PIZETTA, A. J.; SOUZA, A. P.; GOMESA, H.; CASALI, D. **A reforma agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquista de dignidade.** ES: Imprensa Grafita, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. PROJETO BÁSICO. Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada na educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo, Vitória, 2006. Mimeo.

QUEIROZ, J.B.P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:** ensino médio e educação profissional. 2004. 210 p. Tese (Doutorado)- Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa. vol.34 n.1 São Paulo Jan./Apr. 2008.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana / Marlene Ribeiro. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.** Tese de doutorado (UFES) – defendida em 2008.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. – 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v. 4)

_____. **Hermenêutica diatrópica.** Pela democratização do conhecimento. Entrevista a Jurandir Malerba. Registro . Universidade Federal de Ouro Preto

(Ufop) (Centro Nacional de Referência Historiográfica), ano 3, n. 5, mar./ago. 1996 – Caderno Especial.

_____, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. Conteúdo: V. 1> A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência

SANTOS, Júlio de Souza. Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do Ifes-campus Itapina. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2010.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 5ª ed. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da; et alii. **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade/ José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.

SCARIM, Paulo César. **Territorialidades em Conflito na Construção do Espaço Agrário Capixaba.** 2006. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2006.

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e Sem-Terras:** a importância do papel dos mediadores. Vitória: EDUFES, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Formação continuada de Professores Projovem Campo – Saberes da Terra.** Vitória, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura.** Trad. Paulo Henriques Britto. Companhia das Letras. São Paulo, 1989.