

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

**ROGÉRIO CALIARI**

**A PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA: O CASO DE OLIVÂNIA**

VITÓRIA  
2013

ROGÉRIO CALIARI

**A PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA: O CASO DE OLIVÂNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerster

VITÓRIA  
2013

ROGÉRIO CALIARI

**A PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA: O CASO DE OLIVÂNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Aprovada em 30 de setembro de 2013.

## COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juçara Luzia Leite  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Alberto Merler  
Universidade de Sassari/Itália

---

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz  
Universidade de Brasília

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, que, em meus momentos de solidão e desesperança, me fez sentir como “[...] uma árvore plantada junto a corrente de águas, que, no devido tempo, dá o seu fruto, e cuja folhagem não murcha [...]” (Salmo 1:3).

Agradeço à minha família. Sem seu apoio, compreensão e amor eu não teria chegado ao término desta tese com a tranquilidade necessária. Fico eternamente grato ao meu pai Albino Caliarri e minha mãe Edina Corradi “em memória”, minha “cumpanheira” Cristina e aos filhos, Melina, Gustavo Adolfo, Trícia Caroline, e ao meu neto, Luis Gustavo, cúmplices desta jornada, por me ajudarem a encontrar a tranquilidade necessária para me dedicar exclusivamente à realização deste trabalho, mesmo compartilhando saudades mútuas. Foram, como diz Cora Coralina: “[...] colo que acolhe, braço que envolve, lágrima que corre, olhar que acaricia, amor que promove”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Erineu Foerste, que me ensinou na prática o sentido das palavras de Cora Coralina quando afirma que “[...] o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. Fico grato pelo comportamento extraordinário como orientador que me apoiou, ajudou e esteve presente sempre quando necessário. Agradeço pelas nossas longas e provocativas conversas.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Silva Simões que de maneira segura me apresentou outros caminhos possíveis de serem trilhados nesta pesquisa demonstrando com carinho que o importante é que, segundo afirma Cora Coralina, “[...] se temos de esperar, que seja para colher a semente boa que lançamos hoje no solo da vida. Se for para semear, então que seja para produzir milhões de sorrisos, de solidariedade e amizade. Semear sempre otimismo e plantar sementes de paz e justiça”.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juçara Luzia Leite que me mostrou ser possível se emocionar na interlocução com os protagonistas desta pesquisa e principalmente “[...] dizer o que penso com esperança. Pensar no que faço, com fé e fazer o que devo fazer, com amor”. Cora Coralina

Ao Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão que ao me apresentar o Seu Ciço me permitiu conhecer, também, o Seu Lulu, Miguel Maia, Luiz Brambati, Dona Izabel entre outros tantos camponeses e tantas camponesas com os e as quais convivi nos períodos dos trabalhos de campo. Ensinarão-me a descobrir reciprocidades, partilhas e principalmente que o aprender ocorre, conforme ensina Seu Ciço, “[...] até fora da escola. Ocorre dum jeito misturado com o de todo dia da vida da gente. Que pode ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente. Exemplo assim, de começar pelas coisas que o povo sabe”.

Ao Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz ao se dispor a colaborar nesta etapa com dedicação e comprometimento confirmou seu envolvimento com as pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância. Aprendemos juntos que as pesquisas sobre a Alternância se constituem de momentos onde “[...] se a gente cresce com os golpes duros da vida, também podemos crescer com os toques suaves na alma.” Cora Coralina

Ao Prof. Dr. Alberto Merler que mesmo distante sempre se mostrou atencioso e dedicado à leitura deste trabalho. Sempre se manifestava por meio de interlocuções precisas e provocativas elaboradas pelo princípio de que “[...] nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas”. Cora Coralina

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lourdes Helena da Silva que por motivos alheios à vontade de todos não foi possível concluir as etapas finais deste trabalho. Meus agradecimentos por suas intervenções problematizadoras que muito auxiliaram na elaboração deste trabalho

Às famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba que me acolheram e compartilharam comigo momentos de pura aprendizagem e me mostraram, como diz Cora Coralina, que “[...] o saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”.

Ao Padre Humberto Pietrogrande que me fez compreender com seu compromisso, seus ensinamentos e sua forma simples de viver que “[...] não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas” (Cora Coralina).

Ao meu irmão e camarada padre Firmino, que, em nossas longas conversas, tendo como testemunha os pores do sol no rio Benevente, me apresentou alternativas provocadoras a serem exploradas e que abriram oportunidades para avançar nas minhas reflexões. Nesses momentos de partilha, fez-me entender o sentido das palavras de Cora Coralina, quando afirma: “[...] é que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça”.

À coordenação da Escola Família Agrícola de Olivânia e da “Associação de Pais”, nas pessoas de Givaldo Carneiro e José Alberto Sena (Beto Sena), por acreditarem na minha pesquisa e oferecerem apoios importantes para a coleta de dados deste trabalho.

Ao “pessoal” do Mepes, representados na pessoa do Wallas, que se dispôs a ajudar na coleta de dados e compartilhou comigo as descobertas mais importantes nos arquivos do Mepes.

Ao pessoal da Escola Família Agrícola de Olivânia, na pessoa da Kátia Maria, representando a equipe de monitores; Amarildo, Assunta, Camilo e dona Glória, da equipe de apoio, pela recepção, ajuda e, principalmente pelo tempo e paciência que me doaram.

Ao Ifes/*campus* Itapina pelo apoio dispensado que me permitiu avançar no trabalho com tranquilidade explico aqui meu profundo respeito, reconhecimento e gratidão.

A Ozirlei Marcelino, representando o grupo de pesquisa “Culturas, Parceria e Educação do Campo”. Local de encontros materializados nas palavras de Cora Coralina quando afirma que é “[...] feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Finalmente, a todos os amigos e amigas: Sérgio Zamberlam, Mario Zuliani, Idalgiso Monequi, Irmã Augusta de Castro Cotta e Gerda Margit Foerste que muito me ajudaram na realização deste trabalho.

Fico grato, especialmente, ao carinho e paciência da revisora Alina que com muita dedicação e competência tornou a leitura deste trabalho mais agradável.

Que não é só para ensinar aquele ensininho apressado [...] então que podia ser um tipo de educação até fora da escola, da sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o de todo dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente [...], exemplo assim de começar pelas coisas que o povo sabe [...] e vou dizer mais, eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo, uma que a gente pudesse fazer e tirar todo o proveito [...]. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece. Dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto [...]. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. É esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber (ANTÔNIO CÍCERO DE SOUSA – SEU CIÇO – camponês residente entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais).



## RESUMO

A pesquisa analisa as relações entre a família camponesa e a Escola Família Agrícola de Olivânia, localizada no Vale do rio Coryndiba, no município de Anchieta, Estado do Espírito Santo, Brasil. Foi desenvolvida na linha de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Problematiza como se constituem os momentos de participação da família camponesa na Pedagogia da Alternância e mais especificamente como estão presentes nas práticas educacionais desta instituição de ensino. Analisa aspectos teóricos e práticos sobre participação (Santos Guerra, 2002; Gimonet 2007; García-Marirrodriaga e Puig-Calvó, 2010 e; Duffaure, 1993 ). Também aprofunda discussões sobre “ethos camponês” (Brandão, 1995, 1995a, 1999 e; Woortmann, 1990a, 1997). As abordagens qualitativas em educação possibilitaram aprofundamento sobre questões metodológicas socioantropológicas (Da Matta, 1987; Brandão, 2003 e; Fichtner et al, 2013). Os processos investigações para produção, sistematização e análise de dados beneficiaram-se da realização de entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação direta, registros sistemáticos em diário de campo. As complexas realidades encontradas foram focalizadas de forma abrangente e contextualizada em rodas de conversas com os protagonistas da pesquisa a partir dos movimentos e momentos de interação potencializados pela Pedagogia da Alternância. A participação das famílias camponesas nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, independentemente das transformações que se processam no Vale, contribui de forma peculiar para a promoção da autoestima dos sujeitos envolvidos, gera novas formas de autorrepresentação, cria outras percepções da realidade, valoriza os saberes camponeses gerados nas relações das ancestralidades familiares, amplia estratégias para novos espaços de ação comunitária e de reconstrução do “ethos camponês”.

Palavras-chave: família camponesa; escola família agrícola; pedagogia da alternância; campesinidade; “ethos camponês”.

## ABSTRACT

This research examines relations between peasant families and the Agricultural Family School located in the Valley of the Coryndiba River, in the municipality of Anchieta, Espírito Santo, Brazil. It was developed along the research line of the Culture, Curriculum and Teacher Training of the Graduate Program in Education of the Federal University of Espírito Santo. It discusses how the moments of participation by peasant family in the pedagogy of Alternation are constituted, and more specifically their presence in educational practices in this educational institution. Theoretical and practical aspects regarding participation are discussed (Santos Guerra, 2002; Gimonet 2007; García-Marirrodrga e Puig-Calvó, 2010 e; Duffaure, 1993 ). It also deepens discussions about "peasant ethos" (Brandão, 1995, 1995a, 1999 e; Woortmann, 1990a, 1997). The qualitative approach to education made it possible to explore methodological issues of socio-anthropological research (Da Matta,1987; Brandão, 2003 e; Fichtner et al, 2013). The research processes for production, systematization data analysis have been based on semi-structured interviews, document analysis, direct observation, and systematic field notes. The complex realities that were encountered have been comprehensively focused and contextualized in group-discussions with the researches protagonists. The movements and moments of interaction as enhanced by the Pedagogy of Alternation where central. The presence of peasant families in the Agricultural Family School in Olivânia, contributes to the promotion of their self-esteem, regardless of changes that render in the Valley, it generates new forms of self-representation, creates new perceptions of its reality, values the knowledge generated in the relations of peasants ancestries, extends strategies for new spaces of community action and reconstruction of their "peasant ethos".

Key words: peasant family; agricultural family school; pedagogy of alternation; peasantry; "peasant ethos".

## RIASSUNTO

La ricerca esamina le relazioni tra il contadino la proprietà familiare e la scuola famiglia agricola, localizzata nella Valle del fiume Coryndiba, comune di Anchieta, Espírito Santo, Brasile. È stato sviluppato nella linea di ricerca: Cultura, Curriculum e Formazione di Docenti del corso di laurea specialistica in educazione della Università Federale dell' Espírito Santo. Discute come sono i momenti di partecipazione della famiglia contadina nell'ambito della pedagogia dell'alternanza. Le diverse pratiche educative presenti in questo istituto scolastico. Esamino, diversi aspetti teorici e pratici del processo di partecipazione (Santos Guerra, 2002; Gimonet 2007; García-Marirrodriaga e Puig-Calvó, 2010 e; Duffaure, 1993). Inoltre approfondisco alcune questioni sull'«ethos contadino» (Brandão, 1995, 1995a, 1999 e; Woortmann, 1990a, 1997). Approcci qualitativi in materia di istruzione hanno permesso di approfondire le questioni metodologiche socioantropológicas (Da Matta, 1987; Brandão, 2003 e; Fichtner et al, 2013). I processi di ricerca, produzione, sistematizzazione e analisi dei dati prelevati da colloqui semistrutturati, analisi di documenti, osservazione diretta, sistematica, attraverso un diario di campo. La complessa realtà trovata è stata focalizzata in modo ampio e contestualizzato, attraverso circoli-ruote di conversazioni con i protagonisti della ricerca, con tempi e movimenti di interazione utilizzando la pedagogia dell'alternanza. La partecipazione delle famiglie contadine nella scuola famiglia agricola di Olivânia, indipendentemente dai cambiamenti che sono successi nel valle Curyndiba, il processo educativo provoca una peculiare promozione dell'autostima dei soggetti coinvolti, genera nuove forme di auto rappresentazione, inoltre crea altre percezioni della realtà. I valori della conoscenza generata nelle relazioni delle ascendenze generazionali della famiglia contadina, si estende a strategie per nuove aree di azione comunitaria e la ricostruzione di «ethos contadino».

Parole chiave: famiglie contadine; scuola famiglia agricola; pedagogia dell'alternanza; campesinidade; «ethos contadino».

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de dissertações e teses por categoria defendidas no PPGE/Ufes, no período 1990-2011.....	116
Tabela 2 – Distribuição de dissertações e teses por modalidade (PPGE/Ufes).....	117
Tabela 3 – Distribuição de dissertações e teses sobre Educação do Campo defendidas no PPGE/Ufes.....	117
Tabela 4 – Distribuição de dissertações e teses sobre a Pedagogia da Alternância defendidas no PPGE/Ufes.....	117
Tabela 5 – Ceffas na Europa/2008.....	171
Tabela 6 – Ceffas na América Latina/2009.....	171
Tabela 7 – Ceffas na África/2009.....	173
Tabela 8 – Ceffas na Ásia e Oceania/2008.....	174
Tabela 9 – População residente, por situação do domicílio, no Estado do Espírito Santo, no período 1940-2010.....	204
Tabela 10 – População residente, por situação do domicílio, no Brasil, no período 1940-2010.....	240
Tabela 11 – Características morfométricas da sub-bacia do rio Coryndiba e bacia do rio Benevente.....	297
Tabela 12 – Distribuição das classes de solos na sub-bacia hidrográfica do rio Coryndiba.....	299
Tabela 13 – Uso e ocupação do solo das sub-bacia hidrográfica do rio Coryndiba.....	300
Tabela 14 – Exportação de açúcar e café pelo porto de Vitória/1851-1873 (em arrobas).....	317
Tabela 15 – Números de cafeeiros plantados no Espírito Santo/1940-1985.....	347
Tabela 16 – População total, rural e urbana – Espírito Santo/1940-2010.....	351
Tabela 17 – Faixa etária e sexo dos alternantes e sua distribuição por sexo na modalidade atendida – Escola Família Agrícola de Olivânia/2011.....	398
Tabela 18 – Característica da principal atividade desenvolvida pelo pai e número de alternantes nessas condições/2011.....	399
Tabela 19 – Ocupação das terras na Escola Família Agrícola de Olivânia/2011....	400

Tabela 20 – Total de pessoas e número das que trabalham nas terras das famílias entrevistadas/2011.....	478
Tabela 21 – Tempo de residência do entrevistado nas terras atuais/2011.....	479
Tabela 22 – Tempo de posse das terras, em nome das famílias que as ocupam atualmente/2011.....	480
Tabela 23 – Gerações antecedentes lembradas pelas famílias entrevistadas /2011.....	481
Tabela 24 – Famílias entrevistadas: idade do pai, mãe e tempo de vida conjugal/2011.....	489
Tabela 25 – Intervalo, período e número de filhos que estudaram ou estudam na Escola Família Agrícola de Olivânia/1969-2011.....	494
Tabela 26 – Nível de escolaridade dos filhos das famílias entrevistadas /2011.....	495
Tabela 27 – Número de famílias com parentesco com a família entrevistada residindo na mesma comunidade/2011.....	498

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos dos trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância e respectivos autores Curso de Especialização “Lato Sensu” em Educação Campo: “Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”.....	88
Quadro 2 – Produção acadêmica no PPGE/Ufes sobre a Pedagogia da Alternância.....	106
Quadro 3 – Pesquisas vinculadas à Universidade Federal do Espírito Santo realizadas na Escola Família Agrícola de Olivânia entre 1994-2007.....	114
Quadro 4 – Dissertações de Mestrado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, no período 1977-2010.....	124
Quadro 5 – Teses de Doutorado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, no período 1998-2009.....	126
Quadro 6 – Dissertações e tese abordando a Escola Família Agrícola de Olivânia: 2002-2004 em outras instituições de ensino superior.....	137
Quadro 7 – Dissertações do Mestrado Internacional em Ciências da Educação: “Formação e Desenvolvimento Sustentável”.....	140
Quadro 8 – Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEPs).....	142
Quadro 9 – Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo vinculadas ao Mepes....	144
Quadro 10 – Escolas Famílias mantidas pelo setor público municipal e estadual...145	145
Quadro 11 – “Plano de Estudo” – 5ª série Escola Família Agrícola de Olivânia/2011.....	162
Quadro 12 – Síntese do ambiente educativo da Pedagogia da Alternância.....	165
Quadro 13 – Diferentes tipologias de Alternância sugeridas por Girod de L’Ain, (1974), Malglaive, (1979) e Bourgeon, (1979).....	177
Quadro 14 – Origens dos recursos para a manutenção das Efas vinculadas ao Mepes.....	285
Quadro 15 – Origens dos financiamentos dos Centros de Formação em Alternância e os percentuais sobre o total das receitas.....	286
Quadro 16 – Espécies madeiras típicas das matas da região do Vale do rio Coryndiba.....	323
Quadro 17 – Segmentos sociais no Vale do rio Coryndiba nas primeiras décadas do século XX.....	342

Quadro 18 – Alternância no meio escolar (I).....	419
Quadro 19 – Alternância no meio escolar (II) .....	419
Quadro 20 – Alternância no meio familiar (I).....	420
Quadro 21 – Alternância no meio familiar (II).....	420
Quadro 22 – Plano de Estudo do Ensino Fundamental da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011.....	421
Quadro 23 – Plano de Estudo do Ensino Médio Profissionalizante da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011.....	422
Quadro 24 – Exemplo da metodologia do Caderno de Acompanhamento – EFA de Olivânia/2011.....	431
Quadro 25 – Participação das famílias na Diretoria da “Associação de Pais” da Escola Família Agrícola de Olivânia 1993-2011.....	448
Quadro 26 – Características das unidades de produção camponesas pesquisadas/2011.....	469
Quadro 27 – Relação do que as famílias entrevistadas já produziram e o que produzem atualmente/2011.....	475
Quadro 28 – Primeiros proprietários das terras das famílias entrevistadas/2011....	481
Quadro 29 – Níveis de escolaridade das famílias entrevistadas, segundo pai e mãe e suas respectivas comunidades/2011.....	492
Quadro 30 – Linhagens de parentesco relacionadas com o pai, mãe e filhos das famílias camponesas entrevistadas e suas respectivas comunidades de origem/2011.....	497
Quadro 31 – Atividades desenvolvidas pelo entrevistado/2011.....	503
Quadro 32 – Gestão pessoal dos trabalhos nas terras das famílias entrevistadas/2011.....	504
Quadro 33 – Atividade remunerada além da atividade agrícola exercida pelo entrevistado/2011.....	504
Quadro 34 – Formas de emprego da força de trabalho nas terras das famílias entrevistadas/2011.....	505
Quadro 35 – Atividade agrícola como única fonte de renda das famílias entrevistadas/2011.....	505
Quadro 36 – Famílias entrevistadas com um ou mais membros sindicalizados/2011.....	510

Quadro 37 – Famílias camponesas entrevistadas, com um ou mais membros, que recebem proventos da aposentadoria/2011.....	511
Quadro 38 – Participação das famílias entrevistadas em Associações de Produtores ou Moradores no Vale/2011.....	513
Quadro 39 – Famílias entrevistadas que participam de Cooperativa de Produtores de Leite de Alfredo Chaves/2011.....	514
Quadro 40 – Participação das famílias entrevistadas nos Conselhos Comunitários/2011.....	515



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Chegada da procissão na Comunidade de São Miguel.....	330
Foto 2 – Procissão saindo da comunidade de São Miguel em direção à comunidade de Cabeça Quebrada.....	330
Foto 3 – Membros reunidos após a celebração religiosa na Igreja de São Miguel – Vale do rio Coryndiba.....	331
Foto 4 – Membros reunidos após celebração da Primeira Comunhão realizada na Igreja de São Miguel – Vale do rio Coryndiba.....	332
Foto 5 – Reprodução, frente e verso, da “lembrança” entregue por Dom Helvécio como incentivo para arrecadação dos recursos destinados à construção do “Collégio São José”.....	370
Foto 6 – Desenho da fachada projetada para o “Collégio São José” .....	371
Foto 7 – Reprodução do desenho da fachada da Escola Família Agrícola de Olivânia em 1991.....	374
Foto 8 – Entrada principal da “Obra Social de Formação Agrícola D. Helvécio”.....	376
Foto 9 – Alunos, diretoria e funcionários da “Obra Social de Formação Agrícola D. Helvécio”.....	379
Foto 10 – Fachada atual e entrada principal da Escola Família Agrícola de Olivânia.....	397

**LISTA DE ESQUEMA**

Esquema 1 – Momentos de intercessão na Pedagogia da Alternância.....	152
Esquema 2 – Ocupação das terras camponesas guiada pela produção de autoconsumo – Vale do rio Coryndiba.....	304
Mapa 1 – Mapa hidrotopográfico das terras da “Colônia do Rio Novo”.....	313
Esquema 3 – Alterações nas formas de ocupação das terras camponesas - Vale do rio Coryndiba.....	315
Planta 1 – Planta da medição da parte pertencente a José Puton, na “Fazenda Jacarandá”, município de Guarapary, Rio Coryndiba.....	335
Esquema 4 – Ocupação das terras das famílias camponesas pelos monocultivos – Vale do rio Coryndiba.....	356
Esquema 5 – Etapas da colheita e beneficiamento do café no Vale do rio Coryndiba.....	362
Esquema 6 – Cadeia de comercialização do café no Vale do rio Coryndiba.....	363

## LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ADL – Associação Diacônica Luterana
- AES – Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
- AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
- ANA – Agência Nacional de Águas
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AP – Ação Popular
- Arcafar/Ne-No – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil
- Arcafar/Sul – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
- Asefao – Associação de Pais da Escola Família Agrícola de Olivânia
- CALIR – Centro de Aperfeiçoamento de Líder Rural
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ceas – Centro de Estudos e Ação Social
- CEAs – Centros Educativos e/ou Formativos em Alternância
- CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
- Cecat – Centro per l'Educazione e la Cooperazione Agrícola nel Trevigiano
- CEE – Comunidade Econômica Europeia
- CEE/ES – Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo
- Cefetes – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
- Ceffa – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEIER – Centro Estadual Integrado de Educação Rural
- Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CEPLAR – Campanha de Educação Popular
- Ceunes – Centro Universitário Norte do Espírito Santo
- Cidap – Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo
- CLAC – Cooperativa de Laticínios de Alfredo Chaves
- CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONSIR – Comissão Nacional do Sindicalismo Rural

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CPC – Centros Populares de Cultura  
CREB – Centro Regional de Educação de Base  
DAC – Departamento de Ação Comunitária  
DOU – Diário Oficial da União  
ECORM – Escola Comunitária Rural Municipal  
Ecosoc/UN – Economic and Social Council/UN  
EFA – Escola Família Agrícola  
Efa-O – Escola Família Agrícola de Olivânia  
EFAs – Escolas Famílias Agrícolas  
EFRs – Escolas Famílias Rurais  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino  
FAO/UN – Food and Agriculture Organization of the United Nations  
FCAA – Fundação Ceciliano Abel de Almeida  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
ICP – Instituto de Cultura Popular  
Iema – Instituto Estadual do Meio Ambiente do Estado do Espírito Santo  
lesae – Instituto de Estudos Avançados em Educação  
Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura  
Incaper – Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural  
Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPSA – Istituto Professionale di Stato per l’Agricoltura  
ISER – Instituto de Estudos da Religião  
Iterra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária  
JUC – Juventude Universitária Católica  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
MCP – Movimentos de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
Mepes – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra  
NAPA – Núcleo de Apoio à Alternância

NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural  
PNA – Programa Nacional de Alfabetização  
Pnad – Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPIC – Projeto Pedagógico de Inserção Comunitária  
Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
Pró-Várzeas – Programa Nacional para Aproveitamento de Várzeas Irrigáveis  
Raceffaes – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância  
RENEC – Representação Nacional das Emissoras Católicas  
SAR – Serviço de Assistência Rural  
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEMET – Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural  
Sirena – Sistema Radioeducativo Nacional  
Sirepa – Sistema Radioeducativo da Paraíba  
Sorpe – Serviço de Orientação Rural de Pernambuco  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEE – União Estadual dos Estudantes  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
ULTAB – União dos Lavradores de Trabalhadores Agrícolas do Brasil  
UnB – Universidade de Brasília  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
Unefab – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil  
Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>26</b>
<b>PRIMEIRO MOMENTO – DIMENSÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DAS PERGUNTAS INVESTIGADAS</b>	
<b>1 UMA CAMINHADA AO ENCONTRO DAS QUESTÕES INVESTIGADAS: CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA .....</b>	<b>66</b>
<b>2 O ESTADO DA ARTE SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA.....</b>	<b>71</b>
2.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DA ARTE NO ESPÍRITO SANTO.....	73
2.2 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	99
2.3 MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA.....	122
<b>SEGUNDO MOMENTO – NADA É DETERMINADO: ABORDAGENS TEÓRICAS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISES</b>	
<b>3 UM POUCO DA HISTÓRIA, DO SIGNIFICADO E DA PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ALTERNÂNCIA.....</b>	<b>147</b>
3.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	183
3.2 O MOVIMENTO EXPANSIVO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA CHEGADA ÀS TERRAS CAPIXABAS: UMA APROXIMAÇÃO COM A FAMÍLIA CAMPONESA.....	191

3.3 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO TECE SEUS CAMINHOS EM TERRAS CAPIXABAS A PARTIR DE SUA AÇÃO COMUNITÁRIA.....	197
<b>4 O VALE DO RIO CORYNDIBA: OS SUJEITOS E AS FORMAS DE OCUPAÇÃO DE SEUS ESPAÇOS.....</b>	<b>289</b>
4.1 AS MATAS QUE ENCANTAM CONHECEM DOMÍNIOS E CONVÍVIOS.....	292
4.2 OS PRIMÓRDIOS DA OCUPAÇÃO: CONVIVÊNCIAS E TENSIONAMENTOS TECIDOS.....	300
4.3 NOVOS DOMÍNIOS E CONVÍVIOS SE CONSOLIDAM.....	311
4.4 NOVAS FORMAS DE OCUPAÇÃO NO VALE DO RIO CORYNDIBA A PARTIR DE 1870: A “FAZENDA JACARANDÁ”.....	320
4.5 OUTRAS FORMAS DE OCUPAÇÃO NAS TERRAS DO VALE DO RIO CORYNDIBA: A PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA ITALIANA SE INTENSIFICA.....	326
4.6 UM NOVO PADRÃO DE OCUPAÇÃO ENSAIA SEUS PRIMEIROS PASSOS A PARTIR DE 1960: OUTRO MODO DE SER DA FAMÍLIA CAMPONESA NO VALE.....	347
4.7 O CABOCLO INICIA A COLONIZAÇÃO E AS NOVAS FORMAS DE OCUPAÇÃO PROSSEGUEM.....	359
<b>5 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA: UMA HISTÓRIA NARRADA POR MUITAS VOZES.....</b>	<b>368</b>
5.1 UM DESEJO QUE SE MATERIALIZA COM AS FAMÍLIAS E SUA ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA.....	368
<b>5.1.1 Os esforços comunitários e familiares materializam o projeto de Dom Helvécio: a construção do “Collégio São José”.....</b>	<b>373</b>
5.2 A ESCOLA DA FAMÍLIA RURAL DE OLIVÂNIA INICIA SUA CAMINHADA.....	383

<b>6 A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA E A FAMÍLIA CAMPONESA.....</b>	<b>408</b>
6.1 A BUSCA DO ENTENDIMENTO DO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA CAMPONESA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA.....	410
6.2 COMO A PRÁTICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA INTERAGE COM AS FAMÍLIAS CAMPONESAS?.....	413
<b>7 CONTRIBUIÇÕES PARA A REAFIRMAÇÃO DO “ETHOS CAMPONÊS”: UMA DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO DA FAMÍLIA CAMPONESA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA.....</b>	<b>465</b>
7.1 A TERRA COMO PATRIMÔNIO FAMILIAR.....	472
7.2 A FAMÍLIA CAMPONESA E SEU LUGAR IDENTITÁRIO.....	483
7.3 O NOME FAMILIAR E SEU SENTIDO COMO HERANÇA IMATERIAL.....	500
7.4 O TRABALHO DO CAMPONÊS SE MANIFESTA NA ARTE DE PLANTAR E COLHER .....	501
7.5 A COMUNIDADE CAMPONESA CONFIRMANDO O SENTIMENTO DE PERTENÇA AO LUGAR.....	506
<b>8 IMPORTA CONHECER MELHOR PARA COMPREENDER AS DIMENSÕES DAS FAMÍLIAS CAMPONESAS DO VALE DO CORYNDIBA.....</b>	<b>509</b>
<b>9 DELINEANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O INÍCIO DE UMA NOVA CAMINHADA.....</b>	<b>522</b>
<b>10 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>540</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>558</b>
<b>APÊNDICE A – Dissertações e teses sobre a Educação Indígena defendidas no PPGE/Ufes, no período 1998-2010.....</b>	<b>559</b>



<b>APÊNDICE B</b> – Dissertações sobre a Educação Quilombola defendidas no PPGE/Ufes, no período 2007-2011.....	560
<b>APÊNDICE C</b> – Dissertações sobre a Educação Pomerana defendidas no PPGE/Ufes, no período 1993-2011 .....	561
<b>APÊNDICE D</b> – Dissertações e teses sobre a Pedagogia da Terra defendidas no PPGE/Ufes, no período de 1999-2011.....	562
<b>APÊNDICE E</b> – Dissertações sobre escolarização e escolas do campo vinculadas ao poder público defendidas no PPGE/Ufes, no período de 1990-2011.....	563

## ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Como educadores(as), nós temos que estar engajados num palco de luta permanente, que é a luta de superação de nós mesmos. É preciso estarmos abertos constantemente ao novo e ao diferente para poder crescer e aprender (PAULO FREIRE).

Com apoio na afirmação de Paulo Freire, em epígrafe, para refletirmos sobre os motivos que nos levaram a iniciar essa caminhada e que nos mantiveram no caminho pretendido, chegamos, neste momento, ao término de mais uma etapa do trajeto.

Antes de tudo, procuramos escrever sobre nossa trajetória de ação socioprofissional envolvendo as famílias, os movimentos sociais camponeses, os espaços de formação em Alternância e a produção acadêmica. Essa atuação se constitui, como afirma Paulo Freire “[...] num palco de luta permanente, que é a luta de superação de nós mesmos”. Com isso, encontramos sustentação em suas palavras para entender um pouco das nossas ações nas três últimas décadas. Períodos geradores de erros e acertos; do planejado e realizado, como também do que não foi feito; de realidades concretas; de certezas desmoronadas; de períodos de incertezas e sonhos alcançados. Nesses tempos e contextos de resistências, aprendizagem, superação de dificuldades para alcançar novos objetivos, é que as memórias vão sendo construídas e repassadas.

Quando falamos da relação estabelecida entre nossa ação socioprofissional e a dimensão sociopedagógica, é possível perceber a vinculação de momentos que interagem em diferentes aspectos. Relacionar essas dimensões é vincular as ações que, conforme sua tendência, resultaram em cenários que favoreceram o pleno desenvolvimento em conformidade com o que fora planejado ou momentos de novas aprendizagens, conforme a afirmação de Paulo Freire acima, que “[...] é preciso estarmos abertos constantemente ao novo e ao diferente para poder crescer e aprender”. Em qualquer ocasião, é tempo do que aprender e do que ensinar.

Esse olhar interessado e sem preconceitos sobre a realidade e que se deixa ficar maravilhado diante do imprevisto e do novo é, por exemplo, o que nos permite uma

aproximação com as mudanças nas maneiras com as quais vivemos a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Paralelamente a essa busca contínua de aprender, ressaltamos que, seguindo o pensamento blochiano, também ampliamos a “capacidade de desaprender”. Todo educador deve desenvolver a capacidade de suprimir, da memória e de suas práticas pedagógicas, antigos conceitos e velhas expressões, abrindo espaços para serem ocupados com novas interpretações dos espaços de atuação do campesinato. O convívio com publicações atuais e a participação em cursos de formação devem ser a tônica de todo educador, pois aquele que não adquirir essa habilidade terá uma obsolescência rápida e irá caracterizar sua prática pedagógica pela repetição de ultrapassados conceitos. Manter-nos atualizado, portanto, foi e continua sendo, ao longo desta vida de educador e pesquisador, uma preocupação constante.

Nossa ação, na área educacional, em contextos camponeses, iniciou-se em 1993, com a entrada no sistema de ensino técnico agropecuário federal. O ingresso na Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES, atualmente denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Itapina, propiciou-nos amplas possibilidades para desenvolver ações vinculadas aos movimentos sociais, às famílias e à juventude camponesa. Nos momentos de reflexão com esses coletivos sociais, são gerados, em primeiro lugar, ambientes de aprendizagem e de descobertas de novos conhecimentos. Em segundo lugar, ambientes para o desenvolvimento de estratégias que permitam uma maior conscientização dos envolvidos. Em um terceiro momento, temos um ambiente de um combate permanente de oposição à consolidação do poder hegemônico agroexportador que busca extinguir práticas agrícolas elaboradas por gerações, a liberdade de produção de uma segurança alimentar familiar, as promessas do envolvimento das famílias nas etapas de corresponsabilidade na aprendizagem e na manifestação da cultura da participação.

Nossa atuação e vivência na realidade educacional no campo, bem como o trabalho de formação realizado nos movimentos sociais e em períodos com as famílias camponesas nos inquietavam e motivavam para uma reflexão contínua sobre os processos de aprendizagem, participação das famílias e exclusão educacional que vive o campesinato. Exclusão instituída historicamente nos modelos de

desenvolvimento implantados no campo por meio da articulação do Estado intervencionista e o grande capital.

Procuramos, antes mesmo do nosso curso de Mestrado, desenvolver estratégias em nossa práxis que proporcionassem aos educandos, nos coletivos do campo, a possibilidade de serem protagonistas de sua própria história, capazes de tecer, sempre, novas relações com a realidade que os envolve. Julius Nyerere propõe, para que isso seja efetivado, o caminho da participação, da organização, da educação e do aumento do poder das pessoas. Dessa forma,

[...] para que as pessoas sejam capazes de desenvolver-se, elas precisam ter poder. Precisam ser capazes de controlar suas próprias atividades dentro da estrutura das suas comunidades; precisam participar, não apenas do trabalho físico envolvido no desenvolvimento econômico, mas também do seu planejamento e da determinação de prioridades [...] (NYERERE, 2010, p. 1).

Atuar nesse ambiente foi encontrar um vasto campo, em que esses coletivos sociais camponeses descobriam e nos faziam descobrir que “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo [...]” (FREIRE, 1968-1980, p. 92). Dessa forma, nossa ação foi e prossegue sendo pautada por gerar espaços no nosso meio profissional, para que a juventude camponesa tenha acesso a um espaço escolar que permita sua qualificação profissional no segmento da agropecuária e possível ampliação de sua área de atuação no meio familiar, comunitário, setores públicos e privados, sentindo-se livres para sonhar, elaborar, realizar projetos e agir consciente de suas possibilidades.

Focalizando a família camponesa, é possível perceber que todo um discurso de desvalorização do mundo rural foi sendo estabelecido ao longo dos tempos. Inevitavelmente, esses argumentos produziram efeitos de descaracterização e negação das identidades camponesas. Insistimos na ideia de inverter as análises que procuram explicar os motivos da saída do(a) jovem camponês(a) ou mesmo de toda a sua família do campo e reforçarmos os motivos que favorecem sua permanência por meio do acesso a padrões de qualidade de vida pretendidos e valorização do mundo rural. Na presença dessa realidade, fomos consolidando, a cada novo contato, nossa certeza de que muito ainda estava para ser feito e que poderia ser efetivado.

Aproximamo-nos da Pedagogia da Alternância, das Escolas Famílias Agrícolas<sup>1</sup> (EFAs) e das famílias camponesas antes mesmo de nos tornarmos parte desse universo como pai de um dos alunos de uma Escola Família Agrícola (EFA). Visualizamos, nessa prática educacional, alternativa e problematizadora, a grande possibilidade de transformação e valorização do mundo rural, tendo como principal protagonista dessa transformação a própria família camponesa em parceria com a escola. Enxergamos, nesses dois espaços de aprendizagem, a possibilidade de serem recriados valores emancipadores contrários à interferência dos programas estatais orientados para uma produção agrícola monoculturista exportadora e de uma educação alienante.

Diante da complexidade do processo de transformação no mundo rural brasileiro, entendemos que os estudos sobre o campesinato, família camponesa, Pedagogia da Alternância e Escolas Famílias Agrícolas devem ser continuamente enriquecidos, conforme Castoriadis (1982), com as suas “formas de viver” e de se manifestar dos coletivos familiares e educacionais camponeses. São, de certo modo, criações e resultados histórico-culturais e educacionais que se manifestam e se cristalizam, cotidianamente, da família camponesa. Isso ocorre por meio de mecanismos socioprodutivos e intelectuais e pela formação de uma rede de símbolos e significados que clarifica todo o desenvolvimento social e histórico de um coletivo em determinado espaço/tempo e que, por isso, precisam ser mantidos em contínuo debate.

Todas essas “formas de viver” se refletem nas ações educacionais presentes nos contextos camponeses. Ao analisar os aspectos da educação disponíveis para o jovem camponês, bem como os espaços de contribuição do ensino e da aprendizagem na participação da família, é fundamental retomar os aspectos históricos educacionais e sociais constitutivos das relações que dizem respeito aos modelos de desenvolvimento/planejamento estatal quanto ao acesso(uso) à terra e políticas de assistência técnica e extensão rural.

Consolidou-se, assim, nas últimas décadas do Novecentos, um Estado articulador dos interesses da empresa capitalista rural, em torno de um projeto de

---

<sup>1</sup> Utilizaremos os termos no plural seguindo a mesma denominação utilizada pela “**União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**”. (Destaque em negrito do autor).

desenvolvimento modernizante excludente, direcionando os privilégios para os grandes conglomerados agropecuários exportadores para a aquisição de amplas extensões de terras e obtenção de créditos no sistema financeiro estatal para os diversos segmentos da cadeia agroprodutiva. O processo da modernização excludente, conduzido pelos setores economicamente dominantes, tem seus interesses articulados, definidos e consolidam estratégias para sua realização expressas na repressão do campesinato e camadas das trabalhadoras urbanas. Para isso, é preciso “[...] evitar sua organização e não hesitar em lançar mão da repressão toda vez que as pressões populares possam ameaçar a ordem correspondente aos interesses dominantes [...]” (SAVIANI, 1986, p. 11).

Como consequência dessa política agrícola de exclusão, milhões de famílias camponesas formam as “frangas” marginalizadas ao redor dos grandes latifúndios, ampliando a massa de despojados sociais rurais. Segundo Brandão (1978, p. 260), é a partir desse período que o campo brasileiro

[...] foi infestado também pelas empresas multinacionais, pelos grandes fazendeiros que, ao invés de alimentos, produzem apenas, *fazendas*; acompanhados todos de suas cortes de burocratas e suas milícias de capatazes, capangas, jagunços e grileiros. Ali, quando se fala em morte, a mais comum é a de gente mesmo; sujeitos do povo furados a faca ou bala, expulsos de suas terras para a estrada, depois de haverem desbravado a região e tornado cultiváveis os seus miúdos alqueires de terra camponesa.

A sociedade e economia brasileira, nas palavras de Buainain, Dedecca e Neder, (2010), no decorrer das últimas décadas, passaram e permanecem convivendo com intensas transformações estruturais, que abrangem desde mudanças nas instituições em geral, na estrutura produtiva, no padrão de organização tecnológica, na dinâmica demográfica, propiciando a geração de uma nova configuração e redefinição dos espaços e territórios naturais e criados socialmente. Nesse processo, o campesinato envolve-se de maneira (in)voluntária nas transformações que ocorrem, por uma nítida imposição dos programas governamentais ou por uma absorção natural imposta por uma proposta hegemônica do mercado, no sentido da mudança para não viver ultrapassado segundo o discurso da modernização. Planta-se a lógica de que o “novo” é inelutável, que deve ser aceito com uma resignação que reproduz a passividade bovina. Um percurso sem subterfúgios que converte a todos em consumidores e tudo em bens de consumo. A convivência com uma expansão exponencial da capacidade de criação de novas necessidades

acompanhada pela oferta de novos produtos é intensificada, no campo, pela ampliação da infraestrutura de transporte e da comunicação que contribui para dinamizar e facilitar a absorção dessas transformações, bem como favorecer a aproximação econômica e cultural entre o rural e o urbano.

O processo de transformação da agricultura, no decorrer das últimas décadas, no Brasil, foi e permanece impulsionado por políticas de financiamento condicionado à adoção de pacotes tecnológicos que “[...] promoveram a subordinação da produção agrícola aos setores financeiro e industrial e a concentração da produção agrícola e da terra [...]” (MOONEY, 2002, p. 9). Contudo, todo esse processo de modernização antecipava beneficiar uma pequena parcela da população. Em outras palavras, as inovações tecnológicas não foram pensadas para contemplar a todos. Parte expressiva da população camponesa e urbana permanece convivendo às margens da modernização e sobrevivendo nas condições mínimas permitidas.<sup>2</sup>

Quando se trata da educação para o campesinato, observa-se que as ações concretas relacionadas com a elaboração de uma legislação educacional específica, programas e políticas públicas para a expansão do ensino no campo se mantiveram na dinâmica dos embates especulativos e nos projetos legislativos que não se constituíam em leis e, quando constituídas, pouca vezes foram efetivadas concretamente.

Os programas governamentais, com uma atenção específica à educação elementar, acompanham a direção da desconsideração por parte da elite dominante do País. São citados os mesmos discursos, independentemente do período em que é produzido. Replicam-se os mesmos percursos nas tentativas de amenizar o grave problema da exclusão educacional que acompanha o campesinato na História. No caso do Brasil, segundo Moreira (1949, p. 850),

[...] desde que surgiu a possibilidade de nossa emancipação política, começamos por onde devíamos terminar, isto é, pelo ensino superior, e quando, já independentes, tentamos qualquer coisa relativamente à escola primária, agimos como sonâmbulos, sem considerar que planejar e

---

<sup>2</sup> Dados divulgados recentemente pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostram que o quadro de desigualdades no País e a concentração de renda se mantêm entre os maiores do mundo. Segundo o Instituto, 10% da população mais rica do Brasil detêm 75,4% de todas as riquezas produzidas. Essa situação de exclusão e concentração de renda se reproduz de forma mais agressiva nos espaços rurais no Brasil.

executar, no domínio da educação, é, antes de mais nada, conhecer a realidade econômica e social que condiciona a escola [...].

O Estado, representado pelas elites agrárias e burguesia urbana, procura identificar os responsáveis pela condição do “atraso” vivenciado na agricultura brasileira nesse momento. Ao abandonar a possibilidade de uma autocrítica, vai gradativamente transferindo a responsabilidade dessa conjuntura para o campesinato brasileiro, mesmo que este tenha vivido, ao longo da História, sempre às margens dos processos decisórios.

Paralelamente ao modelo educacional oficial, inicia-se, nos finais da década de 60, no Estado do Espírito Santo, as primeiras práticas alternativas educacionais direcionadas especificamente à realidade camponesa. Seus protagonistas assumem o compromisso de defender uma educação adaptada e praticada a partir da realidade das famílias camponesas, proporcionando uma aprendizagem problematizadora e defensora de uma melhor qualidade de vida e condições apropriadas de permanência no campo com dignidade, respeito às diversidades e com uma visão de igualdade e possibilidade de inclusão social, cultural e étnica.

É pensada para ser uma educação diferenciada, que incorpore os saberes da comunidade construídos na vivência familiar; que recrie a valorização da vida no campo, dentro de uma permanente humanização e também como espaço de geração e repasse do conhecimento acumulado. Objetiva uma educação que potencialize a cidadania em que o espaço escolar tenha a feição dos sujeitos a quem se destina.

Quando surgiu, na década de 30 do Novecentos, na França, a Pedagogia da Alternância procurava exatamente atender à necessidade de ser uma educação diferenciada, que se ocupasse da realidade sociocultural da população residente no campo, transformando-a, tendo em vista uma formação ético/humana (NOSELLA, 1977; PESSOTI, 1978; MOREIRA, 2000; CALIARI, 2002, 2012). Adaptada e aplicada à realidade italiana, no final da década de 60, a Pedagogia da Alternância chega às terras capixabas pela atuação de missionários jesuítas e professores italianos que, em parceria com as lideranças comunitárias camponesas, fundam o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes). Em seguida, iniciam, na região sul do Estado capixaba, ações comunitárias para a organização das primeiras Escolas Famílias Agrícolas (Efas) no Brasil. Nos anos seguintes, a



partir das mobilizações populares camponesas, articuladas nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a criação de novas Escolas Famílias se estende, principalmente, para a região norte capixaba.

No Curso de Mestrado em Administração (Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento), realizado na Universidade Federal de Lavras/MG, foi possível aprofundar estudos sobre as contribuições das práticas educacionais em Alternância no incentivo a projetos de desenvolvimento local. O estudo realizado procurou compreender como a formação em Alternância e as ações da Escola Família Agrícola de Jaguaré se manifestavam na incorporação do conhecimento e conceitos de sustentabilidade pelas famílias camponesas na Comunidade do Giral, região norte do Espírito Santo. Essa pesquisa possibilitou uma aproximação à complexa rede de significados em que se encontram tecidas as dimensões da práxis educacional camponesa.

Paralelamente às pesquisas realizadas, foram desenvolvidos estudos para identificar os suportes teórico-pedagógicos das escolas localizadas no campo. Foram identificadas práticas educacionais nitidamente informadoras nas quais se percebe o conhecimento sendo reduzido em compartimentos isolados de saber único, com restrições ao diálogo intelectual, valorizando essencialmente o conhecimento técnico e amortizando debates e manifestações de mobilização popular, transformação social e consciência ambiental. Em outras práticas, destaca-se uma educação deformadora que possui como eixo norteador a desvalorização da cultura e de valores locais e a supervalorização da cultura e de valores exógenos. Essa educação se sustenta nos valores do mundo produtivo urbano.

Identificamos, também, práticas educacionais transformadoras em que o fazer educacional está voltado para a realidade do educando. Transformam seus fazeres educacionais cotidianos em cúmplices do desenvolvimento pleno do educando, motivando as comunidades, famílias e juventude camponesas a ressignificarem sua autonomia, criticidade, criatividade e comprometimento com as transformações de suas realidades sociais, educacionais e produtivas.

Com o ingresso no Mestrado na Universidade Federal de Lavras, percebemos o quanto ainda estava para ser investigado e entendido sobre essa temática. Foi um período de grande envolvimento com as questões do campo e da luta do

campesinato como força contra-hegemônica dos padrões de produção agrícola e formas de ocupação do solo. O que sempre buscamos foi conhecer as particularidades da realidade rural, de seus atores sociais, de suas famílias, laços de parentesco, os significados simbólicos dos relacionamentos existentes, a construção da identidade de uma comunidade. Ficava evidente que, na mesma intensidade que nos interessava estudar a presença da família camponesa nas Escolas Famílias Agrícolas, queríamos também entender o porquê e como se fazem presentes nesse contexto.

É oportuno, neste momento, mencionar nossa atuação no Curso de Especialização “Lato Sensu” em Educação do Campo – Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O referido curso foi desenvolvido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância/Ufes nos polos de EaD da Universidade Aberta do Brasil.

Assim, queremos dizer que foi atuando na organização do referido curso e mais especificamente como professor pesquisador do Eixo Específico II, intitulado “Introdução à Educação do Campo” com as temáticas: contextualização histórica das lutas da Educação do Campo e um aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas de Educação do Campo do Espírito Santo, que estabelecemos contatos com profissionais da Educação do Campo que desenvolvem saberes e consolidam uma práxis pautada por temas como: campesinato, territórios camponeses, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade. Esse convívio serviu para reavaliar nossa percepção e atuação como pesquisador da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo o que provocou a motivação de novos olhares sobre a realidade educacional camponesa bem como a respeito das possibilidades que se diversificam quando se analisam os momentos de interações sociais na escola do campo e nos espaços relacionais entre a família camponesa e as práticas de formação em Alternância e a Educação do Campo.

Reforçamos a ideia de que trilhamos, neste trabalho, percursos em que a família camponesa foi o ponto de partida para as pesquisas e análises dos dados coletados.

É a partir da família camponesa que se estabelece a argumentação para compreendermos como ela teceu laços e convive nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia (Efa-O).

Entendemos aqui a família camponesa

[...] como derivação de uma organização econômica e social interna, a qual articula ações e serviços distribuídos entre seus membros, segundo regras constituídas pela unidade familiar. Caracteriza-se por um formato organizativo na geração e administração dos serviços e ganhos, buscando sempre maximizar ações que promovam a distribuição de sua força de trabalho em mercados internos (propriedade familiar) e externos [...] (TEDESCO, 1999, p. 29-30).

Numa perspectiva mais ampla, consideramos a família camponesa como o principal fundamento para a efetiva consolidação da Pedagogia da Alternância no contexto das diferentes práticas educativas do e no campo; na questão da educação na concepção da práxis participativa como modelo para uma vivência democrática; como ambiente de aquisição de conhecimento; de capacidade de identificar, analisar criticamente e propor ações aos processos participativos e de construção social em que tudo permanece tecido numa complexa rede de significados interculturais. Desse modo, o que objetivamos é identificar as múltiplas formas manifestadas de participação da família camponesa na Escola Família Agrícola de Olivânia no processo de ensino e deliberações no espaço escolar.

Este estudo tomou como referência a concepção de que os contextos camponeses e a família camponesa se mostram em constante mutação, o que exige da Escola Família Agrícola de Olivânia novas abordagens e intervenções nessas realidades. Nesse caso, este estudo analisou os elementos manifestados nas ações da família camponesa por meio dos atributos de participação e, em outra vertente, analisou a dimensão formadora da Pedagogia da Alternância quanto às ações de intervenção da família camponesa em sua realidade vivida. Nesse contexto, a investigação considerou os aspectos curriculares, metodológicos, conteúdos e práticas que são desenvolvidos com e pela família camponesa na Escola Família Agrícola de Olivânia, buscando identificar os elementos de sua práxis.

Nossa pretensão foi compreender a dinâmica desses processos e sua atuação nos espaços construídos dialeticamente aos concedidos e, por outro lado, abstrair dos

conteúdos e cotidiano relacional entre monitor<sup>3</sup>/alternante<sup>4</sup>/família camponesa os momentos motivadores ou não da ampliação dos espaços da participação. Acreditamos, ainda, que uma análise desses aspectos cooperará na orientação da práxis dos monitores/as e da Escola Família Agrícola de Olivânia para a formação de uma prática na família camponesa nos aspectos enfatizados até agora.

A investigação do problema proposto requereu que, ao analisarmos a participação da família camponesa nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, os estudos se desenvolvessem dentro de um quadro teórico que nos subsidiasse e instrumentalizasse no sentido de compreendermos os mecanismos educacionais cotidianos constitutivos de um universo problematizador e valorativo da família camponesa/mundo rural.

É nesse contexto que, ao estudarmos a participação da família camponesa no ambiente da Escola Família Agrícola de Olivânia, devemos ter em vista que são circunstâncias mutáveis. Assim, a maneira como uma determinada comunidade ou família camponesa orienta e dá sentido à participação, constitui-se em princípios possíveis, que podem estar a serviço tanto da dominação quanto da autonomia do campesinato, mas, de qualquer forma, faz com que esses sujeitos hierarquize prioridades quanto à sua existência e às formas de organização em sua comunidade.

Nossa contribuição maior ocorre no momento em que analisamos o cotidiano escolar e familiar e estabelecemos nesses espaços o processo de identificação da participação da família camponesa, os projetos educacionais para seus filhos, de formação e alterações nos espaços de participação adotados pelas famílias e/ou comunidade camponesas. Entendemos essa contribuição como essencial para os processos de desenvolvimento rural comunitário sustentável e, mais especificamente, para ampliação dos níveis de desenvolvimento humano/social das famílias camponesas e materialização da cultura da participação.

---

<sup>3</sup> Do latim “monitore”: aquele que guia. Na Pedagogia da Alternância, a função do monitor, conforme García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), ultrapassa as atividades do professor. Desenvolve seu trabalho específico de educador, formador e animador das famílias camponesas na sua tarefa educativa.

<sup>4</sup> Em determinadas ocasiões, utilizaremos o termo alternante para designar o jovem que estuda nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. Podemos agrupar essas escolas em três categorias de períodos de estada escolar e familiar: escolas que usam o sistema de estada de 15 em 15 dias; outras que adotam o período semanal; e outras que adotam um sistema em que o jovem retorna para o convívio familiar após permanecer o dia na escola.

O trabalho foi estruturado em dois momentos divididos em oito capítulos. Inicialmente, apresentamos o que denominamos de algumas palavras iniciais, considerações a respeito da trajetória socioprofissional do pesquisador e suas aproximações com o objeto da pesquisa. Em seguida, destacamos a temática, a justificativa e a estrutura do trabalho. No que podemos nomear de contexto investigativo, salientamos o problema e os objetivos da pesquisa.

Ainda nas considerações iniciais, buscamos delinear alguns aspectos da abordagem metodológica utilizada nas pesquisas de campo. É o momento da ação do pesquisador em campo. Apresentamos os mecanismos, processos, redefinições, rupturas, estratégias internas e externas no âmbito do trabalho de campo realizado no vivido inter e intrapesquisa. Ao adotarmos, nas pesquisas de campo, uma abordagem socioantropológica, estávamos consciente de que nos seria proporcionada uma conversa permanente entre o teórico e o empírico, multiplicando ações sucessivas de reformulações. Tivemos a intenção de apresentar os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa de campo e aprofundar as análises sobre os procedimentos adotados e as impressões do pesquisador sobre a utilização da pesquisa socioantropológica nos momentos vividos nos trabalhos de campo.

Dividimos o primeiro momento em dois capítulos nos quais foram discutidas as dimensões sócio-históricas da pergunta investigada e o estado de conhecimento da problemática da pesquisa. No primeiro capítulo, tivemos a intenção de apresentar algumas questões abordando aspectos da relação entre a lógica da produção camponesa e o processo de transformação capitalista na agricultura no Vale do rio Coryndiba.<sup>5</sup> Nosso objetivo era compreender, nesse mesmo capítulo, aspectos relacionados com o acesso do campesinato à escolarização.

O segundo capítulo é um complemento do primeiro porque não foram abandonadas as discussões sobre o campesinato e suas lógicas familiares internas. O que buscamos foi aproximar essas discussões à produção teórica que dialoga com a Educação do Campo. Abordamos a produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola de Olivânia e também ampliamos a apresentação com um estudo, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sobre a Educação do Campo e as aproximações da Universidade Federal

---

<sup>5</sup> Será conservada a grafia original "Coryndiba" utilizada por Marchesi (1930).

do Espírito Santo (Ufes) dos cursos de formação para professores que atuam em contextos escolares camponeses.

Dividimos o segundo momento em seis capítulos, nos quais nos propusemos apresentar algumas abordagens teóricas e perspectivas de análises dos dados coletados nas pesquisas de campo. Nesses capítulos, desenvolvemos reflexões sobre as categorias teóricas que compõem este trabalho e nos aprofundamos nos referenciais que colaboram para explicar como a relação da família camponesa com a Escola Família Agrícola fortalece a Pedagogia da Alternância. Essas reflexões foram pautadas pela tentativa de aproximar o quadro teórico, por meio dos procedimentos metodológicos adotados, das unidades temáticas que foram emergindo ao longo das pesquisas de campo realizadas.

No terceiro capítulo, desenvolvemos reflexões com a pretensão de compreender o significado de uma de nossas unidades temáticas: a Pedagogia da Alternância, sua trajetória histórica até as terras capixabas e as origens do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

No quarto capítulo, buscamos esboçar as formas de ocupação das terras no Vale do rio Coryndiba.<sup>6</sup> Focamos nossas apreciações nos espaços internos de outra de nossas unidades temáticas: as famílias camponesas. Procuramos compreender as alterações no sistema das relações de trabalho familiar, nas parcerias, na perda de autonomia no que diz respeito à produção, nas relações familiares e comunitárias e nas possíveis composições para efetivar a posse da terra. O objetivo foi perceber as redefinições identitárias do camponês à medida que ele se insere nas formas capitalistas de produção e se afasta de seus modos tradicionais de produzir, levando a uma decomposição da economia camponesa tradicional.

No quinto capítulo, procuramos compreender a conjuntura da criação da Escola Família Agrícola de Olivânia. Nossa intenção era perceber o ambiente de surgimento de uma proposta educacional voltada para fortalecer a unidade de produção familiar camponesa, o vínculo comunitário do campesinato pelo

---

<sup>6</sup> Recebeu essa denominação em decorrência de uma árvore homônima, típica da região. Nome científico: *Trema micrantha* (L.) Blum. Apresenta crescimento rápido, alcançando seis metros de altura em 14 meses. É uma das primeiras espécies arbóreas a crescer em áreas abandonadas, sobrevivendo a todos os estágios de recuperação de ecossistemas degradados, já que tem uma boa adaptação a solos de baixa fertilidade e em terrenos desnudos.

fortalecimento das relações de solidariedade, convívio e bem-estar social, acontecendo paralelamente à consolidação de formas mercantis de produção no Vale do rio Coryndiba. Nesse capítulo outra, unidade temática do trabalho é ressaltada: a comunidade camponesa.

No sexto capítulo, analisamos a relação entre a Escola Família Agrícola de Olivânia e as famílias camponesas. Para isso, buscamos entender o conceito de outra unidade temática deste trabalho: a participação das famílias camponesas nos espaços escolares da Alternância. Procuramos identificar em quais momentos essa relação se corporifica nos cotidianos familiares, comunitários e escolares.

O sétimo capítulo envereda para o lado mais empírico do trabalho, uma vez que incorpora os dados coletados nas pesquisas de campo. Nossa preocupação é enfocar as referências que convivem nos espaços da família camponesa. Esse capítulo aborda temas como: terra, família camponesa, trabalho, nome familiar, comunidade camponesa e, simultaneamente, procura mostrar o profundo entrelaçamento entre essas referências e as estratégias e racionalidades adotadas, pelo campesinato, para reforçar seu “ethos” e o sentido da sua campesinidade. Nesse capítulo se corporifica outra categoria de análise deste trabalho: o “ethos camponês”.

Sempre tivemos a convicção de que estávamos diante de um objeto complexo do nosso problema de pesquisa e olhando para ele. Para facilitar seu entendimento, optamos por realizar o estudo dividindo-o em capítulos, no entanto, devemos destacar que, mesmo que as unidades temáticas estejam sendo apresentadas por capítulos, há um esforço consolidado na produção do texto da tese de não permitir que essas temáticas permanecessem isoladas, mas se mantivessem em permanente diálogo.

No oitavo capítulo, é apresentada parte das análises dos dados coletados para compreendermos melhor as dimensões da participação das famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba em outros espaços, seus tensionamentos e aproximações com a Escola Família Agrícola de Olivânia.

E, finalmente, em uma tentativa de delinear as conclusões, refletimos sobre o confronto existente entre as fortes influências de uma racionalidade guiada pelo

princípio da produção mercantil e que se mostra fragmentária das relações familiares e comunitárias, observadas nas práticas de individualizar e excluir as pessoas, e uma proposta de fortalecer e reestruturar as relações entre o convívio familiar e sociocomunitário com os espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia. A questão da modernização do campo, novos desenhos da produção agrícola camponesa e o advento de novos espaços geradores de novas racionalidades foram focalizados com a intenção de problematizar as relações entre as famílias camponesas e a Escola Família Agrícola de Olivânia. Em síntese, tivemos a preocupação de abordar os fatores macroeconômicos e sociológicos presentes no campo, observando como ocorre, ainda, a inserção do campesinato nessa conjuntura. Buscamos compreender as novas formas de reprodução interna, das relações com a terra, da utilização da força de trabalho familiar e da relação com o mercado.

A estruturação do trabalho nos permite afirmar que estes estudos se propõem a investigar o universo familiar camponês presente nos espaços/tempos da Escola Família Agrícola de Olivânia. Tem como perspectiva analítica a família camponesa e suas configurações de participação nos espaços pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Para isso partimos do seguinte problema de pesquisa: como os momentos de participação da família camponesa ocorrem nas práticas educacionais da Escola Família Agrícola de Olivânia?

A realização das pesquisas de campo e a elaboração do trabalho foram guiadas pelos seguintes objetivos: analisar em quais momentos e como ocorre a participação da família camponesa nas práticas educacionais na Escola Família Agrícola de Olivânia; discutir as relações entre família camponesa, terra, trabalho, nome familiar e comunidade camponesa na ressignificação do “ethos camponês”; e analisar as aproximações e os estranhamentos das famílias camponesas em frente ao processo e expansão da modernização agrícola no Vale do rio Curyndiba.

Para revelar os segredos dos primeiros passos nas pesquisas de campo, é preciso lembrar que a questão investigada aborda os mecanismos de participação das famílias camponesas nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia. Em outras palavras, consiste de uma análise dos momentos de participação da família camponesa nas práticas educacionais da Pedagogia da Alternância. Também



procuramos compreender como a Pedagogia da Alternância e as especificidades da realidade do campesinato se articulam para a constituição de lugares e manifestações de participação da família camponesa nos espaços escolares.

Para esta análise, foi fundamental um olhar multidisciplinar para os dados, tendo em vista a intercomplementaridade dos fundamentos da Pedagogia da Alternância – participação – desenvolvimento humano e social, pois o processo de construção de conhecimento acontece na relação entre o imaginado e o realizado para perceber e compreender a realidade pesquisada. Isso significa dizer que o nosso objetivo é, por meio da análise das relações existentes entre espaço escolar e familiar, desenvolver uma investigação em contextos mais amplos, por meio de diferentes escalas de observação, numa tentativa de identificar as situações relacionais entre esses espaços.

Concordamos com a ambição dos objetivos pela ausência de estudos realizados. Contudo, acreditamos que os cruzamentos de fontes documentais, aliados aos levantamentos das pesquisas de campo, com uma abordagem socioantropológica, sustentam metodologicamente a investigação. Devemos, como nos fala Brandão (2003, p. 145),

[...] juntando vivências pessoais com dados estatísticos e com as falas e depoimentos das 'pessoas do lugar', [...] interpretar sócio antropológicamente a vida que elas sentem, sem lograr pensá-la reflexivamente, como nós nos esforçamos a praticar com e através de artefatos teóricos com que nós pensamos poder compreendê-la [...] (BRANDÃO, 2003, p. 145).

O universo pesquisado aqui considerado abrange: as famílias camponesas e antigos moradores do Vale do rio Coryndiba, mais especificamente, as famílias camponesas selecionadas nas Comunidades de Duas Barras, São Miguel, Olivânia e Cabeça Quebrada, presidentes da Associação de Pais, monitores, coordenadores da Escola Família Agrícola de Olivânia e dirigentes do Mepes.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, observação participante e direta nas assembleias da Associação de Pais, nas reuniões pedagógicas dos monitores, nas reuniões da diretoria da Associação de Pais, nos momentos de convivência com as famílias camponesas entrevistadas, em documentação escrita e imagética coletada nos arquivos da Escola Família Agrícola de Olivânia, Núcleo de

Documentação do Mepes, em acervos particulares dos entrevistados e pesquisas de história oral e de vida de antigos moradores das comunidades visitadas.

A pesquisa procurou compreender as redes de relações externas e internas nas quais a família camponesa está imersa e entender as complexas estratégias adotadas para ampliar essas mediações. Os estudos se apoiaram nas análises sobre revelações: psicológicas (viver da própria incerteza, movimentos e deslocamentos das famílias camponesas, relação com a terra, redes de solidariedade); econômicas (garantias da segurança alimentar familiar, o que produzir, compra e venda de terras entre familiares, vizinhos e estranhos); religiosas (participação nas festas religiosas e cultos familiares); formas de organização e ocupação das terras (partilha das terras nos testamentos, distribuição das áreas ocupadas pela produção, organização familiar). A partir desses entendimentos, procuramos compreender as relações e formas de participação nas ações de tomada de decisões e nas possibilidades geradoras de cooperação no processo de aprendizagem nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia.

Adotamos um método de pesquisa do vivido que implica o uso conjugado de dois procedimentos. No primeiro procedimento, reduzimos a escala de observação para famílias camponesas nas comunidades pesquisadas, que tiveram ou que têm filhos ou filhas estudando na Escola Família Agrícola de Olivânia. No segundo procedimento, ampliamos as possibilidades de interpretação da história da ocupação do Vale, a história da Escola Família Agrícola de Olivânia e do Mepes por meio de entrevistas com moradores do Vale,<sup>7</sup> antigos colaboradores da Escola<sup>8</sup> e do Mepes. O levantamento de dados foi complementado por meio de pesquisas documentais e imagéticas realizadas em acervos particulares, nos arquivos da Escola e do próprio Mepes. Nos Capítulos 3 e 4 descrevemos o processo de identificação e tratamento dado às fontes documentais e imagéticas obtidas.

Os monitores foram selecionados levando em consideração que deveriam ter um tempo de atividades docentes superior a três anos na escola, por entendermos que

---

<sup>7</sup> O termo Vale é uma denominação utilizada pelos moradores quando fazem referências ao Vale do rio Coryndiba ou Vale do Coryndiba. Será utilizado com o mesmo sentido.

<sup>8</sup> Utilizaremos o termo Escola nos apropriando da designação empregada pelas famílias entrevistadas. O termo era usado como demonstração da forte relação de afinidade que as famílias tem com a Escola Família Agrícola de Olivânia. Uma espécie de designação que manifestava uma combinação de saudade, reconhecimento, amizade e especialmente de gratidão.

esse tempo permitiria uma maior compreensão sobre as complexas intercessões existentes entre as famílias camponesas e a Escola Família Agrícola de Olivânia. Foram selecionados e entrevistados, a partir desse requisito, oito monitores. Como estava hospedado na Escola, foi possível entrevistar os monitores no seu próprio ambiente de trabalho. As entrevistas foram agendadas para os horários de planejamento dos entrevistados, para evitar interferências nas suas atividades docentes. Foram entrevistas individuais e duraram, em média, duas horas.

A Escola Família Agrícola de Olivânia, ao longo de seus 43 anos de funcionamento, teve dez coordenadores. Foram selecionados para as entrevistas cinco. O critério utilizado foi estarem vinculados à Escola ou ao Mepes ou desenvolverem atividades nesses espaços. As entrevistas foram realizadas com o coordenador atual da escola e mais quatro ex-coordenadores. A gestão dos coordenadores entrevistados compreende um período entre 1969 até os dias atuais. Dos cinco coordenadores entrevistados, um permanece desenvolvendo suas atividades na escola, dois continuam vinculados ao Movimento e coordenam setores no Escritório Central, um desvinculou-se da Escola e atua como agente extensionista do Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural (Incaper) e se mantém presente na Escola desenvolvendo atividades com os alunos e as suas famílias. O primeiro coordenador da escola recentemente se aposentou, apesar disso não perdeu a ligação com a escola, pois mora próximo. Mantém o vínculo com o Mepes, pois sempre é convidado para participar de reuniões. Essas entrevistas tiveram uma duração próxima de duas horas. Cada entrevistado teve a liberdade de definir o dia e horário que melhor lhe conviessem para a realização da entrevista.

A Associação de Pais da Escola Família Agrícola de Olivânia (Asefao) foi constituída em 1993. Até o ano de 2012, contou com seis presidentes. No decorrer das pesquisas de campo, foi possível agendar e realizar entrevistas com três ex-presidentes e o presidente atual da Associação. As entrevistas foram realizadas individualmente e duraram entre uma e duas horas.

Na busca de informações sobre as origens do Mepes, da Escola Família Agrícola de Olivânia e da Pedagogia da Alternância na Itália, entrevistamos o pioneiro da proposta nas terras brasileiras, dois percussores italianos da Alternância no Espírito Santo e um articulador para a abertura de novas Escolas Famílias Agrícolas. O que

os aproxima é o fato de atuarem ativamente na Escola Família de Olivânia e em outras Escolas Famílias que foram e estão sendo criadas no Estado e em outras regiões do país.

No decorrer do período das pesquisas de campo, foram realizadas cinquenta e oito entrevistas: trinta e cinco com as famílias camponesas de quatro comunidades; cinco com gestores da escola; oito com monitores da Escola Família Agrícola de Olivânia; quatro com os percussores da Pedagogia da Alternância; quatro com presidentes da Associação de Pais; e duas com antigos moradores do Vale do rio Coryndiba. Nessas entrevistas, foram mantidos contatos com os diversos protagonistas da história da Escola Família de Olivânia e com as famílias camponesas que participaram e participam dessa história e colaboraram na tessitura das relações e espaços de sua participação nas decisões pedagógicas e administrativas da escola.

As entrevistas eram guiadas por um roteiro pré-elaborado que estava aberto às novas informações que fossem surgindo no decorrer dos encontros. Foram elaborados seis roteiros diferentes, considerando os seis segmentos selecionados. Para iniciar os trabalhos, apresentávamos as questões sempre facilitando que os entrevistados estivessem à vontade para exprimir suas opiniões, mesmo que o roteiro elaborado não previsse aquela manifestação específica. Foi estabelecido, de comum acordo com o entrevistado, um tempo variável entre 60 e 90 minutos para a duração do encontro. Antes de qualquer pergunta, foi solicitada a autorização para que as respostas fossem gravadas. Na oportunidade, foi explicada a finalidade das perguntas e como e onde as respostas seriam utilizadas. Diante da possibilidade de terem suas falas gravadas, alguns afirmavam que não sabiam o que iam dizer. Vencido o receio inicial, eles foram expondo suas considerações sem a desconfiança da gravação. Todas as conversas realizadas foram posteriormente transcritas.

Com o intuito de fazer um percurso contrário da ideia de que, nas pesquisas, os entrevistados habitualmente ficam de “[...] fora dos levantamentos de dados onde as pessoas da comunidade se calam e os especialistas em números falam por elas [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 140), optamos por trabalhar, nas entrevistas, com perguntas abertas, dialogadas, com um roteiro previamente definido, que permitiu uma

caracterização aprofundada dos aspectos pedagógicos, sociopessoais e profissionais dos entrevistados. Em outras palavras, esses momentos da prática dialógica e da emergência de falas significativas, segundo Brandão (2003, p. 140), resumem-se

[...] quase sempre em situações interativas face a face onde predominam as entrevistas e as conversas individuais ou coletivas com as 'pessoas da comunidade'. Conversas sistemáticas, mas tão livres e abertas quanto seja possível, onde o que importa é a produção de ideias e de imagens que traduzam visões e versões vividas e pensadas [...].

Esta prática dialógica provoca uma aproximação com as demarcações culturais; com o repertório de vozes alheias geradas do convívio; com a aprendizagem, acúmulo e transmissão das experiências. Não se trata de perguntas desvinculadas entre si, mas de um conjunto coerente de perguntas que comportará uma apropriação da realidade do todo que integra a pesquisa. Ao mesmo tempo, proporciona aos entrevistados uma motivação para narrarem suas experiências, sua práxis e ações geradas ao longo de seus relacionamentos, encontros e desencontros e tecidas nas suas múltiplas histórias vividas. Em outras palavras, o entrevistado passa a manifestar

[...] um desejo de falar do mundo através de um narrar de si mesmo. Contar 'a minha vida' flui normal e confidencialmente quando há um clima de confiança e respeito, eu falo do meu mundo a partir da 'minha história' do 'meu nascimento', na 'vida antes de vir para cá', e agora, 'aqui na comunidade' [...] (BRANDÃO, 2003, p. 242-243).

Na mesma linha de pensamento, André (2005, p. 43) afirma que, com essa aproximação, resultado da relação de confiança constituída,

[...] as informações fluirão mais naturalmente e com isso o entrevistador se sentirá mais à vontade para ir mais a fundo num determinado aspecto, tocar em questões mais delicadas e explorar pontos de vista controversos [...].

Para a seleção das famílias e dos entrevistados vinculados aos espaços escolares, inicialmente, foi realizada uma visita exploratória, no mês de junho de 2011, à Escola Família Agrícola de Olivânia. Nessa ocasião, na parte de informes gerais da reunião pedagógica da equipe de monitores, foi concedido um tempo para a exposição da proposta da pesquisa. Respondidos a alguns questionamentos o coordenador colocou a Escola à disposição, juntamente com todos os monitores, para colaborarem com os trabalhos das pesquisas de campo. Todos demonstraram

enorme simpatia com a possibilidade de participar das pesquisas. Na ocasião, foi discutida nossa hospedagem na Escola.

Para nossa comodidade, foi colocado à disposição um quarto de hóspedes. A alimentação, no período de estada na instituição, seria realizada junto com os alunos e monitores no refeitório da Escola. Foram instantes de convívios interessantes, uma vez que somente nos ausentávamos da escola nos momentos em que saíamos para a realização dos levantamentos de campo. Nos finais de semana, ficávamos sozinho na Escola, uma vez que alternantes e monitores retornavam para suas casas. Reencontrávamos os educandos na sessão seguinte de sua estada na Escola e os monitores no início da semana. Nesses dias, sempre que possível, visitávamos alguns monitores. Esses encontros resultaram em conversas que se prolongavam por horas. Permanecer na escola nos proporcionou um contato mais próximo com toda a equipe de monitores, alunos, famílias que visitavam a Escola e com a Associação de Pais. Foram momentos utilizados para nos apresentar e aproximar-nos de alguns dos entrevistados previamente.

Após a pesquisa documental, na secretaria da Escola, foram pré-selecionadas inúmeras famílias para serem entrevistadas. Por optarmos em nos concentrar no Vale, os critérios adotados para a escolha das famílias foram: que elas residissem em comunidades próximas da Escola; que sua principal fonte de renda fosse oriunda da produção agrícola ou que seus membros desenvolvessem, nas terras da família ou como meeiro, em terras alheias, atividades agrícolas. Essa pré-seleção foi refinada com a ajuda das secretarias e monitores da Escola, uma vez que determinados entrevistados pré-selecionados haviam falecido. Após a pré-seleção, foram identificadas 60 famílias de quatro comunidades próximas da Escola que contemplavam os critérios adotados de escolha.

Do total das famílias pré-selecionadas, foram sorteadas 35 para serem entrevistadas. O sorteio indicou nove famílias moradoras na Comunidade de Duas Barras; seis da Comunidade de São Miguel; dez moradoras na Comunidade de Olivânia; e dez moradoras na Comunidade de Cabeça Quebrada.

As pesquisas documentais, nos arquivos da Escola, permitiram-nos ter acesso a uma diversidade de informações impressionantes que facilitaram a definição de

caminhos que seriam seguidos posteriormente. No decorrer da seleção das famílias, tivemos a oportunidade de nos apresentar, sempre acompanhado de uma liderança da comunidade, para as famílias das comunidades de Duas Barras, Olivânia e São Miguel, em ocasiões em que estavam reunidas para celebrações religiosas nas suas respectivas igrejas. Nessas oportunidades, fomos apresentado, ao término das celebrações, pelo padre celebrante e foi solicitado que explicássemos os motivos de nossa presença nas comunidades.

Foram momentos de intensas perguntas. Era o pesquisador que estava sendo pesquisado. Recordava-nos de Carlo Ginzburg citando uma fala de Sócrates, dialogando com Polo, quando adverte: “[...] Como fazíamos eu e Górgias, rebate e deixa rebater; em parte interrogando e, em parte, aceitando ser interrogado [...]” (GINZBURG, 2002, p. 19). Ao término da apresentação, já fora da igreja, muitos nos procuravam para saber se receberiam nossa visita. A cordialidade e hospitalidade se manifestavam nos convites para visitá-los e permanecer o quanto fosse necessário em suas casas. Várias famílias rememoravam as visitas realizadas por duas assistentes sociais do Mepes, em 1968,<sup>9</sup> para a elaboração do diagnóstico que antecedeu a criação do Mepes e posterior instalação da Escola Família Agrícola de Olivânia.

Foram importantes essas relações, uma vez que, ao iniciar os contatos diretos com as famílias selecionadas, nessas ocasiões, estivemos acompanhado de uma liderança local. Éramos recebido pelas famílias e sempre com o comentário de sabiam o que estava ocorrendo. Não tivemos a oportunidade de nos apresentar na igreja da Comunidade de Cabeça Quebrada. Essa apresentação pública foi substituída por visitas preliminares, realizadas na companhia do Sr. Amarildo Machado Lima, funcionário da Escola, que conhecia e desfrutava de grande amizade das famílias selecionadas por ter morado e trabalhado na comunidade.

Esses primeiros encontros serviram para estabelecer uma agenda com as famílias para as entrevistas. Colocávamo-nos à disposição para qualquer dia e horário. Adotamos procedimento idêntico para cada uma das famílias selecionadas. Para facilitar nosso retorno, pois não estaríamos mais acompanhado de uma pessoa da

---

<sup>9</sup> O diagnóstico ao qual as famílias se referiam é objeto de análise no Capítulo 3 deste trabalho.

comunidade, fizemos um mapa constando a maneira de chegar até essas famílias. Foram longas caminhadas, longos percursos feitos com bicicleta e caronas para chegar a cada uma das famílias camponesas selecionadas ou para retornar à Escola. A distribuição espacial das famílias seguia um padrão caracteristicamente rural: eram distantes uma das outras. Conseguíamos realizar, no máximo, duas entrevistas por dia. Isso nos permitiu um contato mais próximo com os entrevistados.

Respeitando sempre a agenda estabelecida, chegávamos e encontrávamos a família reunida para participar das conversas. A figura do pai imperava e a mãe era consultada quando ele tinha alguma dúvida. Toda a família participava colaborando para a elaboração das respostas. Muitos comentários serviam para alimentar novas perguntas ou trazer lembranças para o grupo familiar. Falavam animados dos momentos vividos nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia. Ficava difícil distinguir se o entusiasmo era maior por parte dos filhos ou por parte dos pais. Todos evidenciavam a importância da Escola para as famílias e para as comunidades.

Foram realizadas entrevistas na parte da manhã, durante a tarde e até altas horas da noite. Permanecíamos junto às famílias por horas. Sempre se mostravam dispostos a responder às nossas perguntas e esclarecer nossas dúvidas. Foram muitos os convites para o almoço, cafés, jantares e pernoites.

Nessas ocasiões da pesquisa, convivíamos com duas situações. Percebíamos que ao, reduzir os espaços de pesquisa, aqui representada pelas famílias camponesas, foi possível, muitas vezes, uma reconstituição do vivido inacessível às outras abordagens de análise. Também foi possível identificar estruturas invisíveis segundo as quais esse vivido se articula. Constituíam-se, assim, um sistema de observação em que se cria necessariamente uma relação entre os níveis locais e gerais de reconstrução socio-histórico-antropológica, facilitando a compreensão e interpretação dos acontecimentos nos dois níveis.



Estivemos todo o tempo atento para o que nos alerta Marc Bloch (1931-2001,<sup>10</sup> p. 203), quando adverte para não nos precipitarmos em um duplo perigo. Em suas palavras,

[...] do lado do local, é cair no detalhe insignificante, sem ligação com os grandes problemas e despojado de todo caráter verdadeiramente humano [...]. Do lado de história geral, é confundir duas coisas bem diferentes: o estudo da pequena sociedade enfocada à luz dos grandes problemas gerais [...] e a descrição dos acontecimentos históricos de interesse geral que se produziram por acaso nos locais estudados [...].

Procuramos respostas pelas vias indiretas, por meio da reconstrução de histórias pessoais e das famílias camponesas, em que toda ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa. O objetivo não era identificar, na família camponesa, as relações entre seus membros, mas sim os laços familiares que a compõem e sua relação com o exterior, neste caso, com a Escola Família Agrícola de Olivânia. Em outras palavras, pretendíamos analisar a família camponesa em função da totalidade da qual ela faz parte.

Buscamos trabalhar com análises históricas circunscritas e em um espaço preestabelecido bem como abandonamos uma abordagem de longos tempos históricos e largos espaços geográficos, sem nos desvincular de seus contextos, procurando nos voltar para os estudos nas Comunidades de Duas Barras, São Miguel, Olivânia e Cabeça Quebrada, por meio das trajetórias dos grupos familiares ali residentes e de seus relacionamentos com a Escola Família Agrícola de Olivânia.

A redução de escala permitiu-nos articular de modo consistente os vários perfis que as fontes produziam. Não foram tratadas separadamente, ao contrário, foram combinadas e confrontadas entre si para desvelar o conjunto de estratégias grupais e individuais. Os cruzamentos de informações, em uma investigação com limites definidos, permitiram encontrar o mesmo indivíduo ou família em contextos sociais diversos.

Tornou-se possível reconstituir a teia, de malha fina, que compõe o tecido social em que o indivíduo ou a família estão inseridos. Pudemos imaginar que toda essa multidão que cruzava diante de nossos olhos expusera alguma coisa não somente

---

<sup>10</sup> A partir dessa citação, passamos a mencionar, quando for o caso, a data da primeira edição acompanhada da data da edição que utilizamos como referência.

para si mesma, mas para nós. Imaginávamos que, como autores de uma rica prática cotidiana, ofereciam vestígios que foram percebidos nas emaranhadas e complexas lógicas das famílias camponesas e de suas relações com a Escola Família Agrícola por meio da Pedagogia da Alternância.

Foi possível perceber, no período de realização das pesquisas de campo, entre os meses de junho e novembro de 2011, que, para penetrar nos espaços das famílias camponesas, marcados por intensas trocas de experiências, foram-nos exigidos mais do que alguns objetivos, gravador e caderno de campo. Demandava habilidades para entender, seus sujeitos, seus comportamentos, suas regras, suas estratégias de relacionamento e seus códigos de convivências. Provavelmente, encontramos respostas para uma das incontáveis inquietações benjaminianas ao questionar se as palavras duram o suficiente para que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração. Materializava-se, à nossa frente, a transmissão da história da família, dos saberes acumulados e de normas estabelecidas o que se manifestava nos momentos em que gerações da família se encontravam nas entrevistas. As narrações dos mais velhos eram acompanhadas de perguntas por parte da família. Os mais novos ouviam atentamente as perguntas e as respostas. Em algumas oportunidades, filhos e filhas colaboraram com as pesquisas, aliando-se ao entrevistador para obter respostas sobre questões referentes à história da família e sobre a vida de seus pais. Netos e netas pouco perguntavam. Eles deixavam essa tarefa para seus pais sem, contudo, perder o interesse pelas respostas. Demonstravam não querer perder as perguntas e muito menos as respostas.

Dessa forma, alimentava-se uma relação de transmissão de saberes que sempre era interrompida pela procura de novas informações. Observávamos a todo instante que palavras, sabedorias singulares e próprias de cada segmento pesquisado constituíam-se do fruto das experiências reunidas e transmitidas, que não podiam ser objetos de esquecimento, pois elas reforçam a condição das riquezas culturais que foram agregadas ao longo das transferências geracionais nas famílias camponesas pesquisadas.

Os conhecimentos repassados entre os membros da família camponesa, entre os mais velhos e jovens, no seu cotidiano, evidenciam a importância que Benjamin

(1933-1994, p.115) dava à riqueza das experiências, quando questionava “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? [...]”. Os resultados, para o pesquisador, foram os desdobramentos de sua ação nos momentos da pesquisa. A riqueza dessas pesquisas de campo consistiu-se dos momentos relacionais entre o pesquisador e os entrevistados. Foi um trabalho desenvolvido numa perspectiva de trocas de saberes, de aproximações, de perceber a importância de se buscar, nos caminhos trilhados ou que estavam sendo percorridos, respostas que não foram obtidas meramente por perguntas contidas em um roteiro previamente definido. Em várias oportunidades, o aprofundamento de algumas questões exigia o abandono momentâneo do roteiro, tendo sempre a preocupação de não se perder os objetivos da pesquisa.

Encontramos, na entrevista com o Sr. Miguel Maia, setenta anos dedicados ao trabalho em lavouras, como diarista, tarefeiro e meeiro, sem ter dito o direito a um pedaço de terra do qual ele pudesse falar que aquela terra lhe pertencia, por ter sido conquistada com o empenho do seu trabalho. Dedicavam-se ele e todo o seu grupo familiar às atividades das roças que plantavam em terras alheias. Nunca conseguiu guardar o suficiente para comprar essa terra sonhada. Quando acumulava algum recurso, os preços das terras não lhe permitiam efetivar a compra. Tinha que esperar mais um pouco. Os filhos foram abandonando o trabalho nas lavouras alheias; ele foi ficando sozinho. A idade foi pesando. Dizia-nos a todo o momento que, quando tinha forças para trabalhar, não tinha dinheiro para comprar a desejada terra. Segundo ele, hoje, as condições melhoraram, mas reconhece que já não tem força suficiente para tocar a roça e já não conta mais com a força de trabalho de sua família, uma vez que os filhos abandonaram a roça para viver na cidade.

Encontramos no Sr. Miguel um retrato da situação em que vive a imensa maioria de camponeses que trabalham em terras alheias e que não lhes é dado o direito de trabalhar em suas próprias terras. Confirmam-se as desigualdades na distribuição das terras no Brasil, pois um número significativo de camponeses vive da venda de sua força de trabalho ou entrega da parte da produção, por toda uma vida, sem a perspectiva de considerar a possibilidade de um dia trabalhar em suas próprias terras: poder tomar a decisão do que plantar, onde plantar e como plantar e definir o destino da sua produção e poder dizer que o esforço está justificado, porque tanto a produção como a terra lhe pertencem.

Percebíamos que, nas pesquisas de campo, emergiam situações diversas, relações complexas e motivações infindas. Os caminhos percorridos e os cuidados para a realização desse percurso determinariam se o “bordado” seria realizado de maneira prazerosa e se o percurso compreenderia todos os fios que se entrelaçam na constituição da realidade pesquisada. Desse modo, ao realizar os levantamentos, em ambientes diferenciados e embaraçados, procuramos aliar o prazer da pesquisa de campo à premissa para atingir um desenho final do acabamento. Esse acabamento, então, constituiu-se em chegar o mais próximo das riquezas e contradições das realidades que foram pesquisadas.

Ambientes complexos compõem a matéria-prima da pesquisa socioantropológica. Penetrar nesses espaços e fazer parte desses momentos requer do pesquisador habilidades de conviver em uma realidade da qual ele não é membro integrante e participar dos relacionamentos ali existentes, o que é sempre observado como “aquele que chega e que depois vai embora”. O pesquisador não pode se deixar ofuscar pelo pensamento de que vai, a partir da pesquisa realizada, desenvolver um sentimento de pertença com os espaços pesquisados. É necessário compreender a realidade dos ambientes pesquisados para com ele poder dialogar.

Buscamos, ao longo das pesquisas, estimular, para perceber melhor os espaços com os quais estávamos nos relacionando, o “estranhamento” sobre o que faz parte desses momentos da pesquisa, na mesma linha de pensamento de Ginzburg (2001, p. 36), quando afirma que “[...] o estranhamento é um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade [...]”. Afinal, estávamos atravessando os limites de nossos conhecimentos e passávamos, agora, a vivenciar uma realidade singular e nova.

Esses encontros com as “estranhezas” me causaram espantos e entusiasmos propiciando um momento oportuno para alimentar a ingenuidade original do pesquisador. Consideramos oportuno nos referir, novamente, a Ginzburg (2001, p. 29), quando aconselha que “[...] compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, são reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza [...]”. Entendemos que um modo de penetrar nesse mundo era desprover-nos de olhares e gestos idealizados e naturalmente acompanhar as lógicas e sentidos que transcorriam nesses encontros.

Esses momentos se apresentaram decisivos para evitar explicações casuais e momentâneas de uma realidade intrincada e que se alterava constantemente. Em alguns momentos, parecia aparentemente imutável, mas quanto mais nos nutrimos das “estranhezas”, maiores ficavam as possibilidades de perceber, ouvir e entender lugares desconhecidos, de múltiplos significados, onde convivem, ao mesmo tempo, murmúrios, burlas, confidências, conflitos, esperanças, arengas, fantasias, teimas, receios, remorsos, surpresas, fé, recordações e anseios.

Estabelecemos e fertilizamos uma relação de confiança e estreitamento de convivência com os protagonistas da pesquisa para gerar momentos de entendimentos e consolidar um relacionamento que se estabelece à medida que as pesquisas iam sendo realizadas. Essa ação é reafirmada por Da Matta (1987, p. 27), quando sustenta que “[...] é essa possibilidade de dialogar com o nativo (informante) que permite ultrapassar o plano das convivências preconceituosas interessadas em desmoralizar o ‘outro’ [...]”. Foi preciso descobrir-nos e descobrir pessoas onde antes só havia objeto e campo de pesquisa. Víamos o outro como uma pessoa e caminhávamos ao seu encontro na expectativa de que novos diálogos emergissem desses momentos.

Determinadas perguntas eram indispensáveis: como desenvolver as pesquisas de campo? Que procedimentos adotar para intervir minimamente nos espaços de pesquisa? Poderíamos adotar inúmeros caminhos, percorrer trilhas frequentadas por outros pesquisadores ou identificar um trajeto em que, ao mesmo tempo em que pesquisássemos, pudéssemos ajudar os pesquisados a questionar e levar o pesquisador a assumir posições de quem realmente estivesse no seu convívio. Observávamos seu cotidiano e éramos observado em nossas ações diárias nos momentos vividos na pesquisa. Questionávamos e, ao mesmo tempo éramos questionado. Procurávamos responder a problemas colocados pela realidade, espaços e protagonistas que convivem com a pesquisa.

Entendíamos, à medida que avançávamos nas pesquisas, que as virtudes do pesquisador estavam na força dos seus questionamentos e de suas interpretações. Procuramos desenvolver habilidades para fazer com que nossos interlocutores buscassem respostas distantes dos conhecimentos tecidos pelas incertezas de uma verdade absoluta e presente. Assim, convívamos, ao mesmo tempo, com a

expectativa de não nos submeter a uma verdade absoluta reinante e alimentar nossa capacidade de obtenção de novas respostas e saber ouvir o silêncio, quando este se manifestou.

Citamos uma passagem que clarifica esses momentos. Entrevistando uma mãe, indagávamos sobre os motivos que a levaram a matricular o filho na Escola. Depois de termos conversado sobre a Escola, sobre sua família, recordando seu tempo de estudante nas “escolinhas da roça” e as dificuldades que existiam para ter acesso à escola, a mãe, cabisbaixa, tentava suavizar uma informação que queria nos comunicar, como pudemos perceber, depois, quando perguntava sobre o filho que havia estudado na Escola. Após um longo silêncio, confidenciou, em voz baixa e embargada: “Meu filho morreu em um acidente de moto não faz muito tempo. Ainda sinto sua falta”. Compreendemos que, para aquela mãe, essa verdade deveria ser esquecida como uma maneira de mitigar o sofrimento que a acompanhava e que se manifestou em forma de saudade naquela entrevista. Indagávamo-nos se tínhamos o direito de fazê-la recordar esses momentos de dor. Sugerimos interromper a conversa, contudo a entrevistada pediu para continuar afirmando: “É bom para lembrar os momentos que meu filho foi estudante na Escola do Mepes”.

Em outras situações percebíamos que “[...] a pergunta do pesquisador é tão básica quanto a resposta do informante [...]” (DA MATTA, 1987, p. 185). Aprendemos a conviver com indagações, com o engessamento das ideias e como potencializar “encontros das verdades”. Incertezas e verdades coexistem entre tempos e espaços que o antecederiam que, em muitos casos, foram silenciadas ou teceram novos movimentos para suas inúmeras interpretações. Como afirma Walter Benjamin “ser inconformado em relação ao institucionalizado” para assim, desconstruir-se na busca de respostas para suas inquietações.

Marc Bloch (1949-2001a, p. 11) não hesitava em afirmar que “[...] a História se encontra desfavorável às certezas [...]”. Essa frase escrita por ele um dia e copiada muitas vezes foi uma boa parceira de caminhada no campo da pesquisa. Foi suporte para nos orientar e enfatizar que também a pesquisa de campo não deve cristalizar-se nas verdades absolutas das primeiras impressões. O pensamento blochiano levou-nos a entender que não se deve viver a “obsessão das origens” e de uma única leitura dos acontecimentos com roupagem da “mania do julgamento”. Cabe ao

pesquisador o papel de perceber e não julgar. Deve compreender e problematizar, não apenas estudando os fatos isolados, mas também os entendendo contextualizados (BLOCH, 1949-2001a).

Obtivemos diversas respostas para as mesmas inquietações. Respostas que são frutos de saberes e convívios aparentemente homogêneos, mas que se mostravam multifacetadas. Empregando caminhos distintos de investigar e interpretar suas relações, suas consciências de regras e normas, seus momentos reais vividos e idealizados, suas cristalizações materiais e imateriais, suas escolhas, seus modos de pensar, de perceber e de praticar ações e juntar sonhos, seus momentos sagrados e profanos, seus elos emocionais, suas fragilidades, enfim, suas estratégias de buscar uma identidade apoiada na sua práxis, foi possível percebermos as implicadas e complexas interações e as condições de percepção e interpretação dos diálogos e informações obtidas nas ocasiões de interações nas pesquisas de campo.

Compreendíamos, à medida que avançávamos nesses espaços nitidamente particulares, que, para entendermos o convívio das famílias camponesas com a Escola Família Agrícola de Olivânia em um entrelaçamento visível de seus momentos relacionais, deveríamos desenvolver uma pesquisa socioantropológica. Isso nos facilitou investigar os espaços relacionais entre as famílias camponesas e sua realidade social com os espaços escolares e identificar palavras, temas e problemas geradores das experiências de caráter popular em um aprendizado contínuo do diálogo. Passamos a entender, conforme prosseguiam as pesquisas, que para quem não faz parte desses espaços de chegadas e saídas, desses lugares encobertos, o ato de ali penetrar e estar, não importando qual o tipo de pesquisa de campo, é uma ação que nos levava a pensar sobre o significado e a intensidade social da pesquisa e como o pesquisador deve conviver com a pesquisa que realiza.

Nesse sentido, para entendermos a gênese dessas relações, seus elementos estruturais e seus perímetros de interferências, reforçávamos a opção, como pressuposto dos trabalhos de campo, pela pesquisa socioantropológica, pois “[...] não é uma pesquisa sobre a ou na comunidade. É uma pesquisa da e pretende ser, também, uma pesquisa com a comunidade [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 234). Em outras palavras, permitíamo-nos dialogar com fatos encobertos da pesquisa dentro

de contextos sociais determinados e manifestar experiências coletivas compartilhadas para assim fazer-nos melhor compreender. Esse mesmo autor adverte que a pesquisa socioantropológica não pode ser adaptada para se converter em uma simples solução metodológica, um recurso a mais de levantamento de dados, mas deve “[...] ser compreendida e praticada como uma ponte de e entre mútuos conhecimentos. Isto é, ela é um instrumento ágil, frágil e também aprimorável de ida e volta [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 167).

Neste exercício do “ouvir o que o outro diz quando fala”, a pesquisa socioantropológica atenua a importância da realidade socioeconômica e de informações obtidas de diálogos que reforçam o domínio do pesquisador e empobrecem os saberes constituídos em práticas que privilegiam “[...] a visão viva, ao mesmo tempo pessoal e culturalmente coletiva, das mulheres e dos homens de uma comunidade [...]” (BRANDÃO, 2003, p.129). As ocasiões de reciprocidade facilitaram traduzir o pensar, o viver e visibilizar os saberes dos espaços escolares e das famílias camponesas nas Comunidades de Duas Barras, São Miguel, Olivânia e Cabeça Quebrada. Nesses momentos, éramos despertado para o apego de saber ouvir o que nos é falado dentro do contexto de quem lhe fala. A pesquisa socioantropológica reforçava que devíamos “[...] saber compreender, isto é, saber interpretar o que o outro diz dentro do contexto de vida e de cultura em que sua fala é dita [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 141).

Diante dessas mútuas e emaranhadas influências, procuramos promover uma reavaliação de nossas práticas de relacionamentos, quando buscávamos investigar a realidade camponesa. Brandão (2003) sugere que essa intenção de reavaliação perpassa pela compreensão de nosso próprio fazer, do contexto de nossa inserção e da visão de entendimento da racionalidade existente no ambiente da pesquisa de campo. Esse relacionamento, quando concebido a partir da lógica de quem já está e não da lógica de quem chega, tende a fortalecer a relação materializando, dessa forma, um saber coletivo transformador. Isso ocorre de tal modo que a “[...] interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado, ambos situados numa mesma escala compartilham de um mesmo universo das experiências humanas [...]” (DA MATTA, 1987, p. 23).



As reflexões desenvolvidas por Brandão (2003) têm como ponto de partida o exercício pedagógico e as transformações advindas dessa prática no cotidiano do educador/pesquisador e dos coletivos comunitários em que vai atuar. Buscamos compreender nossa inserção nesses espaços a partir de um mundo de valores, cultura e objetivos próprios, inclusive com formas próprias de transmitir os saberes acumulados pelas gerações.

Um mundo em constante movimento que produz vida, conhecimentos e acumula experiências e, por se organizar em uma realidade própria, esses coletivos, suas peculiaridades étnicas e culturais multifacetadas, são tecidos por múltiplos fatores durante o transcurso de sua história. São recriados e legitimados cotidianamente em sua práxis, em sua oralidade, em seus exercícios de ludicidade, em suas memórias, em suas relações geracionais, em sua musicalidade, em seus momentos relacionais com a terra, em seus relatos, em sua escrita e leitura e em suas utopias.

Nesse contexto, as tramas interculturais, nas codificações dos saberes camponeses, motivavam-nos a refletir sobre a nossa própria prática de pesquisador. Somos levado a pensar em uma pesquisa de campo comprometida com esses saberes e com a realidade pesquisada. As pesquisas se aproximavam de conceitos críticos para uma transformação da percepção, implicando um pensar e um atuar condizente com o momento que nos envolvia. Assim, quando nos encontrávamos envolvido com a realidade da pesquisa de campo, entendíamos que “[...] ele (o social) não é uma estrada de mão única, com diretrizes bem trançadas e domínios bem demarcados, exceto na nossa cabeça, nos sistemas de classificação e nas nossas teorias [...]” (DA MATTA, 1987, p. 46).

Todo o processo das pesquisas ocorria mediante a conjugação de proposições que consideravam a presença participante dos camponeses como atores corresponsáveis por todo o processo, perpassando por trocas e estabelecimento de perímetros de ações e convivências. Implicava uma decisão na perspectiva dos atores sociais envolvidos. Corroborando esse pensamento, Da Matta (1987, p.13) afirma que o “[...] nosso estudo e nossa atenção para com as sociedades tribais deve estar fundada na troca igualitária de experiências humanas [...]”.

Essa ação dialógica estimulava o espírito crítico dos envolvidos, bem como as alterações nos procedimentos e a diagnose das dificuldades de nossas ações no ambiente interno da pesquisa. Procuramos evitar um relacionamento construído “de fora para dentro”, pois entendemos que sobreleva os valores de quem chega, impondo “a quem já está um eterno correr para fora” ou uma sujeição.

No período das pesquisas, procuramos nos adaptar às possíveis mudanças nos procedimentos investigativos. Tínhamos sempre claro que o menos importante são os projetos de mudanças, pois importam mais os valores e a realidade do que nos propusemos a pesquisar. Assim, procuramos os meios necessários para saber valorizar o modo de pensar, fazer, agir, avaliar e querer mudar do camponês, valorizando o seu saber, dando prioridade ao que está elaborado, que atua no seu cotidiano e que se consolida de dentro para fora. A pesquisa de campo nos permitiu, em outras palavras, “[...] vivenciar sem intermediários a diversidade humana na sua essência e nos seus dilemas, problemas e paradoxos [...]” (DA MATTA, 1987, p. 150).

Essas ações eram reafirmadas por meio do pensamento freiriano quando fala que como pesquisadores/educadores, por estarmos vivendo em espaços de uma constante luta, é preciso estar a serviço de uma luta de superação de nós mesmos para estarmos acessíveis ao novo e ao diferente para poder assim crescer e aprender. Isso implicou manter uma flexibilidade nas pesquisas, pois, à medida que a maneira de pensar e agir se manifestava e se consolidava, gerava formas de comprometimento e compartilhamento de conceitos e justificativas que, enraizadas, determinavam o modo de ser e agir em frente aos novos conceitos e às novas realidades. As pesquisas de campo realizadas nos permitiram identificar saberes e experiências consolidados e gerar meios de torná-los visíveis. Recorremos a Brandão (2003, p. 180) para reforçar esse pensamento:

[...] mesmo que esse critério deva ser o ordenador de outros, é preciso lembrar que até mesmo ele, em cada pessoa, em cada grupo humano, em uma cultura, é uma construção de vivências, uma elaboração ideológica de relações, de significações da realidade e de opções de orientação da vida cotidiana e da história de vida bastante mais complexa e bastante mais interligada do que ‘eles’ e ‘nós’ em geral imaginamos e acreditamos [...].

Esse conjunto de saberes e experiências camponesas consolidados e em formação seguem coerências singulares apoiadas em um “ethos camponês” tecido nas suas

relações multifacetadas e manifestado nos seus perímetros relacionais e nos seus modos de vida. A existência, nas famílias e comunidades camponesas, desse conjunto de saberes e experiências não foi por nós ignorada, pois o que ali existe manifestava práticas e explicava saberes que foram obtidos e transformados por meio das observações e transmitidos por gerações. Moldavam-se no decorrer das necessidades e obstáculos encontrados.

Partindo do entendimento de que a família camponesa se constitui de “[...] um universo que transcende a racionalidade econômica, mesmo a interna; que envolve laços, valores e integrações que constroem relações sociais e significam seus membros [...]” (TEDESCO, 1999, p. 20), apontamos, assim, as condições para a seleção das famílias camponesas que constituirão a base das pesquisas de campo.

As entrevistas realizadas se constituíram em uma fonte relevante de informações para as análises deste trabalho. Utilizamos um conjunto orgânico e coerente de perguntas que facilitaram a compreensão da realidade que integra os espaços pesquisados. Neste caso particular, foram realizadas entrevistas individualmente ou com o grupo familiar, dependendo do tema a ser abordado, facilitando ao máximo a qualidade das informações. Essa estratégia permitiu a produção de dados na própria linguagem dos entrevistados. Em resumo, a utilização desse suporte, por sua flexibilidade, possibilitou compor momentos bem articulados do e com o cotidiano habitual dos entrevistados de tal modo, que a entrevista representou um espaço de diálogo, facilitando e ampliando a oportunidade de aprofundar questionamentos não previstos inicialmente. Como efeito, produziu um extenso volume de informações, expandindo a profundidade do conhecimento e riqueza nos detalhes levantados.

Nos primeiros momentos das entrevistas, não sabíamos se prestávamos atenção ao que falavam – não por desrespeitá-los ou por desinteresse – ou aos seus jeitos extremamente acolhedores e amáveis como nos acolhiam. Tratava-se de pessoas extremamente atenciosas e muito compreensivas. Lembrávamo-nos das dificuldades que muitos enfrentaram para nos proporcionar aqueles momentos de diálogos e descobertas, os contatos, as caminhadas necessárias para chegar àquele momento e as estratégias para romper a frieza, muitas vezes encontrada, nos primeiros encontros. Chegamos a pensar que os encontros poderiam ser precedidos de certa desconfiança, afinal de conta, quem lhes dirige a palavra e indaga sobre sua vida

familiar é uma pessoa de fora. Que grande engano! As famílias mostravam-se receptivas e prontas para nos atender e responder a todas as nossas perguntas.

Nesses momentos, sempre estávamos acompanhado das sugestões de Yin (2005, p. 117), quando recomenda que o pesquisador deve atuar em dois níveis simultaneamente:

[...] satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação enquanto, de forma simultânea, passa adiante questões 'amigáveis' e 'não-ameaçadoras' em suas entrevistas espontâneas. [...], dessa forma [...] pode tanto indagar dos respondentes-chaves tanto dos fatos relacionados a um assunto quanto pedir a opinião deles sobre determinados eventos. [...] pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações [...] e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa. [...] o respondente pode sugerir outras pessoas para [...] entrevistar, além de outras fontes de evidências.

Para recriarmos a vida diária das famílias pesquisadas do Vale do rio Curyndiba, compreendermos as manifestações nas reuniões da Associação de Pais, nas reuniões do grupo de monitores, na Assembleia-Geral da Escola Família de Olivânia, foi preciso instituir movimentos de envolvimento entre o pesquisador e grupo pesquisado no interior de sua realidade singular e plenamente compreensível para as pessoas que ali residem e participam desses encontros, porém de difícil entendimento, nos momentos iniciais, para um recém-chegado, enfraquecendo a rejeição de quem “chega”.

Denominamos de participante a observação realizada porque adotamos um plano de ação que nos permitiu, ao longo dos trabalhos de campo, participar de situações de interação com os espaços pesquisados. Conforme André (2005, p. 27), a observação participante se constituiu em um instrumento eficaz “[...] para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo pesquisado [...]”.

A importância desses movimentos de interação em pesquisas na área educacional pode ser constatada nas colocações de Freire (1981a, p. 36) quando afirma que,

[...] quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou

pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento [...].

A observação participante nos permitiu materializar a ideia de um pesquisador atuante na realidade pesquisada sem alterar o ambiente natural e o comportamento dos que a compõe, uma vez que “[...] os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 27).

Adotamos estratégias de ação que previam a possibilidade de participar dos acontecimentos que estão sendo pesquisados sem interferências que ocasionassem alterações no percurso natural das atividades. Isso nos permitiu manter interações formais e estimular espaços informais de convivências com os pesquisados. Facilitou-nos o desenvolvimento de atividades funcionais próprias das pesquisas e, ao mesmo tempo, pudemos assumir outras funções nos espaços pesquisados que nos permitiram uma visão detalhada de quem olha do interior para fora. Conseguimos dados que poucas pessoas tiveram a permissão de compartilhar e, assim, passamos a dispor de informações exclusivas dos e nos espaços pesquisados. Nesses momentos praticamos o exercício de compreender o funcionamento da vida nas famílias, as disposições, manobras e táticas de relacionamentos familiares, entre a família e os espaços escolares e em suas convivências comunitárias.

No entanto, estivemos atento para que essas interferências mútuas não nos influenciassem por pensamentos e lógicas da situação estudada, para evitar possíveis vieses nas análises dos dados coletados, ou que a nossa presença acabasse tendo alguma influência nos lugares pesquisados. Isso implica “[...] uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Compreendemos conforme avançávamos nos trabalhos de campo, que toda manifestação demandava uma diversidade de abordagens para suas análises. Optamos, por abordagem qualitativa na perspectiva sócio-histórica, conforme nos apresenta Fichtner (2012). Procuramos aprofundar o fenômeno investigado mediante uma preocupação constante com sua complexidade, suas contradições e o relacionamento dinâmico do fenômeno pesquisado com o contexto que se encontra inserido.

Foi possível ampliar as possibilidades de obter, nas pesquisas de campo, informações invisíveis por meio da observação direta do cotidiano dos grupos pesquisados, em suas situações distintas, realizando uma observação direta, uma vez que essa se constituiu em uma técnica de pesquisa na qual, a todo o momento, a capacidade de percepção do pesquisador é testada. Por exemplo, ao observar a distribuição, na casa, da mobília e utensílios domésticos, julgamos que provavelmente respeite uma lógica perpetuada pela comodidade ou por decisões mantidas pela tradição da família.

Foi nos detalhes de como decoram a casa – com motivos religiosos (imagens de santos, gravuras religiosas, Cristo na cruz, a última ceia); fotografias emolduradas (o casal, os pais, os filhos, os parentes próximos); embalagens ou frascos de remédios; calendários; emblemas de clubes esportivos; lembranças de locais visitados e de casamentos; garrafas vazias de bebidas; estatuetas de cerâmicas; animais de louça; despertadores diversos; relógios de parede; cinzeiros; flores de plástico; quadros ou gravuras com motivos da natureza, crianças, animais domésticos ou selvagens – que pudemos enriquecer a compreensão e a descrição dos ambientes observados. Que significados escondem a preocupação em não deixar espaços vazios nos cômodos da casa? A maneira como foi distribuída essa abundante decoração segue alguma lógica do grupo familiar? Foi por meio da observação direta que tivemos possibilidade de perceber as minúcias dos espaços domésticos pesquisados.

Estivemos atento aos olhares de aprovação ou discordâncias que ocorriam nos momentos que nos encontrávamos com os pesquisados. Observávamos a incidência de certos comportamentos dos informantes, da mais simples manifestação a mais complexa reação, durante a pesquisa de campo, atitudes que pudessem oferecer informações adicionais sobre os tópicos que estão sendo averiguados.

A presença nas reuniões nas comunidades, nas Assembleias de Pais, nas reuniões de monitores da Escola Família Agrícola de Olivânia e nas reuniões da diretoria da Associação de Pais da Escola nos deram oportunidade para realizar observações diretas nos espaços de pesquisa. Assim, foi possível encontrar “[...] disponíveis para

observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes [...]” (YIN, 2005, p. 120) que possivelmente não seriam identificados em outros momentos ou por outros instrumentos de pesquisa.

Para seguir um percurso metodológico, a pesquisa demandou procedimentos de natureza investigativa bastante explícitos. Tomando as palavras de Brandão, adotamos “[...] uma atitude séria, competente, honesta e rigorosa em todos os momentos da pesquisa, qualquer que seja ela a sua dimensão [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 36).

Quanto às estratégias, utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo “Estudo de Caso”, por se tratar de uma investigação abrangente e que, segundo Yin (2005), procura informações detalhadas de um fenômeno, em uma condição explícita, contextualizada na vida real quando os limites entre os fenômenos e os contextos não estão definidos. Também considera a possibilidade da “[...] reconstrução sociológica da realidade, cujo desafio está em perceber a realidade social como totalidade ao ter presente a multiplicidade de suas dimensões num horizonte histórico amplo [...]” (TEDESCO, 1999, p. 35). Quando inúmeras respostas emergiam nas pesquisas de campo, potencializavam e motivavam a possibilidade “[...] de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis [...] e uma [...] capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 33).

Assim, ao utilizarmos estratégias de pesquisa voltadas para um “Estudo de Caso”, éramos levado pelo “[...] desejo de se compreender fenômenos sociais complexos [...]” (YIN, 2005, p. 20) e, segundo esse mesmo autor, pelo fato de possibilitar a realização de observações sistemáticas de comportamentos que não podem ser manipulados e com possibilidades de tratamentos multidimensionais das informações coletadas o que, por sua vez, facilita a triangulação dos dados obtidos.

Neste trabalho, para permitir “[...] uma boa aceitação do pesquisador pelos participantes, o que requer muita sensibilidade no contato e nas relações de campo [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 34), utilizamos, para o levantamento das várias “fontes de evidências”, um conjunto heterogêneo de técnicas de pesquisa de campo que

garantem o suporte metodológico para um “Estudo de Caso”: entrevistas, observação participante, observação direta, documentação escrita e imagética e história oral e de vida.

As pesquisas demandavam habilidades para a condução dos trabalhos de campo, o que foi uma preocupação contínua em todos os momentos. Muito nos amparou Yin (2005, p. 83), quando sugere que o pesquisador deve ser

[...] capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas [...]; bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos; adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças; imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria; sensível e estar atenta a provas contraditórias. [...] deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas [...].

Objetivando encontrar a melhor compreensão da realidade que envolve os sujeitos, optamos por uma pesquisa que permite nos aprofundar nos fenômenos investigados, mediante uma preocupação constante com os questionamentos de sua complexidade, suas contradições, seu relacionamento dinâmico com o contexto em que o sujeito se encontra inserido.

Na medida em que as investigações foram acontecendo, novas dimensões de análises e interpretações das realidades dos participantes foram se materializando, provocando uma melhor compreensão do que envolve as famílias camponesas pesquisadas e sua relação com a Escola Família Agrícola de Olivânia. Este ato de nos aprofundarmos nos espaços da pesquisa gerou novas abordagens de análises e oportunizou conhecer os limites e possibilidades da práxis do outro, mas também essa ação, a partir do outro, contribuiu para a reflexão sobre nossa própria práxis.

Acreditamos que é nessa reflexão participativa e consciente que o pesquisador e os sujeitos sociais pesquisados recriam os conhecimentos em parceria. Em outras palavras, a opção por uma pesquisa mais aberta e envolvente se justifica, por entendermos que a construção de ciência é um fenômeno social por excelência, pois envolve o pesquisador e seus sujeitos e ainda fertiliza reflexões a partir desses momentos relacionais.

Desenvolvemos as pesquisas de campo vendo-as como algo dinâmico e orgânico, que permite percorrer caminhos diferentes, alguns mais abertos outros mais



estreitos, que, no entanto, nos arrastam ao encontro dos objetivos propostos e a uma conversa de significados, de partilhas, de interpretações e aprendizagem com os coletivos pesquisados. No decorrer dos trabalhos de campo, fomos considerando a pesquisa como

[...] uma praça, de onde se chega e de onde se sai por várias ruas e avenidas. Os segredos do que acontece na praça estão nela, em boa parte. Mas, para estarem nela – nos diferentes relacionamentos entre as diferentes pessoas, grupos humanos e instituições sociais da ou na comunidade – eles precisam ser compreendidos nos intervalos de conexão entre a comunidade (ou a ‘praça’) e o bairro [...] (BRANDÃO, 2003, p. 182).

Considerávamos que as escolhas dos caminhos metodológicos das investigações seriam postas em prática em uma situação natural, que produz vida, sistemas de valores culturais, conhecimentos, saberes, que se acumulam nas complexidades das experiências e que estão aliados a uma história vivida. Essa realidade, rica em dados a serem pesquisados, precisa ter sempre, como foco de análise, um plano aberto e flexível.

No decorrer das pesquisas, fomos percebendo que a dimensão da formação humana e suas circunstâncias relacionais, mais especificamente, o espaço de convivência e atuação entre a Escola Família Agrícola de Olivânia e as famílias camponesas, constituem-se de um movimento complexo e contraditório, portanto desenvolvemos as pesquisas em um contexto de investigação empírica, que procurou informações detalhadas dos fenômenos contextualizados na vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estavam suficientemente claros e variados diagnósticos poderiam ser sugeridos.

## PRIMEIRO MOMENTO

### **DIMENSÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DAS PERGUNTAS INVESTIGADAS**

#### **1 UMA CAMINHADA AO ENCONTRO DAS QUESTÕES INVESTIGADAS: CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA**

Na verdade, se tudo na vida são trocas e interações, conosco mesmos, com nossos outros, com a vida e com o mundo, se tudo são diálogos contínuos, múltiplos e crescentes, então na verdade conhecemos e compreendemos algo quando fazemos parte dos círculos de vida e de saber em que 'aquilo' é compreendido (CARLOS RODRIGUES BRANDÃO).

A análise da conjuntura, cenário do surgimento de Escola Família Agrícola de Olivânia, necessita ser aprofundada para compreendermos o real significado dos movimentos de resistência (ou aceitação) do campesinato capixaba e, em particular, das famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba, ao novo padrão de ocupação das terras, das novas relações de trabalho e formas de produção instituídas. A questão que emerge desse cenário é se, em razão dessa nova conjuntura, foram modificadas as relações e os níveis de participação das famílias camponesas nos seus espaços de representatividades comunitárias, em sua presença no ambiente escolar da Alternância e nos momentos de convivência dos períodos familiares e escolares vivenciados pelos pais e por seus filhos nos seus respectivos tempos de alternante.<sup>11</sup> Temos a pretensão de analisar esses momentos a partir de reflexões que envolvam a família camponesa na lógica modernizante em que emergem novos espaços para novas racionalidades produtivas no campo. Também discutiremos as lógicas e lugares do campesinato em frente à questão de uma modernização nitidamente excludente.

---

<sup>11</sup> Em algumas ocasiões, utilizaremos o termo a partir do entendimento de Gimonet (2007). É o jovem que alterna sua base formativa e educativa no espaço-tempo familiar e espaço-tempo escolar. Esses tempos correspondem, na Escola Família Agrícola de Olivânia, atualmente, ao intervalo de alternância que corresponde a nove dias na família e cinco dias na Escola. Outros espaços escolares de formação em Alternância adotam o intervalo de 16 dias na família e 12 dias na escola.

Os movimentos de criação das Escolas Família Agrícolas no Espírito Santo, conforme estudos realizados por Nosella (1977), Pessoti (1978), Caliarì (2002, 2012) e Queiroz (2004), entre outros, são apresentados como um movimento de resistência ao novo padrão de produção agrícola arquitetado pelo Estado e em consonância com os interesses do grande latifúndio exportador e das empresas transnacionais. Consideramos pertinente essa observação, não somente para entendermos os finais dos anos 60 e décadas seguintes do século passado, mas também para identificarmos a nova arquitetura e os desenhos existentes da produção agrícola camponesa no seu cotidiano de inclusões e marginalizações diante do sistema de produção capitalista.

As diferentes abordagens que exploram e expõem o processo de transformação da agricultura brasileira tem se subsidiado na confrontação entre dois padrões distintos de ocupação da terra, de utilização da força de trabalho e do destino final da produção. Ambos, com maior ou menor intensidade, aproximam-se dos mercados internos ou vinculam-se às cadeias produtivas agroexportadoras. A família camponesa e sua materialidade na produção e consumo percorrem caminhos que, em seus aspectos principais, possibilitam ampliar o entendimento da sua racionalidade produtiva e seu relacionamento com a terra e os grupos que compõem suas redes de relacionamentos.

Por isso, faz-se necessário refletir sobre as conjunturas sociais e históricas dos períodos com os quais pretendemos desenvolver a pesquisa. Procuraremos entender se o processo de discussões, para a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, tem, nas suas origens, elementos de contraposição ao projeto de desenvolvimento agrícola. Ambicionamos perceber se os desenhos da produção agrícola camponesa no Vale estão caracterizados por inclusões e/ou marginalizações em frente ao sistema de produção capitalista.

Queremos também entender a arquitetura da lógica camponesa, observando se ela garante uma racionalidade própria, como também se confere respostas satisfatórias à adoção de inovações técnicas e à produção de gêneros alimentícios com reduzidos custos. As estratégias adotadas nas unidades de produção camponesas pesquisadas seguem um ritual lógico e racional que perpassa questões, como a

divisão do trabalho familiar, posse e uso dos fatores de produção e objetivos estabelecidos nos processos de produção.

Nos aspectos relacionados com o acesso do camponês à escolarização, a História nos mostra que é na concepção do domínio e em benefício de poucos que se desenvolverão e, são desenvolvidos, os programas educacionais governamentais para os contextos camponeses no Brasil. Os estudos de Calazans (1979, 1981, 1981a, 1993), Szmrecsányi e Queda (1979), Sousa (1944, 1944a, 1950, 1963), Moreira (1949), Saviani (2006, 2007), Romanelli (1999), Mendonça (1997), Zotti (2004) e Freitag (1980) procuram demonstrar que, historicamente, o desenvolvimento de projetos educacionais para o campo esteve, sucessivamente, atrelado às concepções de um desenvolvimento exclusivamente econômico, que objetivava o fortalecimento do capital industrial e a grande produção agroexportadora.

A escolarização pública destinada aos povos do campo, decorrente de um modelo excludente, está direcionada a programas pontuais e marginais e compõe uma pequena fatia das iniciativas do setor público para essa parcela expressiva da população. A educação escolar oficial<sup>112</sup> proposta para o campo materializa-se na reprodução do sistema no qual seus propósitos e resultados devem se submeter aos programas de desenvolvimento ditados pelos interesses de grupos dominantes e correntes ideológicas que debatiam sobre o desenvolvimento econômico das populações excluídas e sobre como transformar a mentalidade tradicional camponesa para melhor absorver as situações instituídas e com ela conviver, tendo por finalidade,

[...] proporcionar condições para uma melhor adaptação das populações rurais ao setor produtivo, o que significa dizer, maior submissão destas populações ao Modo de Produção Capitalista e às suas contradições específicas (CALAZANS, 1981, p. 163).

Em resumo, a maioria das ações governamentais educacionais, assinaladas por campanhas de alfabetização, ensino complementar e cursos profissionalizantes, caracterizava-se por não resultar em ações transformadoras dessa realidade de exclusão do campesinato. Não se processa como espaços de questionamentos,

---

<sup>112</sup> Consideramos como aquela educação escolar oferecida pela rede de escolas públicas.

mas de materialização dessa conjuntura, ao legitimar as ações externas e ao subordinar a lógica da produção camponesa ao setor agrícola produtor de artigos exportáveis. Conforme afirma Brandão (1980, p. 6), as ações

[...] partiam da ideia que era preciso ‘melhorar’, ‘modificar’, ‘desenvolver’, ‘reformular’ ou ‘modernizar’ as estruturas sociais, ou pelo menos, a de alguns setores, os responsáveis pelos problemas sociais mais graves ou mais evidentes. De outro lado, partiam da proposta de que ‘o povo’, ‘as comunidades’ deveriam ser convocadas a ‘ajudar’, ‘colaborar’, ‘participar’ ou ‘assumir’ esse processo coletivo de modificações sociais [...].

Sobre o assunto, Fernandes (1976, p. 194-195) diz em outras palavras:

[...] as instituições educacionais brasileiras apenas satisfazem, de modo parcial, irregular e insuficiente, as necessidades escolares de setores semiletrados e letrados, com características ou com aspirações urbanas, [...] não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades; elas visam, ao contrário, desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá, ao brasileiro letrado, a convicção de que ele não está à margem da ‘civilização’ e do ‘progresso’. Com isso, empobrecem-se as funções potenciais da educação sistemática, em todos os níveis do ensino, e a escola passa a operar, indistintamente, como mero fator de transmissão ou de preservação da parcela da ‘cultura’ herdada, através do complexo processo de colonização.

A primeira década do século XXI viu a inserção, motivada pelos movimentos sociais camponeses, nas agendas públicas, da pauta de reivindicações na busca do acesso ao conhecimento e a uma escolarização que mantivesse um diálogo permanente com sua realidade de inserção. Nessa realidade, observa-se a vida cotidiana escolar e rural, a vida sociocultural da comunidade, o desenvolvimento de um desenho do relacionamento com o meio de inserção, suas aproximações com o ambiente escolar rural e as formas de absorção das transformações no mundo rural, além das manifestações de saberes elaborados e reelaborados no seu cotidiano.

As práticas educacionais alternativas, em suas propostas pedagógicas, estimulam a ampliação dos espaços de ações para o alternante e sua família? Outras questões emergem dessa pergunta: quais são esses espaços? Quando e como são ocupados? Os espaços de formação em Alternância, pelo que eles representam, não deixaram de sofrer influências; desdobram-se e passam a influenciar esse espaço/tempo histórico em dinâmica construção e reelaboração.

No capítulo seguinte, buscaremos apresentar e traçar alguns aspectos da produção acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo e em outras instituições de ensino superior que tratam de

temáticas relacionadas com o objeto deste estudo. O capítulo apresenta, de maneira abreviada, as aproximações da Universidade Federal do Espírito Santo com práticas de formação dos educadores que atuam nos contextos camponeses por intermédio de variadas formas de capacitação desses profissionais, bem como destaca a produção das dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) que abordam as práticas educacionais desenvolvidas no campo no Estado do Espírito Santo, sobre a Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola. Especificamente, sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia, além dos trabalhos defendidos no PPGE/Ufes, identificamos e analisamos trabalhos acadêmicos produzidos em outras instituições. É finalizado o capítulo com um levantamento de monografias, dissertações e teses, realizadas em diferentes instituições de ensino superior, tratando da Pedagogia da Alternância e das diferentes temáticas com ela relacionadas.

## **2 “ESTADO DA ARTE” SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA**

Isso quer dizer que, pelo menos o delineamento de um novo tipo de universidade e o patamar de um novo estilo de comunicação dela com a sociedade global, irão nascer sob a égide de um padrão de conhecimento promissora e crítico, não conformista e aberto à inovação (FLORESTAN FERNANDES).

Este estudo se reveste da pretensão de investigar a caminhada que outros autores já realizaram, com maior profundidade. Objetiva, basicamente, percorrer os trajetos da identificação e análise, no âmbito da produção acadêmica, dos estudos relacionados com a Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e da Escola Família Agrícola de Olivânia. Delimita-se em apresentar o que foi produzido, até o ano de 2011, sobre: a) as aproximações da Ufes com a formação de professores que atuam em espaços escolares vinculados aos contextos camponeses; b) as dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sobre a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola de Olivânia e temáticas da Educação do Campo e das práticas alternativas educacionais nos contextos camponeses e em outras Instituições de Ensino Superior.

Busca destacar, principalmente, as contribuições dos estudos realizados sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia, considerando quanto esses estudos estão predestinados a colaborar no aprofundamento do objeto desta pesquisa. Em resumo, os momentos de dialogicidade com o estado de conhecimento do objeto deste estudo promoveram um maior entendimento sobre a temática e reafirmaram os recursos e argumentos para o debate e a reflexão, quesitos necessários para uma penetração segura nas propostas de estudos sobre a Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola de Olivânia.

Os estudos acerca do diálogo com a produção acadêmica que aborda o objeto desta pesquisa admitem, num recorte temporal definido, sistematizar determinadas áreas de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, identificar

temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos às futuras pesquisas.

O objetivo do presente capítulo é identificar e apresentar as práticas de formação de educadores do campo que perpassam os espaços da Ufes; os temas emergentes das pesquisas em Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Ufes e em outros programas nacionais de Pós-Graduação em Educação. E, mais especificamente, as indicações do conjunto de estudos que compuseram um estado da arte sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia.

O levantamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo inicialmente foi extensivo, compreendendo a produção acadêmica sobre temáticas relacionadas com a Educação do Campo. Contudo, as análises ficaram concentradas nos temas: Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola de Olivânia.

O campo teórico e prático sobre a Educação do Campo na produção do PPGE/Ufes é vasto e mantém numerosas interconexões com temas correlatos ao objeto principal deste trabalho. Para efeito dos levantamentos, foram considerados os estudos relativos à educação formal ou informal, escolar e extraescolar, alfabetização e formação de professores, o que nos levou a contemplar não só os trabalhos que tratam dos processos de escolarização nos espaços escolares que adotam a Pedagogia da Alternância como também outras práticas escolares alternativas vivenciadas nos movimentos sociais camponeses ou vinculadas ao Poder Público.

É oportuno afirmar que nosso objeto de estudo, por se constituir como algo em permanente transformação e sujeito a inúmeras interpretações, mereceu, ao longo das últimas décadas, reflexões constantes sobre os novos desafios que emanam das praticas educativas vivenciadas na realidade camponesa e sobre os coletivos do campo, aos quais foram historicamente negados o direito a uma Educação que se desenvolva e fortaleça mediante diálogo permanente com suas realidades de inserção.



## 2.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: CONTEXTUALIZANDO O “ESTADO DA ARTE” NO ESPÍRITO SANTO

Ao abordamos os espaços de formação para educadores do campo na Universidade Federal do Espírito Santo, não temos a intenção de torná-los objeto de uma análise a fundo, contudo vale ressaltar que, nas duas últimas décadas, passos foram dados e foi iniciada uma jornada que tem aproximado a Universidade de projetos vinculados aos contextos camponeses e consolidado caminhos no sentido da abertura de espaços concretos para seu efetivo envolvimento com a realidade educacional camponesa. Algumas dessas ações podem ser observadas a seguir:

- a) Curso de Especialização em nível de Pós-Graduação “Lato Sensu”: “Formação Integral do Educador Rural: alternância como processo formador”.

O Curso foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em fevereiro de 1994 e, em maio do mesmo ano, o Conselho Universitário confirmou por unanimidade sua criação. Conforme Portaria nº 180, de 10 de março de 1994, o Curso e o Convênio seriam coordenados pelo professor Dilvo Peruzzo. Ficava ele encarregado de proceder à promoção e integração das ações desenvolvidas em conjunto decorrentes do convênio firmado entre a Ufes e o Mepes.

Nessa ocasião, o Mepes afirmava que um dos maiores desafios, na manutenção da originalidade pedagógica da Pedagogia da Alternância, é a capacitação e atualização continuada do monitor que diretamente atua nas Escolas Famílias Agrícolas. Ressaltava que a concepção de constituição do monitor deve se efetuar na prática do cotidiano escolar, familiar e comunitário, ligada a uma reflexão constante, pois é nesses aspectos que o educador vai se formando.

O curso procurou atender a uma significativa demanda por parte de monitores e outros agentes educadores interessados em aprofundar seus conhecimentos numa formação mais específica para atuar com maior grau de eficiência didático-pedagógica dentro da Alternância.

A abertura do curso foi justificada pelas seguintes razões: a crescente expansão das EFAs no País; a necessidade de manutenção e aperfeiçoamento da proposta

pedagógica e a capacitação de monitores para uma atuação qualificada nas Escolas Famílias Agrícolas.

O objetivo proposto para o curso foi aprofundar os aspectos filosóficos, antropológicos, psicológicos, ecológicos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância do meio onde as EFAs atuam. Atendeu, nessa primeira e única turma, a 23 alunos de cinco Estados brasileiros (Espírito Santo, Bahia, Rondônia, Minas Gerais e Piauí). O curso foi ministrado em dois anos, totalizando uma carga horária de 880horas-aulas. Foram apresentadas 17 monografias pelos cursistas remanescentes, exigidas para a conclusão do curso<sup>13</sup>. As monografias foram os resultados dos acompanhamentos, debates e pesquisas realizados de forma integrativa com as EFAs, famílias e comunidades camponesas. As temáticas pesquisadas foram: os fundamentos da Pedagogia da Alternância; a práxis pedagógica do monitor da EFA do Mepes: uma análise de suas atribuições, expectativas, dificuldades e perspectivas; o ensino rural no País: alternativas; a participação dos pais na EFA de Rio Novo do Sul; a concepção dialética da Pedagogia da Alternância; e o processo dialético como práxis da Escola Família.

O curso foi organizado de acordo com a metodologia das EFAs e foi realizado em cinco encontros/sessões no Centro de Formação e Reflexão do Mepes, em Piúma/ES. Os encontros presenciais e os estudos efetivados a distância foram desenvolvidos por meio de um Plano de Estudo próprio. Foram organizados de forma interdisciplinar e preparados a partir da convivência dos cursistas com as suas diversas realidades. Os Temas Geradores desenvolvidos ao longo dos encontros/sessões foram os seguintes: a Pedagogia da Alternância no meio rural; o meio rural; os educadores das EFAs e o meio rural; os educandos do meio rural; e as temáticas específicas de cada monografia.

No Relatório Anual de Atividades do Mepes (1996), encontramos uma avaliação do curso. Segundo o documento, após serem observadas as várias fases metodológicas nas quais estava estruturado o curso, na avaliação realizada pelos cursistas, professores pesquisadores responsáveis pelos conteúdos das temáticas,

---

<sup>13</sup> Mesmo após intensas buscas nos arquivos do Escritório Central e do Centro de Formação e Reflexão do Mepes, não foi possível localizar esses trabalhos.

professores orientadores das monografias e equipe pedagógica do Mepes, foi possível verificar benefícios acentuados. Foram apontados quatro pontos:

[...] 1) a conjugação das atividades educativas de cada cursista com momentos em comum no próprio ambiente de estudo e de vida, para uma convivência que permita a partilha e aprofundamento das questões teórico-práticas desenvolvidas nas aulas; 2) uma aprendizagem orgânica que integrou com felicidade o 'fazer' e o 'refletir', numa dialética formativa do espírito crítico; 3) o intercâmbio entre visões culturais das varias regiões do País, permitindo, no dia-a-dia, o enriquecimento de todos pelas informações recebidas, pelos questionamentos feitos, pelos debates, pela organização de sínteses em torno de aspectos educativos e de busca de soluções para a própria região; 4) a elaboração das teses-conclusivas, produzindo o documento-monografia, gerador de pesquisas e debates [...] (MEPES, 1996, p. 30).

A repercussão com os monitores das EFAs foi imediata. Monitores conscientes da necessidade de manterem uma formação permanente demonstram interesses na reedição do curso. Seis anos após a conclusão da primeira turma, o Centro de Formação e Reflexão do Mepes apresenta projeto para uma nova edição do Curso de Especialização, em nível de Pós-Graduação "Lato Sensu", justificando ser essencial o diálogo em parceria com a Ufes na criação de novas iniciativas que possibilitem realizar não apenas um segundo curso de especialização, mas também estabelecer as bases de um trabalho mútuo para a criação de um núcleo de estudos permanentes sobre a Pedagogia da Alternância, pautado por áreas temáticas emergentes da realidade camponesa, visando a fortalecer o ensino, a pesquisa e a comunicação entre os parceiros envolvidos.

Reforçando a necessidade do diálogo entre o ensino e a pesquisa na elaboração de registros sistematizados como base teórica da Pedagogia da Alternância, a reedição do curso apresentava os seguintes objetivos: oportunizar a formação, em nível de especialização, em Pedagogia da Alternância para educadores do campo; aprofundar os estudos que fundamentam a Pedagogia da Alternância, como metodologia da aprendizagem por meio da pesquisa – ação não dissociando o teórico do prático; assegurar a integração ensino-pesquisa e intervenção na realidade como estratégia essencial a uma prática profissional reflexiva; oportunizar a reflexão e o debate em torno da complexidade da alternância, como Pedagogia de interface entre diferentes atores sociais, com ênfase nos aspectos familiar e comunitário; e criar oportunidade e viabilizar meios e condições para o

prosseguimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como núcleo os estudos sobre as diferentes práticas pedagógicas existentes no mundo rural.

Para a reedição do curso, foi proposta uma nova denominação: “Formação de Educadores Rurais em Pedagogia da Alternância: Novos desafios da Alternância como pedagogia de interface entre a escola e o meio sócio-produtivo”.

O curso foi planejado para uma duração total de 18 meses, realizado em três módulos de três semanas, com foco nos Temas Geradores: Família Camponesa, Escola do Campo e Comunidade Rural, perfazendo 680 horas-aula, divididas em 360 horas presenciais; 280 horas de estágio orientando e atividades de estudo e pesquisa; 16 horas de seminários e 24 horas de apresentação de monografias. Estava previsto um último encontro presencial com o objetivo de lançamento de coletânea com resumos expandidos das monografias apresentadas e aprovadas.

Os conteúdos abordariam temas como: Comunicação e mobilização; Metodologia de pesquisa científica; Sociologia rural; Didática da Alternância; Agroecologia aplicada; Currículo, sociedade e educação; Fundamentos epistemológicos da Alternância; Teorias do desenvolvimento; História da educação: o caso da Alternância; Aprendizagem na perspectiva da Alternância; Estágio orientado, atividade de estudo e pesquisa. Após reuniões com inúmeros órgãos colegiados e setores técnicos da Ufes, o curso permaneceu como projeto. Não foi concretizado devido às exigências da Universidade sobre os quais o Mepes não alcançou resultados satisfatórios em contemplá-las.

- b) As parcerias da Universidade Federal do Espírito Santo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) para a formação dos educadores dos projetos de Reforma Agrária.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra ocupa seus espaços na Universidade Federal do Espírito Santo, partindo da perspectiva de que a conquista da terra, para o campesinato, representa, além da garantia do estabelecimento de condições de manutenção do grupo familiar, o resgate da autovalorização, da oportunidade de restauração da base de afirmação da identidade camponesa e do encontro da possibilidade de preencher ausência, quase que total, de uma escolarização adequada aos critérios solicitados por seus níveis organizacionais e

do protagonismo que é despertado nessa sua nova condição. Mesmo para os que obtiveram acesso à escola isso ocorreu por tempo limitado e de qualidade duvidosa, marcada por inúmeros obstáculos.

A conquista da terra soma-se à luta por se criar, nos assentamentos, uma estrutura educacional que rompa as enormes barreiras do desestímulo à continuidade dos estudos e que propicie um aprofundamento teórico como forma de direcionar a concretização dos objetivos traçados. A terra é uma das etapas na luta pela Reforma Agrária. Após sua conquista, outras lutas se tornam necessárias para

[...] garantir meios que possibilitem a permanência das famílias na terra é fundamental. Saúde, educação [...] são direitos que, para se tornar realidade, os acampados e assentados precisam desenvolver lutas permanentes [...]. Conscientes de que o direito só se realiza através da organização coletiva e da clareza dos objetivos, inicia-se o debate dessas questões já debaixo dos barracos de lona preta [...] (PEREIRA, 2003, p. 64).

Após as primeiras ocupações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, ocorridas no Espírito Santo em 1985,<sup>14</sup> a visão de ampliar as conquistas pode ser referendada pelo número crescente de escolas que são criadas nos assentamentos e acampamentos instalados no Espírito Santo. Esse ciclo se renova e se amplia constantemente, tendo em vista que, a cada novo acampamento ou assentamento criado, uma nova escola emerge junto com a certeza de uma vida mais digna.

As escolas dos assentamentos do MST, no Estado, seguem dois eixos, construídos de forma coletiva, que se complementam: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova Pedagogia, vinculada aos desafios das lutas coletivas, propiciando, dessa forma, condições para se chegar às transformações sociais. Seus princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo que possui o MST, suas concepções mais gerais em relação à pessoa humana e à sociedade e estão guiados por uma educação direcionada para a transformação social: educação aberta para o mundo, aberta para o novo; educação para o trabalho e a cooperação;

---

<sup>14</sup> Como marco referencial, tomaremos o Assentamento Pontal do Jundiá, que foi resultado da primeira ocupação ocorrida no Espírito Santo, em 27 de outubro de 1985, na Fazenda Georgina, município de São Mateus. Após negociações, 46 famílias camponesas foram deslocadas e assentadas no dia 22 de fevereiro de 1986, no Pontal do Jundiá, município de Conceição da Barra. A Escola Popular do Assentamento União começou a funcionar no mesmo ano, com turmas de 1ª a 4ª séries. Em 1988, passou a oferecer o Ensino Fundamental completo. A escola foi reconhecida pelo do Ato de Criação estadual nº 2.264, de 26 de novembro de 1989.

educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação nos assentamentos e acampamentos para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem respeito aos elementos que são essenciais e gerais nas práticas de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção para o fato de que pode haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. Ou seja, é diferente a prática pedagógica que acontece nas escolas de Ensino Fundamental de assentamento da que se efetiva num curso de 2º grau como Técnico em Administração de Cooperativas, ou no Curso Superior de Pedagogia da Terra por exemplo. Todavia, os princípios filosóficos e pedagógicos devem ser os mesmos. Estão norteados pela: relação permanente entre a prática e a teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e educadoras; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos; vínculo orgânico entre educação e cultura.

As linhas metodológicas e o trabalho nas escolas do MST reafirmam que a escola se constitui de espaços de preparação das crianças, da juventude camponesa e de todos os assentados para desenvolverem o amor pelo trabalho na terra e também trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação etc.; o ensino deve partir da prática e levar o conhecimento científico da realidade; e o ponto inicial para desenvolver a práxis pedagógica deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças e dos jovens no assentamento e complementadas pelo saberes acumulados pelas gerações familiares.

Concluindo, o grande desafio para as escolas do MST é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto dos assentamentos. A escola não precisa restringir sua atuação

à sala de aula. Por meio dos próprios alunos, a escola pode participar e até organizar campanhas de alfabetização de adultos, elaboração do jornal da comunidade, festas culturais, fazendo reflexão sobre essas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas. O aluno precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo.

Assim, a escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e da nova mulher. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona às crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, por meio da luta permanente pela conquista da terra.

Conforme sublinham Caldart (1997, 2004) e Caldart e Benjamin, (2000), os princípios básicos que guiam a práxis de educação do MST podem ser sintetizados nos seguintes pontos: reconhece que a educação que se quer e precisa não acontece somente na escola; luta constante por escolas públicas com um ensino de qualidade; propõe uma educação que assuma a sua identidade e que defenda uma educação no campo e do campo, estruturando seus currículos com base na realidade rural e na sua permanente movimentação; valoriza permanentemente a educadora e o educador do campo; acredita na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação, valorizando o saber dos educandos; considera o acúmulo das experiências humanas como parte integrante do processo histórico do campesinato; prega que o processo de formação dos sujeitos sociais precisa ser compreendido como um processo cultural vinculado à sua identidade e universalidade; desenvolve uma pedagogia da cooperação que edifique nas novas gerações a utopia e a convicção na possibilidade de transformação da realidade em que vive.

Para que esses princípios se traduzam numa proposta pedagógica renovadora, é preciso investir na capacitação dos professores e estabelecer uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Uma metodologia de aprendizagem-ensino, em que a relação prática-teoria-prática consiga inverter a própria lógica usual da apropriação e produção do conhecimento. Uma formação que conduza às descobertas das possibilidades transformadoras do profissional da educação. Momentos

desvendados que perpassam pela dimensão política, social e intelectual, que se traduzem na práxis reflexiva da realidade instituída e na motivação de investigar e sistematizar essas descobertas com sua prática educacional.

O professor percebe o quanto é capaz de produzir conhecimentos e de intervir nos seus espaços de convivências comunitárias e de trabalho. Entende que sua ação é desafiada a avançar, estimular mudanças e descobrir-se como intelectual. Isso porque, “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 9) e quanto mais avança na direção da perspectiva da transformação social e se coloca a serviço das organizações sociais camponesas, mais percebe, na sua práxis, que “[...] todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 13).

Ao investir na sua formação intelectual, o educador se conscientiza de sua condição de “intelectual orgânico revolucionário” e descobre que, ao assumir essa posição, isso também implica compreender que

[...] o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência [...], mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista da História, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’(especialista + político) [...] (GRAMSCI, 2006, p. 53).

As formações propostas percorrem a trajetória do caminho para uma emancipação e transformação da sociedade, tendo em vista que

[...] o professor é transformador quando pauta seu trabalho a partir de um ‘ethos profissional’, que se constrói na ação dialógica traduzida pela prática da solidariedade e colaboração. Quer dizer, o professor tem orgulho do trabalho que realiza porque sabe que não está sozinho, mas unido nas lutas coletivas dos movimentos sociais que impulsionam novas articulações políticas dos oprimidos por uma sociedade mais humanizada e justa para todos [...] (FOERSTE, 2008, p. 121).

Para concretizar as formações continuadas, para professores que atuam nos assentamentos, fundamentado em uma práxis pedagógica alternativa, o coletivo de educação do MST tem procurado desenvolver programas específicos de capacitação para os professores que trabalham em suas escolas.



Até 1992, os professores das séries iniciais que atuavam nas escolas dos acampamentos e assentamentos participaram de projetos de extensão nas áreas de Pedagogia, Administração e Agronomia. Em 1995, a Ufes, por meio de convênio do MST com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) inicia o Curso de Magistério em Nível de Segundo Grau. O curso foi realizado no Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo (Cidap), localizado na Comunidade de Nestor Gomes, município de São Mateus.

As parcerias entre a Ufes, MST e Incra/Pronera<sup>15</sup> avançam, e após longo período de negociações, tensões e 45 dias de ocupação do Campus de Goiabeiras, a Universidade aprova o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – Pedagogia da Terra.<sup>16</sup>

A seleção dos candidatos foi constituída de duas etapas. A primeira levou em consideração o comprometimento com as lutas dos movimentos sociais. Na segunda etapa, a Ufes realizou um vestibular para selecionar os futuros alunos para ingressar no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Sessenta e quatro professores, procedentes de sete Estados brasileiros, foram aprovados. A primeira turma de formação de educadores do MST, em nível de graduação, em uma universidade federal, foi denominada “Turma Paulo Freire”. Os encontros ocorriam no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes/Ufes), no município de São Mateus.

Após intensas negociações e pressões, por parte dos Movimentos Sociais articulados em torno da abertura de uma nova oferta do curso, a segunda turma, denominada “Turma Maria Olinda”, foi composta por 59 professores do coletivo de educação do MST, de outros movimentos sociais do campo e de professores que atuavam com pedagogias alternativas e adequadas à realidade camponesa. As aulas foram iniciadas em 2003, após a renovação do Convênio nº 11.000/2002.<sup>17</sup> A estratégia utilizada para acelerar a tramitação do projeto para a aprovação de uma segunda turma foi “[...] adotar a mesma proposta curricular do curso de Pedagogia

---

<sup>15</sup> Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

<sup>16</sup> Foi aprovado por intermédio do Convênio de nº 2001/1999, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 8 de novembro de 1999.

<sup>17</sup> Publicado no DOU de 26 de dezembro de 2002.

oferecido no campus da UFES em Vitória e no CEUNES [...]” (FOERSTE, 2009, p. 4).

O coletivo de educação do MST, após avaliação da sistemática de funcionamento e temáticas trabalhadas com a primeira turma, procura meios para aprofundar os conteúdos trabalhados no curso. Para isso, propõe alternativas que proporcionassem maiores reflexões sobre a realidade camponesa, ao solicitar que fossem incorporada,

[...] na grade curricular, disciplinas específicas de interesse do Setor de Educação do MST, sobre a educação no/do campo, a saber: Alternativas da Educação no Campo; A Questão Agrária no Brasil; Educação para o Cooperativismo no Campo e Trabalho de Conclusão de Curso [...] (FOERSTE, 2009, p. 4).

Desse modo, as interações, como as descritas acima, ao longo dessas duas décadas, demonstraram que é possível reforçar e consolidar propostas de uma universidade aberta e em permanente diálogo com os contextos camponeses. Isso quer dizer que a interação colaborativa entre os movimentos sociais camponeses e a Universidade

[...] coloca o desafio da elaboração de uma prática distinta de outras vigentes até então na academia, em particular no campo da educação. Com a introdução de novos sujeitos no meio acadêmico, como é o caso dos professores sem terra, com uma valorização de seus saberes construídos na luta pela terra, tensionam-se práticas tradicionais e dilatam-se tempos-espacos na perspectiva da construção de novos saberes, impulsionando práticas transformadoras [...] (FOERSTE, 2009, p. 9).

#### c) Curso de Extensão e Especialização do Programa de Educação do Campo/PPGE/Ufes

No segundo semestre de 2005, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes inicia uma parceria interinstitucional com as Prefeituras de Laranja da Terra, Vila Pavão e Domingos Martins. Os municípios de Marechal Floriano e Santa Maria de Jetibá aderem ao projeto posteriormente. Essa parceria materializou-se com a realização de cursos de extensão para os profissionais da educação vinculados à rede pública. O curso pioneiro dessas parcerias foi o Curso de Extensão: Educação Continuada de Professores do Campo.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Coordenou o curso no Projeto de Extensão o professor Erineu Foerste e a professora Gerda Margit Schütz Foerste, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes.

Na busca para se afastar de uma formação exclusivamente técnica e distante da realidade escolar vivenciada pelos professores, a metodologia de curso pautou-se no permanente diálogo com os contextos camponeses, com a prática pedagógica dos cursistas, e no incentivo ao desenvolvimento de propostas educativas que consolidem o diálogo entre a realidade camponesa e a realidade escolar. Foram publicados livros para serem utilizados como base de reflexão por parte dos cursistas. O primeiro tem como título: “Educação do Campo: identidades culturais”; o segundo: “Projeto político-pedagógico: interculturalidade e campesinato em processos educativos”. O curso foi encerrado com a realização do I Seminário Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, em agosto de 2007.

Esses momentos iniciais foram uma prova de que os professores buscavam um aprofundamento teórico-prático que sua formação inicial não foi capaz de atender. Reforçam, nos seus comentários, que era possível e viável consolidar práticas de formação de professores que atuam nas conjunturas camponesas, com uma nova dimensão e ousadia na sua abordagem.

No segundo semestre de 2009, teve início o Curso de Especialização “Lato Sensu” em “Educação do Campo: interculturalidade e campesinato em processos educativos”. O curso foi desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo<sup>19</sup> – em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi) e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O referido curso foi desenvolvido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância/Ufes nos polos de EaD da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo o relatório acadêmico encaminhado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo o curso tinha como objetivos: diagnosticar demandas de formação continuada com os profissionais do ensino que atuam no

---

<sup>19</sup> O referido curso de ensino a distância (EaD), esteve sob a coordenação do professor Dr Erineu Foerste. Foi aprovado pela Decisão nº 220/2010 do Conselho Universitário, publicada no Boletim Oficial da Ufes, de 12 de agosto de 2010. Teve seu início em 10 de agosto de 2009 e foi concluído em 30 de novembro de 2010, com a aprovação de 264 cursistas. O curso foi bimodal, desenvolvido com cerca de 70% da carga horária ofertada a distância, por meio da Ferramenta Moodle, e 30% presencial. Totalizou uma carga horária de 420 horas.

campesinato capixaba, atendendo às especificidades étnicas na construção de um projeto de educação intercultural; formar 350 profissionais do ensino engajados em escolas de comunidades camponesas no Estado do Espírito Santo, capazes de articular projetos pedagógicos interculturais para valorização e resgate das identidades e otimizar propostas educativas voltadas para o campo; desenvolver parcerias entre a Universidade Federal do Espírito Santo, órgãos da administração educacional pública (Secretarias de Educação), organizações não governamentais e movimentos sociais organizados para fortalecer a educação de qualidade entre descendentes de diferentes grupos étnicos; realizar pesquisas tematizando questões relacionadas com a educação diferenciada entre grupos culturais e étnicos, com produção de conhecimento e elaboração de material didático específico; contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica, efetivado na elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

Foram realizadas publicações que foram disponibilizadas para serem utilizadas pelos cursistas e com isso proporcionar-lhes um embasamento teórico consistente, o que permitiu uma maior riqueza nos debates quando aliavam suas práticas aos referenciais disponíveis. Essas publicações eram compostas de cinco temáticas, a saber: Introdução à Educação do Campo; Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo; Processos de Inclusão na Educação do Campo; Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo; e Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. Como resultado direto dos debates e das demandas apresentadas pelos cursistas, outras publicações foram realizadas posteriormente pela editora da Universidade Federal do Espírito Santo. Destacamos os livros: “Cultura, dialética e hegemonia: pesquisa em educação”, “Diálogos interculturais em terras capixabas”, “Saberes e práticas; Cartas de professores do campo” e “Origens da pedagogia da alternância no Brasil”.

Para concluir, deve ser ressaltada a abrangência obtida pelo curso quando compreende a importância do diálogo com os movimentos sociais e coletivos camponeses, por intermédio dos espaços escolares e da ação dos professores que nela atuam. O fato de trazer, para o âmbito das discussões teóricas, os momentos

do dia a dia da escola e a práxis dos profissionais que nela atuam permitiu entender a realidade camponesa a partir de uma tradução intercultural e de valorização da cultura do campo.

As ações dos professores, nos espaços escolares, passam a intermediar relações que por determinados momentos se manifestavam, mas que, no entanto, eram percebidas pela vertente da invisibilidade, do completo esquecimento, culminando com a prática da negação. Os conteúdos e reflexões desenvolvidos no decorrer do curso mostraram que é possível pensar os espaços escolares do campo como espaços de geração de conhecimentos e de incorporação de conhecimentos elaborados pelas comunidades e famílias camponesas.

O Curso de Especialização em “Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”, ao longo de sua elaboração e execução, envolveu coletivos sociais, parceiros institucionais e educadores do campo e provocou a compreensão de que educar é desenvolver a valorização humana, é promover a pessoa e o coletivo que estão inseridos em suas lutas, é pensar em uma Educação do Campo que exercite a tessitura dos conhecimentos a partir das experiências dos camponeses, articulando essas experiências ao conhecimento socialmente produzido.

Dessa maneira, o compromisso da luta em favor de uma Educação do Campo de qualidade, inclusiva para a população do campo, no campo, em que seja respeitada sua cultura, seus saberes elaborados, formas de organização, resgate e preservação de sua identidade camponesa, interagindo de forma sustentável com seu meio, deve se constituir em condição prioritária das escolas no campo e dos profissionais que nela atuam. Materializaram-se, assim, por intermédio dos desdobramentos das reflexões realizadas no curso, os compromissos e ações necessários para que os povos do campo sejam protagonistas de seu próprio caminhar e elaboradores de um significado novo para o campo, obviamente, com um sistema escolar que coexista na realidade dos educandos e famílias camponesas.

Nas discussões e elaboração das atividades propostas aos cursistas, reafirmou-se que, se a Educação do Campo for praticada em uma realidade própria, as atividades

desenvolvidas e o papel dela na construção do conhecimento possuem uma relação e uma expressão nítida de atividades dessa própria realidade, possibilitando o rompimento da dependência, o domínio sobre o “novo”, a geração de mudanças, o movimento de valorização do mundo rural e momentos da criação do “envolvimento” da escola com sua realidade de inserção. Criam-se, assim, os elementos que induzem à gênese de novos padrões de eficiência, objetivando ações de desenvolvimento local, integrando o ser humano e a natureza mediante uma coexistência equilibrada.

As instituições parceiras e os coletivos sociais envolvidos com o curso compartilharam, ao longo de sua realização, da defesa de uma formação de qualidade que refletisse em uma Educação do Campo de qualidade para os povos do campo, onde o diálogo dos espaços escolares com a realidade do aluno esteja acontecendo de forma impreterível no próprio ambiente que caracteriza sua identidade camponesa. Isso foi perceptível no momento das apresentações do Projeto Pedagógico de Inserção Comunitária (PPIC), com base nas inserções no meio socioproductivo e nas intervenções nas realidades sociocomunitárias dos educadores cursistas.

É oportuno, neste momento, já que estamos falando da produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância, mencionar os resultados representados por meio da produção de monografias e das inserções socioprofissionais dos alunos do curso. Acatando a legislação vigente, as normas da Ufes e as diretrizes estabelecidas pelo Colegiado do Curso, os cursistas desenvolveram um Projeto Pedagógico de Inserção Comunitária, que corresponde à monografia. Esse trabalho final de conclusão do curso foi desenvolvido a partir da realidade socioeducativa camponesa dos cursistas. Teve, como base de discussão, três eixos norteadores: Movimentos Sociais; Educação do Campo; Educação e Sustentabilidade.

As orientações utilizadas na elaboração deste trabalho final foram obtidas na capacitação e nas orientações dos professores pesquisadores, juntamente com seu desempenho profissional ao longo do curso. Em síntese, a condução da elaboração da monografia ocorreu mediante a articulação entre suas atividades no meio escolar e as suas múltiplas relações com o meio socioproductivo camponês, aliada às

reflexões e saberes desenvolvidos ao longo do processo das reflexões e intervenções na sua realidade sociocomunitária.

Cada monografia foi avaliada por uma banca examinadora constituída por professores pesquisadores do curso, quando foi possível, e por mais três membros externos convidados, com aproximações sobre a temática. Juntamente com a monografia, foi elaborado um resumo acadêmico da pesquisa de intervenção desenvolvida durante o curso. Para facilitar a apresentação, foi organizado *banner* sobre sua pesquisa de intervenção.<sup>20</sup>

Essa etapa foi, sem dúvida, um dos maiores desafios e serviu para coroar, com êxito e originalidade, todo o comprometimento que os cursistas apresentaram ao longo da capacitação e formação continuada dos professores que diretamente atuam com a Educação do Campo e realidades do campesinato capixaba. Vale ressaltar que a concepção para a elaboração e conclusão dessa etapa foi efetuada na prática cotidiana escolar, familiar e comunitária dos cursistas, vinculada a uma reflexão constante, pois é com essa feição e nesses espaços que o(a) educador(a) foi se capacitando.

Pensando dessa maneira, podemos concluir que as monografias foram fundamentadas na sua vivência profissional, que problematizou e forjou a possibilidade de uma aprendizagem com novas perspectivas reflexivas, gerando um pensar em uma prática escolar apoiada na valorização, na práxis camponesa, na transdisciplinaridade, na sustentabilidade e no realizar de uma educação diferenciada e específica para os povos do campo. Para a concretização dos objetivos propostos, foram consideradas: a) a coerência teórica; b) a fundamentação bibliográfica; c) a sistematização de conhecimentos pertinentes do campo nos seus saberes e fazeres e com a utilização adequada dos procedimentos de pesquisa com ênfase nos métodos de pesquisa-ação; e d) finalmente, a orientação para uma aplicabilidade nos ambientes que foram pesquisados.

---

<sup>20</sup> Está previsto que toda a produção acadêmica gerada no curso vai estar disponível para consultas na Biblioteca Setorial do Centro de Educação, como também na Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

A dinâmica da exposição das monografias foi pautada pelos eixos temáticos: a) Movimentos Sociais; b) Educação do Campo; c) Educação e Sustentabilidade. As apresentações foram distribuídas em 14 subitens: Culturas e Saberes da Terra na Educação do Campo; Currículo e Educação do Campo; Territórios e Movimentos Sociais na Educação do Campo; Processos Educativos Escolares do Campo; Sala de Aula e Educação do Campo; Ensino Aprendizagem na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; Famílias Camponesas e Educação do Campo; Juventude na Educação do Campo; Agricultura Familiar e Sustentabilidade; Agroecologia e Educação do Campo; Educação Ambiental nos Contextos Campesinos; Educação de Jovens e Adultos Camponeses; Políticas Públicas para a Educação do Campo. Toda essa diversidade demonstra a riqueza dos momentos de reflexões no curso.

Conforme observado no Relatório Acadêmico Final, encaminhado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, foram apresentadas 264 monografias. Faremos menção dos títulos e seus respectivos autores citando apenas às que abordam temáticas relacionadas com o objeto deste estudo (Quadro 1). Foram apresentadas 24 monografias que debatem sobre a Pedagogia da Alternância. Esse número representa 9,1% do total das monografias apresentadas.

Quadro 1 – Títulos dos trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância e respectivos autores Curso de Especialização “Lato Sensu” em Educação Campo: “Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”

(continua)

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Cursista</b>
01	O trabalho prático e sua abrangência na Escola Comunitária Rural Municipal de Japira	Sylvia Batista de Sousa
02	As Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo	Vanderson Bolis
03	Escola Família Agrícola do Km 41: desafios e perspectivas da Pedagogia da Alternância na construção do Projeto Político-Pedagógico – São Mateus/ES	Ingrid Galvão da Silva Moraes
04	Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: na luta pela valorização da cultura campesina	Luana Pivetta Sipolatti
05	Temas geradores: metodologia que gera conhecimentos e novas práticas	Bernadete dos Santos Soares
06	Relação de pertencimento entre aluno - escola - família em duas perspectivas pedagógicas: Pedagogia da Alternância e Pedagogia de Escola Pública	Geovani Bissa Meriquete
07	Plano de formação das Escolas Famílias Agrícolas em busca da sustentabilidade do campo	Katiuscia Dallarme
08	A importância de uma educação especificamente do campo na formação dos jovens campesinos de Castelo	Silvana Maria Laquini Moro



Quadro 1 – Títulos dos trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância e respectivos autores Curso de Especialização “Lato Sensu” em Educação Campo: “Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”

(conclusão)

09	A importância do Plano de Ensino para enfoques interdisciplinares	Vanilza Entringer Schunck
10	A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: desafios e possibilidades	Ivanete Cardoso
11	A Pedagogia da Alternância no fortalecimento da Educação do Campo	Sânia Lopes Bonfim Aniszewski
12	Plano de estudo: ferramenta metodológica para a valorização da juventude rural	Rodrigo Max Berger
13	A aplicabilidade do plano de estudo na Escola Família Agrícola de São Bento do Chapéu	Cleberon Schunck
14	O retorno do Plano de Estudo para a família	Vânia Bullerjahn Ewald
15	Pedagogia da Alternância: uma possibilidade de desenvolvimento educacional para o município de Vargem Alta	Ana Maria da Silva Santos
16	A Pedagogia da Alternância na concepção da comunidade escolar: EEEF Fazenda Emílio Schroedr	Edineia Koeler
17	Pedagogia da Alternância: uma alternativa para a Educação do Campo	Edinaldo Freitas Ribeiro
18	Avaliação coletiva: um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância	Claudinei Caliman
19	O processo de transição para a Pedagogia da Alternância na EMEEF Zumbi dos Palmares	Maria de Fátima da Conceição Silva
20	A desvalorização e desinteresse dos alunos do Ensino Médio da EFA Olivânia com relação ao cumprimento das atividades relacionadas aos instrumentos da Pedagogia da Alternância	Aline Moura Faria
21	Formação em serviço: o monitor e a formação na Pedagogia da Alternância proposta pelo Mepes	Féliquex Bissa Meriquete
22	A contribuição da Pedagogia da Alternância na construção da identidade e formação da consciência emancipatória dos jovens camponeses	Paulo Rogério Adamatti Mansan
23	O impacto da Pedagogia da Alternância nas comunidades camponesas de Mimoso do Sul	Simone Ferreira Angelo
24	A importância da extensão rural como instrumento de desenvolvimento da Educação do Campo no Ceffa de Chapadinha Nova Venécia	Laércio Moreira Sossai

Fonte: Arquivos eletrônicos disponíveis na Secretaria do curso (2010). Elaborado pelo autor.

As apresentações foram públicas e distribuídas em espaços do Centro de Educação/Ufes. Na ocasião as bancas foram compostas pela professora Maria Izabel Antunes Rocha (presidente), professora Ednalva Gutierrez Rodrigues (relatora), professor Rogério Caliari e o professor Welington Ribeiro da Silva. A outra banca foi constituída pelo professor João Assis Rodrigues (presidente), professora Miriã Lucia Luiz (relatora), professor Aleksandro Rodrigues e a Professora Janinha Gerke de Jesus.

A proposta da formação continuada dos profissionais em educação que atuam nas escolas municipais e estaduais localizadas no campo se consolidou com a

implantação do “Programa de Educação do Campo” no PPGE/CE/Ufes. Como ação concreta realizada, posteriormente, pode ser citada a criação do Grupo de Pesquisa “Culturas, Parceria e Educação do Campo”, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A materialização de uma política específica de formação de professores para atuar em contextos camponeses é uma conquista resultante de uma longa caminhada de lutas dos movimentos sociais camponeses. O primeiro curso regular para atender à formação de professores ocorre quando é criada, segundo Saviani (2006), em 1835, a Escola Normal de Niterói,<sup>21</sup> primeira do País. Fechada em 1849, é reaberta dez anos depois. Os conteúdos trabalhados na Escola Normal de Niterói e nas demais instaladas não previam as especificidades da realidade camponesa. Os professores que trabalhavam em escolas inseridas nessa realidade recebiam os mesmos conteúdos dos que atuavam nas escolas urbanas.

É preciso sublinhar que a economia brasileira, nesse período, se mantinha basicamente agrícola. A maioria absoluta da população vivia no campo, tendo como principal atividade econômica a agricultura. Uma tentativa pioneira de incorporar, na formação de professores, conteúdos que considerassem esses aspectos foi o Decreto nº 7.247, sancionado no dia 19 de abril de 1879.<sup>22</sup> Definia a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império.

O Decreto foi pioneiro em aproximar a formação de professores da realidade econômica do País por meio de conteúdos específicos sobre atividades agrícolas. O art. 9º estabelecia que o ensino das Escolas Normais do Estado, mesmo localizadas em áreas urbanas, contemplariam no currículo uma disciplina denominada “Princípios de Lavoura e Horticultura”. Apesar de representar uma embrionária tentativa de preparar os futuros professores para as escolas do campo, ao incluir nos conteúdos de sua formação noções sobre as atividades agrícolas, permite que esse professor detivesse o mínimo necessário de conhecimento para estabelecer

---

<sup>21</sup> Villela (2007) afirma que a criação das Escolas Normais se estende para outras províncias: Minas Gerais (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846). A Escola Normal de Minas Gerais e a da Bahia foram criadas, mas seu funcionamento só ocorre posteriormente, após a preparação dos professores para atuar nos métodos simultâneo e mútuo. Esse método, segundo Saviani (2006), já era difundido no Brasil a partir da primeira década do século XIX. As primeiras tentativas de sua generalização oficial ocorrem com a Lei de 15 de outubro de 1827. Baseavam-se no aproveitamento dos alunos que se destacavam como auxiliares – método monitorial – do professor no ensino de classes numerosas.

<sup>22</sup> Denominada “Reforma Leôncio de Carvalho”.

uma aproximação com as atividades desenvolvidas pelas famílias camponesas. Não que isso representasse uma aproximação sem uma carga de curiosidade para muitos dos futuros professores, mas serviria para apresentar ao professor daquela escola do campo conhecimentos indispensáveis para impedir estranhamentos e tensionamentos por parte daquele que chega e que deverá se relacionar com o outro que lá se encontra.

A formação de professores nas Escolas Normais não conseguia reproduzir e apresentar resultados de uma formação que atendesse efetivamente às particularidades do campesinato. Propostas são feitas para concretizar a “ruralização” da formação dos professores. Um bom exemplo é a criação, em 1934, da primeira Escola Normal Rural em Juazeiro do Norte no Estado do Ceará.<sup>23</sup> A experiência de Juazeiro, posteriormente, foi ampliada para outras regiões do Brasil.

A criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte segue a proposta dos educadores que advogam em prol da ruralização do ensino no início do período republicano. O percurso da proposta da criação de Escolas Normais Rurais reproduzia os ideais nacionalistas de uma pátria desenvolvida, disciplinada, unificada e saudável no Governo Provisório de Vargas e consolidados no período estadonovista. Sousa (1944a), idealizador da criação das Escolas Normais Rurais no Brasil, afirma que seria inútil pensar na “[...] formação de um caráter nacional que assegure a grandeza, a honra e a soberania da Pátria, sem se ir, decididamente, de corpo e alma, modelar, essa massa plástica, que é a população das escolas primárias [...]” (SOUSA, 1944a, p. 615) localizadas no campo.

A defesa de uma formação específica para professores que atuariam nas escolas do campo é acompanhada de argumentos favoráveis da presença do Estado em ações para amenizar os problemas sociais enfrentados pelo campesinato. A escola surge como um prolongamento de um Estado presente e atento às necessidades emergenciais do povo. Sousa (1944a, p. 615) ao propor a aproximação dessa realidade com a proposta pedagógica da escola, é taxativo ao declarar que

---

<sup>23</sup> O Regulamento da escola foi aprovado pelo Decreto Estadual nº 1.269, de 17 de maio de 1934. Conforme estabelecia o Decreto nº 1.278, de 11 de junho 1934, o governo do Estado cearense “[...] considera oficial a Escola Normal Rural, mantida, parcialmente, pelo Instituto Educacional de Juazeiro”. No dia 13 de junho do mesmo ano, foi assinado o acordo entre o Instituto Educacional de Juazeiro e o governo cearense para oficializar a instalação da primeira Escola Normal Rural no Brasil.

[...] estamos na obrigação de ir preparando, desde a escola primária, o espírito do trabalhador que, em um futuro muito próximo, terá de auferir benefícios da açudagem e da irrigação, que os poderes públicos começam, patrioticamente, a difundir pelo Estado. Em vez de uma poesia de Castro Alves, demos, antes aos alunos o ensinamento dos trabalhos do campo; em lugar de um soneto, primeiro, um pouco das maneiras de como se prepara uma sementeira; noções de como se fazer fenação e ensilagem e como se constrói um açude, a previdência, enfim [...].

Conforme Lourenço Filho (1953-2001), os fins estabelecidos para a Escola Normal Rural de Juazeiro foram expressos em seu regulamento, nos seguintes termos:

[...] Preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos; contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional; dar, pelos mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva; despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do País [...] (LOURENÇO FILHO, 1953-2001, p. 82).

As discussões sobre a escolarização proposta para o campesinato assume uma conotação de debate nacional. Para exemplificar esse panorama, no VIII Congresso Brasileiro de Educação,<sup>24</sup> foram apresentadas 173 teses.<sup>25</sup> Dessas, 41 abordam o Tema Geral,<sup>26</sup> 126 tratam de Temas Especiais<sup>27</sup> e 6 receberam a classificação “sem especificação”. O total de 65 teses focaliza a temática que trata da escolarização do

<sup>24</sup> VIII Congresso Brasileiro de Educação foi promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Foi realizado em Goiânia, entre os dias 19 e 27 de junho de 1942.

<sup>25</sup> O Estado do Espírito Santo teve aprovadas as teses do professor Benvindo de Moraes que aborda o ensino agrícola como fator prioritário da educação rural; a tese do professor Deusdedit Batista que discute a incapacidade das escolas normais urbanas de preparar o professor para atuar nos contextos camponeses, pois lhe faltam noções de ensino rural, agricultura, indústrias rurais e economia doméstica; e a tese do professor Ribas da Costa que trata da questão do rendimento escolar.

<sup>26</sup> “A Educação Primária Fundamental – objetivos e organização: nas pequenas cidades e vilas do interior; na zona rural comum; nas zonas rurais de imigração e; nas zonas do alto sertão”.

<sup>27</sup> Segundo ABE (1944), os temas estavam em: Tema Especial nº 1: O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade escolar; o problema da obrigatoriedade; Tema Especial nº 2: Tipos de prédios para as escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais; Tema Especial nº 3: O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência; Tema Especial nº 4: A frequência regular à escola: o problema da deserção escolar; Assistência aos alunos; Transporte; Internatos e semi-internatos; Tema Especial nº 5: Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escolas de nível mais alto ou para o trabalho; Tema Especial nº 6: O rendimento do trabalho escolar: o problema das medidas; Tema Especial nº 7: As “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social; Tema Especial nº 8: As “colônias escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada; Tema Especial nº 9: A coordenação dos esforços e recursos da união, dos estados, dos Municípios e das instituições particulares em matéria de ensino primário.

camponês no seu próprio contexto.<sup>28</sup> Estão distribuídas entre o Tema Geral (27 teses) e os Temas Especiais (38 teses) (ABE, 1944).

É oportuno ressaltar que o tópico sobre família camponesa e sua presença nos espaços escolares é abordada no Tema Especial nº 4: “A frequência regular à escola: o problema da deserção escolar, assistência aos alunos, transporte, internatos e semi-internatos”. A participação é concebida visando às aproximações e entendimentos da escola rural com a família camponesa na busca de soluções para o problema de abandono da escola por parte dos alunos. Segundo propostas das teses apresentadas, a solução para a deserção escolar passaria pela necessidade de fortalecer as aproximações das famílias e professores com a escola rural, procurando elementos para “[...] fazer-se compreender pela família, a escola influenciando na família, a escola, até certo ponto, educando a família [...]” (CAMPOS, 1944, p. 380). Para isso, seria necessário agir a partir de duas possibilidades: a) a escola gerar espaços de participação da família camponesa, ou seja, “[...] trazer a família à escola, por meio de associações de pais e mestres e por facilidades criadas à visita da escola pelos pais [...]” (CAMPOS, 1944, p. 380); b) a escola criar um movimento de caminhar ao encontro da família por meio das visitas dos professores, objetivando tornar o mais próximo possível as realidades familiares e escolares e, assim, potencializar o interesse da família camponesa pela escola.

Especificamente no Tema Especial nº 3, “O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência”, foram apresentadas 27 teses, 21 delas focalizavam questões relacionadas basicamente com a formação de professores para as escolas rurais.

O professor Sud Mennucci, relator das teses debatidas nesta temática, ao apresentar suas conclusões, sublinha a necessidade de escolas especializadas destinadas a promover uma formação específica para os professores das escolas do campo. Chega às seguintes conclusões sobre essa formação e as escolas do campo:

---

<sup>28</sup> Nesse total estão incluídas teses que abordam os aspectos da educação primária rural, formação de professores rurais, “colônias escolas” e frequência nas escolas rurais. Equivocadamente, alguns autores afirmam terem sido 41 as teses apresentadas sobre a educação rural. Esse quantitativo leva em conta o número das teses do Tema Geral. Aqui encontramos outro equívoco, uma vez que, das 41 teses apresentadas, 27 tratam de aspectos de uma educação destinada aos contextos camponeses.

[...] é imprescindível a formação profissional de cunho especializado para o professor rural [...]. Essa formação tem de ser obtida por meio de instituto que cuide de preparar o mestre, dando-lhe conhecimentos das técnicas agrícolas [...]. Esses institutos devem ser escolas normais rurais [...]. O professor rural, em virtude das dificuldades com que luta e da perda do conforto a que se submete, deve ganhar mais que o professor urbano. Em qualquer hipótese nunca deve ganhar menos [...]. A assistência ao professor rural deve abranger [...] aspectos: técnica [...]; intelectual [...]; social [...]; moral [...]. O aperfeiçoamento do professor rural deve, de preferência, fazer-se pelos cursos intensivos em institutos que cuidem de atividades que interessam à escola rural [...] (MENNUCCI, 1944, p. 299-230).

O pensamento hegemônico no VIII Congresso recebia influência dos defensores do “Ruralismo Pedagógico” e aproximava-se da Proposta Educacional Estadonovista marcada pelo forte nacionalismo e intervencionismo estatal na condução de todo o sistema educacional nacional, não se limitando aos mecanismos regulatórios, uma vez que, segundo Freitag (1980, p. 52) “[...] essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas [...]”. É orientada para a formação de uma nova força de trabalho, agora qualificada e diversificada, por exigências das alterações ocorridas na infraestrutura produtiva marcada pela diversidade e emergência de novos segmentos absorvedores da força de trabalho especializada.

Os argumentos para uma formação especializada dos professores que atuam com o campesinato igualmente são observados e reproduzidos na defesa para a instalação das Escolas Normais Rurais. Justificando a criação dessas escolas, Sousa (1963, p. 218) afirma que elas são

[...] uma reação contra a velha prática que fazia, como ainda faz, da escola, nos sertões, veículo, apenas, de precário aprendizado de leitura e escrita. Pretendia-se transformá-la em ‘síntese da vida [...]’. Não era concebível, como ainda não é, que os currículos, programas e os métodos de trabalho das Escolas Normais das capitais, onde se preparam mestras, como se tivessem de ser, uma vez diplomadas, instrutoras e educadoras apenas de cidade [...].

Outro momento que se materializa como uma formação específica para professores do campo é o Curso de Habilitação de Professoras Rurais da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).<sup>29</sup> Segundo Lourenço Filho (1959), o curso era realizado de maneira intensiva e prático. Tinha por finalidade: habilitar pessoas do sexo feminino que queiram exercer o magistério primário, em zonas rurais, como

<sup>29</sup> Para maiores detalhes sobre a CNER, inclusive com informações sobre a proposta pioneira no Brasil, ocorrida no município de Colatina, região norte capixaba, ver Capítulo 3 deste trabalho.

professoras municipais, adquirindo, para isso, técnicas indispensáveis a essa atividade. O ingresso no curso passava pelo atendimento de exigências como: apresentar atestado de que a candidata é filha de agricultor e residente na zona rural; apresentar declaração de que exercerá o magistério em zona rural, pelo menos, durante dois anos após a conclusão do curso; ser do sexo feminino, solteira, com no mínimo 15 anos e no máximo de 20 anos de idade; e ter, de preferência, o curso primário completo. O Curso de Habilitação tinha duração de 18 meses em regime de internato e tempo integral para as atividades.

É oportuno lembrar em que situação se insere a Educação do Campo e a formação de professores para as escolas do campo no processo sócio-histórico brasileiro, nas últimas décadas. A concepção e desenvolvimento de políticas ou programas de escolarização para os povos do campo são desafios que se configuram, ao longo do tempo, em determinados espaços exclusivos e de acordo com as conjunturas existentes em cada período. Como desdobramento dos três séculos e meio de regime escravocrata, ainda nos dias atuais, a herança do regime patriarcal permanece simbolizada pela terra, sendo mantida sob o símbolo do poder local e o domínio jurídico do grande latifúndio que concentra a posse da terra nas mãos de uma pequena minoria, materializando as desigualdades sociais existentes no País, com fortes reflexos ao direito de acesso à educação.

Essa situação histórica, no campo, consolida a ampla dependência do País à economia mundial, motiva a inflexível distribuição desigual de renda e da terra, gerada pela persistente exclusão histórica do acesso à terra e afasta o campesinato do seu direito legítimo de nela trabalhar, produzir e reproduzir seu modo de vida, bem como ao direito a uma educação fundamentada na dialogicidade com a sua realidade. Tudo isso nos conduz a circunstâncias que nos fazem conviver com “[...] instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam (e convertem) a educação sistemática em símbolos de privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes [...]” (FERNANDES, 1976, p. 192).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Este trabalho foi produzido para o “Symposium sobre os Problemas Educacionais Brasileiros”, organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Universidade de São Paulo (USP). Foi, inicialmente, publicado em 1958, em formato de texto mimeografado, pelo Departamento de Publicações do Grêmio da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP. No ano seguinte, é

Dito de outra maneira, se considerarmos que Educação do Campo não é apenas escolarização (ir à escola), mas também capacitar profissionais que atuam diretamente no entrelaçamento dos saberes e na preparação para a cidadania (tecer e garantir uma vida digna), não se pode negar a necessidade de uma formação adequada para os professores que trabalham em escolas nos contextos camponeses.

A Educação do Campo sempre conviveu com problemas dos mais variados, entre eles, o da formação dos professores. O texto final da “I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo” assinala alguns desses problemas:

[...] Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares, atendida por professores/professoras com uma visão de mundo urbano, ou com uma visão de agricultura patronal. Na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente e em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural [...] (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 44).

Fica evidente que um dos maiores desafios, na manutenção de uma Educação do Campo de qualidade, é a formação dos seus professores. Vale ressaltar que a concepção de formação dos professores deve se efetuar na prática do cotidiano escolar, familiar e comunitário, ligada a uma reflexão constante, pois é nesse espaço de sua práxis que o professor vai se formando.

Esses problemas foram reforçados ao longo da História, pois as contradições e o desinteresse do Estado brasileiro consolidaram a geração de um persistente contexto desfavorável para uma escola pública de qualidade destinada às classes populares bem como para uma efetiva política de Estado de capacitação para professores que atuam com os povos do campo,<sup>31</sup> condições que seriam

---

publicado pelo Departamento de Educação no Boletim do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais da mesma universidade.

<sup>31</sup> Por deliberação da I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo” de 1998, a denominação “povos do campo” busca abranger as diferenças históricas, identitárias e as diversidades culturais dos grupos sociais que, de maneira exclusiva, vivem no e do campo.



amenizadas por programas e legislações pontuais sublinhadas em parágrafos anteriores. A formação de professores, fundamentada no diálogo com as culturas e saberes gerados na diversidade camponesa, foi uma construção histórica em meio às lutas nas contradições da sociedade brasileira. Foi marcada por mobilizações e articulações para ver concretizada uma prática diferenciada de formação contextualizada com as realidades camponesas.

Provas dessas mobilizações podem ser percebidas quando o Estado brasileiro, ao longo das últimas décadas, mais especificamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, pressionado pelos coletivos sociais camponeses, discute e amplia a legislação que tem assegurado uma Educação do Campo diferenciada, de qualidade e comprometida com os interesses apresentados pelos coletivos camponeses<sup>32</sup>. Como resultado direto das ações organizadas pelos movimentos sociais camponeses para serem atendidos em sua reivindicação histórica de formação de professores do campo, que potencialize o diálogo com a realidade camponesa, temos a criação de Cursos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).<sup>33</sup>

Esse curso tem como objetivo apoiar a implantação, em instituições públicas de ensino superior, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, voltados especificamente para a formação de educadores para o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A Licenciatura em Educação do Campo prevê habilitar professores para a docência multidisciplinar em cursos organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

A materialização desse programa foi uma conquista resultante de uma longa luta dos movimentos sociais camponeses. Foi efetivado a partir de 2007, com as primeiras turmas na Universidade de Brasília/Instituto Terra (UnB/Iterra); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Bahia

---

<sup>32</sup> Foram 47 dispositivos legais criados, entre Leis, Decretos, Emenda Constitucional, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, e Portarias Ministeriais no período de 1996 a 2012.

<sup>33</sup> Vinculado Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. É desenvolvida pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais.

(UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Até 2011, 30 outras universidades aderiram ao programa. Quarenta e cinco instituições de ensino superior, em 2012, tiveram suas propostas de aberturas de turmas aceitas nas quatro áreas do conhecimento.

A Universidade Federal do Espírito Santo iniciou os debates para a adesão ao programa em 2008. Após inúmeras reuniões internas e com entidades da sociedade civil, movimentos sociais e o Poder Público estadual e municipal, dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram criados: um com habilitações nas áreas de Ciências Humanas e Sociais ou Códigos de Linguagem (Campus Central – Goiabeiras) e outro com as habilitações em Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Humanas e Sociais (Campus Ceunes). Em ambos os casos, o estudante poderá optar por uma habilitação para a qual será licenciado. Os cursos, com duração de quatro anos, serão oferecidos na modalidade presencial e realizados nos períodos regulares do ano letivo. Ambos estão previstos para serem iniciados no segundo semestre de 2013.

A aprovação dos cursos foi uma conquista dos movimentos sociais e Poder Público uma vez que essas licenciaturas contemplam um passivo histórico para uma formação específica para professores que optem por atuar em escolas localizadas no campo. A abertura de concurso para a contratação de professores efetivos para trabalhar nessas licenciaturas, nesse caso, 15 professores para cada curso, confirma o caráter de continuidade e de urgência de políticas públicas que considerem a realidade camponesa como espaço que demanda uma formação própria e voltada para essa realidade. Os indicativos de realização de concurso para professores efetivos para atuarem nessas licenciaturas geram as possibilidades da criação de Departamentos de Educação do Campo, nos dois “campi”, permitindo sua consolidação e garantia de continuidade.

## 2.2 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA E PRÁTICAS ESCOLARES EM CONTEXTOS CAMPONESES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Os estudos acerca do diálogo com a produção acadêmica que abordam o objeto desta pesquisa admitem, num recorte temporal definido, sistematizar determinadas áreas de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos às futuras pesquisas.

Assim, este subcapítulo se propõe identificar e discutir os temas emergentes das pesquisas e as indicações do conjunto de estudos que compuseram o “Estado da Arte”, abordando a Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola de Olivânia e das práticas pedagógicas nas escolas do campo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Ufes:

- a) A produção acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sobre a Pedagogia da Alternância

Na definição de quais trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes seriam analisados mais detalhadamente, foram utilizadas, como palavras indexadoras: Pedagogia da Alternância, Escola Família Agrícola de Olivânia, Centro Familiar de Formação em Alternância de Olivânia e família camponesa, por estarem relacionadas com o tema central deste trabalho e compor um quadro de aproximações entre esses temas. As informações foram obtidas no “Catálogo de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Espírito Santo” e no acervo da Biblioteca Setorial do Centro de Educação/Ufes, em análises realizadas nas fichas de catalogação das dissertações e teses. De forma particular, sobre a Pedagogia da Alternância, no inventário da produção do PPGE, observamos que, entre 2000 e 2009, houve a conclusão de três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado conforme observaremos a seguir.

O trabalho pioneiro, no PPGE, sobre a sistemática de funcionamento da Pedagogia da Alternância foi o de Moreira (2000), intitulado “Formação e práxis dos professores

em Escolas Comunitárias Rurais: por uma pedagogia da alternância”. Os dados foram coletados em duas Escolas Comunitárias Rurais instaladas no município de Jaguaré, no norte do Espírito Santo.

O autor adotou, como base metodológica, para suas pesquisas de campo, aspectos qualitativos da pesquisa etnográfica e aspectos da pesquisa quantitativa. O trabalho procura analisar como as dimensões da cultura e do imaginário social rural no espaço/tempo estão presentes na comunidade escolar e como interferem na práxis dos professores no âmbito da Pedagogia da Alternância. Desenvolve análises na perspectiva sócio-histórica para os dados coletados nas pesquisas de campo.

Para o desenvolvimento de seu trabalho, Moreira (2000): focaliza, ao longo de suas reflexões, uma análise sociopolítica e pedagógica da comunidade escolar em correlação com a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância; verifica, no projeto político-pedagógico dessas escolas, a práxis de seus protagonistas; pontua as concepções que têm a comunidade escolar sobre a cultura e a educação para o meio rural; e extrai desse movimento implicações para a formação de professores para o campo. Apropria-se de conceitos formulados por Cornelius Castoriadis<sup>34</sup> sobre como se institui o imaginário social de uma sociedade e, a partir daí, situa o imaginário rural brasileiro, fundamentando-se, principalmente nos estudos de Maria Yedda Leite Linhares e Francisco Carlos Teixeira da Silva.<sup>35</sup>

Como categoria de análise, utiliza a Identidade Cultural e a Alteridade como meios para expressar a necessidade de considerar os valores culturais próprios do homem/meio rural, tomando por base os valores e os conhecimentos de caráter éticos/universal, considerando que essas categorias devem ser apropriadas no processo de formação de professores para o campo, por se constituir de uma formação que foi pensada e praticada a partir das realidades dos povos e

<sup>34</sup> CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito**: as encruzilhadas do labirinto V. Tradução de Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. O futuro deve pertencer à sociedade autônoma. In: SILVA, Juremir Machado da et al. **O pensamento do fim do século**. Porto Alegre: L& PM, 1993.

\_\_\_\_\_. **O mundo fragmentado**: as encruzilhadas do labirinto III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

\_\_\_\_\_. A criação histórica e a instituição da sociedade. In: CASTORIADIS, Cornélius et al. **A criação histórica**. São Paulo: Artes e Ofício, 1992b.

\_\_\_\_\_. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

<sup>35</sup> LINHARES, Maria Yeda Linhares; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

educadores do campo. Conclui argumentando sobre a necessidade de se reconsiderar a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância praticada nas Escolas Comunitárias Rurais, no que tange aos conteúdos escolares e conhecimentos das realidades camponesas.

Quatro anos após a primeira defesa, no PPGE, de trabalho sobre a Pedagogia da Alternância, foram apresentadas mais duas dissertações. Primeiro, tivemos o trabalho de Cruz (2004) com o título: “Pedagogia da Alternância: (re)significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré-ES”. O autor desenvolve análise sobre o papel sociopolítico e pedagógico das famílias camponesas, vinculadas à escola, focalizando a formação e também a prática cotidiana escolar dos monitores da Escola Comunitária Rural Municipal da Japira – Jaguaré/ES.

O trabalho caracteriza a prática pedagógica desenvolvida pelos monitores em relação à utilização dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Para isso, o autor utiliza-se da pesquisa-ação, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas. Enfoca o espaço/tempo escolar, refletindo sobre a estrutura administrativa e suas implicações nos princípios e metodologia da Pedagogia da Alternância, identificando os papéis e funções das várias instâncias que compõem a comunidade escolar pesquisada.

Logo em seguida, temos o trabalho de Magalhães (2004) e, passados três anos, ocorre a defesa do trabalho de Jesus (2007). Retomaremos as discussões sobre esses trabalhos posteriormente. Eles serão objetos de uma análise detalhada por trazerem, nas suas reflexões, os espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, objeto de pesquisa do nosso trabalho.

Nos dois anos seguintes, foram apresentadas duas teses que debatem densamente a Pedagogia da Alternância. Primeiro temos o trabalho de Rodrigues (2008) intitulado: “Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância”. Nesse trabalho, o autor analisa, por meio de um “Estudo de Caso”, as práticas discursivas de um grupo de 13 monitores atuantes em 12 escolas que praticam o ensino em Alternância nas regiões norte e sul do Espírito Santo.

O enfoque de sua pesquisa baseia-se em estudar “[...] as experiências de ensino em alternância no/do meio rural, mais especificamente, em instituições situadas no Estado do Espírito Santo [...]” (RODRIGUES, 2008, p. 21). O principal objetivo das pesquisas foi averiguar e analisar as práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância desenvolvidas por monitores que atuam em Escolas Famílias Agrícolas em dois níveis de formação: Ensino Fundamental e Médio Profissionalizante. Essas instituições de ensino, de caráter não governamental, são denominadas pelo autor de Centros Educativos e/ou Formativos em Alternância (CEAs).

Nos procedimentos das pesquisas de campo, utilizou, inicialmente, uma pesquisa exploratória com entrevistas semiestruturadas gravadas. No segundo encontro, foi empregado procedimento semelhante, alterando a forma de registro das informações, com as entrevistas registradas diretamente das falas dos entrevistados. O autor complementa os procedimentos com uma detalhada pesquisa documental nos acervo da Mepes.

Ao sustentar que a Pedagogia da Alternância se constitui de uma Pedagogia edificante de base crítica, contrária as verdades objetivas com uma prática edificada a partir do mundo. Ao explicar o significado do conceito da prática discursiva, das dinâmicas de poder e a maneira como se tecem as relações sociais, o autor parte das premissas de Michel Foucault.<sup>36</sup> Ao discutir sobre o significado da Pedagogia da Alternância e a práxis dos monitores, ele utiliza uma fundamentação teórica baseada em Pedro Puig-Calvó<sup>37</sup> e Daniel Chartier.<sup>38</sup>

<sup>36</sup> FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. O sujeito e poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

<sup>37</sup> PUIG-CALVÓ, Pedro. **Definiciones de alternancia**. Colóquio na sessão de avaliação de Monitores, Unefab, Brasília, 2001. (apostila, texto de circulação interna).

\_\_\_\_\_. “Centros Familiares de Formação por Alternância”. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. I Seminário Internacional. Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999. p. 15-24.

<sup>38</sup> CHARTIER, Daniel. **Naissance d’une pédagogie de l’alternance**. Maurécourt: Mésonance, 1978. v. IV, nº 1.

\_\_\_\_\_. **A l’aube des formations par alternance: histoire d’une pédagogie associative dans le monde agricole et rural**. Maurécourt: Editions Universitaires-UNMFREO, 1986. Collection Mésonance.

\_\_\_\_\_. **Soixante ans d’histoire de créations en Maison Familiale Rurale** Edition UNMFREO, 1997.

Na metade do ano seguinte, Moreira (2009a) conclui seu doutorado com a tese denominada: “O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo”. Uma pesquisa oportuna decorrente dos momentos e movimentos vividos nas relações entre determinadas Escolas Famílias Agrícolas e a Direção Central do Mepes, entidade mantenedora dessas instituições de ensino.

As colocações do autor, ao longo de uma produção teórica consistente, procuram compreender, tomando por base um conflito explícito manifestado a partir dos meados de 1994, as aproximações e estranhamentos entre as Escolas Famílias Agrícolas do norte do Espírito Santo com o Mepes. O trabalho do autor toma como questão central de investigação a seguinte inquietação: como a atual crise entre as escolas do norte com o MEPES central pode nos ajudar a compreender as relações entre Estado, religião e movimentos sociais no processo de implantação, sustentação e expansão da Pedagogia da Alternância no norte capixaba?

Como pressuposto teórico e metodológico resgata a dimensão sócio-histórica e filosófica das Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo. Ancorado numa análise de perspectiva histórica-crítica, o autor nos proporciona uma trajetória histórica da escola rural à Educação do Campo atual. Teoricamente a tese se sustenta em dois eixos centrais de análise: primeiro, a perspectiva teórica em Espinosa, a partir da filósofa Marilena Chauí,<sup>39</sup> que reflete sobre o poder e política na Pedagogia da Alternância e suas possibilidades emancipatórias; segundo, debate sobre religião e educação no contexto atual, religião e religiosidade entre camponeses, e a abordagem religiosa nas Escolas Famílias na atualidade.

Nos procedimentos metodológicos para a coleta de dados, Moreira (2009a) utiliza a História Oral, pesquisa documental, fontes imagéticas, questionários e entrevistas

<sup>39</sup> CHAÚÍ, Marilena. **O que é política**. Palestra proferida em 23-08-2006. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/foruns\\_de\\_cultura/cultura\\_e\\_pensamento/2006/debates/index.php?p=19545&more=1](http://www.cultura.gov.br/foruns_de_cultura/cultura_e_pensamento/2006/debates/index.php?p=19545&more=1)>. Acesso em: 23 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Convite a filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 2 v.

\_\_\_\_\_. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

\_\_\_\_\_. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Brasiliense, 1981.

semiestruturadas. Na análise dos documentos, emprega considerações de Marc Bloch,<sup>40</sup> Paul Thompson<sup>41</sup> e Carlo Ginzburg.<sup>42</sup> Como espaço de pesquisa, coletou dados no Escritório Central do Mepes, no Centro de Formação e Reflexão do Mepes e no Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes).

Suas considerações indicam, ao final, que a intenção não foi identificar o causador, mas produzir um estudo com argumentação teórica sobre as causas dos estranhamentos entre determinadas Escolas Famílias Agrícolas e o Mepes, em complexas “relações de forças”, que limitaram o exercício da exata democracia participativa, um dos fundamentos basilares da Pedagogia da Alternância.

No ano seguinte, Ferreira (2010) defende sua dissertação com o título: “Educação Ambiental e Educação do Campo na fronteira de novas racionalidades diante da cultura globalizada”.

Mesmo que não sejam destacadas, no título do trabalho, as palavras indexadoras utilizadas como critério de seleção neste levantamento, os termos estão indicados nas análises realizadas pelo autor. Essa pesquisa consiste de uma pesquisa desenvolvida nesses espaços e com famílias e comunidades camponesas. O autor trabalha com o objetivo de investigar os momentos e movimentos de aproximações tecidos entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo na cotidianidade de uma Escola Família Agrícola, bem como os desdobramentos motivados dessas relações, nas ações dos monitores e alunos com as famílias e comunidades camponesas. Emprega, para suas pesquisas de campo, roteiros de entrevistas semiestruturadas gravadas, realizadas com monitores, alunos e famílias camponesas. Complementa a coleta de informações com o uso de registros imagéticos e de anotações de campo, fruto dos tempos de convivência na companhia dos grupos pesquisados.

---

<sup>40</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

<sup>41</sup> THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

<sup>42</sup> GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.



Constitui-se de uma pesquisa qualitativa, com influência da Fenomenologia, para descrever o fenômeno da hermenêutica e para interpretar esse fenômeno. Foram entrevistados monitores, alunos e famílias camponesas. O autor encontra, no conceito de “Comunidade Aprendizente”, de Carlos Rodrigues Brandão,<sup>43</sup> um reforço para sustentar a escolha desses espaços para suas pesquisas.

O autor parte da afirmação de que, para interpretar os fenômenos, é essencial tecer a junção da Fenomenologia com a Hermenêutica. Em suas reflexões sobre a Hermenêutica, utiliza as referências de Nadja Hermann.<sup>44</sup> Sobre a Fenomenologia, encontra, nas observações de Edmund Husserl,<sup>45</sup> Joel Martins,<sup>46</sup> Yolanda Cyntrão Forghieri<sup>47</sup> e Edgar Morin,<sup>48</sup> os fundamentos para suas análises. Defende que a adoção de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica para as suas pesquisas de campo foi decorrente de que essa abordagem enfatiza estudos teóricos, análise de documentos e textos na busca da relação entre o fenômeno pesquisado e a sua essência, e a hermenêutica assume a incumbência de explicar o fenômeno pesquisado.

Desenvolve uma análise de perspectiva histórico-crítica da Educação do Campo, adotando como referência as alterações da legislação educacional brasileira. Incorpora às suas abordagens a história da Escola Família Agrícola de Jaguaré e os momentos da ocupação da região norte do Espírito Santo e desse município.

Partindo das “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, elaborada, em 2004, pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do

<sup>43</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: FERRARO Júnior, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 85-91.

<sup>44</sup> HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<sup>45</sup> HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

<sup>46</sup> MARTINS, Joel. Psicologia da cognição: como fazer fenomenologia. In: MARTINS, Joel e DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

<sup>47</sup> FORGHIERI, Yolanda Cyntrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1993.

<sup>48</sup> MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza**. 3. ed. Lisboa: Publicações Europa-América Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Terra pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Campo/Secretaria de Educação Média e Tecnológica,<sup>49</sup> destaca os princípios pedagógicos da Educação do Campo. O primeiro trata do “papel da escola como formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana”; o segundo princípio aborda a “valorização dos diferentes saberes no processo educativo”; o terceiro trata dos “espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem”; o quarto princípio focaliza o “lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos”; o quinto princípio refere-se a “educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável”; e o sexto princípio trata da “autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino” (FERREIRA, 2010).

O autor finaliza suas reflexões apontando para a possibilidade de se reforçar a articulação entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental por intermédio da agroecologia. Nos espaços da escola, o trabalho de formação dos alunos e de suas famílias deve ser orientado para os fundamentos de uma produção que seja o embrião de um novo jeito de se relacionar com a natureza, onde se protege a vida toda e toda a vida, estabelecendo uma ética ecológica que implique o abandono de atividades agrícolas predatórias. A rigor, podemos dizer que a consolidação dessa articulação impulsionará a adoção de uma agricultura agroecológica de base científico-tecnológica. O Quadro 2 sintetiza as dissertações e teses sobre a Pedagogia da Alternância defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Quadro 2 – Produção acadêmica no PPGE/UFES sobre a Pedagogia da Alternância  
(continua)

Nº	Autor	Título de dissertação e tese	Data	Modalidade
1	Flávio Moreira	Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma Pedagogia da Alternância	2000	dissertação
02	Nelbi Alves da Cruz	Pedagogia da Alternância: (re)significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré-ES	2004	dissertação
03	João Assis Rodrigues	Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância	2008	tese

<sup>49</sup> RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

Quadro 2 – Produção acadêmica no PPGE/UFES sobre a Pedagogia da Alternância  
(conclusão)

Nº	Autor	Titulo de dissertação e tese	Data	Modalidade
04	Flávio Moreira	O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo	2009	Tese
05	Sebastião Ferreira	Educação Ambiental e Educação do Campo na fronteira de novas racionalidades diante da cultura globalizada	2010	dissertação

Fonte: Acervo de teses e dissertações da Biblioteca Setorial do Centro de Educação/UFES. Elaborada pelo autor.

- b) A produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia

O que aproxima esses trabalhos acadêmicos para comporem o arcabouço desta escolha? O que têm em comum entre si? Todos adotam, como espaço de suas pesquisas e objeto de análise, a Escola Família Agrícola de Olivânia em seus mais detalhados aspectos, trazendo à luz uma diversidade enorme de informações sobre a primeira Escola Família fundada no Brasil. O período dessa produção aconteceu entre 1993 e 2007.

No inventário realizado, foram identificadas duas pesquisas relacionadas com o objeto deste estudo e um relatório de pesquisa. Como citado, realizamos este recorte visto que eles têm, como lugar comum de pesquisa, a Escola Família Agrícola de Olivânia.

Ao iniciar as análises, com uma maior riqueza de detalhes, nas pesquisas identificadas, destacamos inicialmente o trabalho defendido por Magalhães (2004), que traz o título: “Escola Família Agrícola: uma escola-movimento”. O trabalho é pioneiro em apresentar a primeira Escola Família Agrícola implantada no Brasil, na pauta das reflexões acadêmicas no PPGE. A autora nos proporciona, ao longo de suas ponderações, a análise de uma metodologia pedagógica, diferenciada, específica e adequada aos coletivos camponeses, praticada pelas Escolas Família Agrícolas no Espírito Santo e descreve como essas escolas motivam reflexões e

ações de valorização da Educação do Campo e dos espaços vividos pelo campesinato capixaba.

Para proceder à análise da metodologia das Escolas Famílias Agrícolas, realiza uma abordagem do conceito de campo e das transformações que se processam nos espaços camponeses por intermédio de novas atividades produtivas no campo.

O objetivo principal da pesquisa é identificar e compreender como o exercício pedagógico de uma Escola Família Agrícola pode gerar o engajamento dos jovens camponeses com a sua realidade, o interesse despertado para a educação e quais as aportes dessa prática para a formulação de uma política de Educação do Campo.

Para desenvolver a pesquisa, a autora, parte de algumas questões. Destaco, entre outras, as seguintes: o que deve ser uma Educação do Campo? Quais conteúdos devem ser priorizados para o espaço rural? Qual a melhor forma de organizar o currículo e o tempo escolar nesses espaços? Qual deve ser o perfil do professor para atuar nesse meio, e o que o seu processo de formação deveria privilegiar? O trajeto percorrido para elaborar suas análises foi primeiro apresentar a educação no meio rural brasileiro, enfatizando a importância do campo na realidade brasileira e, em seguida, responde a questão: por que uma Educação do Campo.

Desenvolve uma análise histórica sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância e traz, em suas considerações, o surgimento da prática pedagógica na Europa; sua implantação no Estado do Espírito Santo, apresentando a atuação, objetivos e a proposta metodológica das escolas em alternância.

Utiliza a pesquisa qualitativa em dois espaços selecionados de forma aleatória: a Escola Família Agrícola de Olivânia e a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves. Aliados à pesquisa documental realizada nos arquivos das escolas, os procedimentos metodológicos adotados se aproximam da pesquisa-ação, pois, além de conviver nas escolas, o que proporcionou à pesquisadora um contato direto com a comunidade escolar, nas duas escolas, organizou grupos de discussões com alunos, ex-alunos e monitores. Segundo a autora, a pesquisa tornou-se um processo de aprendizagem para todos os participantes ao transpor, no período das pesquisas, a dicotomia entre sujeito e objeto, quando buscou diagnosticar um problema específico em situações específicas.

Seu quadro teórico foi desenvolvido tomando por base as reflexões de Paulo Freire,<sup>50</sup> Gaudêncio Frigotto<sup>51</sup> e Jean-Claude Gimonet.<sup>52</sup>

Apresenta nas considerações finais, possíveis contribuições das práticas educativas das EFAs para a tessitura de uma política de Educação do Campo específica para os coletivos camponeses.

Temos, em seguida, o trabalho de Jesus (2007), intitulado “Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância”. A autora, ao longo de suas análises responde, nos cinco capítulos que compõem seu trabalho, à seguinte questão: “Como são construídos os saberes docentes dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES mobilizados nos processos formativos nos espaços do Centro de Formação e Reflexão e das Escolas Famílias Agrícolas?”.

Busca fundamentos para entender e aprofundar os conhecimentos sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia, situada no município de Anchieta/ES, e o Centro de Formação e Reflexão (CFR/Mepes), localizado no município de Piúma/ES. Para isso, desenvolve sua pesquisa com 12 docentes da referida escola e sete membros integrantes da equipe de formadores do citado Centro.

Os procedimentos metodológicos adotados demonstram aproximações de um “Estudo de Caso”. Nas pesquisas de campo, a autora emprega a abordagem qualitativa, diversificando os processos, etapas e instrumentos na coleta de dados, adaptando-os a cada nova etapa das pesquisas. Foi realizada uma detalhada pesquisa documental e uma análise sócio-histórica dos objetivos do Mepes,

---

<sup>50</sup> FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

<sup>51</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>52</sup> GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999.

\_\_\_\_\_. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL Jean-Noël; PILON Jean-Marc, (Coord.). **Alternance, développement personnel et local**. Paris: l'Harmattan, 1988.

analisando sua trajetória de inserção nas comunidades e famílias camponesas e a formação dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas. Para suas pesquisas de campo, utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos 12 monitores da Escola Família Agrícola de Olivânia e a toda equipe do Centro de Formação e Reflexão.

No decorrer de suas pesquisas de campo, interagiu com os sujeitos e espaços da pesquisa por meio da observação participante. Durante esses momentos de diálogos, entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, registrou o cotidiano do Centro de Formação e suas reuniões pedagógicas e administrativas. Nos momentos de convivências na escola, participou de suas reuniões, de assembleias de alunos e de pais, observando as aulas, as atividades práticas na propriedade e o uso dos instrumentos didático-pedagógicos da Alternância.

Oferece-nos, em sua revisão bibliográfica, um estudo detalhado e exaustivo sobre a formação de professores e os saberes docentes. Para essas reflexões, utiliza, entre diferentes autores, no seu aporte teórico, as contribuições de Maurice Tardif<sup>53</sup> e Clermont Gauthier et al<sup>54</sup>. Ao aprofundar sua revisão, a autora, utilizando-se de produções distintas, penetra no âmbito da produção teórica sobre o estado de conhecimento do seu objeto de pesquisa percorrendo dois caminhos: o primeiro sobre a produção teórica que aborda a Educação do Campo e o segundo sobre a formação docente no Brasil. Para isso, realiza um levantamento minucioso em três linhas:

Na primeira desenvolve suas pesquisas com dissertações e teses, produzidas no PPGE no período compreendido entre 1990-1996, que tratam da formação de professores.

Na segunda, penetra o âmbito da Educação do Campo e dos Saberes Docentes e realiza uma revisão detalhada nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de

---

<sup>53</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos de uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n. 73, dez. 2000.

<sup>54</sup> GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Examina os trabalhos apresentados de 1999 até 2005. Concentra sua revisão no grupo de trabalho: “Movimentos Sociais”, pois nele estão contidas as discussões teóricas sobre a Educação do Campo e no grupo de trabalho: “Formação de Professores”, porque essa temática compõe objeto da pesquisa de seu trabalho.

Continuando o seu percurso, percorre outro caminho em suas pesquisas. Realiza uma busca minuciosa e revisa as publicações de quatro periódicos nacionais no período de 1996 a 2005. Os diversos textos sobre a Educação do Campo e Saberes Docentes, na Revista Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos Cedes e Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, são detalhadamente analisados proporcionando a tessitura de uma estrutura teórica fundamental para o desenvolvimento das posteriores reflexões da autora. Utilizou, como norma para a definição desses periódicos, o fato de eles apresentarem uma significativa representatividade no círculo acadêmico, constituírem-se de periódicos de expressiva divulgação e alcance nacional e serem produzidos por instituições com relevante tradição na área.

Ao propor o detalhamento do “Estado da Arte” de seu objeto de estudo, a autora utiliza, como marco inicial de suas pesquisas, o ano de 1996, tendo em vista a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nesse ano.

Quanto à revisão na produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância, a autora destaca seis dissertações de Mestrado. Foram focalizados trabalhos produzidos entre 1977 e 2004.

Na elaboração do quadro teórico, sobre a formação dos professores das Escolas Famílias Agrícolas, partiu inicialmente para um mergulho na história da Educação do Campo no Brasil. Entende a autora “[...] não ser possível discutir e buscar possibilidades de compreensão desse processo sem retomar, numa dimensão contextual, os principais momentos que marcaram a Educação Campesina e sua contribuição para o quadro atual [...]” (JESUS, 2007, p. 70).

Adotando uma abordagem sócio-histórica, refaz o percurso das Escolas Famílias Agrícolas da França até as terras capixabas e posterior expansão pelo Brasil. Procura entender como ocorreu seu surgimento, sua implantação no Brasil, seus

objetivos, metodologia de trabalho e como desenvolvem sua prática educativa atualmente. Destaca, em suas análises, a Escola Família Agrícola de Olivânia e o Centro de Formação e Reflexão por se constituírem espaços de sua pesquisa.

Em síntese, o trabalho parte de uma investigação com uma abordagem qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica sobre a temática proposta.

Realiza uma pesquisa histórica detalhada sobre a Educação do Campo no Brasil com enfoque histórico-crítico e busca compreender a concepção crítica da Educação do Campo por meio de uma análise das realidades sociais camponesas e, assim, salienta o compromisso e a finalidade política da Educação do Campo e sua importância na formação dos professores da Escola Família Agrícola de Olivânia.

Teve a pretensão de fomentar o debate acerca da formação docente sobre esse viés, com o intuito de alicerçar o discurso pedagógico, ideológico, político e cultural na formação dos professores que atuam nas Escolas Famílias Agrícolas.

A pesquisa realizada por Alda Luzia Pessotti resultou no Relatório de Pesquisa “A formação e alternância do técnico em agropecuária: o curso da Escola Família Agrícola de Olivânia”. Está sendo analisado, mesmo não se constituindo de um trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, por se constituir no primeiro trabalho de caráter científico que teve, como foco principal de análise, a Escola Família Agrícola de Olivânia. Com apoio financeiro da Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA), a pesquisadora, em 1993, inicia sua coleta de dados para responder à seguinte questão: seria possível que uma pedagogia, proposta para organizações escolares que objetivam a formação profissional no sentido estrito, pudesse ser adequada à modalidade de formação técnico-profissional, via escola, com objetivos amplos, entre eles, o prosseguimento de estudos? Ao término das pesquisas de campo, no final de agosto de 1993, são iniciadas as análises e sistematização dos dados coletados.

Em 1994, os resultados são apresentados à entidade financiadora e receberam a denominação de Relatório de Pesquisa: “A formação em Alternância do Técnico em Agropecuária: o curso da Escola Família de Olivânia/Anchieta”. No ano seguinte, com apoio financeiro da mesma entidade e da Aracruz Celulose, a Secretaria de Produção e Difusão Cultural da Ufes publica o Relatório, em formato de livro, com o



título de “Ensino Médio rural: as contradições da formação em Alternância” (PESSOTTI, 1995).

A autora justifica a escolha da Escola Família Agrícola de Olivânia apresentando três motivos: o primeiro pelo fato de a escola ter sido pioneira na implantação do Ensino Médio Profissionalizante; segundo, o curso técnico em agropecuária implantado serviu de base para a expansão dessa proposta para outras escolas de Alternância; e o terceiro é que a escola recebeu influências das práticas pedagógicas em Alternância da Itália e da Argentina.

Para observar como a pesquisadora desenvolve suas considerações, seria oportuno percorrer seus trajetos metodológicos, em que os fatos particulares e a visão de conjunto da Escola Família Agrícola de Olivânia se entrelaçam contínua e dialeticamente, permitindo a circulação de informações da comunidade escolar, sem nunca fechar o círculo ou chegar a uma conclusão definida.

Conforme Pessotti (1994), a metodologia da pesquisa adotada constitui-se de levantamentos dos documentos escritos e imagéticos e de entrevistas com todos os monitores e demais servidores da escola e dos formadores pedagógicos do Centro de Formação e Reflexão do Mepes. Para completar a coleta dos dados, a pesquisadora aplica, de forma coletiva nas séries, questionários a todos os alunos do Curso Médio Profissionalizante da Escola Família Agrícola de Olivânia.

Quando necessário, as dúvidas ou respostas incompletas nos questionários eram sanadas com entrevistas individuais com os alunos. Para realizar a pesquisa com informações não obtidas nas entrevistas e questionários, a pesquisadora adotou a técnica de pesquisa da observação, quando se encontrava nos espaços de sua pesquisa.

No relatório, além de apresentar os aspectos fundamentais da formação em Alternância, descreve o curso da Escola Família Agrícola de Olivânia e analisa o ingresso de alunos de outros Estados brasileiros. Quando aborda os princípios da Alternância, apresenta e avalia criteriosamente a aplicação de seus instrumentos pedagógicos – Plano de Estudo, Caderno da Realidade, fichas pedagógicas, visitas e viagens de estudo, visita dos monitores às famílias. A autora apresenta, também, de modo minucioso, as exigências legais e pareceres de reconhecimento para o

funcionamento do Curso de Técnico em Agropecuária criado na Escola Família Agrícola de Olivânia, em 1976. É possível verificar, conforme argumentos da autora, a convivência em internato na sessão escolar. Ela constrói seu raciocínio a partir da descrição da propriedade agrícola da escola, do cotidiano das práticas educativas ao longo do dia e dos serões realizados à noite. O estágio social merece destaque nas análises da autora.

Nas conclusões, elabora suas ideias a partir de indicações sobre as necessidades de se repensar como têm sido aplicados os princípios da Pedagogia da Alternância na escola pesquisada. O Quadro 3 sintetiza as pesquisas vinculadas à Universidade Federal do Espírito Santo que foram realizadas na Escola Família Agrícola de Olivânia.

Quadro 3 – Pesquisas vinculadas à Universidade Federal do Espírito Santo realizadas na Escola Família Agrícola de Olivânia entre 1994-2007

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Data</b>	<b>Categoria</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Abordagens teórico-metodológicas</b>
Alda Luzia Pessotti	A formação em Alternância do técnico em Agropecuária: o Curso da Escola Família de Olivânia / Anchieta	1994	relatório de pesquisa	Pedagogia da Alternância Escola Família de Olivânia	Sócio-histórica
Marinely Santos Magalhães	Escola Família Agrícola: uma escola em movimento	2004	dissertação	Educação do Campo Pedagogia da Alternância	Sócio-histórica
Janinha Gerke de Jesus	Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância	2007	dissertação	Saberes Docentes Pedagogia da Alternância Formação de Professores	Sócio-histórica

Fonte: Magalhães (2004), Jesus (2007), Pessotti (1994). Elaborado pelo autor.

Por sua comprovada heterogeneidade, manifestada nas inúmeras teses e dissertações apresentadas no PPGE/Ufes, as práticas educacionais destinadas ao campesinato no Espírito Santo mantêm entre si aspectos que as aproximam quando consolidam o diálogo com a família e a comunidade camponesa e, em outras oportunidades, ações que as distanciam da realidade camponesa ao servirem apenas aos interesses do discurso da desvalorização da cultura e descaracterização de sua campesinidade.

A problemática de nossa pesquisa, orientada pela reflexão sobre a família camponesa e a Escola Família Agrícola de Olivânia, convive com o discurso hegemônico da depreciação dos saberes camponeses e legitimadores do paradigma tecnológico agrícola exclusivamente mercantil com práticas educacionais diferenciadas e específicas que se recriam na complexa interação entre binômios, como educação e campo, educação e sustentabilidade, educação e segurança alimentar familiar, educação e cultura, educação e “ethos camponês”, educação e identidade camponesa e as ações desempenhadas pela Pedagogia da Alternância para tecer as ligações entre conhecimento e conversão desse conhecimento em suporte para a sustentabilidade e o acesso consciente a melhores condições de vida da população camponesa.

Contudo, como é comum acontecer em espaços coletivos escolares, é difícil conseguir que as diversas práticas educacionais que compõem o que denominamos de “Educações do Campo”, salvo em casos de orientações predefinidas, sejam perfeitamente sincronizadas em termos pedagógicos. Isso se deve principalmente ao fato de que essas práticas procuram observar, quando é o caso, as particularidades das regiões onde se inserem e fortalecer o exercício da convivência com as diversificadas práticas cotidianas das famílias e comunidades camponesas. Ou seja, as inúmeras práticas que convivem com os e nos contextos camponeses apresentam particularidades exatamente por estarem inseridas em realidades étnico-culturais diferentes, gerando, desse modo, formas distintas de diálogos com essas mesmas realidades.

As “Educações do Campo”, independentemente de sua vinculação administrativa, devem ter suas práticas fundamentadas nos pressupostos de uma formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, motivando, sempre, os coletivos camponeses para o compromisso de tecerem, coletivamente, um novo projeto de inclusão e de equidade social. Daí advêm os principais objetivos das “Educações do Campo”: valorização dos saberes elaborados pelas famílias e comunidades camponesas; incentivo às possibilidades da descoberta, da escolha e incorporação das informações já disponíveis interagindo com as informações que são repassadas pelos espaços escolares. Nessa perspectiva, esses espaços escolares se redefinem como espaços democráticos, afirmativos, plurais e pluriativos, cujo principal objetivo é valorizar os distintos saberes, tornando-se

incentivadores da geração da justiça social e melhoria da qualidade de vida dos povos do campo.

Os Apêndices A, Aa, Ab, Ac e Ad apresentam os resultados dos levantamentos realizados por Foerste, Caliari e Cari (2009), atualizados pelo autor, para identificar não somente os trabalhos no PPGE sobre a Pedagogia da Alternância, mas também os estudos que tratam da Educação Quilombola, Indígena, Pomerana, Pedagogia da Terra e a Educação do Campo vinculada ao Poder Público. Esses resultados foram expostos, em formato de apresentação oral e texto, no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE/2009) com o título: “A Educação do Campo e os 30 anos de produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo”. Até dezembro de 2011, as informações sobre as práticas pedagógicas camponesas no Estado do Espírito Santo foram atualizadas.

As pesquisas mostraram que, para se conseguir uma compreensão mais ampla e abrangente da produção, foi necessário dividi-las nas seguintes categorias: Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação Pomerana; Pedagogia de Alternância; Pedagogia da Terra; Educação do Campo vinculada ao Poder Público.

A partir de 1981, quando acontecem as primeiras defesas de Mestrado até o ano de 2011, o Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes realizou 576 defesas de Mestrado e 57 de Doutorado. Atualmente é composta de três linhas: **Cultura, Currículo e Formação de Educadores; Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas; e Educação e Linguagens**. No final de 2011, totalizava 43 dissertações e 5 teses focalizando a escolarização em contextos camponeses, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de dissertações e teses por categoria<sup>55</sup> defendidas no PPGE/Ufes, no período 1990-2011

<b>Categoria</b>	<b>EI</b>	<b>EQ</b>	<b>EP</b>	<b>PA</b>	<b>PT</b>	<b>ECPP</b>	<b>Total</b>
teses	02	-	-	02	01	-	05
dissertações	14	05	05	05	07	07	43

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborada e atualizada pelo autor.

<sup>55</sup> **EI** - Educação Indígena; **EQ** - Educação Quilombola; **EP** - Educação Pomerana; **PA** - Pedagogia da Alternância; **PT** - Pedagogia da Terra e **ECPP** - Educação do Campo vinculada ao Poder Público.

Identificando os percentuais que focalizam, especificamente, a Educação do Campo, chegamos aos resultados expressos na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de dissertações e teses por modalidade (PPGE/Ufes)

<b>Categoria</b>	<b>Total PPGE</b>	<b>Total Educação do Campo</b>	<b>% sobre total PPGE</b>
Teses	57	05	8,8
Dissertações	576	43	7,5
Teses + Dissertações	633	48	7,6

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborada e atualizada pelo autor.

A comparação dos percentuais de trabalhos apresentados relacionados com a Educação do Campo e os trabalhos defendidos sobre a Pedagogia da Alternância, Escolas Famílias Agrícolas, Centros Familiares de Formação em Alternância e família camponesa podem ser observada na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição de dissertações e teses sobre Educação do Campo defendidas no PPGE/Ufes

<b>Categoria</b>	<b>Total Educação do Campo</b>	<b>Total Pedagogia da Alternância</b>	<b>% sobre total Educação do Campo</b>
Teses	05	02	40,0
Dissertações	43	05	11,6
Teses + Dissertações	48	07	14,6

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborada e atualizada pelo autor.

Sobre o total das defesas de Mestrado e Doutorado, os trabalhos relacionados com a Pedagogia da Alternância representam 1,1% desse total conforme podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição de dissertações e teses sobre a Pedagogia da Alternância defendidas no total do PPGE/Ufes

<b>Categoria</b>	<b>Total PPGE</b>	<b>Total Pedagogia da Alternância – EFAs</b>	<b>% sobre total do PPGE</b>
Teses	57	02	3,5
Dissertações	576	05	0,9
teses + Dissertações	633	07	1,1

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborada e atualizada pelo autor.

Uma indagação emerge dessas constatações: quais motivos podem ser citados para explicar a renúncia ou o quase esquecimento dessa temática? Vale ressaltar que estão sendo adotadas, como parâmetro para essa indagação, as sete defesas que tratam da Pedagogia da Alternância e seus espaços de funcionamento em comparação com o número total das 633 defesas no PPGE/Ufes.

Assim sendo, em nosso entender, a produção acadêmica no PPGE poderia acompanhar atentamente a crescente expansão da adoção da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo, em suas diversas formas de constituição. Para isso deveriam ser ampliados os diálogos com esses espaços e, a partir daí, poderia se constituir em temática constante nas pesquisas desenvolvidas pelo Programa. Contudo, o número de pesquisas realizadas pelo PPGE não corresponde ao real significado da Pedagogia da Alternância e de seu valor para a educação dos coletivos camponeses, conforme observado na Tabela 4.

Como já mencionado em outras oportunidades neste trabalho, o Estado do Espírito Santo caracteriza-se por ser um espaço fértil e inovador de práticas pedagógicas oficiais e alternativas voltadas para a escolarização do campesinato. Até o presente momento, foi possível identificar as seguintes: Escola Família Agrícola vinculada ao Mepes; Escola Uni e Pluridocente Municipal; Escola de Ensino Fundamental Municipal; Escola Uni e Pluridocente Estadual; Escola de Ensino Fundamental e Médio Estadual; Escola Agrotécnica Federal<sup>56</sup> denominada, atualmente, de Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes);<sup>57</sup> Centro Estadual Integrado de Educação Rural

---

<sup>56</sup> O instrumento legal para a criação dessas instituições de ensino público federal é o Decreto nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947. O Estado do Espírito Santo, até 2008, possuía três Escolas Agrotécnicas (federal). Tomando como exemplo a Escola Agrotécnica Federal de Colatina, para explicar a origem dessa modalidade de ensino no Estado, esta surgiu mediante acordo assinado entre o Governo Federal e o Governo Estadual em 15 de novembro de 1949. Nessa data, foi instalada a Escola de Iniciação Agrícola de Itapina e sua manutenção foi garantida pelo termo do acordo de 26 de maio de 1954. Pelo Decreto nº 2.049, de 20 de maio de 1955, passou a denominar-se Escola de Iniciação Agrícola de Colatina. O Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, alterou a denominação para Ginásio Agrícola de Colatina. A Portaria nº 27, de 14 de dezembro de 1977, autorizou a implantação do Curso Técnico em Agropecuária. O Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, alterou a denominação de Ginásio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal de Colatina. Em 16 de novembro de 1993, pela Lei nº 8.731, a mencionada escola foi incluída no rol das autarquias do Governo Federal. Estava, até 2008, subordinada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semet), do Ministério da Educação e do Desporto.

<sup>57</sup> Pelo Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, ocorre a integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas Federais) para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse mesmo ano, o Centro Federal de Educação

(CEIER);<sup>58</sup> Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM);<sup>59</sup> Escola Família Agrícola Municipal; Escola Família Agrícola Estadual; Escola Popular de Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (EPA/MST); Escola Comunitária Rural Estadual;<sup>60</sup> Centro de Educação Técnica Fé e Alegria, vinculado ao Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social Fé e Alegria; e Associação Diacônica Luterana (ADL).

O Estado do Espírito Santo conta também com práticas pedagógicas que procuram desvendar e visibilizar as peculiaridades das famílias indígenas, pomeranas e quilombolas. Essas práticas e lugares se constituem em espaços de promoção de encontros, diálogos, resgate e valorização da história, tradições, saberes, brincadeiras, memórias, culinárias e idiomas desses coletivos. Os conteúdos trabalhados buscam dar consistência ao pressuposto de que o diálogo coletivo se constitui de processo educativo que acontece em conjunto com o grupo familiar e a comunidade, por intermédio da transmissão de saberes e de experiências dos antepassados. Os espaços escolares quilombolas, indígenas e pomeranos se fortalecem assim como motivadores da percepção e identificação do saber instituído na sua homogeneidade cultural, no compartilhamento da história e nas origens comuns desses coletivos camponeses.

Em outras palavras, ao serem trabalhados, nos espaços escolares e familiares, conteúdos específicos para as etnias quilombolas, indígenas e pomeranas ou mesmo de outras etnias, isso representa uma tentativa de demonstrar a existência

---

Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa se integraram e passaram a constituir uma única instituição denominada: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

<sup>58</sup> Nos primeiros anos da década de 80, foram inaugurados os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural nos municípios de Boa Esperança, pela Portaria E nº 1.744/1982, de 22 de abril de 1982; Vila Pavão, Portaria E nº 1.854/1983, de 5 de janeiro de 1983; e Águia Branca pela Portaria E nº 2.001/1984, de 3 de maio de 1984.

<sup>59</sup> No município de Jaguaré, foram criadas as Escolas Comunitárias Rurais Municipais nas Comunidades do Giral, Japira e São João Bosco, em 1993. Em 2009, foi inaugurada a Escola Comunitária Rural Municipal da região do Córrego Seco no município de São Mateus. No município de Nova Venécia, foram criadas, em 2010, Escolas Comunitárias nas Comunidades de Água Limpa, Gaviãozinho e Santa Helena. Em 2004, foi instalada no município de Colatina a Escola Municipal de Ensino Fundamental Agroecológica de Colatina. Foi extinta em dezembro de 2010. Em 2011, foram criadas, no mesmo município, duas Escolas Comunitárias nas Comunidades de São João Pequeno e Reta Grande. As Escolas Comunitárias Rurais, inauguradas em 2011, no município de Rio Bananal, iniciaram o ano letivo de 2013, sem adotar a Pedagogia da Alternância.

<sup>60</sup> Foi inaugurada, em 2012, a primeira Escola Comunitária Rural Estadual de Ensino Médio Integrado com Habilitação em Agropecuária, Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, na Comunidade da Reta Grande, município de Colatina.

das intencionalidades do ato de educar para além do âmbito escolar. De tal modo que passam a constituir-se de espaços de abordagens interdisciplinares, onde “[...] todos têm a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos, de acumular experiência, de ter uma sensibilidade, um ponto de vista próprio [...]” (SEMERARO, 2006, p. 137).

O convívio entre saberes e momentos de aprendizagem mútua provoca uma ruptura na reprodução dos referenciais culturais hegemônicos e, conseqüentemente, possibilita a reconstrução e reconhecimento de suas identidades, visto que essas culturas não são tratadas, nos espaços escolares, de modo desigual, e o olhar sobre elas não é sobre o que lhes falta, mas, principalmente, sobre aquilo que possuem e que possa representar uma retomada identitária por intermédio da promoção da expansão cultural e pelo aproveitamento prático das experiências do passado e do presente. Percebe-se que os espaços educacionais quilombolas, indígenas e pomeranos “[...] conseguiram organizar escolas capazes de preencher as funções a que se destinavam e, o que é ainda mais importante, criar centros ativos de interesses para [...]” (FERNANDES, 1976, p. 183) essas etnias em que as experiências do passado começaram a ser reconstruídas, valorizadas e reincorporadas seletivamente a esses coletivos não como alguma coisa nova, mas como algo que reproduz os saberes dos seus antepassados nas suas inúmeras formas de manifestação.

Desse modo, a reintegração e reconvívio dos valores e saberes tradicionais referentes à vida familiar e comunitária e à escola só é possível ao ser vencido o desafio de efetivar-se uma real articulação entre a prática pedagógica realizada no ambiente escolar e o saber natural gerado pelas famílias camponesas. Em razão disso, a escola é provocada a se transformar em espaços de diálogos envolvidos com a aproximação do saber científico e o saber elaborado pelo campesinato.

Os esforços das escolas, ao desenvolverem projetos para uma educação específica para indígenas, quilombolas e pomeranos, adquirem cada vez mais uma consistência teórica, quando são observados os trabalhos acadêmicos crítico-analíticos desenvolvidos no PPGE ou em ensaios esparsos. Esses trabalhos, ao mergulharem nessas práticas, abrangem, sobretudo, um aprofundamento, guiado



pelas questões do dia a dia das escolas, com ênfase na sua metodologia, essencial, para a compreensão de suas dimensões pedagógicas.

Pelos percentuais apresentados neste movimento exploratório, que nomeamos de provisório, porque esperamos que mais e mais pesquisas sejam desenvolvidas sobre esta temática, evidenciamos que não ocorreu um deslocamento do centro de produção acadêmica para essa realidade emergente, encobrando, assim, essas manifestações, principalmente pela expansão persistente desses espaços decorrente de intensas mobilizações no e fora de seus lugares vividos. Como observado, no que se refere aos estudos relacionados com a Educação do Campo, a produção acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes inicia sua efetiva caminhada para concretizar o exercício do debate diante da enorme e complexa organização de práticas educacionais camponesas manifestadas em diversos espaços e envolvendo múltiplos coletivos sociais.

Circunstâncias permanentes de geração de novos espaços de debates e materialização de práticas, que introduzam novos conceitos de valorização aos já existentes com os coletivos nos cotidianos escolares camponeses, propiciam ambientes inquietantes e inovadores que, se atentamente percebidos, reconfigurariam as vertentes de discussão e produção acadêmica no PPGE/CE/Ufes e/ou outras Universidades ou, minimamente, abrir-se-iam novos espaços de reflexões entre a academia e os protagonistas dessas práticas educacionais alternativas, concretizando, assim, espaço de debates onde as inquietações emergiriam simultaneamente tanto dos pesquisadores como dos pesquisados.

Contudo, a pluralidade de temáticas da produção acadêmica empurra essas manifestações para as bordas do restrito, da produção pontual e individual. É sobrevivente graças a um coletivo comprometido com uma produção voltada para uma Educação do Campo diferenciada, que se propõe sustentar uma troca de ideias estáveis com a realidade e lógica educacional camponesa. Essa produção se caracteriza por dialogar com e não para essa realidade. Redireciona-se na firme tentativa de manter abertos os diálogos entre essas realidades e os espaços da Universidade.

Nesse sentido, para nós, recria-se a necessidade de ampliar os debates e a produção acadêmica em que a educação diferenciada e específica para os contextos camponeses, com suas pedagogias distintas, seja entendida e pesquisada como resultado de lutas dos Movimentos Sociais do campo, inclusive como força para a concretude de sua campesinidade. Desse modo, deve perder seu caráter provisório e marginal na produção acadêmica. Esse fato, além de dar credibilidade ao movimento expansionista pedagógico da Educação do Campo, reforça e eleva o intercâmbio entre os movimentos de apoio e parcerias que a Educação do Campo tem estabelecido nas últimas décadas.

### 2.3 MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA

As mobilizações, nos contextos camponeses, têm impulsionado avanços em torno de discussões sobre inúmeras questões. Provocam inquietações intelectuais e motivam pesquisadores, com um intransigente compromisso com o rigor científico, a multiplicar os processos de investigação e análises sobre temáticas relacionadas com os contextos educacionais camponeses. Produzem, então, estímulos para um intercâmbio permanente de informações e conhecimentos sobre as realidades dos povos do campo.

Daí surge a expectativa entre os pesquisadores da consolidação de um campo fértil de estudos sobre esses coletivos com suas peculiaridades étnicas e culturais multifacetadas, motivadas por múltiplos fatores durante o transcurso da história desses povos e recriadas e legitimadas na prática do dia a dia, em sua oralidade, em seus exercícios de ludicidade, em suas memórias, em suas relações geracionais, em sua musicalidade, em seus momentos de afinidade com a terra, em seus relatos, em sua naturalidade e simplicidade, em sua escrita e leitura e em suas utopias.

Desse modo, a produção de conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola de Olivânia se encontra imbricada em inúmeros momentos,

ora nos espaços acadêmicos, ora junto aos povos do campo. Pela sua abrangência comunitária, suas implicações sociais e por se constituir de espaços inquietantes para pesquisas, não pode se permitir gerar produções isoladas, desconexas. Há que se superar os desencontros constantes entre essas produções.

Logo, precisa ser considerada a necessidade da realização de levantamentos e avaliações sobre o que foi produzido em determinados espaços-tempos sobre essa área de conhecimento. O exercício de inventariar e de recuperar a produção acadêmica, sempre que possível, permite estabelecer parâmetros entre as produções, bem como averiguar suas inflexões, regressões e/ou progressos nos aprofundamentos temáticos, nos aportes teóricos e procedimentos metodológicos nas pesquisas relacionadas com a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola de Olivânia. Por sua vez, surgem, a partir da identificação desse estado atual do conhecimento dos espaços pesquisados ou o que se convencionou chamar de “Estado da Arte”, novas abordagens nas análises e novas vertentes de investigação para os temas nas pesquisas científicas.

Toda essa inquietação intelectual não passou despercebida. Faz com que a produção científica acadêmica, ao se conservar ora próxima, ora distante desses debates, gerasse, nesses últimos anos, inúmeros artigos científicos, monografias, dissertações e teses que se propõem a analisar a Pedagogia da Alternância, as especificidades das Escolas Famílias Agrícolas, das Casas Familiares Rurais ou outros Centros Familiares de Formação em Alternância, ao ressaltar suas diversidades e especificidades pedagógicas e regionais.

A pesquisa, em andamento, desenvolvida pelo professor João Batista Pereira de Queiroz (Universidade de Brasília – Campus Planaltina), à qual tivemos acesso no decorrer dos levantamentos de dados, comprova que, até o presente momento, nos Programas de Pós-Graduação em Instituições de Ensino Superior no Brasil, foram identificados inúmeros trabalhos desenvolvidos sobre a Pedagogia da Alternância. Foram confirmadas as informações contidas nesse levantamento por intermédio de buscas realizadas no Portal de Periódicos da Capes,<sup>61</sup> na sessão do Banco de dissertações e teses. Para isso, foram utilizadas, como palavras indexadoras:

---

<sup>61</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola; Centros Familiares de Formação em Alternância.

A utilização de palavras indexadoras expressou a maneira encontrada para identificar, de forma mais produtiva e aberta, na pesquisa da produção acadêmica, o objeto da pesquisa. Foi no andar da escolha e na procura dos principais elementos indexadores que o objeto da pesquisa foi manifestado e materializado, em diferentes momentos, resultando no retorno esperado nas buscas. Nos Quadros 4 e 5, podemos observar essa produção atualizada até 2010.

Quadro 4 – Dissertações de Mestrado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, no período 1977-2010

(continua)

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
1	Paolo Nosella	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	1977	PUC-SP
2	Alda Luiza Pessoti	Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural	1978	FGV-RJ
3	Regina Lúcia Gianordoli	Nova perspectiva para a educação rural: Pedagogia da Alternância	1980	FE/PUC-RJ
4	Rosa Cristina Porcaro Alves	Análise de uma Escola Família Agrícola como proposta pedagógica para o meio rural	1994	UFV- MG
5	Airton Carlos Batistela	Filosofia e posicionamentos para a educação no meio rural – Pedagogia da Alternância	1997	PUC-RS
6	João Batista Pereira de Queiroz	O processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás	1997	UFG-GO
7	Joaquim Dias Nogueira	Casa Familiar Rural no Paraná: organização e implementação de um programa	1998	UFV - MG
8	José Amiraldo Ferreira da Silva	Alternância no currículo: uma proposta para a inclusão escolar e social: um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP	1998	PUC-SP
09	Jaider Batista da Silva	Da efetividade da educação ambiental nas Escolas Família Agrícola: o caso da EFA Chico Mendes	1999	UNIMEP-SP
10	Almir Antônio Gnoato	A Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância.	2000	UNESP- Marília
11	Beatriz Machado	A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação: alguns desafios para a extensão rural	2000	UEPG-PR
12	Celso Eduardo Pereira Ramos	Reforma do Ensino Agrícola: ensino médio profissionalizante ou pós-médio profissionalizante?	2000	UNESP- Marília

Quadro 4 – Dissertações de Mestrado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, no período 1977-2010

(continuação)

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
13	Elzimar Pereira Nascimento	O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins	2000	UCB-Brasília
14	Flávio Moreira	Formação e práxis dos professores em Escolas Comunitárias Rurais: por uma Pedagogia da Alternância	2000	UFES
15	Milton Nunes Toledo	Processo de gestão das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Famílias Agrícolas: uma análise sistêmica	2000	UCB-Brasília
16	Maria Lúcia Lemos Haygert	De pai para filho: tecendo um novo território familiar	2000	UFSC
17	João Maria de Andrades	Casa Familiar Rural de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste no contexto dos movimentos sociais do sudoeste do Paraná	2000	UFPeI-RS
18	Diogo Joel Demarco	Uma análise do projeto escola do campo: Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná	2001	USP
19	Rogério Caliar	Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local	2002	UFLavras-MG
20	Rosemary Trabold Nicácio	A Pedagogia da Alternância na visão dos alunos de assentamentos: um estudo da Pedagogia da Alternância implantada em uma Escola Agrícola do Estado de São Paulo	2002	PUC-SP
21	Deisy Maria Radichewski da Luz	Casa Familiar Rural em Santa Catarina: contribuições no encaminhamento da proposta	2002	UFSC
22	Ana Pereira Negri Muta	Agricultor Técnico X Técnico Agrícola: os desafios da educação rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional	2002	UFG
23	Sandra Raimundo de Moura Amaral	A Escola Família Agrícola e o desenvolvimento comunitário profissional: um estudo da Escola de Olivânia, Anchieta/ES (1979-2000)	2002	UNB
24	Dimas de Oliveira Estevam	Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância	2002	UFSC
25	Marizete Fonseca da Silva	Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Marabá	2003	UFPA
26	Rosimere Peruzzo Morel Minussi	A educação de jovens e adultos através da Pedagogia de Alternância no extremo sul catarinense	2003	UFMS
27	Terezinha Sandri	Pedagogia da Alternância e desenvolvimento rural: um estudo sobre a Casa Familiar Rural de Reserva – Paraná	2004	UEPG/PR

Quadro 4 – Dissertações de Mestrado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, no período 1977-2010

(conclusão)

Nº	Autor	Título	Ano	Instituição
29	Claudir José Rubenich	Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola – COAAMS no desenvolvimento da comunidade rural	2004	UCDB/MS
28	Elianeide Nascimento Lima	A participação dos pais na Pedagogia da Alternância: a Escola-Família Agrícola Bontempo	2004	UF-São Carlos
30	Nelbi Alves da Cruz	Pedagogia da Alternância: (re)significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Municipal de Jaguaré/ES	2004	UFES
31	Marinely Santos Magalhães	Escola Família Agrícola: uma escola em movimento	2004	UFES
32	Sandra Regina Magalhães de Araújo	Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia	2005	UNEB
33	Ana Lídia Cardoso do Nascimento	<b>Escolas – Família Agrícola e Agroextrativista do Estado do Amapá: práticas e significados</b>	2005	UFPA
34	Sonilda Sampaio Santos Pereira	Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na Escola Estadual Taylor-Egídio em Jaguaquara - Bahia	2005	UCSalvador
35	Claudemiro Godoy do Nascimento	A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO	2005	Unicamp
36	Janinha Gerke de Jesus	Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância	2007	UFES
37	Sebastião Ferreira	Educação ambiental e Educação do Campo na produção de novas racionalidades diante da cultura globalizada	2010	UFES

Fonte: Queiroz (2009). Documento eletrônico enviado após solicitação. Atualizado pelo autor.

Quadro 5 – Teses de Doutorado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, no período 1998-2009

(continua)

Nº	Autor	Título	Ano	Instituição
01	Antúlio José de Azevedo	A Formação de Técnicos Agropecuários em Alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora	1998	UEP Júlio de Mesquita
02	Lourdes Helena da Silva	As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância	2000	PUC-SP
03	Cláudia de Souza Passador	Um estudo do projeto escola do campo – Casa Familiar Rural (1900-2002) do Estado do Paraná	2003	USP

Quadro 5 – Teses de Doutorado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, no período 1998-2009

(conclusão)

Nº	Autor	Título	Ano	Instituição
04	Ana Paula Pacheco Chaves	Educação e desenvolvimento social: uma análise de sua relação em três experiências de Pedagogia da Alternância	2004	UNESP Marília
05	João Batista Pereira de Queiroz	Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional	2004	UnB
06	Neila Reis Correia Santos	Educação do Campo e Alternância: Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica - Pará	2006	UFRN
07	Paulo Lucas Silva	Mínima Moral e Educação: reflexões sobre a formação humana na educação rural	2006	UFMG
08	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais	2007	UFBa
09	João Assis Rodrigues	Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância	2008	UFES
10	Flávio Moreira	O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo	2009	UFES
11	Dimas de Oliveira Estevam	Os significados sociais e políticos da formação por Alternância: um “Estudo de Caso” em duas experiências no Estado de Santa Catarina	2009	UFSC

Fonte: Queiroz (2009). Documento eletrônico enviado após solicitação. Atualizado pelo autor.

No levantamento realizado no Portal de teses e dissertações da Capes e em informações obtidas no Centro de Formação e Reflexão do Mepes, encontramos, entre 2002 a 2004, uma tese de Doutorado e três dissertações de Mestrado, produzidas fora do âmbito do Programa de Pós-Graduação da Ufes, abordando especificamente a temática: Escola Família Agrícola de Olivânia. Nesse levantamento, identificamos a dissertação de Amaral (2002), intitulada: “A Escola Família Agrícola e o desenvolvimento comunitário profissional: um estudo da Escola de Olivânia, Anchieta, ES. (1979-2000)”; e a de Zamberlan (2004) com o título: “O lugar da família na vida institucional da escola-família: participação e relação do poder”. Este trabalho constrói uma trajetória de encontro a uma análise sobre a importância da participação da família camponesa na dinâmica da Pedagogia da Alternância. Relacionamos a dissertação de Martins (2004), que tem como título: “La meta-avaliación: proceso de la avaliación institucional de la Escuela Família Agrícola”, defendida no Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño/Havana, e

a tese de Queiroz (2004), intitulada: “Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional”.

O trabalho defendido por Amaral (2002), intitulado: “A Escola Família Agrícola e o desenvolvimento comunitário profissional: um estudo da Escola de Olivânia, Anchieta, ES (1979-2000)”, foi pioneiro em apresentar um estudo detalhado sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia no âmbito acadêmico.

Parte de uma questão de fundo: “Em que medida as Escolas Famílias Agrícolas influenciaram e/ou influenciam a atuação profissional comunitária de seus egressos?”. Responde a essa questão nos quatro capítulos de sua dissertação. Para obter essa resposta, a autora, inicialmente, investigou a organização didática pedagógica, os projetos de pesquisa e influência da escola no desenvolvimento comunitário e profissional das comunidades camponesas por intermédio dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária, residentes no município de Anchieta. Reconstroí, por meio de suas pesquisas, a trajetória histórica da escola, a partir de estudos realizados, da recuperação das memórias dos coletivos associados ao exercício da pesquisa documental. Constatou transformações nas relações de trabalho dos egressos, bem como em suas comunidades de origem.

Inicia suas reflexões teóricas apresentando o contexto histórico da Educação do Campo no Brasil e no Estado do Espírito Santo. Para analisar essa conjuntura histórica, utiliza, como referencial, os trabalhos de Maria Julieta Costa Calazans,<sup>62</sup> João Batista Pereira Queiroz<sup>63</sup> e Maria Luisa Ribeiro.<sup>64</sup> Em seguida, utilizando o trabalho de José Maria Coutinho,<sup>65</sup> recupera a história da educação jesuítica em terras capixabas, finalizando com uma análise sobre o significado das experiências em alternância que surgem no Estado com uma proposta de se constituir em uma ação transformadora de hábitos e do nível de consciência das populações camponesas.

---

<sup>62</sup> CALAZANS, Maria Julieta Costa. In: Therrier, Jaques; Damasceno, Maria Nobre (Coord.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

<sup>63</sup> QUEIROZ, João Batista Pereira. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

<sup>64</sup> RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação brasileira**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

<sup>65</sup> COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1993.



Prosseguindo, apresenta as origens históricas da Pedagogia da Alternância na França e a sua chegada ao Brasil. É nos trabalhos de Paulo Nosella,<sup>66</sup> Regina Lúcia Gianordoli<sup>67</sup> e Lourdes Helena da Silva<sup>68</sup> que a autora encontra a argumentação para apresentar o percurso histórico da Pedagogia da Alternância, focalizando seu surgimento na França, em 1935, sua expansão por diferentes países até a sua chegada ao Brasil, em 1969, no ápice de uma conjuntura política de restrição violenta às liberdades organizacionais e individuais.

Ao descrever a situação do campesinato capixaba nesse momento de comprovada expansão de um modelo de desenvolvimento que privilegiava o grande capital, o latifúndio e a produção agroexportadora, a autora nos remete a um projeto que surge da sensibilidade social de religiosos jesuíticos sensíveis com as aspirações populares que se manifestam contrárias ao modelo de desenvolvimento excludente vigente no Estado militar brasileiro.

Situa a ação do Mepes como espaço organizacional e com o objetivo principal de possibilitar a promoção do homem. Para isso, utiliza a pesquisa documental, a história oral e as análises socio-históricas para expor as ações do Mepes e a importância das Escolas Famílias Agrícolas para o desenvolvimento do modo de produção camponês simultâneo à preservação da sua cultura.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e, em vista dessa metodologia, a autora trata os dados coletados de maneira descritiva, quando caracteriza os sujeitos de sua pesquisa; e interpretativa quando analisa suas respostas, relacionando-as com o objeto de sua investigação. Para os procedimentos de coleta de dados, a autora utilizou: levantamento documental, entrevistas, questionários e relatos de história de vida.

---

<sup>66</sup> NOSELLA, Paulo. **A escola em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

\_\_\_\_\_. **Uma nova escola para o meio rural**. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

<sup>67</sup> GIANORDOLI, Regina Lúcia. **Nova perspectiva para a educação rural: pedagogia da alternância**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

<sup>68</sup> SILVA, Lourdes Helena. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

As análises documentais colaboraram para identificar as questões sobre o objeto em estudo, definir as demais fontes de coleta de dados e se constituíram em complementação das informações obtidas pelas demais técnicas utilizadas.

As entrevistas nesse trabalho assumiram uma forma semiestruturada, realizadas com o Secretário Executivo da Unefab. No Mepes, foram entrevistados o secretário executivo e geral, a coordenadora e assessora do Departamento de Administração Escolar e o coordenador do Departamento de Ação Social. Na Escola Família Agrícola de Olivânia, foram entrevistados o coordenador-geral, os monitores, a secretária e os alternates. Foram entrevistados também alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária. Pais dos educandos egressos completam o número de entrevistados. Totalizaram 21 entrevistas realizadas.

Os questionários com 26 perguntas foram divididas em quatro segmentos: dados pessoais, formação escolar, vida escolar e vida profissional. Foram distribuídos para os egressos da Escola Família Agrícola de Olivânia do período delimitado entre 1979 e 2000 e que habitavam no município de Anchieta.

Os resultados obtidos com as pesquisas das histórias de vida dos entrevistados estão presentes nesse trabalho e podem ser percebidos pela riqueza dos detalhes nos depoimentos e pela fidelidade com que a autora se apropriou das informações e as transformou em um relato que privilegia experiências, referências e interpretações de um mundo vivido pelos entrevistados.

As conclusões a que a autora chegou mostram um campesinato consciente de sua importância no processo de compreender, organizar-se e transformar a realidade em que vive, quando assim lhe convier. Finaliza apresentando seis temas com que a Escola Família Agrícola de Olivânia tem colaborado para a conscientização e valorização da lógica camponesa: a escola representa uma alternativa viável e comprometida com a escolarização da juventude camponesa; a escola é vista como agente gerador de mudanças na família e na comunidade camponesa; a escola demonstra um permanente compromisso com o desenvolvimento sustentável comunitário e do meio; a escola desenvolve ações de valorização da família e das relações familiares; a escola tem uma preocupação marcante com a promoção integral do jovem camponês; e a escola investe na importância histórica do Mepes.

A dissertação de Zamberlan (2004), que tem como espaço de pesquisa a Escola Família Agrícola de Olivânia, é intitulada: “O lugar da família na vida institucional da Escola-Família: participação e relações de poder”. Suas análises objetivam trazer à tona resposta para algumas questões: quais são os obstáculos e motivações que interferem na participação das famílias na Escola Família e na Associação? Que tipo de relações de poder interagem entre as duas instâncias e com a entidade mantenedora da Escola Família Agrícola de Olivânia?

Em pesquisa concluída em 2003, parte da questão participativa e das relações de poder na Escola Família Agrícola de Olivânia. Essas relações foram analisadas à luz das teorias de Pedro Demo,<sup>69</sup> Juan E. Díaz Bordenave<sup>70</sup> e Michel Malivernay.<sup>71</sup>

Na questão metodológica, adota uma abordagem qualitativa e desenvolve pesquisas documentais, com aplicação de questionários as 29 famílias selecionadas para uma melhor coleta dos dados. Assim, o trabalho constitui-se em um “Estudo de Caso”. Para a análise dos dados, adota uma abordagem sócio-histórico-antropológica, organizada sob os seguintes temas: caracterização das famílias investigadas; caracterização da participação das famílias; participação e relações de poder na Escola Família.

A partir dos dados coletados, trabalha com a análise das relações de poder na escola pesquisada. Foram identificadas duas situações: a primeira é a existência de uma influência mútua rotineira, informal e pessoal do dia a dia da escola e espaços familiares; a segunda situação mostra as famílias camponesas desfrutando dos serviços prestados pela escola, entretanto aprovando com ressalvas esses serviços.

A partir dessas constatações, o autor apresenta suas considerações finais salientando que “[...] as famílias eram e continuam sendo convocadas para dar sugestões, podendo ser, ou não, acatadas pela escola [...]” (ZAMBERLAN, 2004, p.

<sup>69</sup> DEMO Pedro. **Introdução à sociologia**: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Participação é conquista**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Solidariedade, como efeito de poder**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. **Cidadania pequena**. Campinas: Editores Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **Riscos e desafios de processos participativos**. Brasília: IPLAN / CPR, 1984.

<sup>70</sup> BORDENAVE, Díaz. E. Juan. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

<sup>71</sup> MALIVERNAY, Michel. **Animation globale et equipe educative**. Paris: Mesonancealterologie. 1982. v. 4.

154). Desse modo, a participação das famílias consiste fundamentalmente de ações consultivas.

Essas relações se configuram, segundo as conclusões do autor, do tipo “horizontal-diluído”, em que a participação das famílias acontece a partir das convocações e nas atividades didáticas no período da estada do alternante na família e quase ausente sobre o envolvimento em papéis de caráter deliberativo. Por conseguinte, inexistente, segundo o autor, “[...] por um lado, um conjunto de atividades de formação permanente com os pais, por outro, uma metodologia da participação institucional. Isto envolve as formas de comunicação, conjugadas aos meios didático-pedagógicos da escola [...]” (ZAMBERLAN, 2004, p. 155).

Conclui, afirmando que “[...] as famílias, após um amplo tempo de envolvimento na ação educativa formal dos filhos, continuam sendo consumidoras de um serviço desenvolvido pela EFA e parcialmente simpatizantes dele [...]” (ZAMBERLAN, 2004, p. 6). Constatou, ainda, que essa “[...] situação é consequência de uma cultura que abusa de delegar e reivindicar uma estrutura escolar com mecanismos formais engessados e ambiguidades nas relações políticas interinstitucionais [...]” (ZAMBERLAN, 2004, p. 6).

A dissertação de Paula Martins Louzada tem como título: “La meta-avaliación: proceso de la evaluación institucional de la Escuela Familia Agrícola”. O trabalho teve sua defesa no Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño/Havana.

A autora procura responder, ao longo de suas análises, à seguinte questão: “[...] Como contribuir, para o avanço da avaliação institucional da Escola Família Agrícola de Olivânia e como este processo pode ser conduzido de forma eficiente? [...]” (MARTINS, 2004, p. 11). Assim, o objeto de investigação se organiza por meio da avaliação institucional e do campo de ação da meta-avaliação.

Para alcançar o objetivo proposto, a autora adota procedimentos metodológicos a partir das seguintes ações: faz uma revisão teórica utilizando o “Estudo da arte” das diferentes abordagens que existem a respeito da avaliação institucional e identifica a escola nas características e no seu sistema de avaliação institucional.

Para definir a escola, para os levantamentos de dados, a autora levou em consideração determinados critérios. O primeiro é o fato de a Escola Família Agrícola de Olivânia ter sido a primeira no Brasil a se constituir em escola de Ensino Fundamental e Médio Profissionalizante, utilizando a Pedagogia da Alternância; por trabalhar com alunos de ambos os sexos estudando na mesma escola; e também por possuir características de uma escola do campo e ser a mais distante da sede do município de Anchieta. Para a obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas com alunos, pais de alunos, monitores, coordenador e funcionários da escola. Complementa os dados com pesquisas documentais efetuadas na escola.

O referencial teórico é desenvolvido a partir de uma retrospectiva histórica e atual sobre avaliação institucional. Apresenta uma visão geral da avaliação institucional do mundo contemporâneo e define as principais tendências esclarecendo como esse processo ocorreu no Brasil. Parte das assertivas de João Batista Araújo e Oliveira,<sup>72</sup> Creso Franco, Alícia Bonamino,<sup>73</sup> Almeri Paulo Fungler e Elmer Cisneros Moreira<sup>74</sup>; e também se fundamenta na da Lei nº 9.394/96, nos incisos IX, do art. 2º e VI do art. 9º.

Em seguida, apresenta as análises dos resultados das pesquisas e finaliza propondo estratégias para a operacionalização da avaliação institucional na Escola Família Agrícola de Olivânia por intermédio da meta-avaliação.

Ainda no ano 2004, Queiroz defende sua tese, intitulada: “Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional”. Seu trabalho tem como proposta pesquisar a educação rural no Brasil na sua relação com a agricultura familiar.

Como espaço de pesquisa, buscou estudar duas Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio Profissionalizante no Brasil. Uma foi a Escola Família Agrícola de Olivânia e a outra escola selecionada para a pesquisa foi a Escola Família Agrícola

---

<sup>72</sup> ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista. Avaliação escolar em vários Países. **Revista Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 4, n. 33, p. 103-115, jul./ago. 1997.

<sup>73</sup> FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-28.

<sup>74</sup> FUNGER, Almeri Paulo; MOREIRA, Elmer Cisneros. **Evaluación académica en instituciones universitarias de América Latina**: análisis de algunas experiencias. Córdoba: Universidad de Córdoba – Republica Argentina, 1989.

de Riacho de Santana/BA. Como período histórico, delimitou os anos de 1976, ano de criação da primeira turma do Ensino Médio Profissionalizante na EFA de Olivânia, até 2001, ano em que foi iniciada a pesquisa. Justifica sua escolha por entender que esses ambientes de pesquisa são geradores de uma práxis nos espaços da educação e agricultura familiar.

O autor desenvolve uma contextualização teórica na qual procura situar sócio-historicamente as experiências da Pedagogia da Alternância no Brasil e na França das suas origens até 2001. Segue o mesmo procedimento de análise com relação à questão da Educação do Campo e da Agricultura Familiar no Brasil, a partir da década de 70 até a conclusão das pesquisas de campo.

O trabalho consiste de uma aprofundada revisão bibliográfica sobre a realidade agrícola brasileira, sobre a Educação do Campo e sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância.

Adota, para suas pesquisas de campo, diversificados e combinados procedimentos metodológicos. Realiza, inicialmente, levantamento, por meio de entrevistas estruturadas, que foram respondidas por educadores de todas as 18 escolas pré-selecionadas, localizadas em sete Estados de quatro regiões do Brasil, com heterogeneidades naturalmente notadas. Posteriormente, foram respondidos questionários pelos 1.739 alunos matriculados no primeiro semestre do ano 2002 nas 18 Escolas Famílias Agrícolas pré-selecionadas.

O autor realiza, na segunda etapa das pesquisas de campo, visitas a duas escolas escolhidas que compõem os espaços de referência do trabalho, para observar de perto as Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio Profissionalizante e identificar as relações delas com a agricultura familiar, com os movimentos sociais e também entre equipe pedagógica, alunos(as), Associação de Pais, famílias e outros parceiros. Ao mesmo tempo, procura dialogar com educandos, educadores, membros das associações, pais e ex-alunos.

Na terceira etapa de sua pesquisa, entrevista alunos, monitores, membros das Associações de Pais, pais e ex-alunos nas duas Escolas Famílias de referência para as pesquisas. Já na quarta etapa, realiza, utilizando questionários enviados para as escolas, levantamento com os ex-alunos das duas instituições selecionadas.

Entendemos que os dados obtidos representam uma amostragem expressiva que permitiu ao autor desenvolver suas considerações e conclusões com consistência e fundamentado na realidade dos pesquisados. Para complementar o levantamento de dados, foram realizadas entrevistas com fundadores, promotores e pesquisadores da Pedagogia da Alternância na França.

O referencial teórico é desenvolvido com um aprofundamento dos princípios fundamentais dos Centros Familiares de Formação por Alternâncias e de um resumo das concepções e abordagens sobre a alternância a partir das assertivas de Gil Bourgeon<sup>75</sup> e Georges Lerbet.<sup>76</sup> Sobre o sistema educativo das Casas Familiares Rurais, utiliza as contribuições de Jean-Claude Gimonet;<sup>77</sup> já a propósito da “Teoria tripolar” faz uso das reflexões de Gaston Pineau;<sup>78</sup> sobre a abordagem da alternância como um sistema inter-relacional de encadeamentos entre escola e empresa, utiliza-se das colocações de André Geay;<sup>79</sup> e a respeito das práticas e pesquisas da formação em Alternância, pauta-se nas contribuições de Carol Landry.<sup>80</sup>

Para analisar as duas Escolas Famílias, o autor entende ser necessário ancorar essas análises nas contribuições de Paulo Freire,<sup>81</sup> Antônio Gramsci<sup>82</sup> e Moisei

---

<sup>75</sup> BOURGEON, Gil. **Socio-pédagogie de l’alternance**. Maurécourt: Mésonance, 1979.

<sup>76</sup> LERBERT, Georges. Bio-cognition, formation et alternance. Paris: L’Harmattan, 1995.

<sup>77</sup> GIMONET, Jean-Claude. L’Alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?: L’expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL Jean-Noël; PILON Jean-Marc, (Coord.). Tradução de Thierry de Burghgrave. **Alternance, développement personnel et local**. Paris: L’Harmattan, 1998. p. 51-66.

\_\_\_\_\_. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional. Salvador: 3 a 5 de novembro de 1999b.

<sup>78</sup> PINEAU, Gaston. **Éducation ou aliénation permanente: repères mythiques et politiques**. Paris: Bordas; Montréal: Sciences et Culture, 1977.

\_\_\_\_\_. **Temps et contretemps em formation permanente**. Paris: Éditions Universitaires, 1986.

\_\_\_\_\_. Alternance et recherche d’alternative: histoire de temps e de contretemps. **Éducation Permanente**, n. 115, p. 89-97, 1993.

\_\_\_\_\_. **Temporalités en Formation: vers de nouveaux synchroniseurs**. Paris: Anthropos, 2000.

\_\_\_\_\_. **Communication au Ufes**. Vitória/ES, janeiro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Fomations universitaires en alternance au Canada et en France**. Communication au 2<sup>ème</sup> Séminaire International sur la Pédagogie de l’Alternance. Brasília, 12 a 14 novembre 2002.

<sup>79</sup> GEAY, Andre et al. Actualité de l’alternance. **Education Permanente**, n. 115, p. 107-125, 1993-2.

\_\_\_\_\_. **L’école de l’alternance**. Paris: L’Harmattan, 1998.

<sup>80</sup> LANDRY, Carl. (Org.) **La formation en alternance: état des ratiques et dés recherches**. Québec: Presses de L’Université du Québec, 2002.

<sup>81</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

<sup>82</sup> GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

Mikhailovich Pistrak.<sup>83</sup> Destaca que não se trata de pensar que as Escolas Famílias Agrícolas sejam freirianas, gramscianas ou pistrakianas, entretanto, ao analisar os referidos autores, é possível perceber aproximações entre eles e a práxis pedagógica da Alternância.

Em Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância encontra os suportes de uma educação problematizadora. A Pedagogia da Alternância, ao desenvolver uma educação transformadora, dificulta a prática de uma educação bancária e, ao mesmo tempo, proporciona aos alunos espaços para uma reflexão autêntica e em diálogo crítico permanente da realidade. Assim, segundo o autor, não se concebe uma escola separada da vida e da realidade, mas uma escola viva e transformadora da realidade.

O autor encontra afinidades na “escola unitária ou criadora”, proposta por Antonio Gramsci, com as práticas pedagógicas nas Escolas Famílias Agrícolas. Essas relações encontram espaços de aproximações com a práxis da Pedagogia da Alternância quando são observados os princípios da escola unitária: integração, equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, verdadeira vida coletiva entre os alunos, com responsabilidade, autonomia, criatividade, integração do trabalho manual e o trabalho intelectual e também em toda a vida social.

O autor encontra uma interação da Pedagogia da Alternância e a “escola do trabalho” de Moisei Mikhailovich Pistrak. Em síntese, a “escola do trabalho”, proposta por Pistrak, apresenta cinco aspectos fundamentais: a importância da teoria pedagógica; a relação com a realidade atual; a necessidade de auto-organização dos alunos; a questão do trabalho na escola. O quinto aspecto aborda o trabalho agrícola, quando relaciona escola, agricultura e vida camponesa. Segundo Queiroz (2004), a partir da fundamentação desses princípios, Pistrak teoriza sobre a natureza da educação, o papel cultural da escola, do trabalho e a relação entre a ciência e o trabalho por meio de um método dialético de interpretação da realidade.

---

\_\_\_\_\_. Os intelectuais: o princípio educativo e jornalismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000. v. 2.

<sup>83</sup> PISTRAC, Moisei Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.



De acordo com o autor, esse é o momento de maiores afinidades entre o pensamento de Pistrak, as características da “escola do trabalho” com a prática pedagógica da Alternância. Quando falamos da Escola Família Agrícola, fazemos referência a escolas ligadas à vida, envolvidas com a realidade dos camponeses, refletindo e contribuindo para transformar a vida do campesinato.

Na fase de conclusão do trabalho, o autor apresenta quatro desafios que precisam ser analisados e superados para que a formação dos jovens camponeses em Alternância se consolide como processo educativo transformador: o primeiro desafio a ser superado é a própria ausência de dados e informações organizados sobre as Escolas Famílias Agrícolas e sobre os egressos dessas escolas; o segundo é a necessária consolidação da Pedagogia da Alternância no Brasil; o terceiro desafio diz respeito à gestão e controle das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio Profissionalizante; e o quarto desafio está relacionado com o Desenvolvimento Rural, sobretudo no fortalecimento da agricultura camponesa. O autor também leva em consideração a consolidação das redes regionais e nacionais das Escolas Famílias Agrícolas. No Quadro 6, podemos observar as dissertações e teses desenvolvidas em outras instituições de ensino superior focalizando a Escola Família Agrícola de Olivânia.

Quadro 6 – Dissertações e tese abordando a Escola Família Agrícola de Olivânia: 2002-2004 em outras instituições de ensino superior

(continua)

Nº	Autor	Título	Data	Categoria	Palavras-chave	Abordagens teórico-metodológicas	Instituição
01	Sandra Raimundo de Moura Amaral	A Escola Família Agrícola e o desenvolvimento comunitário profissional: um estudo da Escola de Olivânia, Anchieta/ES (1979-2000)	2002	dissertação	Educação do Campo  Escola Família Agrícola de Olivânia	Sócio-histórica	Universidade de Brasília

Quadro 6 – Dissertações e tese abordando a Escola Família Agrícola de Olivânia: 2002-2004 em outras instituições de ensino superior

(conclusão)

Nº	Autor	Título	Data	Categoria	Palavras-chave	Abordagens teórico-metodológicas	Instituição
02	Paula Louzada Martins	La meta-avaliación: proceso de la avaliación institucional de la Escuela Família Agrícola	2004	dissertação	Meta-avaliación institucional  Escuela Família Agrícola	Socio-crítica	Instituto Pedagógico Latino americano Y Caribeño de Havana/Cuba
03	João Batista Pereira Queiroz	Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional	2004	tese	Escola Família  Ensino Médio  Educação Profissional	Sócio-histórica	Universidade de Brasília
04	Sérgio Zamberlan	O lugar da família na vida institucional da Escola Família: participação e relação de poder	2004	dissertação	Participação  Escola Família de Olivânia	Socio-crítica	Universidade Nova de Lisboa - Universidade François Rabelais de Tours

Fonte: Amaral (2004), Martins (2004), Queiroz (2004) e Zamberlan (2004). Elaborado pelo autor.

Outros exemplos significativos sobre a expansão ativa e a materialização consistente das pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância é o Mestrado Internacional em Ciências da Educação. Em 2002, a União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil (Unefab) e a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) firmam convênio institucional e acadêmico com a Universidade Nova de Lisboa/Portugal (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação) e a Universidade François Rabelais de Tours/França (Departamento de Ciências da Educação e Formação), para a criação de um Mestrado Internacional em Ciências da Educação “Formação e Desenvolvimento Sustentável”, fundamentado nos princípios da Pedagogia da Alternância. A chancela do curso, no Brasil, ficou sob a responsabilidade da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Os encontros foram realizados nas cidades de Vitória, Salvador, São Paulo, Florianópolis, São Luiz e Belo Horizonte. Essa foi a maneira encontrada para facilitar uma abordagem em diferentes realidades brasileiras e a inserção de inúmeras instituições universitárias, de organismos governamentais e instituições privadas parceiras na pesquisa, com o objetivo de trazer, para o campo das discussões acadêmicas e da produção intelectual sistematizada, um grupo de monitores e colaboradores da Pedagogia da Alternância com a finalidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e desenvolver um aprofundamento teórico de seu trabalho intelectual e sua práxis pedagógica.

O curso foi estruturado em três módulos: Desenvolvimento Sustentável, Formação e Epistemologia e Metodologia e Pesquisa. Este último com uma integração das contribuições dos outros módulos, visando à elaboração do Projeto de Formação e Desenvolvimento Pessoal de Investigação.

A finalidade do Mestrado Internacional em Ciências da Educação “Formação e Desenvolvimento Sustentável”, nas palavras de Pineau (2009), é a construção de um futuro sustentável comum inter e transdisciplinar de formação, ação e pesquisa, visando ao fortalecimento da produção cooperativa de conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância.

A produção do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância ocorre, segundo Pineau (2009), por meio das articulações de informação. A necessidade de produção certamente é encontrada em vários outros momentos. O Mestrado Internacional procurou promover ao máximo estímulos à autoprodução e coprodução. Para isso, estabeleceu uma metodologia de funcionamento que consistiu de apresentações individuais dos projetos como forma de socializar o estado do conhecimento, mas também seu processo de construção. Além disso, essas apresentações coletivas eram acompanhadas de intervenções individuais, trabalho pessoal e formas mais sistemáticas de formação por meio de cursos ou conferências.

O objetivo era produzir conhecimentos destinados a construir futuros sustentáveis, portanto tentar articular a melhor investigação para a ação na concepção do curso e projetando uma formação pedagógica de alternâncias cooperativas com base na

aprendizagem e no acompanhamento da produção descrita. Segundo Pineau (2009), a produção do conhecimento considerado relevante para a universidade não é suficiente em si para garantir-se como sustentável e só o futuro, em médio e longo prazo, irá confirmar se a Pedagogia da Alternância cooperativa vai gerar alterações, visando a articular de forma inter e transdisciplinar, aprendizagens e formações, por intermédio da pesquisa-ação, com a intenção de produzir conhecimentos geradores e vinculados às possibilidades de transformação das conjunturas socioeconômicas e ecológicas.

Ao serem finalizados os encontros, em 2004, foram defendidas, segundo Pineau, (2009), 17 dissertações, divididas em dois eixos principais: Pedagogia da Alternância e Escolas Famílias Agrícolas; e cinco eixos temáticos: Formação Integral e Projeto Pessoal; Desenvolvimento do Meio Socioeconômico, Humano e Político; Alternância: um Método Pedagógico; Associação, Pais, Famílias, Profissionais e Instituições; e Evolução Paradigmática e Educação do Futuro. No Quadro 7, é possível visualizar os eixos temáticos, autores e respectivos títulos dos trabalhos desenvolvidos.

Quadro 7 – Dissertações do Mestrado Internacional em Ciências da Educação: “Formação e Desenvolvimento Sustentável”

(continua)

Nº	Autor	Título da dissertação
<b>Eixo Temático 1 – Formação integral: projeto pessoal</b>		
01	Antônio Carlos Frossard	Identidade do jovem rural confrontando com estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I
02	Erialdo Augusto Pereira	Formação de jovens e participação social: um estudo sobre a formação de três Jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional/TO
03	Gilede Cardoso Pereira	O ensino da História e a aprendizagem das temporalidades
04	Isabel Xavier de Oliveira	Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana/BA
<b>Eixo Temático 2 – Desenvolvimento do meio socioeconômico, humano e político</b>		
05	Antônio Locatelli	Da agricultura tradicional à agricultura familiar inovadora: contributo das formações no rito de passagem
06	David Rodrigues de Moura	Contribuição das Escolas Família Agrícola de Riacho de Santana para o desenvolvimento do meio: um estudo como os ex-alunos.
07	Francisco Trevisan	A Escola de Ensino Fundamental rural no desenvolvimento do seu meio: um estudo comparativo
08	Mário Sebastião Cordeiro Alves	A precariedade do financiamento e os desafios: o caso das duas Escolas Famílias Agrícolas em região de acentuada pobreza no Brasil

Quadro 7 – Dissertações do Mestrado Internacional em Ciências da Educação: “Formação e Desenvolvimento Sustentável”

(conclusão)

Nº	Autor	Título da dissertação
<b>Eixo Temático 3 – Alternância: um método pedagógico</b>		
09	Ana Maria Pereira Pinto	O Plano de Formação na Alternância e o processo de ensino-aprendizagem: um estudo na Escola Família Agrícola da cidade de Goiás
10	Hildete Margarida R. de Souza	Processo de construção do Projeto Político-Pedagógico: um estudo na EFA de Pacuí
11	João Batista Begnami	Formação Pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores
12	Márcio Andrade	Formação de lideranças e Pedagogia da Alternância: Um estudo do itinerário de três jovens reconhecidos como líder
<b>Eixo temático 4 – Associação, pais, famílias, profissionais e instituições</b>		
13	Agostinho Barrionuevo	Sucesso profissional, formação formal e experencial: estudo de fatores - chave no itinerário de um agricultor
14	Sérgio Zamberlan	O lugar da família na vida institucional da escola - família: participação e relação do poder
15	Thierry de Burghgrave	Autoformação e participação no meio socioprofissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas
<b>Eixo Temático 5 – Evolução paradigmática e educação do futuro</b>		
16	Américo Sommerman	Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do Cetrans
17	Raquel Reis Menezes	Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs: análise e planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro de Morin

Fonte: Pineau (2009). Elaborado pelo autor.

Pela Resolução nº 003/10, de 1º de julho de 2010, foi aprovado o Curso de Especialização, intitulado: Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, vinculado ao Programa de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação do Campo e Sustentabilidade da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse é mais um exemplo de parcerias concretizadas com universidades públicas, dispendo-se a promover qualificações destinadas aos profissionais que atuam nos Ceffas. O referido curso foi proposto pela União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil,<sup>84</sup> Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar Sul)<sup>85</sup> e Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil (Arcafar Ne/No),<sup>86</sup> articuladas na Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Rede Ceffa).

<sup>84</sup> Atuação: Acre, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Sergipe e Tocantins.

<sup>85</sup> Atuação: Nordeste e Norte do Brasil – Maranhão, Pará e Amazonas.

<sup>86</sup> Atuação: Sul do Brasil – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O curso objetivou propiciar uma qualificação específica para os formadores dos Centros Familiares de Formação por Alternância, para assim poderem atuar na formação e na assessoria técnico-pedagógica dos Ceffas, contribuindo para o fortalecimento e consolidação da Educação do Campo e da formação em Alternância no Brasil.

Nesse sentido, o curso adotou os pressupostos da formação em Alternância como eixo central e condutor de todo o percurso formativo. Instituiu-se uma integração entre o tempo socioprofissional (Ceffas) e o tempo acadêmico (universidade), privilegiando a comunicação entre as atividades formativas e a ação dos cursistas nos seus espaços de inserção. A conclusão do curso, em 2012, aconteceu com a apresentação de 35 Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEPs) do total de 40 alunos matriculados. Esse trabalho era necessário para a obtenção da titulação do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. No Quadro 8, podem ser observados os temas e os respectivos autores dos PPEPs apresentados.

Quadro 8 – Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEPs)

(continua)

Nº	Cursista	Título do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica
01	Alzimiro Filho	Os egressos do Ceffa Rei Alberto I e o desenvolvimento local
02	Antônio Francisco A. de Holanda	O Plano de Estudo na formação integral do jovem: elementos que ajudam o educando a interessar-se por esse processo
03	Edy Oliveira Vieira	Visitas às famílias da Casa Familiar Rural do Território do Vale do Itaperuçú
04	Elisa Vargens	O ensino da Educação Física de acordo com a metodologia da Pedagogia da Alternância e inserido no plano de formação dos Ceffas do Rio de Janeiro
05	Evilania Bento da Cunha	Os projetos profissionais dos jovens egressos da Escola Família Agrícola Santa Ângela (Efasa) Pedro II/Piauí
06	Fábio Lima	O Plano de Formação como currículo da CFR de Santa Maria das Barreiras e seus instrumentos pedagógicos
07	Francisca Maria da Silva	A influência da Escola Família Agrícola na comunidade Montes Claros
08	Francisco José de Souza Rodrigues	O trabalho de equipe na Escola Comunitária Rural Municipal da região Córrego Seco: possibilidades e desafios da gestão participativa nas atividades pedagógicas
09	Gilmar de Souza Oliveira	A construção e animação cultural de parcerias públicas e comunitárias na Escola Família Agrícola Paulo Freire e comunidade do entorno

Quadro 8 – Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEPs)  
(continuação)

Nº	Cursista	Título do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica
10	Gilmar Vieira Freitas	A organização e a participação estudantil no processo de formação e funcionamento da escola: a experiência da associação de estudantes da Escola Família Agroecológica de Araçuaí
11	Isabel Passareli	A participação das famílias no Centro de Organização e Apoio aos Assentados do Mato Grosso do Sul (COAAMS)
12	Ivanilda Teixeira do Amaral Galvão	Motivos que dificultam ou impedem a permanência de jovens do campo na Escola Família Agrícola Santa Ângela (Efasa) Pedro II/Piauí
13	Joaquim José da Silva	Acompanhamento das famílias e comunidades no processo de educacional de jovens rurais – EFA Boa Vista do Tupim – Ba
14	Joel Duarte Benísio	Currículo das Escolas Famílias: evolução e contradição entre o instituído e o instituinte
15	Jose Osnir	O Plano de Estudo como eixo gerador da interdisciplinaridade na Escola Família Agrícola do Soinho- Teresina – Piauí
16	Kátia Balbino da Conceição	Escola e família: o fortalecimento dessa parceria para a melhoria dos trabalhos educacionais na Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima
17	Manoel Messias da Conceição	A construção de um plano de ação para formação de educadores nas EFAs: superando a dicotomia monitor e professor
18	Maria Aparecida Brandão Monti	A participação das famílias nos Ceffas da transamazônica: um estudo sobre a CFR de Pacajá
19	Maria Cecília	Relação monitor-aluno com o instrumento da Pedagogia da Alternância
20	Maria de Lourdes	Percepções dos jovens assentados da reforma agrária, estudantes e egressos de uma Escola Família Agrícola
21	Maria Rosinira Bezerra Cavalcanti	A vida de grupo como espaço educativo
22	Marilene Bispo	Formação dos professores que trabalham com Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Valente
23	Marilene Guilhon França	A Associação como gestora participativa do Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira (CQFAAM)
24	Marleide Alves das Neves	A participação das famílias na gestão do Ceffa Manoel Monteiro
25	Paulo das Mercês Santos	Participação das famílias no processo educativo dos filhos
26	Renato Eberson S. Santos	Avaliação na Pedagogia da Alternância.
27	Roberto Telau	A importância do Plano de Estudo – a metodologia da Pedagogia da Alternância – na formação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Comunitária Rural Pe. Fulgêncio do Menino Jesus
28	Rosana Alves Santos Rodrigues	Comunidade quilombola de Santo Antonio do Costa e Escola Família de São Luis Gonzaga do Maranhão: o desafio da inclusão
29	Samuel Meireles Nogueira	Participação da Associação no processo de implantação da EFA de Veredinha
30	Sandra Aparecida C. B. Bezerra	Participação das famílias da Casa Familiar Rural de Buriti de Inácia Vaz/MA

Quadro 8 – Projetos de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEPs) (conclusão)

Nº	Cursista	Título do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica
31	Silvana Maria Laquini Moro	O jovem protagonista de sua história em busca da auto-organização na Pedagogia da Alternância: a Escola Família Agrícola de Castelo/ES
32	Simone Josele Xavier	Planejamento participativo das comunidades dos jovens da Casa Familiar Rural de Altamira: uma ferramenta de apoio na formação
33	Taciana Araújo Cavalcante	Limites e possibilidades da formação da formação continuada em serviço para a prática da Pedagogia da Alternância
34	Telma dos Santos Ferreira Reis	Participação das famílias no projeto Escola Família
35	Wedna Nascimento Gouveia	O envolvimento da Família na Escola Família Agrícola Margarida Alves (Ilhéus/BA)

Fonte: UNEFAB (2012). Disponível em: <www.undefab.org.br>. Elaborado pelo autor.

É oportuno lembrar, neste momento, que, no Estado do Espírito Santo, foram implantadas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas na América Latina. Do seu pioneirismo foi sendo distribuída a Pedagogia da Alternância para vários Estados brasileiros. Dados da Unefab mostram que atualmente funcionam 264 Ceffas no Brasil. O número de famílias camponesas que foram ou estão sendo atendidas e/ou envolvidas ultrapassa 74.000. O número de alunos de Ensino Fundamental e Médio Profissionalizante em formação é perto de 23.500. O número de egressos totaliza aproximadamente 51.500 jovens camponeses.

Em terras capixabas, ao longo destas últimas quatro décadas, foram criadas inúmeras Escolas Famílias Agrícolas sob a jurisdição legal do Mepes, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo vinculadas ao Mepes (continua)

Nº	Denominação	Município	Região	Ano da criação
01	Escola Família Agrícola de Olivânia	Anchieta	Sul	1969
02	Escola Família Agrícola Alfredo Chaves	Alfredo Chaves	Sul	1969
03	Escola Família Agrícola Rio Novo do Sul	Rio Novo do Sul	Sul	1969
04	Escola Família Agrícola de Campinho	Iconha	Sul	1975
05	Escola Família Agrícola de Jaguaré	Jaguaré	Norte	1975
06	Escola Família Agrícola do km 41	São Mateus	Norte	1975
07	Escola Família Agrícola do Bley	São Gabriel da Palha	Norte	1975
08	Escola Família Agrícola de Rio Bananal	Rio Bananal	Norte	1981
09	Escola Família Agrícola de Pinheiros	Pinheiros	Norte	1985
10	Escola Família Agrícola de Boa Esperança	Boa Esperança	Norte	1988
11	Escola Família Agrícola de Vinhático	Montanha	Norte	1988
12	Escola Família Agrícola de Chapadinha	Nova Venécia	Norte	1988



Quadro 9 – Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo vinculadas ao Mepes  
(conclusão)

Nº	Denominação	Município	Região	Ano da criação
13	Escola Família Agrícola de São João de Garrafão	Santa Maria de Jetibá	Centro-Serrana	1999
14	Escola Família Agrícola de Marilândia	Marilândia	Norte	1999
15	Escola Família de Turismo, Gastronomia e Hotelaria	Anchieta	Sul	2005
16	Escola Família Agrícola de Castelo	Castelo	Sul	2005
17	Escola Família Agrícola Belo Monte	Cachoeiro de Itapemirim	Sul	2008

Fonte: MEPES (2011). Disponível em: <www.mepes.org.br>. Elaborado pelo autor.

Funcionam, ainda, no Estado do Espírito Santo, Escolas Família Agrícolas não vinculadas ao Mepes, mas que adotam a Pedagogia da Alternância como modelo pedagógico. Essas escolas são mantidas pelo setor público municipal e estadual, conforme observadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Escolas Famílias mantidas pelo setor público municipal e estadual

Nº	Denominação	Município	Região	Data da criação
01	Escola Família Agrícola Municipal de Barra de São Francisco	Barra de São Francisco	Norte	1982
02	Escola Família Agrícola Estadual Emílio Schroeder	Sta Maria de Jetibá	Centro-Serrana	1983
03	Escola Família Agrícola Municipal de São Bento do Chapéu	Domingos Martins	Centro-Serrana	1985
04	Escola Família Agrícola Municipal de Brejetuba	Brejetuba	Sul	1996
05	Escola Família Agrícola Municipal de Mantenópolis	Mantenópolis	Norte	1999
06	Escola Família Rural Municipal de Ecoporanga	Ecoporanga	Norte	1996

Fonte: MEPES (2011). Disponível em: <www.Mepes.org.br>. Elaborado pelo autor.

Outras escolas adotam a Pedagogia da Alternância, além das escolas descritas nos Quadros 9 e 10. Integram esses espaços as Escolas Comunitárias Rurais Municipais e Estadual, Centros Estaduais Integrados de Educação Rural e as Escolas Populares nos Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Atualmente estão em funcionamento, no Estado, sob a gestão do Mepes, gestão municipal e estadual, 36 escolas e esse número tende a aumentar por influência direta das mobilizações populares que exigem a criação de escolas no campo, que adotam como princípio norteador em sua metodologia de trabalho a Pedagogia da Alternância.

Esses momentos de buscas não se concluem, e sim abrem novas trajetórias de análises sobre a produção acadêmica do objeto desses estudos. Salientamos que a realização desse “Estado da Arte” permitiu identificar distanciamentos e muitas aproximações com a nossa pesquisa. Reconhecemos que a Pedagogia da Alternância, por se constituir de espaços de interpretação da realidade camponesa e por sua abrangência socioeducacional mereceria um aprofundamento maior. Como retomaremos, em outros momentos neste trabalho, essas análises, reforçamos o compromisso de penetrar com mais intensidade nessa questão.

A intenção de apresentar esse “Estado do Conhecimento” a respeito da Pedagogia da Alternância e sobre a Escola Família Agrícola de Olivânia foi gerar um sentido perturbador nos objetivos desta pesquisa. Foi uma tentativa necessária, tendo em vista todo o processo de transformações que se apresenta aos coletivos camponeses e à Pedagogia da Alternância. A partir das análises dos trabalhos, foi possível perceber que a Pedagogia da Alternância desempenha uma função que não pode ser substituída, particularmente em um mundo como o nosso, dominado por uma lógica que torna infértil o conhecimento popular, desconhece as diversidades, inviabiliza as identidades e nega as experiências acumuladas pelas gerações, que debela os anseios populares, sufocam as contradições, as diferenças, os pluralismos e esvazia o sentido da racionalidade camponesa. Acomoda o indivíduo e subordina a todos a um pensamento econômico-político-cultural único e irrefutável.

## SEGUNDO MOMENTO

### **NADA É DETERMINADO: ABORDAGENS TEÓRICAS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISES**

### **3 UM POUCO DA HISTÓRIA, DO SIGNIFICADO E DA PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ALTERNÂNCIA**

Era urgente encontrar uma forma de educação que atendesse às necessidades rurais e que convencesse as famílias de que seriam beneficiadas. Fazia-se necessário encontrar uma escola que fosse do agricultor e para o agricultor. Era necessário fazer dele o protagonista da própria promoção humana, desenvolvimento comunitário e econômico-social. Mas a luta para este convencimento não foi fácil (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, 18 de março de 2012).

Este capítulo tem a pretensão de apresentar um dos muitos possíveis que as reflexões sobre a Pedagogia da Alternância nos oferecem. É nutrido por olhares que foram tecidos a partir de certos pontos de vista, sobre cumplicidades entre a formação por Alternância da Escola Família Agrícola de Olivânia e a realidade de grupos familiares camponeses pesquisados. Essa cumplicidade é motivada pela possibilidade de gerar, nesses espaços, novos suportes para valorizar a vida, dignificar a pessoa e tecer relações entre os saberes escolares e familiares. Geração essa baseada nos entrelaçamentos e nas aproximações entre os espaços escolares, familiares e comunitários.

Observamos que os movimentos de diálogos entre a formação por Alternância e os espaços camponeses se constituem como algo dinâmico e orgânico, que permite percorrer trajetórias diferentes, alguns mais abertos outros mais estreitos, que, no entanto, nos arrastam ao encontro dos objetivos propostos e de uma conversa de significados, de partilhas, de interpretações, convivências e aprendizagem com os coletivos participantes.

Essas reflexões têm por objetivo apresentar a Pedagogia da Alternância como uma prática educacional camponesa pensada e praticada a partir das realidades dos

povos do campo. Nesse sentido, as peculiaridades étnicas e culturais desses povos são multifacetadas e tecidas por diversos fatores e devem ser entendidas nas minúcias que lhes são próprias. As redes e as interconexões territoriais dos povos e comunidades tradicionais camponesas incluem diversificados coletivos sociais num universo heterogêneo. Todos possuidores de lógicas e tessituras próprias em termos de concepções da produção e, embora não tenham uma referência comum de mercado, são constituídos com base em redes sociais e familiares que lhes conferem características culturais e produtivas distintas. Conforme Woortmann (1984), o camponês, ao traduzir, transcrever e ressignificar seus espaços de ocupação e de inserção a partir de uma racionalidade própria e simbólica, garante-lhes as condições de produção-reprodução de sua campesinidade.

A Pedagogia da Alternância, por meio das aprendizagens e experiências geracionais vividas, vivenciadas e acumuladas, encontra, na sua metodologia, elementos para uma ressignificação de conhecimentos nos cotidianos escolares, familiares e comunitários. Percebemos que, pela intercessão entre sua metodologia própria e a realidade do educando, a Pedagogia da Alternância possibilita a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos formados. Do mesmo modo, estimula o relacionamento contínuo entre os saberes escolares e os saberes da vida familiar e comunitária, facilitando que os tempos e espaços de formação se consolidem nos tempos e espaços escolares, familiares e comunitários com um currículo vinculado ao mundo real do educando.

Portanto, como destacam Giorio, Lazzari e Merler (1999), a Pedagogia da Alternância fortalece uma convivência das diversidades culturais, de raça, de geração e gêneros, facilitando que os princípios de desenvolvimento contemplem, além da acumulação de riquezas, dimensões sociais, ecológicas e da vida comunitária. Também busca valorizar os processos educativos “não formais” baseados nos diferentes conhecimentos e valores do camponês e potencializar a tessitura de uma cultura da sustentabilidade, da memória histórica e da autonomia cultural.

É nas interações entre os conhecimentos já elaborados na família e na comunidade camponesa com os espaços de formação em Alternância que se corporifica, considerando-se a complexidade, e ao mesmo tempo a simplicidade oculta de uma

práxis consolidada por gerações na lógica cotidiana do campesinato, a possibilidade de uma prática educacional dialógica e problematizadora. Esses saberes, experiências e práticas, comumente relegadas a planos secundários nos programas educacionais oficiais, não podem ser desprezados, pois constituem-se de conhecimentos forjados nas experiências individuais, familiares e comunitárias e reelaboradas e ressignificadas nos seus cotidianos. Os saberes das comunidades e das famílias camponesas, por sua flexibilidade de adaptação, conforme Brandão (1983), são utilizados pela Pedagogia da Alternância como mediações indispensáveis para que o camponês valorize o que está tecido e que atua no seu ambiente, consolidando, desse modo, uma aprendizagem a partir desses espaços.

Na Pedagogia da Alternância, o conhecimento, pela sua dinamicidade compõe-se de um movimento que não se interrompe. Nessa continuidade, estão estabelecidos os parâmetros necessários à compreensão da realidade, realimentando-se de cada nova indagação. Busca, assim, emersão do “novo”, mediante a conjugação de conceitos estabelecidos em conjunto com os fundamentos e questionamentos emergentes. O processo de tessitura do conhecimento pela Pedagogia da Alternância segue os princípios da utilização de conceitos enraizados, revalorizando-os para se constituir em um novo passo na aprendizagem. Esses momentos foram externados pelo Sr. Luiz Carminati Brambati, ex-aluno e pai de ex-aluna e aluna da Escola Família Agrícola de Olivânia. Quando analisa o significado da Pedagogia da Alternância para ele e sua família, afirma:

[...] para mim a Pedagogia da Alternância significou importante fator do meu crescimento quanto ao conhecimento, quando fui aluno. Esse método me proporcionou estar buscando informações na escola e na semana de alternância, podia estar em casa pondo em prática o que aprendi na teoria, debatendo, dialogando. Sendo assim, a escola proporcionou para mim e proporciona para minhas filhas, maior integração com a família, comunidade e propriedade [...] (LUIZ CARMINATI BRAMBATI, entrevista, 3 de agosto de 2011).

Existem grandes dificuldades a serem consideradas, ao se analisar fielmente a realidade, se os envolvidos não participarem da elaboração desse conhecimento. Se estiver falando de uma revalorização do conhecimento anterior, amparado na sua experiência cotidiana, então se pode falar em edificação de um conhecimento novo (FREIRE, 1981). A Pedagogia da Alternância, por estar envolvida com o ambiente camponês, valoriza seu saber, suas formas de relacionar-se com o “novo” e provoca

nos envolvidos a recusa de conceitos abstratos alheios à sua realidade do mesmo modo que contribui para responder às incertezas, resultado de uma política de desvalorização que caracteriza o campesinato. Por outro lado, quando práticas pedagógicas alheias ao mundo rural não interagem com a realidade que as cerca, forçosamente estão sendo eliminadas as possibilidades de a educação simbolizar o seu lugar e de o educando situar-se nessa complexa rede de forças que insiste em descaracterizá-lo, subtraindo-lhe sua aptidão crítica de ser também autor da sua história.

Na Pedagogia da Alternância, o saber prático alcançado junto à família, pela execução das tarefas, e a teoria obtida na escola, durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, fundem-se. Assim, podem auxiliar a aprofundar a compreensão do que ocorre no dia a dia, na família e na escola, onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe, pois, “[...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais [...]” (FREIRE, 1968-1980, p. 108).

Ao aprofundarmos as observações sobre a presença da Pedagogia da Alternância no cotidiano da família e da comunidade camponesa, percebemos aspectos que caracterizam seus referenciais e lhe conferem uma identidade pedagógica própria. Em linhas gerais, podemos diferenciar a Pedagogia da Alternância das práticas educacionais tradicionais por meio dos valores implícitos na cultura popular de que o “tempo de vida” ensina mais do que o “tempo de escola”, pois os saberes estão presentes concretamente na vida, sendo apenas representados: pelos livros e saberes escolares; pela prática pedagógico-metodológica em que todos os seres humanos são produtores e consumidores de conhecimento, a partir do lugar que ocupam na sociedade e no processo de ensino aprendizagem; pelas etapas de formação nas quais se considera o ser como um todo: formação geral e profissional respeitando as particularidades de cada jovem para a construção de seu projeto de vida profissional e comunitária; e pela composição da integração entre um período no ambiente escolar e outro fora dele, de forma que os dois momentos se complementem e promovam avanços na produção de múltiplos saberes.

Sua originalidade é garantida por estar constantemente propondo ações educativas inovadoras e adaptadas às necessidades dos envolvidos. Mesmo com a submissão à estrutura dos programas oficiais, a Pedagogia da Alternância, pela sua dinamicidade e flexibilidade de agir, consegue estabelecer uma inter-relação dos atores locais dentro de redes formais e informais que lhes permitem garantir a autonomia necessária para não se destituir de sua essência original.

Influências compartilhadas entre as gerações, nas famílias camponesas, provocam arranjos de saberes próprios e que inevitavelmente não estão separados de seus instrumentos constitutivos e de interpretações e racionalidades próprias. Reproduzir e distribuir esse saber, bem como desfazer invólucros que o mantêm restrito ao seu local de concepção têm sido a tônica da Pedagogia da Alternância por meio da geração de espaços de intercessão e de partilha desses saberes, promovendo o entendimento do “outro” e aceitação do “contrário”.

Em outras palavras, a prática pedagógica da Alternância provoca o saber prático, obtido junto à família camponesa, quando da execução das tarefas cotidianas em locais e de maneira variada, e o saber teórico da escola, quando da troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados a se fundirem e gerar uma ação colaborativa para facilitar que os educandos compreendam que os saberes elaborados no dia a dia da família camponesa encontram espaços de diálogos com saberes teóricos sistematizados nos e pelos espaços escolares.

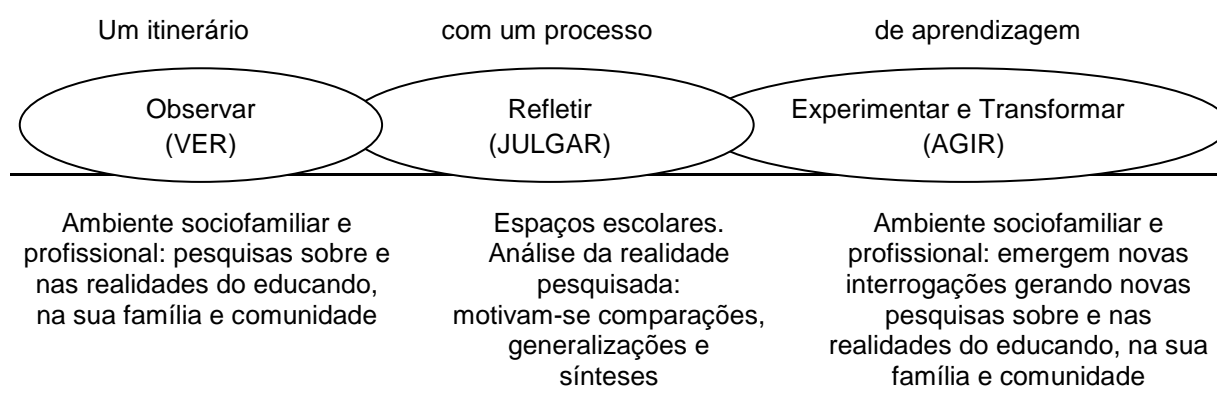
Desse modo, as inquietações, as buscas de novas explicações e de novos aprofundamentos no campo teórico mesclam-se com a vivência prática dos conhecimentos emergentes nas famílias, facilitando, assim, o jovem educando alternar, valorizar e ressignificar seus fazeres e seus saberes. É na vinculação dos conhecimentos escolares com os conhecimentos familiares que o jovem reflete sobre seu meio e reelabora seus referenciais. Então, por intermédio da Pedagogia da Alternância

[...] a sabedoria prática e teórica se juntam. A Alternância ajuda a aprofundar constantemente as coisas que acontecem no dia-a-dia da família, comunidade, país e mundo em geral. A Alternância ajuda a valorizar o trabalho prático manual do agricultor muitas vezes pesado, como forma de valorizar a cultura camponesa [...] (ZAMBERLAN, 1995, p.11).

Portanto é possível sintetizar um conceito básico para compreendermos a Pedagogia da Alternância. Ao aprofundar esta discussão, Nosella (2011) afirma que essa peculiar modalidade formativa pedagógica consiste de “tempos” de aprendizagem na escola e “tempos” de aprendizagem na família ou em outros espaços didáticos apropriados. Ressalta o autor que “[...] esses diferentes ‘tempos’ devem formar um único e orgânico currículo [...]” (NOSELLA, 2011, p. 8) e manifestar um compromisso político educacional contra-hegemônico preciso, intenso e claro, ou seja, “[...] não discriminar a cultura popular e devolver aos principais sujeitos educadores (a família, a escola e a comunidade) sua função real de formadores [...]” (NOSELLA, 2011, p. 8). O autor resume a ideia principal da Pedagogia da Alternância em duas questões: “[...] como podemos libertar o homem utilizando a linguagem de sua cultura? Como podemos colocar nas mãos o destino de si mesmo e de seu território? [...]” (NOSELLA, 2011, p. 8).

Na elaboração de uma fundamentação pedagógica flexível e inovadora para facilitar o entendimento do “outro” e a aceitação do “contrário”, o resgate e ressignificação dos valores culturais camponeses, a valorização da autoestima do jovem camponês e a preocupação constante com o desenvolvimento comunitário rural sustentável,<sup>87</sup> a Pedagogia da Alternância se utiliza de momentos pedagógicos interpenetrados que oportunizam a consecução de seus objetivos, como podemos observar a seguir:

#### Esquema 1 – Momentos de intercessão na Pedagogia da Alternância



Em outras palavras, quanto mais o camponês desenvolve uma aproximação dialética com a sua realidade, mais rapidamente ele descobre as contradições dessa

<sup>87</sup> Aqui entendido como uma forma socialmente justa e economicamente viável de exploração do ambiente que garanta a perenidade dos recursos naturais renováveis e dos processos ecológicos, mantendo a diversidade biológica e os demais atributos ecológicos em benefício das gerações futuras e atendendo com equidade às necessidades do presente.



realidade. Este processo de observação – reflexão – ação sobre a realidade desencadeia a compreensão e o comprometimento pessoal com uma práxis de transformação dessa mesma realidade, pois

[...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos [...], mais aumenta minha responsabilidade com os homens [...] (FREIRE, 1979-2006, p.20).

Desse modo, conforme sublinham Brandão e Assumpção (2009, p. 100), para decodificar e problematizar a realidade, é preciso uma “[...] cisão e uma reorganização dos saberes e práticas em uma nova interação, o que configura a transformação da realidade [...]” em sua diversidade.

As estratégias da metodologia pedagógica da Alternância estão, como afirmam Chessa e França (2003), orientadas por uma pluralidade de ações, porém, de modo particular, para motivar a pessoa a tornar-se protagonista de sua própria formação com reflexos na família e na comunidade onde vive. Isso requer uma ação dialética de aproximação com sua realidade, desencadeando a conscientização e a sua transformação. Esse processo é profundamente dependente da responsabilidade do jovem, família, monitores, comunidade, mas, especialmente, “[...] depende do fato que a comunidade é um lugar privilegiado de desenvolvimento social, cultural e econômico que deve acolher o jovem e apoiá-lo no seu crescimento pessoal e profissional [...]” (CHESSA; FRANÇA, 2003, p. 41, tradução nossa).

Em outras palavras, podemos observar que a Pedagogia da Alternância permite desenvolver um processo de formação permanente. Ao partir da realidade social e produtiva da família e/ou da comunidade camponesa, os espaços escolares potencializam a geração de explicações em áreas específicas, motivando experiências, formação e aplicação dos conhecimentos sistematizados, ao retornar para o convívio sociofamiliar, seguindo um processo sucessivo, tendendo a desencadear novas possibilidades de intervenções e formas de atuação nas atividades desenvolvidas pela família camponesa. Como também, ao sensibilizar a comunidade camponesa para sua realidade social, oferece-lhe, ao mesmo tempo, uma possibilidade efetiva de transformação por meio de ações participativas e projetos sociais que beneficiem o coletivo. Esse processo educativo pode ser

definido como “[...] uma continuidade da formação em uma descontinuidade de atividades [...]” (CHESSA; FRANÇA, 2003, p. 41, tradução nossa).

Ao atuar no atendimento dos parâmetros curriculares estabelecidos por diretrizes legais para a formação escolar, na identificação e fortalecimento do saber originado nas famílias com o intuito de contribuir para o aumento dos vínculos entre a escola, a família e a comunidade camponesa, a Pedagogia da Alternância é sinônimo de geração de oportunidades para o sucesso do educando na escola, ao adequar às condições de aprendizagens à sua realidade. Nessa prática prevalece a capacitação para uma formação plena e colaborativa, contribuindo para a promoção da pessoa humana, e o real valor dessa promoção é o fato de gerar uma nova concepção de vida, baseada nos entrelaçamentos e nas aproximações dos fios entre os diversos coletivos sociais e naturais envolvidos, tendo em vista o desenvolvimento comunitário rural sustentável.

Os espaços formativos nas Escolas Famílias Agrícolas, segundo Merler (2003), configuram-se pela oferta de uma formação apropriada ao jovem camponês, concebida por um intenso apoio motivacional necessário à continuidade de aprendizagem entre os ambientes teóricos escolares e os diferentes ambientes de aplicação prática dos conceitos sistematizados. Essa aplicação prática pode ser representada pelas atividades produtivas nos ambientes familiares ou por outros espaços rurais que acolham os estudantes das Escolas Famílias. Mesmo optando por caminhos diversos, maneiras e comportamentos variados, é nesses espaços de convivência e aprendizagem que acontece a mediação de saberes específicos e se consolida o sentimento de pertença no qual são desenvolvidas ações sucessivas de participação e de sustentabilidade comunitária.<sup>88</sup>

Afirma Nosella (2011) que os objetivos da prática pedagógica formativa em Alternância, em todos os seus níveis de escolarização, estão fundamentados nos valores do humanismo e buscam auxiliar “[...] os alunos na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família e território [...]” (NOSELLA, 2011, p. 8).

---

<sup>88</sup> Significa aqui a capacidade que um ecossistema possui de incluir a todos, de manter um equilíbrio dinâmico que permita a estabilidade da maior biodiversidade possível. Mais que um processo linear, trata-se de um processo complexo, circular, de inter-retrodependências, sem explorar ou marginalizar ninguém.

O atendimento a esses objetivos perpassa invariavelmente por delineamentos da formação integral do educando e de sua família, favorecendo que o jovem e sua família se tornem motivadores da participação comunitária e da promoção coletiva de ações sociais e culturais.

A Pedagogia da Alternância pode ser vista como uma peculiar modalidade formativa sociopedagógica, ao incorporar aspectos que sustentam sua originalidade e lhe confere características próprias. Giorio (1969), Possagnolo, Schioppetto e Tecchio (1996) e Chessa e França (2003), ao apresentarem os princípios fundamentais que caracterizam a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas, apontam, inicialmente, a responsabilidade efetiva dos pais e de toda a comunidade familiar na condução da escola, bem como na efetiva participação da formação do filho.

Essas ações devem ser realizadas, segundo Giorio (1969), direta e concretamente pelas famílias, as quais assumem uma responsabilidade compartilhada na gestão da escola, proporcionando-lhe uma configuração própria, uma vez que, por meio da participação efetiva da família, é possível observar, na escola, seus avanços e problemas educacionais nos aspectos mais próximos da realidade, permitindo um planejamento estratégico e em parceria, bem como o desenvolvimento de ações interligadas, tal como uma rede, para a solução dos problemas identificados.

Outro aspecto destacado são os momentos alternados entre um tempo dos educandos na escola e outros períodos que passam em casa, para que possam comparar e validar, na escola, as experiências e as práticas desenvolvidas na família. Isso acontece por meio de um diálogo aberto entre os filhos e as suas famílias, assistidos pelos membros da escola. O período da experiência escolar consiste, conforme destaca Giorio (1969), de uma fundamentação teórica, sem abster-se da contribuição do trabalho desenvolvido nas áreas de experimentos, nos momentos das atividades práticas, de tal modo que, sempre mais qualificados, os educandos podem experimentar novas alternativas de gestão e de desenvolvimento de atividades produtivas sustentáveis nas terras da família, a partir dos aportes teóricos alcançados e práticas assistidas nos espaços escolares.

A fundamentação metodológica da Alternância se firma no princípio formativo, em que se alternam períodos estruturados em sucessivos momentos transcorridos nos

espaços escolares e momentos de atividades nas famílias e comunidades camponesas. Isso quer dizer que as famílias camponesas e os profissionais vinculados às atividades agrícolas

[...] se envolvem na formação dos jovens e deles exigem uma reflexão e uma análise conjunta da realidade e de seus problemas que estimulem a busca de soluções. Quer dizer que a comunidade se compromete com a gestão e as atividades educativas e formativas [...] e estes com as atividades profissionais, culturais, sociais [...] da comunidade onde se inserem (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 64-65).

Essa particularidade metodológica nos remete a outro aspecto importante da formação por Alternância, ou seja, a participação contínua e responsável na vida da comunidade local, por parte da Escola Família, dos educandos e da família camponesa, por intermédio de iniciativas culturais, religiosas e promocionais dos níveis associativos de participação e da auto-organização popular. Em síntese, o princípio metodológico e sociopedagógico da formação por Alternância se propõe associar uma formação geral própria no âmbito escolar, aproximando-se e incorporando experiências e saberes familiares e comunitários.

Essas particularidades, afirma Gimonet (2007), permitem delinear uma identidade na diversidade da formação por Alternância desde que levados em consideração aspectos em comum empregados nessa formação. Apresenta, como possibilidade para esses delineamentos identitários, suas finalidades:

[...] de um lado, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes, e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio; Um contexto de implantação e de ação: o meio rural; Uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias: a associação; Um método pedagógico: a Alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissional e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; Uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo; Uma equipe educativa animadora do conjunto [...] (GIMONET, 2007, p. 14).

Pelo exposto, observamos que não se educa somente no período de estada nos espaços da escola; educa-se também pela troca de experiências na família e na relação com o meio social em que se vive. Aliando-se esses espaços de aprendizagem recíproca, pode-se afirmar que o principal objetivo institucional das Escolas Famílias Agrícolas é desenvolver ações que alcancem a promoção e o desenvolvimento das pessoas de e no seu próprio meio social, com atividades de formação integral. Em síntese, Gimonet (2007, p. 16) afirma que a ação formativa

pedagógica por Alternância “[...] obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente [...]”.

Para uma formação por Alternância, é imprescindível, declara Giorio (1969), que o sistema de internato para os educandos seja reforçado, pois, conforme esse mesmo autor, o período de estada na escola potencializa uma convivência completa e colabora para o jovem formar uma vida de comunidade com discussões, reflexões, investigações, estudo individual e de grupo.

De acordo com Gimonet (2007) e García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), as finalidades dos espaços escolares que adotam a modalidade formativa por Alternância sustentam-se em quatro pilares básicos. Dois pilares são formados pelos objetivos, denominados de “Pilares Fins”.

O primeiro consiste na formação integral das pessoas, que perpassa por uma formação “[...] onde a pessoa se forma em todos os ambitos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual... – de suas capacidades como pessoa, como ser humano [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

O segundo aponta para a possibilidade do desenvolvimento local e da intervenção nessa realidade, enfatizando dimensões de incentivo à participação popular e práticas agrícolas sustentáveis, fazendo com que as pessoas “[...] em formação, convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65). Dessa forma, elas se constituirão em ponto de apoio para a organização dessas comunidades, promovendo debates sobre sua realidade educacional, seus problemas e perspectivas.

Os espaços escolares que adotam a Pedagogia da Alternância dispõem também de outros dois pilares que alimentam as possibilidades de obtenção dos objetivos traçados. São denominados de “Pilares Meios”. Conforme afirmam García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) dispõem de dois meios. O primeiro consiste da Alternância. A Pedagogia da Alternância parte de uma discussão empenhada na elaboração e ressignificação de conhecimentos em contextos próprios de produção

de vida. Busca, portanto, construir coletivamente uma práxis diferenciada voltada para contextos específicos das famílias e comunidades camponesas. Parte de problemáticas concretas vividas no dia a dia dessa realidade, buscando dimensionar, por meio da pesquisa e do debate teórico-prático, uma práxis educativa que eleve a autoestima e possibilite fortalecer processos de autonomia e participação efetiva nos momentos de identificação, problematização e ações afirmativas e propositivas.

Assim, ações compartilhadas entre a Pedagogia da Alternância, as famílias e as comunidades camponesas se propõem dinamizar e aperfeiçoar práticas agrícolas sustentáveis, ampliar os níveis organizacionais comunitários e aproximar os espaços de aprendizagem para a construção de conhecimentos que lhes são essenciais. Em outras palavras, García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) afirmam que a resposta para um sistema escolar inadequado e distante da realidade dos educandos, famílias e comunidades camponesas deve ser

[...] uma metodologia pedagógica pertinente, que supere as correntes e modos docentes existentes e que responda à necessidade constante de adequação às realidades distintas de cada lugar, dos adolescentes, jovens [...]. Portanto, a Alternância deve acontecer entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos, tendo por primazia a experiência e por compromisso o envolvimento de todos os atores da formação: a família, os educadores, os estudantes e profissionais do meio [...] (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

O segundo meio de que dispõe os espaços formativos em Alternância para atingir suas finalidades é a Associação. Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) a “Associação” é “[...] constituída principalmente por famílias, junto às outras pessoas que aderem a seus princípios, e que são os gestores do projeto, os autores de seu próprio desenvolvimento [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65). Na mesma linha de argumentação, Puig-Calvó (1999) complementa que a “Associação” de uma Escola Família Agrícola se institui como uma organização local de base participativa, na qual “[...] as famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto, são os responsáveis pela gestão e o desenvolvimento do meio [...]” (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 18).

As observações de campo realizadas na Escola Família Agrícola de Olivânia mostraram que a “Associação de Pais dos Alunos” dessa escola se afirma não

somente por uma gestão colaborativa em parceria com a coordenação escolar, mas, sobretudo, constitui-se de espaços, conforme defende Puig-Calvó (1999), para “[...] o desenvolvimento local, nas quais participam não somente os pais dos alunos como outros autores presentes no meio [...]” (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 18).

Como mostram García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), os fins ou objetivos de uma Escola Família Agrícola consistem no

[...] desenvolvimento das pessoas em seu meio – a partir de uma educação e formação integral que culmina na formulação e execução de um projeto pessoal de vida com base no socioprofissional – e o desenvolvimento local do próprio território mediante a criação de contexto social qualificado. Os meios, um sistema pedagógico capaz de responder adequadamente às necessidades das famílias e entorno local – a Alternância – gerida por um grupo de famílias responsáveis que se constituem em associação articulada com outros atores sociais [...] (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 66).

Podemos afirmar que os pilares que sustentam a prática pedagógica nos centros educacionais de formação por Alternância, que estão sendo construídos ao longo da história da Educação do Campo até os dias atuais, se constituem em: a) “Pilares Meios”: associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) “Pilares Fins”: formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...). Em síntese, os quatro pilares da Escola Família Agrícola são: a formação integral das pessoas, o desenvolvimento local, a Alternância e a associação local.

Quais são as principais características de uma Escola Família Agrícola? Gimonet (2011) responde a essa questão, a partir dos seguintes pontos:

- a) sua criação decorre sempre de uma iniciativa popular e local para atender a uma necessidade de formação reivindicada pelas famílias camponesas e jamais por uma decisão administrativa dos poderes públicos;
- b) constitui-se de um projeto socioeducativo audacioso para os adolescentes planejarem seu êxito no tripé educação, formação e qualificação; para o local, ao trazer contribuições para seu desenvolvimento; e também para a sociedade desenvolver os valores do humanismo e promoção das pessoas;
- c) possui uma base jurídica associativa ou cooperativa responsável pelo seu funcionamento a partir do engajamento das famílias dos jovens em formação e das forças vivas do meio. Esse espaço permite as famílias e parcerias

- exercer seu poder e suas responsabilidades em matéria de educação e formação;
- d) possui uma autonomia de funcionamento administrativo e pedagógico, integrando-se ao sistema educativo geral;
  - e) desenvolve uma pedagogia específica fundada em alternar tempos e situações de vida familiar e socioprofissional e comunitário de um lado, e escolar do outro;
  - f) possui uma lógica e uma organização de formação que associam a formação profissional e a geral que integram e articulam os conteúdos, saberes e práticas do meio familiar e comunitário com os conteúdos e saberes dos programas acadêmicos;
  - g) possui um dispositivo metodológico forte executado por meio de atividade e de instrumentos apropriados à prática da formação por Alternância e sem os quais ficaria sem sentido;
  - h) possui um estatuto de ator socioprofissional dos alternantes que tecem sua formação humana e profissional de forma diferenciada dos alunos de escolas consumidoras de programas oficiais;
  - i) constitui-se de uma estrutura educativa que é simultaneamente um espaço de acolhimento, uma vida residencial e uma animação sociocultural;
  - j) constitui-se de iguais os grupos de formação e em formação, pois, na Alternância, suas experiências e saberes singulares, quando colocados em comum, confrontados e socializados, se tornam suportes da formação de todos e de cada um;
  - k) fundamenta-se em uma parceria educativa colaborativa e integrativa entre todos: famílias e comunidade camponesas, monitores e outros intervenientes, onde todos ensinam e todos aprendem ao mesmo tempo, nas pluralidades das ações, consolidando o ato de educar como uma ação coletiva e promotora da pessoa humana;
  - l) possibilita que formadores, ao desenvolverem uma nova filosofia de atuação, se tornam animadores – acompanhadores – facilitadores da aprendizagem, do entrelaçamento dos saberes, da promoção da pessoa, do coletivo e do desenvolvimento comunitário rural sustentável.



Aspectos que comprovam a relevância e implicações da Pedagogia da Alternância podem ser observados: pelos índices de desenvolvimento alcançados pelas famílias e comunidades camponesas, conforme demonstram as pesquisas; pelo número de centros educacionais de formação por Alternância que atendem aos povos do campo em funcionamento no Brasil; pelos impactos gerados nos níveis organizacionais familiares e comunitários; pela adoção de sistemas de produção sustentáveis nas atividades agrícolas camponesas; mas, principalmente, pelo fato de que sua metodologia, mesmo não contemplada textualmente na Lei nº 9.394/1996,<sup>89</sup> Parecer CNE/CEB nº 5/97,<sup>90</sup> Parecer CNE/CEN nº 36/2001<sup>91</sup> e Resolução CNE/CEB nº 1/2002,<sup>92</sup> Parecer nº 1/2006,<sup>93</sup> pode ser observada em inúmeros artigos da referida legislação.

O art. 23, da Lei nº 9.394/1996, determina que Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O art. 28 da Lei nº 9.394/1996 estabelece que, na oferta de Educação Básica para os povos do campo, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Quando o art. 28 estabelece que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, organização escolar própria e a adequação à natureza do trabalho em atividades agrícolas, encontramos referências que se aproximam das características

---

<sup>89</sup> Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>90</sup> Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96.

<sup>91</sup> Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

<sup>92</sup> Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

<sup>93</sup> Regulamenta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas).

metodológicas adotadas na formação por Alternância. As partes do Núcleo Comum seguem o estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio. A parte diversificada, que completa a carga horária para o período de tempo integral, mostra-se apropriada à realidade, às necessidades e aos interesses dos educandos, à medida que estabelece um diálogo permanente no decorrer de todo o percurso escolar realizado nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância.

A aproximação dos conteúdos desenvolvidos com a realidade do educando pode ser observada no “Plano de Estudo”<sup>94</sup> utilizado pela Escola Família Agrícola de Olivânia. Os conteúdos previstos e desenvolvidos mantêm um permanente diálogo com a realidade familiar e comunitária e uma aproximação com as atividades agrícolas desenvolvidas nesses espaços, o que permite comprovar a estreita relação dos conteúdos abordados com a realidade dos educandos. Para exemplificar, citamos o “Plano de Formação” da 5ª série que utiliza, no seu “Plano de Estudo”, os temas geradores “A Família”, “Alimentação” e “Saúde” (Quadro 11).

Quadro 11 – “Plano de Estudo” - 5ª série Escola Família Agrícola de Olivânia/ 2011

Subtemas	Objetivo
A minha família	Resgatar a história da família, sua origem, estrutura familiar e as mudanças ocorridas Incentivar a preservação do meio ambiente
O histórico da família	
A casa que moramos	
A terra em que trabalhamos	Identificar a terra como fonte de sustento para a família
A horta caseira	
Os costumes alimentares da família	Compreender a alimentação como fonte de vida e sobrevivência, tendo em vista a qualidade, a necessidade e a diversificação para melhor sobrevivência
Cálculo do consumo alimentar na família	
A alimentação dos animais domésticos	
A saúde e seus problemas na família	Identificar os fatores e as ameaças que influenciam a saúde familiar
Os remédios caseiros utilizados pela família	
As drogas em nossa comunidade	

Fonte: Secretaria da Escola Família Agrícola de Olivânia/2009.

O art. 34 estabelece que a jornada escolar no Ensino Fundamental deve incluir, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Esse período na escola ocorre durante o desenvolvimento das atividades de práticas agrícolas

<sup>94</sup> A apresentação e análise das intermediações didático-pedagógicas utilizadas na formação por Alternância estão contempladas no Capítulo 6 deste trabalho.

complementares previstas no currículo das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. O período de escola integral está contemplado no sistema de internato e semi-internato adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas.

O Parecer CNE/CEB nº 5/1997, que apresenta proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, sugere que as atividades escolares podem ser realizadas na tradicional sala de aula, sem excluir a inserção de outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se identificará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados.

Neste Parecer, observamos a utilização de argumentos que se aproximam intensamente da metodologia da Pedagogia da Alternância. Destacamos os aspectos dos trabalhos teóricos e práticos, pesquisas, atividades em grupo, treinamentos e demonstrações desenvolvidos pelos educandos matriculados na Escola Família Agrícola de Olivânia. Nas observações realizadas, durante as pesquisas de campo, foi possível perceber as dinâmicas de aprendizagem adotadas pelos monitores. Observávamos grupos realizando pesquisas e debatendo temas previamente definidos. Simultaneamente, outros grupos faziam treinamentos ou demonstrações práticas após os períodos de sistematizações teóricas nas salas de aulas, em uma clara demonstração de que a vinculação entre os saberes práticos e teóricos se harmonizavam insistentemente com o intuito de facilitar a aprendizagem, despertar o interesse por novos conhecimentos e oportunizar a exposição de saberes peculiares de cada interlocutor.

Por suas particularidades, os espaços escolares que adotam a Pedagogia da Alternância foram objetos de um Parecer tratando especificamente do reconhecimento dos dias considerados letivos para esses espaços. O Parecer CNE/CEB nº 1/2006<sup>95</sup> normatiza os critérios para os dias serem considerados letivos

---

<sup>95</sup> O Parecer foi elaborado pelo Conselheiro Murílio de Avellar Hingel e aprovado no colegiado do Conselho de Educação Básica em 1º de fevereiro de 2006.

na aplicação da Pedagogia de Alternância nos Ceffas. Essa terminologia foi assumida num encontro em Foz do Iguaçu (PR), nos dias 7 a 8 de abril de 2001. Contou com a presença de representantes das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais do Brasil e de outros países. Essas entidades, que até então tinham essas e outras denominações locais, a partir desse encontro, passam a se denominar Centros Familiares de Formação por Alternância (Nead, 2001).

A unificação das denominações locais dos espaços escolares que adotam a Pedagogia da Alternância (ex.: Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais Municipais, Escolas Populares do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, entre outras) para uma denominação padronizada não levou em conta que a Pedagogia da Alternância se fortalece ao potencializar uma característica que a torna particular, ou seja, o respeito às diversidades com suas peculiaridades históricas e regionais. Na decisão tomada de transformar todos os espaços escolares de formação por Alternância em uma única denominação, Centros Familiares de Formação por Alternância, foi desconsiderada a luta histórica para a consolidação da identidade desses espaços pelas famílias e comunidades camponesas. Uma luta que foi alimentada por referências e simbologias, que se presentifica na existência de espaços escolares de onde advém a sua identidade, como resultado do estreito relacionamento com as famílias e as comunidades camponesas.

Acreditamos ser fundamental preservar a identidade histórica, e aqui incluímos as denominações referendadas pelos verdadeiros protagonistas do surgimento dessas práticas educacionais alternativas, fruto de mobilizações e reivindicações específicas do campesinato, com todo o rigor possível. Reafirmamos que, para preservar a identidade do movimento da Alternância, é imperativo conhecer, valorizar e preservar suas raízes assim como suas denominações históricas regionais. Coerentemente com os argumentos apresentados, será mantida a utilização das denominações originais, ao nos referirmos às escolas de formação por Alternância.

Retomando as análises das aproximações da Alternância com a legislação educacional brasileira, a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 1/2006 foi importante para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, pois se tornou um marco pioneiro no reconhecimento específico da Alternância na legislação

educacional brasileira no intuito de suprir, até então, a inexistência de normas legais exclusivas para o calendário escolar desses espaços escolares e solucionar o que vinha se apresentado como um dos principais elementos que dificultavam o reconhecimento dos espaços escolares de formação por Alternância para a certificação de seus alunos. A justificativa apresentada pelo relator foi a de que os Ceffas cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do “Plano de Estudo” de cada aluno. O ambiente educativo da Pedagogia da Alternância é apresentado por Zamberlan (1995) no Quadro 12.

Quadro 12 – Síntese do ambiente educativo da Pedagogia da Alternância

(continua)

<b>Setores</b>	<b>Responsabilidades</b>
Pedagógico e didático	Plano de formação Plano de estudo Caderno da realidade Organização das Alternâncias – EFA – casa Estágios técnicos e outros Uso da biblioteca e laboratório Visitas e viagens de estudo
Vida de grupo	Regras do grupo Horário Uso de instalações e equipamentos Relacionamento: alunos/alunas, monitores / alunos, monitores/agricultores etc. Frequência às aulas Saídas várias Saúde e bem-estar Lazer e esporte
Alimentação	Cardápio Orientação na cozinha Compras de alimentos e estoques Utilização dos alimentos da propriedade da EFA Combustíveis vários Controle da alimentação: alunos, monitores, visitantes Contabilidade da alimentação Cotização dos gastos
Manutenção	Prédio, uso dos cômodos e repartições Instalações: sanitárias, elétricas, hidráulicas. Pátios jardim, área de lazer, estradas e cercas
<b>Setores</b>	<b>Responsabilidades</b>
Oficina	Mecânica Carpintaria Uso e controle de ferramentas, máquinas e implementos Manutenção e reparos

Quadro 12 – Síntese do ambiente educativo da Pedagogia da Alternância

(conclusão)

Propriedade	Agricultura: culturas perenes, culturas anuais e horta Pecuária: bovinos, suínos, caprinos, ovelhas, coelhos, aves de vários tamanhos e abelhas
Estrutural participativo	Associação de Pais Assembleia de Pais Relações com o Mepes Relações com outras entidades
Registro contábil	Caixa Registro de compra e venda Balancete mensal Balancete anual
Aspecto burocrático e jurídico	Documentação escolar individual dos alunos, históricos, avaliações, diários
Trabalhos comunitários	Com as famílias e comunidades camponesas Com lideranças políticas e religiosas Com alunos Com ex-alunos Com pais Com sindicatos Com pastorais

Fonte: Zamberlan (1995, p. 14-15). Adaptado pelo autor.

Diante do complexo processo de transformação, pelo qual passa o mundo rural brasileiro, os estudos realizados devem ser continuamente enriquecidos, pois entendemos que os povos dos campos são detentores de lógicas próprias e que seus códigos de existência e a maneira como os traduzem são, de certo modo, criações/resultados histórico-cultural-educacionais que se manifestam e se cristalizam na memória coletiva cotidianamente na família e na comunidade camponesa por meio de mecanismos socioproductivo e intelectuais e pela formação de uma rede de símbolos que nos apresenta todo o desenvolvimento social e histórico dos coletivos camponeses em determinados espaços/tempos e que por isso precisam ser mantidos em contínuo debate.

Todas essas formas de manifestações são refletidas nos modelos educacionais existentes no mundo rural brasileiro. Ao analisar os aspectos da educação disponíveis para a juventude camponesa, os espaços de contribuição na construção do ensino e da aprendizagem e a participação da família, é fundamental retomar os aspectos históricos e sociais constitutivos das relações que dizem respeito aos modelos de desenvolvimento/planejamento estatais, quanto ao acesso/uso à terra e políticas de assistência técnica e extensão rural.

Consolida-se um Estado articulador dos interesses da empresa capitalista rural, em torno de um projeto de desenvolvimento de caráter excludente, direcionando os privilégios para os grandes conglomerados econômicos na aquisição de terras, nos diversos segmentos da cadeia de produção agropecuária.

A consequência dessa política agrícola excludente, para milhões de camponeses, foi formar “frangas” marginalizadas com a geração e a ampliação de uma massa de despojados sociais rurais. As peculiaridades étnicas e culturais dos povos camponeses são multifacetadas, tecidas por múltiplos fatores e devem ser entendidas nas minúcias que lhes são próprias. As redes e as interconexões territoriais dos povos e comunidades tradicionais camponesas incluem diversificados coletivos sociais: povos das florestas e das águas<sup>96</sup>, caiçaras, agricultores familiares, assentados em projetos de reforma agrária, acampados sem-terra, meeiros, diaristas, tarefeiros, pescadores artesanais, quilombolas, indígenas, garimpeiros, seringueiros, castanheiros, açazeiros, arrendatários, extrativistas, moradores de áreas de fundo de pasto, chiquitanos, retireiros, caseiros, ocupantes, torrãozeiros, geraizeiros, faxizeiros, vazanteiros, ciganos rurais, piaçazeiros, pomeranos, pantaneiros, ribeirinhos, quebradeiras de cocos, ervateiros, assalariados rurais temporários, empossados, boias-frias, reassentados atingidos por barragens e vileiros rurais. Todos possuidores de lógicas e tessituras próprias em termos de concepções da produção. Embora não tenham uma referência comum de mercado, são constituídos com base em redes sociais e familiares que lhes conferem características culturais e produtivas distintas.

Essas características são demonstradas por um conhecimento próprio enraizado nas suas experiências e trocas geracionais. O camponês e sua família vivem na sua diversidade, na sua tradição oral, nos saberes gerados na relação com a terra, nas suas especificidades de socialização e manutenção de seus padrões típicos de interação e de convivência. Em outras palavras, Shanin (1980, p. 51) afirma que “[...] o cerne de suas características determinantes parece repousar na natureza e na dinâmica de estabelecimento rural familiar, enquanto unidade básica de produção e meio de vida social [...]”.

---

<sup>96</sup> Compreendem-se como povos das florestas e das águas todos os sujeitos coletivos que têm sua existência e identidade marcada pela relação com esses espaços diversos, organizados em instituições representativas formal ou informalmente constituídas.

Por traduzir, contextualizar, transcrever e ressignificar seus espaços de ocupação e de inserção a partir de uma racionalidade peculiar e simbólica, o camponês detém padrões próprios de mudanças estruturais nas tomadas de decisões, nos processos de produção. Altera estruturas complexas de exploração interna, naturalmente, porque o trabalho e a gestão estão intimamente relacionados, tornando flexíveis as determinações imediatas e adequadas em frente ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo agrícola.

Dessa lógica própria do campesinato decorrem, em grande parte, os projetos e as práticas educacionais alternativas dirigidas às famílias camponesas. Contrapõem-se aos projetos educacionais oficiais, pois estes permanecem conectados aos projetos de desenvolvimento, exclusivamente, econômicos que objetivam o fortalecimento do projeto agroexportador, e qualquer forma de envolvimento e participação da família camponesa obedeceria à abertura de espaços concedidos pelo Estado.

As práticas educacionais alternativas, em suas propostas pedagógicas, estimulam a ampliação dos espaços de ações para o educando e sua família. Algumas questões emergem dessa afirmação: quais são esses espaços? Quando e como são ocupados? Quanto o educando e as famílias camponesas ocupam nesses espaços?

É importante destacar, nesta discussão, o lugar da Pedagogia da Alternância no projeto de modernidade e absorção dessa massa de excluídos, por ser ela fundamental para o entendimento das relações construídas no campo brasileiro; mostrando o lugar do(a) jovem camponês(a) e de sua família nesse universo educacional multifacetado.

A Pedagogia da Alternância, pelo que ela representa, não se manteve livre de sofrer influências, desdobrar-se e de influenciar esse espaço/tempo histórico em dinâmica construção e reelaboração. É pensada para ser uma educação diferenciada, que incorpore os saberes formados na vivência familiar e na comunidade; que recrie a valorização da vida no campo, dentro de uma permanente humanização e também como espaço de geração e repasse do conhecimento acumulado. Objetiva uma educação que construa a cidadania e que o espaço escolar tenha a feição dos sujeitos a quem se destina.



Na prática educacional da Pedagogia da Alternância, o saber cotidiano é o resultado relacional das gerações familiares, quando da execução das tarefas, e a teoria é obtida no tempo escolar, quando da troca de experiências e absorção dos conteúdos refletidos, quando se fundem para auxiliar a aprofundar a compreensão do que ocorre no dia a dia na família e na escola e onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe.

Os debates em torno da Educação do Campo e da modalidade formativa pedagógica em Alternância que se consolida ao manter em sua prática um diálogo permanente com a realidade camponesa são considerados matéria relevante, pois, segundo o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, a Educação do Campo vem se consolidando como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do campo e a Pedagogia da Alternância, conforme o mesmo Parecer, manifesta-se como a melhor escolha para a Educação Básica nos contextos camponeses, para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre os três espaços educativos: família – comunidade – escola.

Atualmente, no Estado do Espírito Santo, a Pedagogia da Alternância tem sua base pedagógica desenvolvida em diversos espaços escolares de Ensino Fundamental de acampados e assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra; nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio-Profissionalizante vinculadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo; nas Escolas Comunitárias Municipais Rurais; nas Escolas Famílias Agrícolas vinculadas ao poder público municipal e estadual; nos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural; e nas Escolas Comunitárias Rurais Estaduais. No Brasil, a Metodologia da Alternância é adotada pelas Escolas Famílias Agrícolas; Casas Familiares Rurais; Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais; Escolas Técnicas Estaduais; Casas das Famílias Rurais; e Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural.

Na Pedagogia da Alternância, as diversidades convivem sob o efeito de denominadores comuns: a família, a comunidade camponesa e a escola. Apoiam-se reciprocamente na busca de objetivos em comum:

[...] o direito das famílias à educação de seus filhos da maneira que lhes pareça mais conveniente, passando pela formação da cidadania, a

promoção e o desenvolvimento local, o fomento da democracia, os valores da convivência e da paz e a liberdade de sistemas educativos [...] (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 109).

Esses objetivos concretizam-se nos contextos camponeses franceses. Os resultados obtidos com a prática educacional desenvolvida com as e pelas famílias camponesas da comunidade de Sérignac-Péboudou, a partir de 1935, com intensa motivação do Pe. Abbé Granereau, filho de camponeses, despertam a curiosidade e a mobilização comunitária para a abertura de escolas que se assemelhem à proposta pioneira que se caracteriza por um currículo próprio, internato e uma propriedade para o desenvolvimento de suas práticas agrícolas. Conforme García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), para isso deveriam se preocupar em dispor dos elementos necessários para poder denominar-se de “Maison Familiale Rurale”:<sup>97</sup>

[...] uma Associação local responsável liderada por pais; uma pedagogia própria que alterna a formação entre o centro educativo, família, a propriedade, o meio; uma preocupação pelo desenvolvimento local e; um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico-profissional [...] (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 33).

Consolidadas e fortalecidas as “Maisons Familiales Rurales” despertam o interesse de pesquisadores, educadores e famílias e comunidades camponesas de outras regiões europeias. Os debates para sua criação, em outros países europeus e de outros continentes, ganham força a partir de 1961, com a instalação, no Norte da Itália, na região do Vêneto, Província de Treviso, na Comuna de Soligo, da primeira “Scuola della Famiglia Rurale” fora do território francês.

A partir da década de 60, outras escolas foram instaladas em diversos países, conforme veremos nas Tabelas 5, 6, 7, e 8. Esses dados, segundo García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), estão atualizados até 2008 e apresentam um total de 1.325 Ceffas instalados em 40 países e duas possessões francesas na Oceania. São dados que apresentam um panorama detalhado do número de Ceffas<sup>98</sup> em funcionamento no mundo, indicando a data da primeira escola a adotar a formação por Alternância instalada no respectivo país e suas denominações.

<sup>97</sup> Denominação original francesa da primeira escola a utilizar os princípios da Pedagogia da Alternância.

<sup>98</sup> Excepcionalmente, neste caso, utilizaremos a denominação de Ceffas para manter coerência com a fonte dos dados utilizados.

Na Europa, estão em funcionamento, de acordo com os autores, 511 Ceffas, distribuídos em quatro países, como observado na Tabela 5.

Tabela 5 – Ceffas na Europa/2008

<b>País</b>	<b>Início das atividades</b>	<b>Total</b>	<b>Denominação oficial</b>
Espanha	1967	55	Colegio Familiar Rural (CFR)
França	1935	448	Maison Familiale Rurale (MFR)
Itália	1961	03	Scuola Famiglia Rurale (SFR)
Portugal	1985	05	Casa Escola Agrícola (CEA)

Fonte: García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010). Elaborada pelo autor.

No caso da América Latina, os dados utilizados são referentes ao ano de 2009. Totalizam 593 Ceffas instalados em 17 países (Tabela 6). Completam os dados os três Ceffas em funcionamento no Canadá.

Tabela 6 – Ceffas na América Latina/2009

(continua)

<b>País</b>	<b>Início das atividades</b>	<b>Total</b>	<b>Denominação oficial</b>
Argentina	1968	64	Escuela de la familia Agrícola (EFA)
	1974	10	Centro de Formación Rural (CFR)
	1988	35	Centro Educativo para la Producción Total (CEPT)
	s.d	05	Scuelas de Alternancia de Jujuy
Brasil	1968	145	Escola Família Agrícola (EFA)
	1989	118	Casa Familiar Rural (CFR)
Canadá	1999	03	Maison Familiale Rurale (MFR)
Chile	1976	18	Instituto de Educación Rural (IER)
Colômbia	1992	07	Escuela Familiar Agropecuaria (EFA)
Equador	1997	03	Centro Familiar de Educación por Alternancia (CEFFA)
Guatemala	1978	80	Núcleos Educativos Familiares de Educación para el Desarrollo (NUFED)
	1999	24	Institutos Básicos por Cooperativa y Formación para el Trabajo (ICEFAT)

Tabela 6 – Ceffas na América Latina/2009

(conclusão)

Honduras	1980	07	Centros Familiares de Educación para el Desarrollo de Honduras (CEFEDH)
México	s.d.	02	Centro Familiar de Formación y Educación Rural (CEFFAR)
Nicarágua	1973	03	Centro Familiar de Educación Rural (CEFER)
Panamá	1981	02	Centro Comunal para el Desarrollo (CECOPADE)
Paraguai	1985	03	Centro de Alternancia de Paraguay (CAP)
Peru	2002	43	Centro Rural de Formación por Alternancia (CRFA)
Rep. Dominicana	1993	07	Centro de Educación y Promoción Rural (CEPROR)
El Salvador	1992	01	Centro de Desarrollo Familiar Rural (CEDEFAR)
Uruguai	1972	08	Universidad de Trabajo de Uruguai (UTU)
	1980	04	Escuela Familiar Agraria (EFA)
Venezuela	1973	01	Escuela Familiar Agraria (EFA)

Fonte: García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010). Elaborada pelo autor.

No período de 1959-2000, foram instalados 193 Ceffas em 16 países africanos (Tabela 7), adequando-se aos diversos contextos sociais, culturais e econômicos. Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), essa expansão pode ser assinalada por dois aspectos: certa unidade nos princípios metodológicos e flexibilidade estrutural e organizacional. Uma característica de destaque dos Ceffas instalados na África foi seu apoio à alfabetização, inicialmente na língua francesa. Atualmente, “[...] graças ao trabalho de sensibilização realizado pelos responsáveis das associações e pelos monitores dos CEFFA, os agricultores têm compreendido a importância da alfabetização nas línguas locais [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 113).

Outro aspecto que merece ser enfatizado é o que se refere à organização das famílias camponesas nas áreas de atuação dos Ceffas na busca de soluções coletivas para os problemas sociais que mais os afligem, de tal modo que “[...] doenças e mortalidade infantil têm diminuído graças às atividades coletivas como, programas de proteção nutricional e sanitária, farmácias de aldeia e creches [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 113). Os Ceffas, ao atuar em outras áreas, têm incentivado a ampliação dos níveis organizacionais familiares e comunitários, visto que “[...] a formação para a gestão administrativa que se aplica nos CEFFA tem permitido aos camponeses tomar consciência do papel que podem ter na gestão de seu entorno, de seus bens, de sua família [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 114).

Tabela 7 – Ceffas na África/2009

(continua)

<b>País</b>	<b>Início das atividades</b>	<b>Total</b>	<b>Denominação oficial</b>
África Central	1966	14	École Familiale Agraire (EFA)
Benin	1991	04	Maison Familiale Rurale (MAFAR)
Burkina Faso	2000	04	Maison Familiale Rurale (MFR)
Camarões	1994	28	École Familiale Agraire (EFA)
Chade	1965	24	Maison Familiale Rurale (MFR)
Costa do Marfim	1998	08	École Familiale Agraire (EFA)
Ilhas Maurícias	s.d.	01	Maison Familiale Rurale Du Nord (MFR)
Mali	1997	05	Maison Familiale Rurale (MFR)
Marrocos	1998	10	Maison Familiale Rurale (MFR)
Moçambique	2003	10	Escola Familiar Rural (EFR)
<b>País</b>	<b>Início das atividades</b>	<b>Total</b>	<b>Denominação oficial</b>
República do Congo	1990	01	Centre de Progrès Rural (CPR)
Ruanda	1974	31	Centre Communal de Développement et de Formation Permanente (CCDFP)
Senegal	1964	28	Maison Familiale Rurale (MFR)

Tabela 7 – Ceffas no continente africano/2009

(conclusão)

Togo	1963	24	Maison Familiale Rurale (MFR)
------	------	----	-------------------------------

Fonte: García-Marirrodriaga; Puig-Calvó (2010). Elaborada pelo autor.

Os países asiáticos que possuem Ceffas em seus territórios são a Armênia, Filipinas e Vietnã. Na Oceania os Territórios de Ultramar franceses da Polinésia Francesa e Nova Caledônia (Tabela 8) contam com Ceffas em seus territórios a partir de 1977 e 1980, respectivamente.

Tabela 8 – Ceffas na Ásia e Oceania/2008

País	Início das atividades	Total	Denominação oficial
Armênia	s.d.	02	Maison Familiale Rurale (MFR)
Filipinas	1986	12	Family Farm School (FFS)
Nova Caledônia	1977	08	Maison Familiale Rurale (MFR)
Polinésia Francesa	1980	04	Maison Familiale Rurale (MFR)
Vietnã	1998	02	Maison Familiale Rurale (MFR)

Fonte: García-Marirrodriaga; Puig-Calvó (2010). Elaborada pelo autor.

Constam desse levantamento os Ceffas que estão organizados em entidades nacionais ou agrupamentos regionais e que compõem, como membros ativos ou honorários, a Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).<sup>99</sup> Constitui-se de uma organização de caráter educativo e familiar de ação internacional. Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 114), os argumentos que sustentaram sua criação estão embasados na convicção de que o

[...] desenvolvimento e a promoção do meio rural são levados a sério quando os jovens e os adultos – as famílias e os profissionais – são capazes de modificar suas atitudes juntos depois de analisar a situação de seu respectivo entorno de vida mediante o intercâmbio de experiências [...].

Pelo estatuto da AIMFR, no art. 4<sup>o</sup>, uma instituição educacional pode ser considerada um Ceffa quando apresenta as seguintes características:

<sup>99</sup> Fundada em 1975, em Dakar, capital do Senegal. Foi denominada inicialmente de Association Internacionale des Maisons Familiales Rurales (AIMFR). No VI Congresso Internacional da AIMFR, realizado no Brasil em 1996, ficou convencionada a alteração da denominação original. É suprimido o termo “Maisons Familiales Rurales” e são inseridos outros termos, propiciando, uma nova denominação: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

[...] a) Alternância educativa que permite uma formação associada; b) a participação das famílias na gestão e no funcionamento diário de cada 'EFA' e por extensão a todo o meio rural; c) a busca de uma promoção pessoal e coletiva para favorecer uma animação social e cultural autêntica assegurando, ao meio as bases de uma formação permanente; d) a educação global das pessoas favorecendo a promoção pessoal e coletiva do meio rural [...] (ASSOCIATION INTERNACIONALE DES MAISONS FAMILIALES RURALES, 1975, p. 1).

A AIMFR tem mantido uma política coerente e incisiva para que os Ceffas se constituam em uma grande unidade e desenvolvam uma concepção comum sobre os princípios da Pedagogia da Alternância e de sua aplicação, objetivando a promoção de ações de desenvolvimento nos aspectos organizacionais, sociais, ambientais, econômicos e culturais das famílias e comunidades camponesas. Suas ações seguem as proposições estabelecidas no art. 5º do seu estatuto, que subscreve os seus objetivos nos seguintes termos:

[...] 1) coordenar, promover e desenvolver as atividades de todas as Escolas Famílias Rurais (EFRs)<sup>100</sup> no mundo; 2) representar e defender os interesses das Escolas Famílias Rurais perante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relacionamentos com eles; 3) difundir e defender os princípios definidos no Código Pedagógico das Escolas Famílias Rurais perante a opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares; 4) a pedido de interessados, assessorar na criação de novas Escolas Famílias Rurais e na organização de Uniões Regionais ou Nacionais; 5) velar para que as novas instituições respeitem o Código Pedagógico das Escolas famílias Rurais; 6) fomentar a comunicação e o intercâmbio de experiências e de material didático entre as Escolas Famílias Rurais de todo o mundo; e 7) promover a criação de serviços comuns necessários para o melhor funcionamento da Associação e especialmente de um serviço central de informação e de investigação pedagógica [...] (ASSOCIATION INTERNACIONALE DES MAISONS FAMILIALES RURALES, 1975, p. 2).

Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), a ação problematizadora e transformadora de seus membros associados em suas áreas de inserção potencializou a presença da AIMFR em organismos internacionais de solidariedade e de iniciativas comunitárias de desenvolvimento rural sustentável. Atualmente, constitui-se de órgão consultivo na FAO<sup>101</sup> e no Ecosoc.<sup>102</sup> Mantém relações consultivas informais com a Unesco,<sup>103</sup> União Europeia, Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>100</sup> A tradução do documento estatutário original, para a língua portuguesa, emprega o termo "Escolas Famílias Rural (EFR)" tendo em vista que esse era um termo próprio, naquele momento, utilizado para designar as escolas em formação por Alternância no Brasil.

<sup>101</sup> Food and Agriculture Organization.

<sup>102</sup> Economic and Social Council.

<sup>103</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Observando-se os dados demonstrativos do número de espaços escolares que adotam, como prática pedagógica, a formação por Alternância, depreendemos que, para uma iniciativa local e específica passar por um processo contínuo de expansão mundial, ela precisa estar envolta de credibilidade e resultados comprobatórios de sua capacidade de ser uma prática alternativa que absorva, em seu âmbito, as multifacetadas realidades do campesinato canadense, filipino, senegalês ou francês, por exemplo. Percebemos que sua expansão se materializa e se consolida ininterruptamente, produzindo situações em que a palavra “Alternância” “[...] está sendo frequentemente utilizada pelos sistemas educativos de vários países, obrigando-nos a diferenciar a concepção da Alternância tal como é praticada nas EFA’s, daquela de outros sistemas educativos [...]” (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 18).

Nas definições formuladas e apresentadas em seguida, não se objetiva condensar a Pedagogia da Alternância a um movimento de práticas coerentes e precisas. Estão estigmatizadas pelo reconhecimento de características nos diferentes tratamentos dadas ao tema, todavia reforçando sua originalidade no universo das técnicas pedagógicas (SILVA, 2000).

Os estudos de Puig-Calvó (1999), Silva (2000), Queiroz (2004), Rodrigues (2008), analisando as múltiplas abordagens de organização da Pedagogia da Alternância, sugeridas por Girod de l’Ain, (1974),<sup>104</sup> Malglaive, (1979),<sup>105</sup> e Bourgeon (1979),<sup>106</sup> expõem tipologias específicas de formação por Alternância com distintas finalidades. Essa caracterização, apresentada de forma resumida, no Quadro 13, permite-nos observar práticas educacionais que alternam tempos e espaços sem qualquer preocupação com a adoção de instrumentos conceituais e metodológicos que viabilizem o diálogo com a realidade do alternante e de práticas que potencializam uma “[...] formação integral da pessoa, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive [...]” (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 16).

---

<sup>104</sup> GIROD de l’Ain, Bertrand. **L’enseignement supérieur en alternance**: les actes du Colloque National de Rennes. Paris: La Documentation Française, 1974.

<sup>105</sup> MALGLAIVE Gérard. La formation alternée des formateurs. **SIDA**, n. 297, p. 34-48, jan. 1979.

<sup>106</sup> BOURGEON, Gil. **Socio-pédagogie de l’alternance**. Maurécourt: Mésonance, 1979.



Quadro 13 – Diferentes tipologias de Alternância sugeridas por Girod de L'Ain, (1974), Malglaive, (1979) e Bourgeon, (1979)

(continua)

<b>Autor</b>	<b>Tipologia</b>	<b>Características</b>
Girod de l'Ain	Alternância Externa	Na relação escola-trabalho, a prioridade é a atividade profissional que é orientada para a continuidade dos estudos guiados pelo princípio da não separação do intelectual da realidade do mundo do trabalho manual. Pode ser desenvolvida em cursos noturnos ou por correspondência. Aproxima-se da Falsa Alternância e da Alternância Justapositiva (SILVA, 2000; QUEIROZ, 2004)
	Alternância Interna	Inspirada na prática do sistema educacional cooperativo norte-americano. Consiste na realização de atividades profissionais ao longo do período de estudos e não mais o trabalho como pré-requisito para a formação do educando (SILVA, 2000; QUEIROZ, 2004)
Malglaive	Falsa Alternância	Consiste em deixar espaços vazios durante os períodos da Alternância, sem estabelecer qualquer ligação específica entre formação acadêmica e as atividades práticas desenvolvidas no período da estada familiar. Sucessão de períodos de formação e períodos de estágios. Introduziu, no processo de formação, aspectos da realidade do alternante. Aproxima-se da Alternância Externa e da Alternância Justapositiva (SILVA, 2000; PUIG-CALVÓ, 1999)
	Alternância Aproximativa	Envolve certo nível de organização didática na vinculação dos dois momentos da formação em um conjunto coerente. Une os tempos e espaços de formação (espaços escolares – familiares e atividades práticas), gerando uma coerência pedagógica. Os alternantes dispõem de instrumentos conceituais didático-metodológicos para as observações do vivido nos espaços familiares e comunitários. As informações decorrentes dessas observações constituem os subsídios para o trabalho teórico realizado nos espaços escolares. Aproxima-se da Alternância Associativa (SILVA, 2000; PUIG-CALVÓ, 1999)

Quadro 13 – Diferentes tipologias de Alternância sugeridas por Girod de L'Ain, (1974), Malglaive, (1979) e Bourgeon, (1979)

(continuação)

	Alternância Real	Projeta uma formação teórica vinculada a uma prática efetiva, permitindo que o alternante elabore seu próprio projeto pedagógico, concretizando-o e refletindo sobre ele mesmo e sobre si. Em outras palavras, busca incentivar o envolvimento do alternante em tarefas produtivas, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Percebe-se uma influência mútua forte entre os momentos da aprendizagem teóricos e práticos. Aproxima-se da Alternância Copulativa (SILVA, 2000; PUIG-CALVÓ, 1999)
Bourgeon	Alternância Justapositiva	Caracteriza-se por intercalar os diferentes momentos aplicados a diversas atividades em locais distintos, trabalho e o estudo, sem nenhuma relação aparente entre eles. Em determinadas situações, não apresenta qualquer conexão entre os períodos de trabalho e escolar. Um dos períodos acaba por suplantar o outro, em termos de relevância, dependendo do significado dado pelo alternante ao período do trabalho ou de estudo. Aproxima-se da Alternância Externa e da Falsa Alternância (SILVA, 2000; PUIG-CALVÓ, 1999; RODRIGUES, 2008; QUEIROZ, 2004)
	Alternância Associativa	Consiste na associação entre a formação profissional e a formação geral, a partir de mecanismo legais definidores da natureza dessas relações entre as duas formações diferentes. Caracteriza-se muito mais por uma simples adição de estudos e atividades profissionais entre si com pouca ou nenhuma articulação entre a formação profissional e a formação geral. Tal articulação ocorre somente no plano institucional. Aproxima-se da Alternância Aproximativa (SILVA, 2000; PUIG-CALVÓ, 1999; RODRIGUES, 2008; QUEIROZ, 2004)

Quadro 13 – Diferentes tipologias de Alternância sugeridas por Girod de L'Ain, (1974), Malglaive, (1979) e Bourgeon, (1979)

(conclusão)

Autor	Tipologia	Características
	Alternância Copulativa	<p>Consiste na conexão efetiva da vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo. Não se trata da sucessão de tempos teóricos e de tempos práticos organizados em um plano didático. Representa uma forte interação entre os dois momentos de atividades em todos os níveis do campo educativo, implicando uma tarefa de produção, de forma a ligar a ação e a reflexão sobre o porquê e o como os conteúdos dos dois momentos se encontram em permanente relação, completando-se e enriquecendo-se mutuamente. Em outras palavras, consiste de uma interação orgânica entre os momentos de atividades com uma estreita vinculação entre todos os elementos do âmbito educativo e familiar. Permite, por seu dinamismo, uma evolução constante dos momentos integrativos entre os meios socioprofissionais e escolares, consolidando-os como tempos formativos.</p> <p>Aproxima-se da Alternância Real. (SILVA, 2000; PUIG-CALVÓ, 1999; RODRIGUES, 2008; QUEIROZ, 2004)</p>

Fonte: Puig-Calvó (1999), Silva (2000), Queiroz (2004), Rodrigues (2008). Elaborado pelo autor.

Como observado, sobressaem com maior destaque duas situações: a coexistência simultânea e em diversos lugares de diferentes práticas educacionais formativas por Alternância e distintas maneiras de se entender a Alternância. Nessa ocasião, um aspecto deve ser observado com maior destaque e que remonta há algumas décadas, isso é, desde sua origem, a prática da Alternância tem provocado o surgimento de movimentos diferentes quanto à operacionalidade de sua metodologia. Apesar da imanência de diferentes tipologias da formação por Alternância, Puig-Calvó (1999) sugere que, dentre os seus diferentes tipos, deve-se buscar uma aproximação com uma Alternância formativa e promotora da pessoa humana. Pondera que a Alternância Real de Malglaive (1979) ou a Alternância Copulativa de Bourgeon (1979), que Chartier (1986) denomina de Alternância Integrativa, corresponde à possibilidade da formação integral do educando, ampliando as dimensões conscientizadoras das famílias e das comunidades camponesas, na busca de sua autovalorização enunciada pela participação e mobilização popular, bem como contribuindo para a geração de práticas que

objetivam o desenvolvimento rural autossustentável, particularmente nas regiões em que prevalece a agricultura camponesa.

Em outras palavras, Puig-Calvó (1999, p. 21) afirma que igualmente podemos chamá-las de Alternância Interativa

[...] porque nela existe uma verdadeira colaboração, cogestão, [...], co-ação, onde o meio profissional intervêm na escola e esta intervêm no meio, com intervenções na educação – formação do aluno pela Alternância, que não se limitam a um ou dois atores, mas se estendem a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formando (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, co-autores, co-responsáveis, comprometidos [...].

Finalizando, esse mesmo autor alerta que não se deve compreender a Pedagogia da Alternância a partir de ingênuos “[...] esquemas binários que tendem a explicar a Alternância: escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, esquemas reducionistas da Alternância, nem esquemas justapostos ou associados [...]” (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 21).

Para nos aproximarmos das discussões sobre a Pedagogia da Alternância, observando como ela se constitui em espaços de diálogos e de referências, é preciso compreender que os multifacetados coletivos camponeses convivem com suas lógicas e realidades próprias. Estamos convencido de que a Pedagogia da Alternância deve dialogar com a sua realidade. Nas atividades pedagógicas desenvolvidas, o papel que possui nas tessituras de novos conhecimentos, ao incorporar-se aos saberes já existentes na família e na comunidade camponesa, deve possuir uma afinidade e uma expressão nítida de atividades dessa própria realidade. Realidades estas que se apresentam distintas, conforme investimos na análise de suas peculiaridades, mesmo ocupando espaços naturais que se apresentam, aparentemente, comuns a todos.

Os camponeses devem ser entendidos como seres ativos, críticos, construtores de sua própria cultura, da sua história e da sociedade em que vivem, portanto é imprescindível seu acesso a um espaço escolar que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à sua cidadania. Nessa perspectiva, concretamente, a Pedagogia da Alternância deve se constituir de espaços de diálogos e de referências, contemplando a formação do ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo.

Assim, as Escolas Famílias Agrícolas deixam de ser o único espaço de obtenção de informações, pois essas mesmas informações estão disponíveis em múltiplos meios de comunicação. Daí ser um dos principais objetivos do processo educativo, nessas escolas, incentivar os instrumentos da descoberta, escolha e integração das informações já disponíveis no convívio familiar e comunitário, interagindo com as informações que são repassadas pelos espaços escolares.

A Pedagogia da Alternância/Escolas Famílias Agrícolas, no momento em que se instituem como espaços de diálogos e de referências voltados para a realidade do educando, tornam-se cúmplices do pleno desenvolvimento estudantes, motivando-os a adotar atitudes autônomas, críticas, criativas e comprometidas com a democracia, justiça social e a sustentabilidade, conscientes para perceberem como diferentes vozes podem ser constituídas em meio às relações sociais. Assim, devem ser capacitados para acolher e criticar seus significados, suas histórias e suas experiências. A Pedagogia da Alternância/Escolas Famílias Agrícolas, constituindo-se de espaços de diálogos e de referências, cria situações de questionamentos sobre como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando-se para isso do diálogo. Procura, sempre, tornar o conhecimento significativo, crítico, emancipatório e comprometido com as realidades camponesas.

Quando se afirma que educar é desenvolver a valorização humana, isso significa pensar em Escolas Famílias Agrícolas como espaços do exercício da tessitura de novos conhecimentos a partir das experiências dos camponeses, articulando essas experiências com o conhecimento socialmente produzido na comunidade e na escola. Dessa maneira, o compromisso da luta em favor de uma educação de qualidade inclusiva para a população do campo, em que seja respeitada sua cultura, seus saberes elaborados, as formas de organização, resgate e preservação de sua identidade camponesa numa interação sustentável com seu meio, deve se constituir em condição prioritária dessa Pedagogia. A Pedagogia da Alternância/Escolas Famílias Agrícolas, assumindo-se como espaços de diálogos e de referências, facilita aos coletivos camponeses despertarem sua consciência e assumirem um compromisso mais amplo com a transformação da sua realidade. Além da transmissão de conteúdos, deve tornar-se cúmplice de mudança, coparticipante de programas que contribuam efetivamente para a melhoria de vida nas comunidades, atuando no processo de organização dos camponeses, seja por meio das

estratégias de reivindicar seus direitos, de desenvolver trabalhos associativos, seja encaminhando propostas que visem à solução para o coletivo.

Assim, o compromisso que a Pedagogia da Alternância/Escolas Famílias Agrícolas, como espaço de diálogos e de referências, assume com os povos do campo implica valorização, resgate e reelaboração de seus espaços desenhados e praticados. O diálogo com a realidade camponesa permite tecer, como eixos fundamentais, uma “educação da opção”, no sentido da escolha entre valores humanos ou mercantis; em uma prática agrícola agroecológica ou agroquímica, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação à sustentabilidade da vida no planeta.

Uma “educação para percepção”. Isso no sentido de cada pessoa ou coletivo camponês perceber-se como protagonista compondo um processo que se enraíza no passado e na sua práxis, tecida pelas gerações no espaço familiar e que se projeta no futuro e, finalmente, uma “educação para a autonomia”, no sentido de os povos do campo se sentirem motivados e confiantes para decidir suas representações, suas artes, suas linguagens, suas estratégias e suas místicas.

Para que a Pedagogia da Alternância/Escolas Famílias Agrícolas se apresente como espaço de diálogos e de referências, é preciso que ela se institua como lugar envolvente e onde se arquitetem redes de conhecimentos e espaços de incorporação de saberes; se constitua em espaço de tradução, de diálogo com um ambiente distinto; se fortaleça como um ambiente acolhedor e apaixonante; se confirme como lugar de humanização porque valoriza a pessoa; se admita como ambiente que busca o novo sem esquecer o que já foi elaborado; se fortaleça como espaço de parceira para propor caminhos de se pensar uma nova sociedade; que se constitua de lugares que cultivam o diálogo com a sustentabilidade e com as realidades campesinas; e que seja um ambiente de famílias atuantes e onde a comunidade é sempre bem-vinda. Em outras palavras, as Escolas Famílias Agrícolas, como espaços de diálogos e de referências, são escolas da observação e da experiência. Escolas que educam crítica e democraticamente e se consolidam como uma “escola aprendente”.

Por outro lado, coexistem com a Pedagogia da Alternância/Escolas Famílias Agrícolas escolas que atendem ao campesinato, no campo ou na cidade, que

desconsideram a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo, bem como sua cultura, suas diversas formas de organizar o trabalho, suas relações sociais e sua própria vida. Em outras palavras, privilegiam conhecimentos relativos ao mundo industrializado, estimulando uma forma de pensar e estilo de vida baseado na padronização cultural urbana. Os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasados e estereotipados pelo do seu modo de viver e de pensar; os conteúdos formados e informados no processo de ensino e aprendizagem sustentam-se nos princípios da urbanização e da industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, sempre exaltada como superior e moderna. Assim sendo, o mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida. A desvalorização da cultura e valores dos locais camponeses e a supervalorização da cultura e dos valores exógenos urbanos ocorrem diametralmente ao conhecimento oriundo de conteúdos fragmentados, distantes da realidade do educando e de seu meio, o que contribui para a perda da identidade camponesa e de seus entrelaçamentos na comunidade de origem.

### 3.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Para compreender sua originalidade, propomo-nos analisar a história da Pedagogia da Alternância de forma passageira, até porque outros autores já o fizeram com grande precisão e maior profundidade. Mencionamos, como referência, os trabalhos de Nosella (1977), Pessotti (1978), Nové-Josserand (1987), Chessa e França (2003); Silva (2000) e García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010). No entanto, para percorrermos os caminhos e alcançarmos o objetivo de compreender as aproximações e as tensões entre a Pedagogia da Alternância e as famílias camponesas, parece-nos necessário retratar, mesmo superficialmente, seu sentido provocativo, inovador e contra-hegemônico aos mecanismos de exclusão impostos ao campesinato.

Formados nas tristes experiências dos amanhãs que não mais reproduzem a alegria e a satisfação da vida no campo, os camponeses franceses, pautados de um sentimento de enfraquecimento, desiludiram-se ao ver-se depositários de circunstâncias muitas vezes incompreensíveis, cuja fragilidade é extrema. Torna-se, então, necessário compartilhar responsabilidades para contornar a crise econômica e a falta de perspectivas que assola o mundo capitalista nas três primeiras décadas do século XX. Crise esta que faz aumentar a gravidade das condições da agricultura e do campesinato em todo o mundo.

A crise econômica, culminada com a quebra da Bolsa de Valores de New York, em 1929, repercutiu no continente europeu com contornos desestabilizadores em todo o setor produtivo urbano e rural, expandindo, assim, as condições de exclusão do campesinato. Situação agravada pelo modelo de desenvolvimento industrial que favorecia os núcleos centrais da economia urbana e que excluía todas as outras dimensões periféricas da produção.

Essas manifestações geram profundas e importantes transformações na sociedade e consolidam, habilmente, as relações de dependência entre o campesinato e o grande proprietário de terras. Conjuntura esta que foi objeto de análise de Engels (1894-1983), quando observa que

[...] o desenvolvimento do modo capitalista de produção matou o nervo vital da pequena produção da agricultura, que decai e marcha irremediavelmente para a ruína [...]. Grandes latifundiários e pequenos lavradores estão, igualmente, diante da ameaça de ruína. E como uns e outros são proprietários e homens do campo, o grande latifundiário arvora-se em campeão dos interesses do pequeno lavrador<sup>107</sup> e este, em termos gerais, aceita-o como tal [...] (ENGELS, 1894-1983, p. 225-226)

Aliado a essa conjuntura de instabilidade econômica, o campesinato agrário francês vivencia novos conceitos e modelos de inserção no cenário econômico. O setor primário passa a se constituir como fornecedor de alimentos e matérias-primas a preços baixos, facilitando os lucros crescentes das indústrias. Segundo Linhares e Silva (1999, p. XV-XVI), considerava-se, também, como pressuposto para a agricultura,

---

<sup>107</sup> Para Brandão (1986b) é a denominação que qualifica, antes de tudo, toda pessoa que se ocupa e vive do/com o trabalho “da lavoura”. É aquele que planta “a roça” sozinho ou associado à força de trabalho do grupo doméstico.



[...] fornecer mão de obra abundante, desqualificada e, portanto sem grandes exigências salariais [...] o que explicaria o êxodo rural e a expropriação de camponeses, tendo como uma de suas consequências o crescimento das cidades [...] os antigos grupos de proprietários de terra, em toda a parte, cederam lugar ou, mesmo, desapareceram. Aqueles que restaram no campo, sempre uma minoria, conseguiram, cedo ou tarde, manter não só seu modo de vida camponês mas, ainda, criar mecanismos de representação que gerariam políticas agrícolas capazes de fornecer salvaguardas sociais e econômica [...].

O setor produtivo agrícola francês, vivendo momentos de instabilidade, com reflexos na capacidade de absorção da mão de obra disponível, conforme a expansão do modo de produção capitalista se consolidava, não havia alcançado, segundo, García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010, p. 22), o uso generalizado da mecanização agrícola. Por um lado, a mão de obra não era absorvida porque estava

[...] em crise o mercado de leite, de suíno, de bovinos de corte e outras produções agrícolas [...]. E haviam começado fenômenos como o êxodo rural, as concentrações urbanas e o abandono de numerosas comunidades rurais e do meio rural em geral.

A França e grande parte da Europa vivem, nesses períodos, conforme Silva (2000, p. 61):

[...] uma situação bastante difícil, na qual o desafio básico era a reconstrução social e econômica da sociedade. Com uma realidade agrária marcada pela [...] pequena propriedade, tendo como base a agricultura familiar, os agricultores viviam naquele contexto uma situação de total abandono: de um lado um Estado desinteressado dos problemas do homem do campo e de sua educação [...].

Contudo, diante de todas as instabilidades, existia espaço para justificar a permanência, recriação ou a expansão do campesinato mesmo que o contexto fosse desfavorável, como é o caso das explicações utilizadas para iniciar os movimentos que materializam as origens da Pedagogia da Alternância. Nesse panorama de expropriação, proletarização e pauperização do campesinato, maiores vítimas da crise econômica capitalista mundial, é que são elaboradas as estratégias para abrandar a situação vigente a partir de um movimento participativo endógeno com soluções oriundas do contexto em que se vivenciava a problemática.

A proposta para amenizar os graves problemas enfrentados pelo campesinato francês perpassava pela permanência nos seus locais de origem e pela organização do campesinato, para viabilizar a formação escolar de seus filhos, para que não reproduzissem os discursos de inviabilidade do campo. Em reuniões pautadas por

debates sobre questões sociais e valorização da vida no meio rural, o Pe. Abbé Granereau invalidava a educação convencional ao afirmar que:

[...] o Estado, através de seus professores(as) do primário salvo algumas maravilhosas exceções, não sabiam mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente, não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] (GRANEREAU, 1969, p. 24, apud NOSELLA, 1977, p. 19).

Sem ter como se contrapor ao discurso oficial, devido à própria condição em que viviam, as famílias camponesas eram convencidas de que a situação poderia ser revertida, pelo menos para seus filhos, a partir do momento em que abandonassem o campo e fossem preparados para a vida nas cidades. O discurso sustenta que, para terem seus filhos habilitados a conviver com a nova realidade urbana industrial, seria necessário que suas referências fossem elaboradas por valores urbanos. Para isso, deveriam desvincular-se de qualquer relacionamento com a terra e seu conhecimento agrícola. Abbé Granereau observa que o efeito de uma educação centrada no discurso de valorização do mundo urbano e na descaracterização dos saberes camponeses, gradativamente, torna muitas vezes o jovem camponês

[...] orgulhoso de si mesmo e olhava de cima para baixo os que foram tão bestas de permanecer na lavoura. Não passou vergonha, muitas vezes, ele mesmo, de sua origem? Desta forma o mundo agrícola vinha sendo depauperado de suas melhores inteligências [...] (GRANEREAU, 1969, p. 24, apud NOSELLA, 1977, p. 19).

As consequências dos efeitos dos discursos de desvalorização do saber camponês precisam ser suplantadas, uma vez que as famílias camponesas começam a concordar com as possibilidades que as cidades proporcionariam. Era preciso pensar em uma alternativa contrária aos discursos hegemônicos urbanos típicos nos espaços escolares rurais daqueles momentos e que permanecem na atualidade em inúmeras escolas destinadas ao campesinato. As “Maisons Familiales Rurales”, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 21):

[...] não surgem do acaso nem tampouco de uma decisão dos poderes públicos. Tiveram seus próprios promotores, seus ‘artesões’. Um grupo de pessoas muito diferentes por sua profissão e situação: agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo. Todos eles dotados de grande personalidade e com uma preocupação comum, ainda que, de diversos pontos de vista, pela situação e o futuro do meio rural [...].

Granereau, conhecedor do cotidiano camponês, por ter ele próprio nascido de uma família camponesa e convivido, na sua juventude, com as tarefas diárias nas lavouras de sua família e por residir, há anos, com os camponeses da região da comunidade de Sérignac-Péboudou, nota que grande parte das dificuldades enfrentadas por suas famílias camponesas e filhos é oriunda da ausência de uma educação que fosse pensada e praticada a partir da realidade e necessidade deles mesmos. Uma escola que despertasse, nas famílias, a responsabilidade da educação dos filhos e que assumisse o papel de protagonista de todo o processo de ensino-aprendizagem. Uma escola que motivasse uma prática educacional compartilhada entre os saberes teóricos escolares e os saberes teórico-práticos das famílias camponesas e que se consolidasse como uma prática integrativa à realidade dos educandos e de suas famílias. Chartier (1986) expõe esses momentos de definições em espaços de comportamentos típicos para diminuir as dúvidas crescentes sobre o futuro das famílias e suavizar as inquietações de seus filhos, uma vez que eles têm

[...] o direito de conhecer o 'porque' das numerosas ações que a maioria realiza na rotina. Ora, a essas questões, o pai, absorvido pelo trabalho urgente, não tem tempo de dar as explicações úteis. Frequentemente ele não sabe responder de outra forma que dizendo 'sempre se fez assim', o que não satisfaz uma inteligência ativa. Os estudos teóricos se tornam, assim, necessários ao jovem sob a direção de um professor competente [...]  
(CHARTIER, 1986, p. 66, tradução nossa).

A partir dos níveis organizacionais alcançados pelas famílias e comunidades camponesas envolvidas e pela clareza dos objetivos que propunha seus pioneiros, as primeiras decisões direcionavam-se para a criação de uma escola que potencializasse uma formação técnica que considerasse a necessidade que o camponês tem da força de trabalho de seus filhos. Assim sendo, ele não poderia ser privado dessa força, mediando-a com uma aprendizagem prática realizada junto à família e à comunidade. Por isso, é imprescindível que o jovem fique temporadas na propriedade da família, e realizando as tarefas a ele destinadas, aproximando-as do conhecimento teórico obtido nos períodos de escola. Isso se explica, pois o jovem naturalmente quer e precisa conhecer os “porquês” das diferentes atividades que desenvolve nos seus hábitos diários na família.

Ali se pronunciava sobre a necessidade de ser a escola um local de recepção das diferenças. Em frente ao discurso ambivalente da educação destinada ao

campesinato, as diferenças outrora condenadas teriam espaço e seriam necessárias como ambiente da pluralidade e reconstrução das expectativas das famílias camponesas. Os diferentes significados e valores dessas famílias devem ser valorizados para incentivo à liberdade, à solidariedade e à promoção humana. Esses valores, expressos na cotidianidade camponesa, intercalam-se aos conhecimentos teóricos da escola, gerando um novo saber que se concretiza para a vida toda. A escola dos programas oficiais, que ignorava os saberes que a vida oferecia, foi atropelada por uma prática educacional problematizadora e acolhedora de saberes elaborados fora dos espaços escolares e em contextos sociais distintos.

A escola planejada com uma Pedagogia associada ao meio agrícola surgiria, portanto, para conciliar os saberes práticos familiares e os estudos teóricos com o intuito de despertar no jovem a compreensão para um novo sentido às tarefas desenvolvidas, por intermédio da opinião, do jeito de realizar, dos resultados planejados e da forma de se expressar para o que se quer e como obter tudo aquilo que interessa ao grupo familiar. Os jovens identificariam seus “porquês” e suas preocupações técnicas e os levariam para a escola, para obter as respostas, ampliar seus conhecimentos e ressignificar seus saberes e práticas, sem desconsiderar o acúmulo das experiências familiares. Essa mediação entre os saberes teóricos escolares e os saberes teórico-práticos familiares objetivava proporcionar uma formação geral que levasse o jovem a aumentar seu campo de conhecimento, a fim de possibilitar-lhe a transposição das suas ansiedades meramente técnicas para uma compreensão da realidade em que está inserido, bem como adquirir uma formação humana sólida, visando ao surgimento de lideranças responsáveis, competentes e comprometidas com as mudanças necessárias para os contextos camponeses.

A denominação “Maison Familiale” é fruto do objetivo de aproximar ao máximo a convivência escola e a família, transferindo para os pais, além da responsabilidade normal de instruir os filhos nos tempos de permanência com a família, o compromisso da aquisição, de forma coletiva, da área de instalação da escola em Lauzun,<sup>108</sup> bem como do seu gerenciamento. A participação dos pais não se

---

<sup>108</sup> A decisão da transferência das aulas de Sérignac-Péroudou para Lauzun foi tomada em reunião realizada em 21 de março de 1937. Além das novas acomodações, Lauzun oferecia melhores possibilidades de difusão e consolidação da proposta educacional iniciada dois anos atrás.

restringe aos aspectos jurídicos. Desenvolvendo atividades, como mestres de aprendizagem prática na escola e na propriedade da família, assumiam concretamente a responsabilidade da formação realizada em conjunto com a parte teórica ensinada pela escola/monitores (SILVA, 2000).

Conforme Possagnolo; Schioppetto e Tecchio (1996), os momentos de funcionamento efetivo da escola acontecem com a apresentação, para os jovens agricultores Lucien e Paul Callewaert, Edouard Clavier e Yves Peyrat, do local onde iriam morar na semana em que estivessem na escola. Granereau os apresentou à igreja e a antiga casa paroquial onde ficariam hospedados nos períodos da estada escolar. As edificações apresentavam-se em ruínas, deixando claras as marcas do tempo e do completo abandono. Estamos em 21 de novembro de 1935. O objetivo da apresentação desses aspectos foi o primeiro dos ensinamentos que os quatro jovens teriam, uma vez que Granereau utiliza a exposição do local para afirmar que “[...] tudo isto é símbolo do mundo rural [...], se quiserem começaremos algo que mudará tudo [...]” (GRANEREAU, 1969, p. 30, apud NOSELLA, 1977, p. 20).

Dessa experiência realizada em local improvisado, que durou de abril a novembro, no entanto, com sucesso, a proposta se instala em Lauzun. Agora, em dependências mais bem estruturadas, tem todas as condições de consolidar a Alternância, como forma diferenciada de ensino. Com a “Fórmula de Lauzun”, a prática pedagógica da Alternância se reforça e melhor se estrutura. Segundo Nosella (1977), os tempos de permanência na escola são estabelecidos em uma semana permanecendo os alunos três semanas com a família, mantendo-se esse rodízio até a conclusão dos estudos de conteúdo técnico-agrícola, formação humana e cultural sobre a vida e valores do campo. A tarefa de ministrar os conteúdos é assumida pelo próprio Granereau. Posteriormente, as famílias contratam um técnico agrícola para colaborar com o pároco nas atividades educacionais dos alunos.

Os princípios balizadores empregados para a concretização da identidade das “Maisons Familiales” consistem em:

[...] a) uma Associação de Pais responsáveis em todos os pontos de vista pela MFR; b) a Alternância de etapas entre a ‘Maison Familiale’ e a propriedade; sendo o ritmo da alternância o das regiões; c) a distribuição dos jovens em pequenos grupos; sendo todavia necessário um mínimo de doze para que a fórmula pudesse ser viável; d) as famílias poderiam recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens

católicos ou protestantes onde os pais expressassem o desejo de que eles recebessem essa formação. Em nenhum caso, o eclesiástico poderia ser o diretor da 'Maison Familiale' e nela residir [...] (CHARTIER, 1986, p. 144, tradução nossa).

A sistematização da Pedagogia da Alternância e a construção de sua base teórica de sustentação tiveram a colaboração de inúmeros educadores. Entre eles, podemos destacar André Duffaure, com a elaboração do instrumento pedagógico denominado "Plano de Estudos".<sup>109</sup> É por seu intermédio que foi tecido o ato dialógico entre alternante-escola-família. Juntamente com Jean Robert, Deffaure formula, entre 1946 e 1950, a base da nova concepção educativa que se materializa no campo e a partir do diálogo com o campesinato. Graças ao seu "[...] espírito não conformista [...], inverte o programa tradicional dos ensinamentos agrícolas que ele mesmo havia seguido e instaura o estudo das produções animais e vegetais desde o primeiro ano, deixando para mais tarde o estudo do meio físico, o solo e o clima [...]" (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 46). Posteriormente, novos instrumentos pedagógicos foram acrescentados à prática pedagógica em Alternância.

Concomitantemente ao crescimento do número de "Maisons Familiales", ampliava-se também a demanda de monitores para o atendimento aos alunos. Em 1942, foi criada a primeira escola de monitores. O Centro de Formação de Monitores ministrava cursos com duração de poucas semanas, normalmente frequentados por jovens agricultores que haviam concluído o ensino primário ou tinham realizado algum curso por correspondência vinculado à área rural. O curso era voltado para a formação pedagógica, e seu conteúdo constituía-se da aprendizagem para o preparo do curso, consultas bibliográficas, aprofundamento sobre a Pedagogia da Alternância, noções de didática geral e relacionamento com os alunos e seus pais.

As transformações que se processavam no espaço rural exigiam uma reformulação nos conteúdos dos novos Centros de Formação que iam sendo criados. Conteúdos de Sociologia, relações interpessoais e humanas, didática geral e metodologia e funcionamento da Pedagogia da Alternância passam a fazer parte da estrutura dos conteúdos ministrados.

---

<sup>109</sup> Informações mais detalhadas sobre esse e outros meios de intermediações didático-pedagógicas presentes na Pedagogia da Alternância podem ser encontradas no Capítulo 6 deste trabalho.

O aumento natural da escolarização dos alunos exige a ampliação na formação geral dos futuros monitores. É criado, então, para suprir essa deficiência, um período de formação estruturado basicamente com conteúdos de cultura geral. Nos critérios de seleção dos futuros monitores, enfatiza-se a preferência para jovens que apresentassem vínculos com o meio rural. O curso foi estruturado em três períodos: pré-formação, formação técnica agrícola e formação pedagógica. Todos com um ano de duração (NOSELLA, 1977).

### 3.2 O MOVIMENTO EXPANSIVO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA CHEGADA ÀS TERRAS CAPIXABAS

Os resultados obtidos com a prática educacional proposta pelas famílias camponesas e pelo pároco de Sérignac-Péboudou rompem as fronteiras francesas. No decorrer do ano de 1961, o ensino de formação agrícola em Alternância é instalado na Comuna de Soligo, província de Treviso, região do Vêneto, no Norte da Itália. O movimento para a implantação da “Scuola della Famiglia Rurale” na Itália foi antecedido de uma ampla experiência comunitária. Os primeiros movimentos para o surgimento da “Scuola Famiglia” nos remontam para os finais dos anos 50, nas atividades promovidas pelo “Centro per l’Educazione e la Cooperazione Agrícola nel Trevigiano” (Cecat) com sede em Castelfranco Veneto, na província de Treviso, onde foi criado, em 1959, sobre a forma de uma associação privada instalada, próximo ao “Istituto Professionale di Stato per l’Agricoltura” (IPSA).

O objetivo do Cecat era coordenar, em conjunto com as comunidades camponesas, as atividades promovidas na área agrícola, garantindo, de um lado, a unidade e, de outro, a colaboração com entidades públicas ou privadas que se ocupam com o desenvolvimento social e econômico do mundo agrícola. Atuando no setor educativo como também no setor das cooperativas, em uma fase de profundas transformações socioeconômicas e culturais pelas quais passava a Itália nos anos 50, promoveu a educação em um ambiente rural na sua totalidade.

Isso ocorria em um momento em que o setor primário italiano e europeu enfrentava forte concorrência de produtos oriundos de outros países. Esse período foi marcado por intensas transformações. Uma delas foi o surgimento da Comunidade Econômica Europeia (CEE), em março de 1957, quando, por força da nova política de comércio, surgida com a abertura das fronteiras europeias para seus países membros, a Itália se integra totalmente a novas regras do mercado, com forte repercussão para a agricultura camponesa. Tendo que competir, agora suporta a concorrência direta das empresas da Europa Central, com equipamentos e comportamentos pautados pela exploração intensiva e tecnificada.

Em 1961, o então prefeito de Castelfranco Veneto e os fundadores do Cecat, Domenico Sartor e o Sr. Brunello, figuras significativas na promoção do ambiente rural na Província de Treviso, conhecendo a experiência francesa das “Maisons Familiales Rurales” por ocasião de uma viagem de estudo, realizada em 1958, mobilizam os camponeses da região para criar escolas que atendessem a seus filhos, sem que perdessem o contato com a realidade rural.

Segundo Possagnolo, Schioppetto e Tecchio (1996), após a implantação da “Scuola Famiglia de Soligo”, uma segunda escola iniciou suas atividades em 1963-1964, na Comuna de Cavaso del Tomba. Outras escolas ligadas ao Istituto Professionale di Stato per l’Agricoltura (IPSA), de Signoressa, Villorba, Colle Umberto (Treviso), foram transformadas em “Scuole Famiglie Rurali”. Os cursos de economia doméstica, destinados às jovens rurais de Fonte, Istrana, Zero Branco, Povegliano e Piavon d’Oderzo, seguiam a mesma proposta.

Projeto gerado pelas circunstâncias socioeconômicas e culturais no pequeno vilarejo francês agrícola de Séngnac-Péboudou e pela necessidade de amenizar os efeitos da desvalorização e pauperização de seus camponeses, a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural expandiu-se, ocupando espaço nas escolas rurais de outros continentes.

A expansão além das fronteiras italianas da “Scuola Famiglia Rurale” ocorreu inicialmente no Brasil por iniciativa marcante do jovem jesuíta padovano Humberto Pietrogrande, missionário na região agrícola no sul do Estado do Espírito Santo.



O campesinato capixaba, notadamente os das pequenas unidades familiares, convivia, no início da década de 1960, com uma conjuntura de empobrecimento e incentivo ao abandono de suas lavouras. Essa situação vivida é resultante da política governamental de erradicação e melhoramento das lavouras cafeeiras, bem como da inexistência de uma proposta alternativa de culturas viáveis à sua reprodução.<sup>110</sup> Resta às famílias camponesas cultivar os sonhos das cidades. Assim, os jovens camponeses, incentivados pelo discurso da educação oficial, alimentam seu imaginário com expectativas oriundas dos cenários urbanos.

O Programa de Erradicação visava aos cafezais antieconômicos. No entanto, a atraente indenização oferecida pelo programa, por cova erradicada, tornou-se um negócio mais rentável que a comercialização da produção obtida. Rocha e Morandi (1991) explicam que as famílias camponesas capixabas se sentiram atraídas pelo programa, tendo em vista que

[...] o rendimento do café no Espírito Santo era de 380 kg/ha,<sup>111</sup> enquanto que em São Paulo era de 446 kg/ha e na Colômbia 523 kg/ha. Devido a isso, com a queda dos preços do café [...], o produtor capixaba foi tomado pelo desânimo e a nossa cafeicultura revelou-se inviável. Assim, quando o IBC ofereceu, no curso dos dois programas, de 400 a 700 cruzeiros por pé que se extirpasse, houve uma verdadeira corrida para a erradicação, porque a produção da maioria das lavouras, por mil pés, aos preços vigorantes (em torno de 15 cruzeiros por saco), representava remuneração sensivelmente inferior [...] (ROCHA; MORANDI, 1991, p. 56).

Os reflexos foram sentidos na forma de uma significativa crise social, que marcou o cenário agrícola capixaba e se

[...] expressou de forma dramática na substancial redução de renda e do emprego, o que provocou o empobrecimento econômico e um vigoroso processo de expulsão da população do campo para as áreas urbanas. Estima-se o desemprego de aproximadamente 60 mil pessoas, o que, considerando-se uma taxa média de dependência de 4 por 1, mostra ter sido afetado um total aproximado de 240 mil pessoas, sendo que boa parte migrou para as cidades [...] (ROCHA; MORANDI, 1991, p. 57).

<sup>110</sup> Segundo Rocha e Morandi (1991), no início da década de 60, o envolvimento da economia capixaba com a cafeicultura pôde ser dimensionado pelos 68,1% da população economicamente ativa empregada no setor agrícola. As lavouras cafeeiras absorviam aproximadamente 80% da população utilizada no setor agrícola. Esse envolvimento pode também ser observado nos 22,6% da renda estadual vinculada diretamente ao setor cafeeiro. Os resultados da execução do Programa de Erradicação dos Cafezais podem ser verificados, se analisarmos o período compreendido entre 1960 e 1970, período este marcado pelas duas fases de erradicação do café. A primeira entre junho de 1962 e agosto de 1966, e a segunda no período de agosto de 1966 a maio de 1967. Nos anos 60, o Estado do Espírito Santo possuía 447,6 milhões de cafeeiros plantados e, nos anos 70, como resultado da política de erradicação, tem seu número reduzido para 234,6 milhões, com um percentual de redução de 52,4% de suas lavouras cafeeiras.

<sup>111</sup> Kg/ha: quilogramas obtidos em um hectare ou 10.000 metros<sup>2</sup> de área de terra cultivada.

Nesse contexto de rompimento do equilíbrio da dinâmica tradicional de produção agrícola das pequenas unidades familiares camponesas do sul do Estado, o Pe. Pietrogrande se envolve na busca de oportunidades que proporcionassem melhores condições de vida ou, no mínimo, que amenizassem as dificuldades enfrentadas pelos ítalo-brasileiros e seus descendentes, que ocupavam regiões nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul, áreas essas de atuação da Companhia de Jesus no Estado do Espírito Santo.

O padre seguia o novo direcionamento da Igreja Católica, agora legitimado e ampliado pelas Encíclicas Papais *Rerum Novarum*,<sup>112</sup> *Mater et Magistra*,<sup>113</sup> e *Popularum Progressio*,<sup>114</sup> e do Concílio Vaticano II,<sup>115</sup> que se revelam capazes de assegurar às suas lideranças religiosas e laicas oportunidade de avançar além da ação unicamente religiosa. Todas essas novas abordagens contribuíram profundamente para o relacionamento da Igreja com seus fiéis, incrementando ações organizacionais de cunho social e político e de caráter transformador, gerando um vigoroso impulso à linha do compromisso social da Igreja do Brasil. Os desdobramentos desses novos direcionamentos da Igreja Católica, no contexto brasileiro, provocaram um crescente engajamento da Igreja nas questões relativas à reforma agrária, à sindicalização rural e à educação de base no campo (PIETROGRANDE, 2004).

Em momentos em que as mobilizações populares e os projetos de educação popular sofrem uma intensa retração, como consequência do período repressivo que vivia o País, o projeto do Mepes começa a ganhar forma e consistência, enfrentando todas as vicissitudes inerentes do momento histórico de sua implantação. Contudo, a motivação para enfrentá-las e propor novos caminhos é encontrada no envolvimento do Pe. Pietrogrande com a situação, como também é motivada pelas próprias transformações que se processam nas propostas de atuação da Igreja Católica elaboradas a partir das Encíclicas Papais e do Concílio Vaticano II, que propõem e

---

<sup>112</sup> Escrita pelo Papa Leão XIII, foi publicada em 15 de maio de 1891. Debatia as condições das classes trabalhadoras no mundo.

<sup>113</sup> Escrita pelo Papa João XXIII, foi publicada em 15 de maio de 1961. Discutia sobre a recente evolução da questão social à luz da doutrina cristã.

<sup>114</sup> Escrita pelo Papa Paulo VI, foi publicada em 26 de março de 1967. Refletia sobre o desenvolvimento dos povos e a abrangência da questão social para o mundo.

<sup>115</sup> Encontros promovidos pelo Vaticano entre 1962 e 1965, com o intuito de defender e difundir a doutrina cristã católica.

expõem o novo pensamento da Igreja Católica, apresentado como uma revolução radical, uma nova política social que acentuava a necessidade de dar ao campesinato o que lhes era devido, mantendo, ao mesmo tempo, o caráter sagrado da família e da propriedade privada, mas não vendo o capitalismo como tal.

Em um tempo em que as organizações populares e o livre arbítrio estão cerceados pelo regime de exceção imposto pelos militares em 1964, as tentativas de avanço da atuação da Igreja em projetos populares assumem características de cunho pessoal e de extremo risco. Podemos citar, no Estado, a atuação persistente e corajosa do Pe. Aldo Luccheta, pároco de Jaguaré; Dom Aldo Gerna, bispo de São Mateus e Pe. Humberto Pietogrande na província jesuítica do sul do Estado. Esses três religiosos estiveram intensamente envolvidos nos momentos iniciais de implantação da Pedagogia da Alternância e na criação das Escolas Família no Espírito Santo.

No caso específico do Pe. Humberto, retornando para a Itália, inicia todo um movimento para a elaboração de projetos que contemplassem a situação vivenciada por ele e vivida pelos camponeses ítalo-capixabas. Os amplos debates e a procura incessante de alternativas para o contexto rural capixaba levaram o Pe. Humberto juntamente com outros envolvidos a organizarem um movimento ítalo-brasileiro, tendo como finalidade

[...] providenciar mediante a colaboração de entidades e associações italianas e brasileiras um plano de pesquisa científica e de realização prática à formação de uma comunidade nova, fruto de um processo natural de desenvolvimento – religioso, cultural, econômico e social – realizado no âmbito dos valores fundamentais da pessoa humana e das exigências, ao mesmo tempo naturais e sobrenaturais, de uma vida comunitária [...] (NOSELLA, 1977, p. 117).

Observou-se a necessidade da criação de uma

[...] escola cuja pedagogia adotasse como princípio fundamental a fidelidade ao território e à modernização, que rejeitasse ao mesmo tempo a tese de uma escola para fixar o homem no campo [...]. Pensávamos numa escola que ensinasse, com a linguagem da cultura local, a linguagem universal, ou seja, que fornecesse aos alunos as verdadeiras asas da liberdade humana: liberdade para o êxodo consciente e/ou para a permanência como dirigentes [...] (NOSELLA, 2011, p. 7).

Como resultado dos constantes debates e reuniões realizadas com as lideranças locais, foram consideradas várias ações. Entre elas, a criação de Escolas Famílias seguindo o modelo italiano, mas respeitando as especificidades locais capixabas. As

escolas foram implantadas mediante efetiva participação das famílias e das comunidades camponesas. Esse envolvimento é manifestado nas reuniões de discussão da proposta, na decisão da criação, na determinação do local, na forma de aquisição da área de instalação da escola, na sua construção e no seu gerenciamento e parte de sua manutenção.

A ampliação continuada das Escolas Famílias no Espírito Santo e em outros Estados brasileiros exigiu uma reorganização administrativa que culminou com a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), na primeira Assembleia-Geral das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, realizada em 11 de março de 1982, no município de São Mateus, norte do Estado do Espírito Santo. Para ocupar o cargo de presidente, foi eleito o Sr. Vicente Cosme, camponês com forte atuação nas Comunidades Eclésiais de Base (CEBs), ex-aluno de Escola Família Agrícola de Jaguaré e grande incentivador da expansão da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo.

A Unefab se constitui como uma organização não governamental, sem fins lucrativos, tendo como objetivo representar os interesses político-educacionais das EFAs e de outras escolas que adotem a Pedagogia da Alternância. Segundo seu Estatuto, propõe-se: a) representar e defender os interesses das EFAs filiadas, junto aos órgãos municipais, estaduais, federais e internacionais; b) fomentar e promover a comunicação e intercâmbio de experiências e de materiais educativos entre as EFAs e suas entidades mantenedoras; c) acompanhar e assessorar o trabalho das EFAs e suas associações, visando a assegurar a qualidade das atividades educativas e, conseqüentemente, uma boa formação dos jovens; d) manter a unidade do Projeto Educativo das EFAs, quanto aos seus princípios filosóficos e metodológicos; e) articular e assessorar a organização e funcionamento das Associações locais e regionais, tendo em vista o seu fortalecimento institucional e político; f) estabelecer parcerias, convênios e acordos com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento e fortalecimento das ações promovidas pelas EFAs; g) estabelecer políticas e estratégias para questões de interesse comum em nível nacional; h) proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre temas relacionados com o trabalho das EFAs e outras questões afins.

A Unefab foi criada da necessidade de se ampliar os instrumentos representativos das EFAs e propiciar-lhes uma forma organizada que congregasse os objetivos concebidos nas diversas escolas existentes, bem como distribuísse, de forma sistematizada, as concepções de Educação do Campo que eram elaboradas nessas escolas, congregando os conceitos dos alunos, monitores e famílias e comunidades camponesas envolvidos no processo de uma educação transformadora com reflexos multifacetados.

A Unefab integra a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). Conta com o apoio da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR).

Sua estrutura organizacional administrativa é composta pela Assembleia-Geral, que se constitui no órgão máximo da Unefab, com poderes para eleger os 18 membros representantes das Associações Regionais que compõem o Conselho Administrativo e os seis membros do Conselho Fiscal com mandatos de quatro anos. No Conselho da Administração, é eleito o presidente e também os demais membros da Diretoria Executiva. A escolha do secretário-geral, que coordena a execução das ações da entidade e de suas assessorias, é de competência do presidente, após parecer do Conselho da Administração.

### 3.3 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO TECE SEUS CAMINHOS EM TERRAS CAPIXABAS A PARTIR DE SUA AÇÃO COMUNITÁRIA

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo se articulou inicialmente por meio dos “Comitês Locais” formados em alguns municípios da região sul do Espírito Santo, caracterizados por terem uma forte dependência econômica das atividades agropecuárias e pela expressiva população residente nas em suas áreas rurais. A situação em que vivia parte significativa do campesinato nesses municípios motivou as ações de mobilizações populares comunitárias que objetivavam às famílias camponesas compreender a situação vivida, refletir sobre ela e tecer,

conjuntamente, alternativas populares para a resolução de seus problemas. Os protagonistas desses momentos não se cansam de reforçar que a sociedade brasileira vivia sob um Estado arbitrário e pouco tolerante com as organizações populares. Era impossível imaginar que esses movimentos passassem despercebidos pelo Estado de exceção militar imposto no Brasil, a partir de 1964. Na entrevista, Pe. Humberto Pietrogrande recorda alguns desses momentos de tensionamentos entre o Mepes e o regime militar brasileiro:

[...] em várias ocasiões, tivemos visitas nas escolas, inesperadas, visitas de militares que vinham espantar nossos monitores com ameaças. Eu também fiquei, como diria, fiquei preso no episódio, como o Eusébio Terra, que era o secretário da Acares. Foi preso quase na véspera de ir à Itália. Por que ir à Itália? Para conhecer as Escolas Famílias de lá. Uma manobra. Então, na véspera, prendem o Terra. Ficou cinco ou seis meses preso, e eu, naquela ocasião, estava no escritório da Acares. Eu estava lá, queria falar com ele. Me comunicam: o Terra tá preso. Queria falar com ele. Depois de dez minutos que estou lá, veio o tenente e disse: 'O Sr. está preso também. Não pode sair daqui'. 'Bom, eu agradeço, mas o Sr. tem que saber eu sou religioso, eu sou, como dizer, eu sou capitaneado. Então eu peço: posso fazer um telefone, daqui mesmo, ao meu bispo, anunciando a decisão, e também ao embaixador da Itália, anunciando a mesma coisa'. Depois de duas ou três horas que estava lá, ele disse: 'Pode sair'. Então me deixaram sair. O Terra não. Ele fica. O Terra, coitado, ficou. Depois fui visitar ele muitas vezes e, em certo sentido, a causa da prisão dele eram estas viagens para a Itália que o Mepes fazia [...] (Pe. HUMBERTO PIETROGRANDE, entrevista, 22 de junho de 2010).

Os momentos iniciais de organização do Mepes acontecem, segundo correspondência de Pe. Humberto pesquisada, com a criação do "Comitê para o desenvolvimento socioeconômico dos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul", em 26 de setembro de 1967. O Comitê era composto por nove membros, representando as lideranças e famílias camponesas, Igreja Católica, poder público municipal, Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (ACARES). Compõe o Comitê: Pe. Humberto, eleito coordenador; Wilson Rezende, presidente da LBA; Eusébio Terra, diretor executivo da Acares; Pe. Jesuíta Luiz Gonzaga Macia, representando os vigários que atuavam nos cinco municípios envolvidos no projeto de criação do Mepes; Zeferino Justo Vettoracci, representante do Poder Público municipal; José Vargas Scherrer, representante do campesinato; Carlinho Marchiori, representante das famílias camponesas comprometidas com o projeto das escolas planejadas; João Batista Martins, representante das comunidades camponesas. Na ocasião, Getúlio Motta de Oliveira Filho foi eleito secretário.

Nas primeiras ações, o Comitê deveria definir os lugares para as três primeiras escolas que seriam criadas; diagnosticar as condições de vida do campesinato nos municípios representados no Comitê; escolher um nome e definir a fisionomia jurídica da entidade que estava sendo criada. Segundo Pe. Humberto, “[...] o nome teria de nascer da colaboração de todos e teria que se expressar também o nosso espírito e nossa atividade [...]” (correspondência de Pe. Humberto Pietrogrande, datada de 7 de outubro de 1967, às lideranças comunitárias). A elaboração do anteprojeto de estatuto, para definir a situação jurídica da entidade, ficou a cargo do representante da Acares, no Comitê. Foi tomado como base para sua elaboração o Estatuto do “Centro de Educação e Cooperação de Treviso/Itália” (Cecat).

Mesmo convivendo com um governo militar autoritário, as lideranças comunitárias intensificam suas ações. Paralelamente, percebem que é necessária uma representatividade legal para a mobilização popular que se intensifica à medida que as ações comunitárias se consolidam nas comunidades camponesas. Desse modo, os Comitês Locais dos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, Anchieta, Piúma e Iconha, reunidos no dia 26 de abril de 1968, no salão nobre da Prefeitura Municipal de Anchieta/ES, constituíram juridicamente o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes)<sup>116</sup> com a finalidade de

[...] promover a elevação da pessoa humana através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade relativa ao interesse do homem do campo e, principalmente no tocante à elevação cultural, social e econômica dos agricultores capixabas [...] (MEPES, 1968a, p. 8).

<sup>116</sup> 1 – Sua sede foi instalada na cidade de Vitória /ES. Posteriormente foi transferida para a cidade de Anchieta/ES.

2 – Personalidade jurídica: Cartório Hélio Valentin Sarlo – 14-06-68 – Livro A – 1 nº 2, fl.124 – sob o nº 1.114 de Ordem.

3 – Declaração de Fins Filantrópicos: - nº 230.395/71 e nº renovado: 224.165/74.

4 – Registro no Conselho Nacional de Serviço Social: nº 200.015, de 3-09-71.

5 – Declaração de Utilidade Pública Federal: Lei nº 94083/87.

6 – Declaração de Utilidade Pública Estadual: Lei nº 2.619/71.

7 – Declaração de Utilidade Pública Municipais: Anchieta: Lei nº 209/68; Alfredo Chaves: Lei nº 296/68; Iconha: Lei nº 275/68; Piúma: Lei nº 40/68; Rio Novo do Sul Lei nº 34/68.

8 – Registro no Tribunal de Contas do Espírito Santo: nº 345/68.

9 – Registro na Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo: Livro nº 3 às Fls. 30 (verso) 31 nº Protocolo: 10.983/71.

10 – Reconhecimento do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo: Parecer nº 24/71 (Aprovação equivalente a 5ª e 6ª séries); Parecer nº 130/ 74 (Aprovação do 1º Grau completo).

11 – Filiado à “Union Internationale des Organismes Familiaux” (Unesco) – Paris – fevereiro de 1972.

12 – Registro na Coordenadoria de Proteção Materno Infantil: nº 4.351, Livro V. Fls. 51 – 20-11-74.

13 – Sócio fundador da União Nacional das Escolas Famílias do Brasil (Unefab).

14 – Sócio fundador da Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMFR).

Dados obtidos na Secretária do Mepes (2012).

O Movimento<sup>117</sup> passa a investir no capital humano disponível em um campesinato desesperançado, mas que se indagava: que posso fazer? Ou tenho ainda condições de inverter esta situação de completo abatimento? A força que os leva a indagar-se se constitui de um “[...] grande capital esquecido e abandonado, que tem que ser descoberto, dinamizado, educado e canalizado [...]. É o homem marginalizado que tem que ser recuperado e transformado em agente ativo da sua história [...]” (CEAS, 1970, p. 1). O Mepes nasce alimentando-se dessas inquietações e encontra, em seus fundamentos filosóficos, a direção da trajetória a ser seguida na caminhada que se inicia e que consolida o ponto fundamental da filosofia mepiana: a visão do homem como valor absoluto no mundo. Orienta-se pelo princípio de que “[...] é a pessoa humana como fim e não como meio, operador da história como sujeito, e não só objeto, representando o termo final da evolução e não um simples fator constitutivo [...]” (CEAS, 1970, p. 7).

Como pode ser observado no primeiro estatuto, aprovado em 1968, fica estabelecido que a finalidade do Movimento se funda na

[...] promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e, principalmente no que tange a elevação cultural, social e econômica dos agricultores [...] (MEPES, 1976, p. 21).

Em março de 1974, os estatutos do Movimento sofrem alterações, devido à ampliação das áreas de sua atuação, incluindo a expansão das Escolas Famílias. Permanece como finalidade prioritária das ações do Mepes a

[...] promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente, promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade inerente ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor no ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico [...] (MEPES, 1976, p. 84).

O atual Estatuto, aprovado em novembro de 2009, estabelece como missão do Mepes 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 [...] (MEPES, 2009, p. 4).

---

<sup>117</sup> Utilizaremos o termo Movimento para designar o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo ou sua sigla Mepes.



Ultrapassando os limites propostos nos seus objetivos, o Mepes passa a coordenar e pôr em prática ações nas áreas de saúde e ação comunitária decorrente da sua expansão na área educacional. Quanto mais avançava no setor educacional, maior era seu envolvimento com os outros setores básicos da população, que encontrava no Mepes aquilo que o Poder Público não era capaz de lhe proporcionar. O Departamento de Ação Comunitária (DAC) exerceria a coordenação das “[...] promoções comunitárias, orientando o eficiente aproveitamento de recursos, esforços e iniciativas no sentido de engajar o homem rural no desenvolvimento e promoção de sua comunidade [...]” (MEPES, 1976, p. 33). Compete ao DAC, conforme designações estatutárias:

[...] a) incentivar e orientar a constituição e organização de centros comunitários, prestando-lhes o apoio técnico necessário ao seu funcionamento e fortalecimento; b) incentivar e orientar a constituição e funcionamento de movimentos associativistas entre agricultores, facultando-lhes o acesso a equipamentos modernos de exploração agrícola; a ação combinada ao nível de administração, treinamento de pessoal, programação e comercialização da produção agrícola; c) apoiar a realização de cursos profissionalizantes para a população rural, dentro do programa de formação de comunidades, através de convênios específicos [...] (MEPES, 1976, p. 33).

Pelo estatuto atual do Mepes, o DAC é transformado na Coordenação de Ação Comunitária, vinculada à Coordenação Técnica Pedagógica, e assume a função de coordenar e desenvolver ações relacionadas com o crédito rotativo, Associação de Alunos e Ex-Alunos das EFAs, Associação de Agricultores, Mulheres Rurais e Associação de Pais das EFAs e da Escola Família de Turismo.

Atento às condições de saúde, às condições de moradia e saneamento básico em que a população camponesa vivia, o Movimento organiza o Centro Comunitário de Saúde (CCS), com a intenção de “[...] promover a educação sanitária no meio rural, orientando as comunidades para as vantagens da medicina preventiva [...]” (MEPES, 1976, p. 35). Com ações planejadas pelos Conselhos Administrativos Integrados em parceria, supervisão e orientação técnica do Movimento, o Centro Comunitário de Saúde inicia a criação e organização de unidades de assistência médico-hospitalar com o apoio das comunidades. O Movimento seria encarregado de colocar a disposição das unidades de saúde as equipes médicas necessárias para seu funcionamento. Seria encarregado também da obtenção dos recursos para o funcionamento das unidades. As famílias camponesas comprometiam-se em

complementar com recursos para cobrir as despesas de seu funcionamento. O Centro Comunitário de Saúde desenvolvia programas de motivação e conscientização das comunidades camponesas para a criação de unidades ambulatoriais de campo nas comunidades menores. Para isso se encarregava de prestar todo o apoio técnico para seu funcionamento. Essas pequenas unidades comunitárias de saúde tinham o objetivo de desenvolver ações de educação e assistência sanitária.

No âmbito das ações concretas na área educacional, o Mepes, no ano de 1969, além das atividades na Escola da Família Rural de Olivânia, inicia as atividades nas escolas de Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Segundo Zamberlan (1995, p. 4), o local de instalação da Escola da Família Rural apresentava,

[...] algumas características sociais típicas semelhantes a diversas áreas do Brasil, mas por outro lado original em si: havia um homem no meio rural marginalizado pelo processo histórico, [...] bloqueado no seu crescimento humano e social; desvalorizado socialmente, sem vez e sem voz; [...] empobrecido e cada vez mais explorado culturalmente; e, enfim, homem desfigurado em sua identidade cultural original, descuidando da mãe terra e orientado por um sistema econômico que estimula a dependência do café, com todos os problemas ecológicos que traz este tipo de economia [...].

As Escolas Famílias são criadas mediante efetiva participação das comunidades e das famílias camponesas. O envolvimento é manifestado nas reuniões de discussão da proposta, na decisão da criação, na determinação do local, na forma de aquisição da área de instalação da escola, na sua construção, no seu gerenciamento e parte de sua manutenção.

Em entrevista, uma das percussoras das ações comunitárias do Mepes, a Irmã Cotta, faz uma representação do Mepes e da participação das famílias camponesas na origem das Escolas Famílias que pode ser sintetizada nestas palavras:

[...] uma semente é bem pequena, em proporção aos frutos que pode gerar. Sua multiplicação é que mostra sua potencialidade. Entretanto, é preciso crer nesta potencialidade oculta e colocar mãos à obra para plantá-la, irrigá-la, adubá-la, até que dê frutos [...] (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, 18 de março de 2012).

Essa fala deixa transparecer que as ações iniciadas pelo Mepes deveriam contar com a presença das famílias para a materialização dos projetos que estavam sendo planejados. Quem eram as famílias envolvidas? Eram famílias que haviam optado em permanecer no campo, mesmo diante de uma situação extremamente

desfavorável para o campesinato. Viviam-se os momentos de consolidação da modernização da agricultura no Estado. Um modelo de desenvolvimento da agricultura pautado pela exclusão social, concentração de terra, produção em larga escala e alta dependência de uso de insumos adquiridos no mercado, exigindo recursos financeiros que o campesinato não disponha, uma vez que, prioritariamente, ele se preocupava em produzir sua alimentação e em escala reduzida produtos absorvidos pelos mercados. No aspecto ambiental, essa lógica está assinalada por um único objetivo: “[...] atingir a máxima artificialização do meio ambiente, de forma a adequá-lo ao genótipo, para que este possa efetivar todo seu potencial de rendimento [...]” (JARA, 1998, p. 71). Esse mesmo autor afirma que o processo de modernização imposto pelo Estado, por meio de créditos e financiamentos, leis, programas de desenvolvimento, produziu impactos ambientais irreversíveis e sem a garantia de inserção da grande massa de camponeses nos seus resultados econômicos. As implicações ambientais, nas terras camponesas, podem ser medidas pela “[...] degradação dos solos agrícolas. Comprometimento da quantidade e qualidade dos recursos hídricos, devastação de florestas, empobrecimento da diversidade genética [...]” (JARA, 1998, p. 71).

Tendo por fundamento a entrevista com a Irmã Augusta de Castro Cotta, podemos compreender os momentos em que as Escolas Famílias iniciam suas atividades para sua criação. Era um período crítico da vida no campo. Nele as famílias camponesas estavam vivendo momentos desafiantes. Vários fatos comprovam as dificuldades enfrentadas por essas famílias. Estávamos vivendo uma época de grande mobilidade espacial. O ideal para muitas famílias camponesas era viver nas cidades. Assim, seduzidos pelo que julgavam ser o melhor, vendem suas pequenas propriedades ou desistem de suas “roças de meiação”<sup>118</sup> e abandonam o campo. A Tabela 9 ajuda entender esse deslocamento por meio das alterações dos percentuais da população rural e urbana no Espírito Santo.

---

<sup>118</sup> Encontramos, nos diálogos com as famílias camponesas entrevistadas, definições sobre as “roças de meiação”. Consistem de áreas cultivadas pelo camponês em terras alheias. Na relação que rege esse compromisso, compete ao camponês, entregar parte da produção obtida na área cultivada. Normalmente os acordos eram fechados nas seguintes partes proporcionais: “roça a meia”, uma parte era entregue ao proprietário da terra e a outra ficava com o camponês; “roça a terça”, o camponês tinha o direito de duas partes e o proprietário da terra ficava com uma parte; “roça a quarta”: de quatro partes da produção o camponês tinha o direito a três partes.

Tabela 9 – População residente, por situação do domicílio, no Estado do Espírito Santo, no período 1940-2010

Ano	População urbana	% pop. total	População rural	% pop. total	População total
1940	157.925	19,9	632.224	80,1	790.149
1950	199.186	20,8	758.052	79,2	957.238
1960	367.568	31,3	803.290	68,7	1.170.858
1970	721.916	45,1	877.417	54,2	1.599.333
1980	1.293.378	63,9	729.962	36,1	2.023.340
1985	1.664.714	72,8	619.945	27,2	2.284.659
1996	2.176.006	77,6	626.701	22,4	2.802.707
2000	2.463.049	79,5	634.183	20,5	3.097.232
2010	2.931.472	83,4	583.480	16,6	3.514.799

Fonte: IBGE - Censos Demográficos (1940-2010) e Pnad<sup>119</sup> (1985 e 1996). Elaborada pelo autor.

Milhares de famílias camponesas no Espírito Santo e por todo o Brasil deixam o campo e as pequenas cidades do interior, amontoando-se nos bairros periféricos dos municípios vizinhos de Vitória ou nas periferias de outras capitais, principalmente as da Região Sudeste. São seduzidas pela possibilidade, sem a garantia de sua efetivação, da carteira de trabalho assinada, que lhes garantiria a proteção trabalhista e previdenciária, assim como pelos novos empregos que acolhem mesmo os que não possuem a plena qualificação para seu exercício e também pelos benefícios assistencialistas do Estado, representados pelo acesso à educação, à saúde e energia elétrica. Mesmo que deficientes, eram privilégios exclusivamente urbanos.

Obviamente, sem um preparo para viver em uma realidade distinta da vivida pelo camponês e por seus antepassados e dispondo somente dos recursos obtidos com a venda da terra, que não representavam quantias volumosas, decorrente da desvalorização do preço das terras, as famílias camponesas enfrentariam

<sup>119</sup> Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios.

dificuldades maiores, quando esses recursos escasseassem. Essa situação seria mais tranquila, se os membros da família fossem absorvidos no mercado de trabalho urbano. Contudo, sem a qualificação exigida pelo mercado de trabalho, eles se condicionam a subempregos e à favelização. Vivem-se momentos em que a força de trabalho oferecida ao mercado urbano é proveniente, em grande parte, do campesinato que migra para as cidades próximas aos centros industriais. Conforme salienta Ianni (1981, p. 91) gradualmente,

[...] à medida que se estende e intensifica a expansão do capitalismo no País, desenvolvem-se novos arranjos entre os vários segmentos do exército de trabalhadores. E a agricultura, sob as suas várias modalidades de organização das atividades produtivas, transforma-se em vasto reservatório disfarçado de força de trabalho para a indústria e a cidade. Todas as atividades capitalistas localizadas na cidade beneficiam-se da força de trabalho 'disponível' no campo [...].

A sedução era alimentada por ofertas de compra de suas terras, pois muitos desejavam ampliar suas fazendas de monoculturas e pecuária extensiva. O contexto facilitava a expulsão do camponês de sua terra. Não havia qualquer incentivo para sua permanência. Tudo conspirava para levá-lo a sair. O crédito rural, concedido por bancos, quase sempre terminava na perda da propriedade para saldá-lo, pois os camponeses jamais conseguiam realizar os projetos agrícolas que lhes eram propostos. Rocha e Morandi (1991) salientam que um dos aspectos que são apontados para caracterizar a transformação da agricultura no Estado

[...] refere-se às mudanças ocorridas na estrutura da propriedade da terra. Houve inicialmente um movimento de concentração decorrente da própria expansão de atividades que eram realizadas em larga escala e exigiam grandes áreas de terra. O crescimento da concentração tornou-se preocupante, pois implica em deslocamento de pequenos proprietários visto que a fronteira agrícola estadual já se encontra esgotada desde o início dos anos 70, estando a área total de estabelecimentos praticamente estagnada [...] (ROCHA; MORANDI, 1991, p. 114).

O campo vivia um duplo empobrecimento, conforme sublinha Cotta (2007). Empobrecia-se cada dia mais o meio rural quer pelo despreparo dos jovens para o trabalho técnico na agricultura, quer pela saída dos mais capazes para estudo nas cidades, sem nunca mais retornarem. Eram interrompidos os diálogos entre as gerações, pois o jovem que ia estudar na cidade não mais se encontrava satisfeito no campo. Perdia sua vinculação com a terra e tudo o que ela representava. Incorporava ao seu modo de vida contingências e necessidades que a família

camponesa e o contexto rural não lhe ofereciam. Cortavam-se as suas origens, apesar do prejuízo psicológico e material que isso poderia trazer.

Na época, em todo o País, não havia infraestruturas adequadas à educação para o camponês. Conforme Cotta (2007), a saúde encontrava-se marcada pelo completo abandono, e a produção agrícola em pequena escala era desestimulada. Não havia meios apropriados para preparar o camponês para uma produção diversificada. Ele permanecia em geral, ligado à monocultura cafeeira, do passado, conservando a ilusão de ainda poder alterar as condições em que viviam com esses recursos. Além do mais, não havia uma forma adequada de educação técnica na agricultura para o contexto camponês. A baixa estima que o camponês tinha de si mesmo, aliada ao despreparo, impedia-o de buscar os meios necessários para acabar com essa condição. Sua defesa era passiva: prender-se à inércia e acomodação. Aceitar passivamente o paternalismo cultivado, com muita dedicação, pelos poderes públicos.

O quadro socioeconômico ficava agravado pela perda real dos valores humanos, adquiridos com a estrutura familiar e um contato diário com as atividades nos cultivos e nos diálogos que nesses momentos e lugares surgiam. A família camponesa, como foi dito, era abalada pela saída dos jovens para tentar viver nos grandes centros urbanos e, que uma vez instalados, abandonavam suas origens.

Outro fator que caracterizava a situação crítica vivida pelo camponês era quanto ao acesso à escolarização de qualidade nos contextos camponeses. Segundo informações obtidas nas entrevistas, quando não era toda a família que desistia das lavouras, vendendo suas terras, eram os filhos que, enviados para estudos nas cidades, nunca mais retornavam. Assim, a família camponesa ia se desfazendo e se empobrecendo cada vez mais. Eram perdidos os diálogos entre as gerações e esquecidos os ancestrais familiares. As consequências eram extensivas à comunidade, uma vez que as futuras lideranças jovens locais não retornavam e até renegavam suas origens. Há casos que comprovam a vergonha do jovem escolarizado de seus pais analfabetos.

O que se pode enfatizar sobre essa questão é que o campesinato que ainda permanecia no campo tinha certas resistências a qualquer tipo de escola para os

filhos. Para dificultar, as escolas ficavam distantes das residências. As intempéries e o tempo gasto nas idas e vindas impediam uma frequência regular. Aliava-se a isso a resistência dos pais para não ficarem privados da ajuda dos filhos nas atividades rotineiras nas terras da família e o isolamento da família por falta de estradas e meios de comunicação.

As Escolas Famílias começam a ser articuladas para encontrar uma forma de educação que atendesse as necessidades da família camponesa e do jovem camponês. Precisavam convencer às famílias de que seriam beneficiados os filhos, a família e a propriedade. Fazia-se necessário encontrar uma escola que fosse do camponês, pensada com o camponês e para o camponês. Era necessário fazer dele o protagonista da própria promoção humana, do desenvolvimento comunitário, social e econômico.

As pesquisas realizadas no acervo documental do Mepes<sup>120</sup> nos permitiu conhecer as origens do Movimento por intermédio de uma ampla produção documental mantida preservada em sua sede, localizada na cidade de Anchieta, no litoral sul capixaba.

Entendemos ser necessário destacar a importância das fontes documentais escritas e imagéticas no contexto da diversidade dos possíveis testemunhos históricos. Compreendemos que a pesquisa documental, por possibilitar um encontro com registros escritos e visuais das relações e papéis sociais existentes, nos colocará perante momentos que foram registrados em circunstâncias únicas e, assim, quando seus registros forem utilizados, eles nos transmitirão testemunhos de tempos vividos nos espaços escolares e familiares, objeto deste trabalho.

As pesquisas, nas fontes documentais, representaram complexos e amplos meios para identificar as manifestações da realidade vivida e pensada e que foram registradas em algum momento, por inúmeros meios, ao longo das histórias nas famílias camponesas, nas comunidades, na Igreja, na Escola Família Agrícola de Olivânia e no Mepes. Foram fontes inesgotáveis de informações: as “[...] cartas, memorandos e outros tipos de correspondências; agendas, avisos, minutas de reuniões, relatórios escritos de eventos em geral; documentos administrativos [...]”;

---

<sup>120</sup> Assinam o documento o Pe. Jesuíta João Confaloniere e os representantes dos camponeses: João Batista Martins, Palmerino Giovanelli e Anésio Brezinski.

recortes de jornais [...]” (YIN, 2005, p. 112). O material coletado e analisado foi utilizado para legitimar evidências de outras fontes e/ou acrescentar novas informações.

Realizamos as pesquisas ciente de que, quando essas fontes documentais narrassem os momentos pessoais da família, da comunidade e dos espaços escolares, espaços estes considerados como não legítimos, seriam mínimas as possibilidades de terem sido preservados por tratarem de relações humanas de pessoas comuns e, portanto, invisíveis para História dos grandes acontecimentos.

Foi possível encontrar documentos ocultos em armários, depositados nos “cantos” de prateleiras, encobertos em fundo de gavetas ou escondidos em sótãos e que, há muito tempo, não eram visitados. Nada foi descartado. Tudo servia para “garimpar” as fontes documentais com toda atenção, para não correrem “[...] o grande risco de passar despercebidas [...]” (BLOCH, 1931-2001, p. 46). Vasculhamos locais improváveis, transpusemos espaços desconhecidos, confiamos na intuição e em todas as pistas reveladas, para, em seguida, poder desfrutar dos momentos de “euforia das descobertas”, quando os documentos reaparecerem, agora, como fontes de pesquisas históricas. Duas situações descrevem as inúmeras vividas neste contexto.

Fizemos referências à primeira, quando abordamos a ocupação do Vale do rio Coryndiba,<sup>121</sup> e a segunda aconteceu quando estávamos “garimpando” em uma grande caixa contendo documentos e livros antigos. Alguém que nos observava perguntou o que procurávamos. Explicamos nossas intenções e nos voltamos para nossa busca. Momentos depois, esse senhor se aproxima e indaga se o que ele tinha nas mãos nos interessava? Para nossa surpresa, ele segurava um original do livro impresso de Firmo Giovanni Marchesi, publicado em 1930, no qual é narrada a história da ocupação do Vale do rio Coryndiba. Posteriormente, descobrimos que o livro que me foi entregue era o único exemplar existente na comunidade. Pessoas conheciam fragmentos fotocopiados dessa publicação e nos haviam informado sobre o livro. Entretanto, ninguém se reportava à existência do livro completo. Algumas pessoas posteriormente nos confessaram que desconheciam que ainda

---

<sup>121</sup> Ver Capítulo 4 deste trabalho.



existisse algum exemplar que não fosse cópia. A notícia da descoberta do livro foi motivo de comentários entre as pessoas do lugar.

Todo esse esforço na procura de informações nas fontes documentais escritas e imagéticas é porque concordamos com Marc Bloch, quando afirma que “[...] a diversidade dos testemunhos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele [...]” (BLOCH, 1949-2001a, p. 79). As ações do homem deixam marcas por onde ele tem se movimentado. O campo de investigação desses movimentos nos levou a inúmeras possibilidades de estabelecer contatos com o passado, de investigar esses rastros.

Os documentos escritos, imagens e as lembranças orais, obtidos das memórias históricas individuais ou coletivas, nas pesquisas de campo, constituíram-se de possíveis caminhos para serem percorridos na busca do diálogo, do ouvir e entender as vozes, que Eric Hobsbawm denomina da “história das pessoas comuns”. O contato direto com os vestígios do passado dessas “pessoas comuns” permitiu-nos imaginar um novo significado que apresentam para sua própria história. Seus depoimentos, sejam escritos, sejam narrados, estão repletos de informações, julgamentos e artimanhas para mostrar que se reconhecem e se manifestam como protagonistas de sua própria história.

Quem está compondo a representação dessas, denominadas por Gramsci, “classes subalternas” nos espaços e tempos de nossa pesquisa? Nossa resposta é clara, é a família camponesa, é o camponês, a camponesa, o monitor, as lideranças comunitárias. Para alguns, são pessoas comuns, que passariam despercebidas pela história se não fosse o fato de estarem vinculadas, em algum momento de suas vidas, à Escola Família Agrícola de Olivânia. Entretanto, passam a compor o repertório da história com “[...] suas estratégias, sua capacidade de explorar as inconsistências ou incoerências dos sistemas sociais e políticos, para encontrar brechas através das quais possam se introduzir ou frestas em que consigam sobreviver [...]” (BURKE, 1992, p. 32). Exatamente isso é o que nos interessava, ao vasculhar os indícios preservados de suas passagens que foram deixados em algum lugar. Nesse momento, recaía sobre eles a responsabilidade de narrar sobre esses espaços e falar desses tempos.

As informações coletadas nas fontes documentais escritas e imagéticas, geradas nas diversidades de convivências entre o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, a Escola Família Agrícola de Olivânia e as famílias e comunidades camponesas, permitiram possibilidades de vislumbrar suas ações, reconstruir seus relacionamentos e dar um novo significado ao seu passado. São as convivências, as diversidades das ações dos homens no tempo. Como fala Bloch (1949-2001a, p. 54) “[...] a história quer capturar [...]”. E, como ele mesmo afirma, precisávamos nos comportar e sermos semelhantes ao “[...] ao ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça [...]” (p. 54).

Compreendemos que, na atividade da pesquisa documental, exige-se que o pesquisador conheça minimamente as variadas formas de investigação e de interpretação para impedir que ele se torne simplesmente um leitor de documentos. Bloch (1949-2001a) sugere desaprender, para estudar a sério os documentos, sem enredá-los no prevalecente conformismo, para mostrar e analisar criticamente a informação que nele está contida. Em outras palavras, como bem disse Levi (2000, p. 47):

[...] os próprios documentos mudaram de sentido, perderam sua obviedade e mostraram como seu uso imediato e literal distorce os significados, já que foram produzidos em uma cadeia informativa que não pode ser arbitrariamente interrompida [...].

Constituem-se os documentos pesquisados de correspondências: entre as famílias e seus filhos no período escolar; entre a escola e as famílias camponesas; entre a atual diretoria do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e as famílias camponesas; entre os antigos representantes das diretorias do Mepes e as famílias; atas de reuniões na EFA de Olivânia com as famílias; atas das reuniões da Associação de Pais; relatórios da EFA de Olivânia enviados ao Mepes; correspondência entre o Mepes e os monitores da EFA de Olivânia. Também foram objeto de pesquisa os documentos sob a guarda dos moradores do Vale do Curyndiba.

Os documentos coletados que expõem as particularidades nos momentos relacionais entre a escola e as famílias camponesas não são somente frutos de situações delineadas pelos momentos históricos ali vividos. Segundo Le Goff (1982, p. 86), o documento escrito “[...] é o produto orientado de uma situação [...]”. Alerta

esse mesmo autor que “[...] o que então é preciso analisar são as condições nas quais tal foi produzido e não só de que ambiente sai ou de que é que literalmente nos fala [...]” (p. 86).

Retorno a Bloch (1949-2001a, p. 79), quando afirma que “[...] é preciso saber interrogar os documentos [...]”, qualquer que seja, devemos saber indagá-los, para que nos falem o que possuem de informações visíveis ou invisíveis “[...], pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (p. 79).

Para isso, foi necessário desenvolver um elenco de perguntas capazes de absorver as diversidades das respostas contidas nos documentos. O percurso, diante da incerteza do que se vai encontrar, certamente não será seguido, se consideramos que a cada nova resposta novos questionamentos emergirão. Por isso, torna-se importante “[...] que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. [...]” (BLOCH, 1949-2001a, p. 79).

Foi indispensável que tivéssemos um caminho para realizar a pesquisa, tendo em vista que “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita [...]” (BLOCH, 1949-2001a, p. 79). Como bem disse esse autor, para que fiquemos atentos a todas as possibilidades de revelar o passado, pois “[...] seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documento, específico para tal emprego [...]” (BLOCH, 1949-2001a, p. 80).

Foram inventariadas fontes imagéticas, no decorrer das pesquisas de campo, por entendermos que as representações visuais possuem um potencial descritivo histórico extraordinário. São capazes de fornecer as informações pretendidas e, em algum momento, foram negadas pelos registros escritos. Essas narrativas visuais coletadas descrevem, com riquezas de detalhes, a materialidade da vida privada das famílias, da escola e da comunidade.

As pesquisas documentais comprovam que o Movimento passa a atuar em áreas com maiores necessidades do campesinato, demonstrando o sentido da criação do Movimento. Impresso distribuído nos sindicatos, cooperativas e igrejas apresentava as razões para os camponeses refletirem sobre em que condições viviam e quais

caminhos seriam possíveis trilhar em pleno regime ditatorial imposto pelos militares em 1964. Inicialmente, o texto solicita que a leitura seja feita com calma, que se reflita sobre seu conteúdo e tome uma decisão. O texto é composto de quatro perguntas e duas propostas. Está redigido nos seguintes conteúdos:

[...] amigo lavrador. Você não sabe ainda que sozinho não é quase nada? Já notou que o trabalhador rural, que é o mais explorado e injustiçado, e também o mais desconfiado, retraído e desanimado? Não está na hora de sair desta situação? Você não pensa que somente unido-se aos outros pode chegar a ser considerado, estimado, valorizado e pode até chegar a ser uma grande força? [...].

Em seguida, o texto apresenta a sugestão que colaboraria com o camponês na resolução de seus problemas: “[...] nós, propondo-lhe estas duas iniciativas de grande valor comunitário, a Cooperativa e o Sindicato, estamos dando-lhe uma mão, uma ajuda, uma oportunidade. Pode confiar em Nós. Somos seus amigos, de verdade [...]”.

Nas duas propostas apresentadas no texto, uma trata da ampliação do número de sócios da Cooperativa Agropecuária de Rio Novo do Sul Ltda., fundada em 7 de maio de 1966. Encerra com um convite: precisamos ter mais sócios e começar a viver e trabalhar. A outra aborda a importância da criação de um sindicato rural. Os argumentos utilizados expressam que o sindicato “[...] é uma necessidade porque é o órgão legal representativo da classe de lavradores [...]”.

O trabalho comunitário do Mepes se intensificava na medida em que avançavam as discussões sobre a realidade do campesinato e iam surgindo alternativas para solucionar os entraves para o desenvolvimento das comunidades e melhoria das condições de vida do camponês. Os trabalhos comunitários formaram base que sustentou toda a conquista de confiança no Mepes junto às famílias camponesas. Assistentes sociais, professoras comunitárias e educadores populares realizavam cursos de economia doméstica, culinária e corte e costura em diversas comunidades. É interessante lembrar que esses voluntários não somente visitavam as comunidades, mas lá permaneciam períodos, convivendo com as famílias, visitando seu cotidiano, na tentativa de romper as resistências e desconfianças. Era uma forma de revelar às comunidades e famílias camponesas que se buscavam melhorias. Melhorias possíveis, na medida em que fossem pensadas a partir do envolvimento e comprometimento de todos para terem atendidas suas

reivindicações pelo Poder Público ou por um movimento de solidariedade na busca das soluções, a partir de suas próprias iniciativas.

Era importante conhecer a realidade das famílias e comunidades com as quais se estava ou tinha a pretensão de atuar. Assim, para melhor avaliar essa realidade, foram realizados levantamentos socioeconômicos, estudos das características sociológicas das comunidades e da estrutura agrícola do perímetro de ação do Mepes.

No início do primeiro semestre de 1968, o planejamento para implantar uma ação organizada na região previa a realização de um diagnóstico para alcançar uma noção mais ampla e precisa da situação em que se encontravam as famílias e comunidades camponesas dos municípios escolhidos. A implantação geral do trabalho foi coordenada pelo professor Giuliano Giorio, da Universidade de Padova. As pesquisas foram orientadas pelas assistentes sociais Selma Marly Canhin e Nazira Abraão Costa.

Foi escolhido o método as “fichas familiares”. Seriam iguais para todos os cinco municípios. É importante salientar a utilização de um “método comunitário” que foi aplicado na realização da pesquisa. O levantamento de fato foi obra de colaboração dos líderes de cada comunidade, o que possibilitou uma forma de autoanálise da própria comunidade e uma inicial tomada de consciência das necessidades mais urgentes que, porém, encontrariam solução somente por meio de um esforço comum, sobretudo aproveitando melhor os recursos localmente disponíveis.

A estratégia para a elaboração das “fichas familiares do censo” seguiu um princípio essencial: conscientizar as famílias a se tornarem parte integrante das pesquisas. A metodologia adotada seguia as etapas de apresentação do plano – pesquisa – revisão do plano. Essa metodologia guarda similitudes com o Plano de Estudo adotado pela Pedagogia da Alternância. Para a elaboração das “fichas”, a “[...] equipe de entrevistadores primeiramente fêz questão de visitar tôdas as famílias [...]” (CEAS, 1970, p. 5). As duas assistentes sociais estiveram em todas as comunidades camponesas por um ou mais dias de cada semana. Durante essas visitas, elas se encontraram com o maior número possível de famílias. Contaram com a colaboração dos líderes das comunidades, para iniciar os primeiros contatos com as famílias, “[...]”

convidando-as depois para, em lugar apropriado, compilar as fichas em conjunto, esclarecendo sôbre a finalidade e o valor do levantamento [...]” (CEAS, 1970, p. 5).

Pode-se entender que houve um maior envolvimento e “[...] adaptação às exigências concretas e vitais da base, e ao mesmo tempo [foi possível] conscientizá-la e torná-la parte ativa na elaboração do projeto [...]” (CEAS, 1970, p. 5), e das futuras ações projetadas pelo Mepes. A Escola da Família Rural de Olivânia foi uma das respostas satisfatórias às demandas identificadas pela pesquisa, uma vez que se identificou a necessidade de uma escola que cultivasse um permanente diálogo com as suas realidades de inserção e que possuísse uma metodologia distinta das apresentadas pelas escolas oficiais. Sabemos que a proposta metodológica adotada não era uma fórmula pioneira. Em países europeus, o campesinato dispunham de escolas que adotavam a mesma metodologia sugerida para as famílias camponesas pesquisadas. Assim, elas, articuladas com o Mepes estudaram “[...] uma adaptação destas experiências, conseguindo dar à ‘Escola Família Rural’ brasileira um cunho peculiar aos objetivos visados [...]” (CEAS, 1970, p. 5).

Em comunidades não camponesas, as assistentes sociais se encontraram com os líderes de cada comunidade e também com o maior número possível de representantes das famílias. Os dados obtidos foram progressivamente ordenados por comunidades e, enfim, por municípios. Colaboraram na realização das pesquisas a Legião Brasileira de Assistência, Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo, Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo e a Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da tabulação dos dados e confecção dos gráficos pela Comissão de Planejamento da Universidade.

A pesquisa foi realizada nos municípios de Iconha, Piúma, Anchieta, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves. Os trabalhos foram iniciados em 1968 e concluídos em 1969. As pesquisas duravam, em média, dez meses para cada município. Antes das visitas, era entregue um comunicado, por intermédio das lideranças religiosas e comunitárias, divulgando a criação do Mepes e solicitando a colaboração para a pesquisa que estava sendo realizada. O comunicado expressava o primeiro contato que o Mepes estava tendo com as comunidades por isso o teor era de uma apresentação. Dizia o texto:

[...] ajude-nos a conhecer a sua comunidade 'conhecer para desenvolver'. MEPES – guarde bem este nome! Significa: 'Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo'. Nele estão integradas varias personalidades do Estado e do Município. Contamos com a sua participação. Colabore com a PESQUISA SOCIAL que em breve será aplicada na sua Comunidade. Fornecendo os dados solicitados você estará participando da primeira fase do Movimento. AGUARDE NOSSA VISITA! (CIRCULAR nº 1, MEPES, s/d).

Os estudos tinham por objetivo conhecer os municípios nos seus diversos aspectos para facilitar a execução dos trabalhos nas comunidades. O universo pesquisado compreendia a população urbana, rural e suburbana. A metodologia utilizada foi visitas domiciliares nas áreas não camponesas. Para as pesquisas com as famílias camponesas, foi feita uma convocação nas igrejas e nas escolas, locais da futura aplicação do questionário.

A finalidade da pesquisa socioeconômica e educacional ultrapassava a coleta de dados para a formulação dos planos para as ações futuras. Constituíam-se, sobretudo, em propiciar as condições necessárias para a afirmação de

[...] um encontro com todos os membros da comunidade, a fim de que o povo inteiro através de um processo de auto-análise, fosse conscientizado sobre a realidade e seus problemas, e apontasse as soluções mais compatíveis, tomando assim a iniciativa desde o início [...] (CEAS, 1970, p. 5).

No decorrer das pesquisas de campo, tivemos oportunidade de ter acesso aos resultados do diagnóstico pelas publicações realizadas pelo Mepes. A publicação constava da sistematização dos dados e sua respectiva análise, por meio de quadros, tabelas e gráficos. Constituiu-se de um material riquíssimo para compreender a realidade socioeconômica e antropológica do campesinato capixaba no período em que o projeto de modernização agrícola se consolidava no Estado do Espírito Santo.

O levantamento compreendia: aspectos gerais da população (distribuição da população no município, situação quanto ao registro, composição do grupo familiar, grau de parentesco dos dependentes com o chefe da família, origem étnica da família, religião e condições de saúde); situação educacional (pessoas de sete anos a mais, estudantes temporariamente dos municípios); situação profissional (condição atual do trabalho, ocupação das pessoas pertencentes ao ramo da lavoura, classificação dos proprietários, aplicação do produto cultivado, transporte e venda do produto); emigração dos jovens de 14 a 25 anos (moradia atual, tipo de ocupação);

condições de habitação (ocupação, tipo de moradia, número de cômodos, sistema de iluminação, sistema de abastecimento de água).

As conclusões do diagnóstico foram resumidas no relatório sobre as atividades do Mepes de 1968-1969 em seis itens que podem ser assim resumidos:

- a) Confirmou-se que a região apresenta um ambiente completamente agrícola, caracterizando-se por pequenas e médias propriedades de baixa produção destinada ao próprio consumo. Nesse ambiente a sociedade natural é a família.
- b) As pessoas que compõem a sociedade são abertas para compreender e discutir a própria situação, mas, por falta de um nível educacional e por carência de vida associativa, estavam ainda muito vinculadas às antigas tradições, portanto encontraram dificuldades para tomar decisões e para enfrentarem os problemas pela ausência de certo um dinamismo de grupo.
- c) Atualmente não existem, no ambiente, possibilidades para os camponeses e seus filhos, no sentido de melhorar a própria formação profissional e elevar seu nível educacional. As estruturas escolares preparam os jovens mais capacitados para deixar o próprio ambiente e inserir-se na máquina burocrática do Estado, privando, assim o ambiente dos elementos que maior esperança poderiam oferecer para o seu envolvimento.
- d) Não existem, nas atividades do campesinato, técnicas modernas de trabalho (a agricultura fundamenta-se no trabalho manual do homem). Existe, porém, uma grande quantidade de recursos naturais, que não são racionalmente aproveitados. Por exemplo, o animal não é utilizado, no trabalho de campo, pelo camponês, e a água, rica na região, não entra no ciclo produtivo como elemento substitutivo das chuvas, quando vêm a faltar.
- e) Há dificuldades para a introdução rápida da mecanização, devido à inexistência de infraestrutura e nível educacional baixo, impossibilitando a aceitação de ideias novas e devido ao custo elevado das máquinas.
- f) A população, em média, é muito jovem e concentrada em famílias muito numerosas. Assim sendo, atingindo-se as famílias, um número grande de pessoas será atingido.

Concomitantemente ao desenvolvimento dos trabalhos do diagnóstico, o Mepes, para despertar e envolver cada vez mais as famílias e comunidades camponesas no processo de materialização das ações planejadas, intensifica sua aproximação com elas por intermédio de atividades esportivas e festivas, conseguindo desse modo vencer preconceitos e conflitos existentes. Um exemplo dessas atividades foi a realização, no município de Rio Novo do Sul, no dia 31 de agosto de 1968, de um torneio de vôlei feminino e masculino entre equipes formadas nos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Piúma e Rio Novo do Sul. Nesse mesmo dia foi, realizada a escolha das candidatas de Rio Novo do Sul para competir na escolha da rainha do Mepes de 1968. O critério de julgamento incluía “[...] o serviço prestado à



comunidade e o valor das respostas dadas a um questionário. Assim também a 'Rainha', com seus dotes de simpatia e capacidade humana, representou um símbolo e um estímulo para a união e colaboração [...]” (CEAS, 1970, p. 6) em defesa das propostas que estavam sendo debatidas com as famílias camponesas.

No dia 10 de setembro, no mesmo município, foi realizado um torneio de futebol entre as equipes do interior do município. Esses encontros contavam com um forte apelo de convivência comunitária e serviam igualmente para o Mepes arrecadar recursos para manter seus projetos. Eram típicas, nesses encontros, as barracas de alimentação e bebidas e a realização de bingos em que, normalmente, o prêmio a ser sorteado sempre era obtido por doações feitas pelas famílias camponesas comprometidas com a proposta do Movimento.

Na busca pela reconstrução do cenário de criação da Escola da Família Rural de Olivânia, foi possível identificar, observar e conviver com enlaces entre os pioneiros da instalação e os remanescentes dos que colaboraram com a construção do prédio. Foram momentos de lembranças e emoções, importantes para fornecer subsídios para a compreensão da cultura escolar local e do sentido de organização e participação das famílias e comunidade camponesas no projeto. As estratégias utilizadas partiam do pressuposto de que a educação proposta se constituía de uma prática social e histórica, potencializada como instrumento de conscientização e reflexão das condições em que viviam as famílias camponesas nos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Piúma, Rio Novo do Sul e Iconha.

A proposta era apresentada como uma via para a discussão e busca de solução dos problemas emergenciais que angustiam as populações camponesas desses municípios e que não se constituía em privilégios exclusivos deles, uma vez que o campesinato no Estado vivia, às margens das políticas públicas sociais e agrícola. No campo, os investimentos estavam direcionados aos que potencializassem a produção de gêneros agrícolas comercializáveis.

A situação era realmente grave e exigia providências que mobilizassem o camponês contra esta situação em que se encontrava. Conforme assinala Cotta (2007, p. 25), o campesinato não vivia apenas na miséria material, mas, principalmente, na “[...]”

miséria moral, do abandono, da perda de sentido para a vida, da desvalorização do humano trocado por bens materiais [...]”.

Porém, junto com tantas dificuldades, foram identificadas possibilidades de alterar as condições em que vivem as famílias camponesas no Vale do rio Coryndiba. As reuniões eram marcadas pelos debates e amadurecimento de propostas que seriam concretizadas a partir da participação efetiva das pessoas. Segundo Cotta (2007, p. 25), foi se descobrindo, a cada reunião, que se tratava de “[...] um povo homogêneo em sua formação humana, trazendo ainda a garra dos antepassados, gente cheia de coragem, de fé e com motivações para a nova caminhada [...]”.

A procura de soluções caminha próximo a uma desconfiança de tudo o que era oferecido por quem vem de fora. Famílias camponesas, que acreditaram no que lhes fora oferecido, sem que os resultados prometidos fossem atingidos, olhavam com dúvidas todas as movimentações para a criação da escola. Potencializavam, segundo Brandão (1983), atitudes coletivas de deixar claro, simbólica e socialmente, o que compõe seus valores e perspectivas internas e o que pertence aos que vêm de fora. Ao mesmo tempo, arranjam-se nesses espaços antagônicos,

[...] rejeitando o que é para ser rejeitado, usando o que é para ser usado, integrando o que é para ser integrado. [...] ‘participando’ daquilo que [...] entende que, vindo ‘de fora’, pode ser apropriado ativamente pela comunidade e incorporado ao controle das suas ordens [...] e práticas sociais [...] (BRANDÃO, 1983. p. 30).

Esse mesmo autor alerta sobre a possibilidade de rejeição, por parte de seus principais protagonistas – as famílias e comunidades camponesas – de projetos sem uma devida mobilização, envolvimento e convicção de que estão na condição de maiores beneficiados. Não é porque ouviram que suas realidades seriam transformadas, ou porque tenham participado dos debates da criação e das ações de inserção comunitária do Mepes, da criação da Escola da Família Rural de Olivânia ou, ainda, “[...] porque uma nova técnica de produção agrícola funciona [...], que uma população de camponeses aceita acatar novas ideias, em seu mundo de saber, de cultura e de trabalho, e pôr em prática os conhecimentos adquiridos [...]” (BRANDÃO, 1983, p. 30).

Nesse sentido a desconfiança do campesinato foi identificada pelos educadores populares e religiosos envolvidos com as ações do Movimento. Ressaltam que o

camponês “[...] apresenta sempre reservas, restrições e desconfianças, às vezes mesmo, hostilidade e resistência à presença de técnicos estranhos ao seu meio, tentando implantar métodos e técnicas novas [...]” (MEPES, 1976, p. 38).

As famílias camponesas experimentavam um persistente incentivo para abandonar suas formas tradicionais de produção ou deixar suas terras e buscar, nos centros urbanos, outras formas de ocupação da sua mão de obra. As transformações propostas não incluíam a grande massa do campesinato e mostravam-se de “[...] caráter puramente mecânico, tecnicista e manipulador, o centro de decisão da mudança não se acha na área em transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é o sujeito de sua transformação [...]” (FREIRE, 1983, p. 57).

O Mepes e seus articuladores percebem, então, que precisariam fazer uma caminhada contrária ao discurso hegemônico para concretizar suas atuações. Compreendem, inspirados no pensamento freiriano, que “[...] o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma e seu processo não se verifica mecanicamente [...]” (FREIRE, 1983, p. 57) e descobrem, sobretudo, que, “[...] como agentes da mudança, com os camponeses (agentes também), cabe a ele inserir-se no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-se ao mesmo tempo [...]” (FREIRE, 1983, p. 61). Por se constituir de um movimento de base popular, procuram acompanhar os passos e caminhar junto aos “[...] extratos marginalizados da população, procurar dinamizar, diretamente, as pequenas comunidades locais [...]” (CEAS, 1970, p. 17). Para isso, estabeleceu-se que o caminho para entrar nas comunidades fosse por intermédio das famílias camponesas, por meio de uma proposta educacional que alimentasse um diálogo permanente com sua realidade. Assim sendo, com a cooperação mútua entre as escolas que são instaladas, as famílias camponesas e o Mepes procuravam “[...] englobar a comunidade toda num processo de desenvolvimento. A ação educativa escolar e familiar visa obter indivíduos não somente esclarecidos, mas adultos em sua capacidade de decisão e participação [...]” (CEAS, 1970, p. 17).

Os trabalhos comunitários realizados até então pelo Movimento e as mobilizações da coletividade e ações de motivação da Igreja Católica serviram para atenuar os níveis de desconfiança e insegurança das famílias camponesas, quanto ao projeto de reabertura da escola na comunidade de Olivânia. Em diversas comunidades,

foram realizadas reuniões, coordenadas pelo Pe. Humberto e colaboradores, quando se debatia, entre outros temas, a proposta da metodologia pedagógica para a escola. As famílias camponesas começavam a conhecer o que era essa escola. Preparavam-se para uma caminhada que as levaria compreender o significado da Pedagogia da Alternância, o significado da promoção humana e descobrir que “[...] o homem marginalizado e desprovido, com a colaboração de outros, encontra em si mesmo as forças para dar o primeiro passo, para solucionar os ‘seus’ problemas, para modificar a estrutura do ‘seu’ meio [...]” (CEAS, 1970, p. 7). Nas palavras de Cotta, (2007) as famílias camponesas refletiam e compartilhavam suas dificuldades e perspectivas entre si. Os educadores populares envolvidos incentivavam-nas a desejarem ter algo próprio e facilitador de sua vida. As reuniões iam sendo organizadas a partir dos encontros das Comunidades Eclesiais de Base, formadas nas diversas capelas rurais do Vale.<sup>122</sup>

Conforme destaca Cotta (2007), generalizadas as necessidades, as causas e seus efeitos, então ficou claro que tudo seria realizado “para, com e a partir” das comunidades e famílias camponesas. Providências foram tomadas. Reuniões, encontros, celebrações, convite, motivação, chamadas para o trabalho, logo começaram a ser realizadas nas comunidades camponesas dos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. A resposta foi sendo elaborada por todos na perspectiva de que a metodologia da “Escola Família” foi sugerida para “[...] despertar o interesse das famílias e engajar a população no processo de renovação [...]” (CEAS, 1970, p. 10). A procura do caminho da conscientização e solidariedade, não como simples estratégia metodológica, mas cultivada como motivo do crescimento humano-comunitário-agrícola logo se revelou eficaz.

As reformas e as construções necessárias para o funcionamento das escolas programadas seguiam uma íntima aproximação com as famílias camponesa e possuíam um caráter pedagógico e conscientizador. Os prédios eram construções simples, com o conforto necessário à vida humana, adaptados à realidade camponesa e instalados próximos às famílias. Ao mesmo tempo, serviam para motivar o campesinato a modificar as condições de saneamento em suas

---

<sup>122</sup> A partir desse momento, em determinadas ocasiões, estaremos empregando o termo Vale como forma abreviada de Vale do rio Coryndiba.

residências, uma vez que muitas famílias não possuíam banheiros, fossas sépticas ou água armazenada em condições satisfatórias.

Para a criação da Escola da Família Rural de Olivânia, foram intensificadas as reuniões, principalmente nas comunidades do Vale do rio Coryndiba<sup>123</sup> e comunidades de municípios próximos. A preocupação dos educadores populares e do Mepes era deslocar, conforme mostra Cotta (2007), a ênfase do produto final, para a vivência do processo participativo que envolve a pessoa, garantindo seu crescimento no envolvimento pela própria participação realizada em cada etapa do processo: diagnóstico, objetivação, realização, busca de recursos humanos e materiais, avaliação. Não se pregava a participação. Criavam-se formas para que ela acontecesse.

O camponês que vivia seu isolamento foi se conscientizando da importância da proposta e logo se entusiasmou. Evidentemente, tudo teve um alto preço: o investimento do trabalho dedicado de muitas pessoas. É preciso também recordar que nem todos aderiam logo. Entretanto, uma vez que foram verificando a eficácia da solidariedade e da união, foram chegando. Ninguém precisava contribuir com dinheiro ou outros bens, a não ser se comprometer com as ações que levariam ao desenvolvimento de sua pessoa, de sua família e de sua comunidade. O que podiam oferecer não se destinava a formar patrimônio para a Entidade que surgiria, mas, simplesmente, era destinado aos trabalhos de promoção humana dos próprios camponeses e suas comunidades.

Estavam preparadas as bases para criação do Mepes e da Escola da Família Rural de Olivânia. Cotta (2007) destaca que foi constatado que a comunidade sozinha não tinha meios para resolver seus problemas. Nem mesmo a boa vontade das lideranças altamente comprometidas com o que fariam. Não havia recursos humanos preparados, uma estratégia vislumbrada para despertá-los nem recursos financeiros para a realização dos projetos. Para resolver esse impasse, foram realizadas diversas campanhas de arrecadação dos recursos.

Para exemplificar uma dessas campanhas, foram identificados, nas pesquisas de campo realizadas no acervo documental do Mepes, inúmeros documentos

---

<sup>123</sup> Alto São Miguel, Cabeça Quebrada, Dois Irmãos do Coryndiba, Duas Barras, Independência, Jaqueira, Ladeira do Felix, Olivânia, São Miguel e São Vicente.

solicitando colaborações aos motoristas em trânsito pelas rodovias da região para a construção da Escola Família de Rio Novo do Sul, nos seguintes termos:

[...] LEIA ISTO com calma, na sua casa ou numa pausa de sua viagem, que esperamos seja feliz. MOTORISTA AMIGO, nossa comunidade rural faz parte de um movimento que se chama MEPES (Movimento de Educação Promocional do Esp. Santo). Nossa cidade foi escolhida para ter uma Escola. Uma ESCOLA AGRÍCOLA, de tipo novo. Chama-se Escola-Família. [...]. Nossa população está fazendo uma grande CAMPANHA: há quem dá um garrote, quem dá um porquinho e quem dá uma galinha. Há também quem não dá nada, porque nada tem. Somos pobres e o orçamento prevê um bocado de milhões. Então pensamos em você e lhe convidamos a colaborar. Nós não visamos avexar você, amigo. Visamos somente dar a você uma oportunidade de colaborar conosco nesse empreendimento que temos certeza favorecerá o desenvolvimento desta nossa terra. Assim, você sentirá a nossa escola como um pouquinho 'SUA' também. Esperamos que tenha compreendido. Receba o nosso MUITO OBRIGADO. O COMITE DO MEPES DE RIO NOVO DO SUL. Rio Novo do Sul terá sua ESCOLA AGRÍCOLA graças a sua colaboração [...] (MEPES, 1968c).

Feita a contribuição era entregue aos doadores um cartão contendo os seguintes dizeres: “Colaborei com um cruzeiro novo na construção da Escola Agrícola do M.E.P.E.S. em Rio Novo do Sul – ES”.

A intenção era compreender e colaborar com os desafios que foram apresentados pelo Pe. Humberto sobre a realidade camponesa capixaba. Nos anos 60, essa realidade era compartilhada entre pessoas comprometidas com as causas sociais e engajadas com projetos de desenvolvido comunitário e da pessoa humana. Entre os anos de 1964 e 1965, Pe. Humberto preocupou-se em levar, para inúmeras pessoas e entidades italianas, um pouco dessa realidade sofrida que viviam as famílias camponesas ítalo-brasileiras em terras capixabas.

Os professores Danilo Agostini, Giuliano Giorio, Germano Grossivano, Alberto Trento e outros sugerem a criação da “Fondazione Italo-Brasiliana per lo Sviluppo Religioso – Culturale - Economico – Sociale dello Stato dello Spirito Santo nel Brasile”.<sup>124</sup> Foi a primeira manifestação organizada de colaboração que se estabelecia entre as necessidades apresentadas por Pe. Humberto e as possibilidades de elaboração de ações para atendê-las.

A “Fondazione” teria por finalidade desenvolver projetos com características de experimento e de serviço, considerando-se sempre que os seus fundamentos

<sup>124</sup> “Fundação Ítalo-Brasileira para o Desenvolvimento Religioso – Cultural – Econômico – Social do Estado do Espírito Santo no Brasil” (tradução nossa).

deveriam estar “[...] na colaboração de entidades e associações italianas e brasileiras, no plano da pesquisa científica e da realização prática, visando a promoção integral de uma comunidade [...]” (CEAS, 1970, 3). Estavam dados os primeiros passos para a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES, 1976).

Os projetos de experimentos seriam desenvolvidos e neles observados: as possibilidades de colaboração diferente entre as diferentes Entidades e Associações, unidas por uma finalidade comum; a possibilidade prática de colaboração no trabalho entre pessoas de diversas formações e diferentes mentalidades (economistas, sociólogos, sacerdotes...); a possibilidade de orientar de dentro, sempre respeitando a própria dinâmica fundamental de expansão, uma comunidade rural tradicional, que se transforma em comunidade industrial-evoluída; a possibilidade de inserção dos valores religiosos dentro dessa mesma experiência; a possibilidade de experimentar uma pastoral que acompanhe, passo por passo, o desenvolvimento de uma comunidade; a possibilidade que possui uma espiritualidade comunitária, vivida seriamente, de ser a base de unificação de diferentes experiências; e a possibilidade de encontrar uma linha espiritual comunitária entre sacerdotes, religiosos e leigos, respeitando as respectivas diferenciações, na expectativa de que nasça de uma necessidade diária de um trabalho em comum.

Os projetos de serviços seriam essencialmente prestados às comunidades carentes a fim de que pudessem encontrar sua autêntica fisionomia espiritual, econômica, social e religiosa, sem ser obrigada a sacrificar um ou outro desses valores. Não se trata, portando, de impor esquemas ou concepções predispostas, mas de pôr em prática a convivência em comum de patrimônios diferentes com respeito profundo a todos os valores que são encontrados, a fim de que a experiência possa ser mais rica possível.

A “Fondazione” teria sua personalidade jurídica reconhecida na Itália e no Brasil e seria orientada por dois Comitês: “Comitê Econômico”, com a finalidade de arrecadar e gerir os recursos obtidos entre entidades públicas e privadas italianas, brasileiras e de outros países, e o “Comitê Científico”, para prestar assistência aos pesquisadores e promover os meios necessários para alcançar as finalidades da “Fondazione”.

Para a realização dos projetos/experimentos e a prestação de serviços às comunidades, seriam constituídas “Equipes Paroquiais”, para alcançar as finalidades da “Fondazione”. A atuação das equipes seria guiada por alguns princípios: cada equipe terá diferentes componentes que serão alterados de acordo com as diferentes necessidades; a equipe irá operar principalmente em um território de extensão da paróquia e normalmente será composta por, no máximo, cinco pessoas que são: um sacerdote, um técnico agrário, um(a) assistente social, um(a) responsável pela área educacional (escola ou projetos culturais), um técnico de organização social; o trabalho das equipes deve, em princípio, não exceder cinco anos na mesma paróquia. Uma vez consolidados os objetivos na paróquia e encontradas forças suficientes para continuar o trabalho, a equipe irá se realocar em outro lugar, enquanto a Fundação continuará auxiliando a paróquia anterior; a equipe sempre poderá contar com orientação e assistência espiritual e científica da Fundação da qual depende; na medida em que for possível, deve ser buscada certa homogeneidade na formação da equipe para garantir a eficiência no campo de trabalho.

A sistemática de funcionamento e a operacionalização das ações da “Fondazione Italo-Brasileira per lo Sviluppo Religioso – Culturale - Economico – Sociale dello Stato dello Spirito Santo nel Brasile” trazem alguns elementos em destaque: a) o intercâmbio: uma intervenção deve ser feita com a presença de uma pessoa que vem de fora e que fica como elemento catalisador de todo o processo; b) o pluralismo: é o encontro de pessoas e entidades diferentes e com competências diferentes que se encontram para buscar uma solução comum para um problema de todos; c) o caráter experimental: nada é definitivo ou dogmático, mas simplesmente uma experiência que possa sucessivamente ser aproveitada em um esquema mais amplo; e d) a estrutura operacional: procurava unir a base e a direção em uma ação integrada, que tinha por finalidade a formação de uma estrutura de base que não podia ser deixada isolada; a direção tinha que coordenar e animar constantemente.

Esses elementos são empregados quando o Mepes se instala e inicia seu processo de organização operacional e administrativa. Os quatro elementos citados acompanham todas as ações desenvolvidas pelo Mepes e, gradativamente, serão fortalecidos à medida que essas ações avançam em direção às necessidades mais emergenciais do campesinato capixaba: os problemas referentes à saúde, à



educação e ao baixo rendimento das famílias camponesas. As ações concretas, para atenuar essa conjuntura, começam a ser planejadas e materializadas: construção de um hospital, construção de Escolas Famílias Rurais com a adoção de uma modalidade formativa pedagógica em Alternância, utilizada por várias escolas que atendem às famílias camponesas italianas, a possibilidade de melhoria de renda das famílias por meio de cursos realizados nas paróquias e nas escolas instaladas e incentivo para a instalação de indústrias para o aproveitamento dos produtos agrícolas.

No entanto, os recursos arrecadados não eram suficientes para atender a todos os projetos. Cotta (2007) afirma que foi necessário criar outra entidade de apoio, agora na Itália. Tratava-se da Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)<sup>125</sup> para dar corpo à ideia de valorização do camponês e da promoção humana no Estado do Espírito Santo. Tinha, como finalidade, desenvolver qualquer forma de intercâmbio entre indivíduos, grupos, associações e entidades entre a Itália e o Estado do Espírito Santo (AGOSTINI, 2004).

No aspecto educacional, procurava colaborar disponibilizando os meios para a promoção do jovem rural e o trabalho comunitário a partir de uma escola adaptada ao meio que não se definia pelo ensino meramente acadêmico, mas seria uma escola comunitária, onde autoridades, pais, agricultores, monitores e jovens se encontravam, cada um para aprender aquilo que mais lhe seria útil em seu momento de caminhada. Seria uma estrutura de promoção humana, permitindo o crescimento da comunidade e o desenvolvimento agrícola da realidade. A tendência era estabelecer um encontro que representasse o recíproco enriquecimento no plano humano e que colaborasse no desenvolvimento dessa região (GIORIO, 1987).

Assim, a primeira ação, na Itália, da “Fondazione” foi fundar uma entidade jurídica que passaria a ser chamada de “Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)”. Foi criada, no dia 2 de janeiro de 1966, no Colégio Universitário “Antonium”, Universidade de Padova. Estavam presentes na reunião: Giancarlo Bastianello (presidente), Danilo Agostini (vice-presidente), Danilo Trento (secretário), Romano Stradioto (tesoureiro), Carla Ermoli, Luigi Favoron Giuliano Giorio, Germano Grassivaro, Carla Grassivaro Gallo, Franco Marin, Giantullio Pirillo,

---

<sup>125</sup> Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES) (tradução nossa).

Giuseppe Pampazzo, Franco Pietrogrande, Giuseppe Burlini, Umberto Bettini e Giovanni Brancaleoni (MEPES, 1976, p. 8-9).

A AES, conforme seus estatutos, tinha por finalidade promover e desenvolver qualquer forma de intercâmbio de indivíduos, grupos, associações e entidades entre a Itália e o Estado do Espírito Santo, com tendência de estabelecer um encontro que representasse o recíproco enriquecimento no plano humano e colaborasse no desenvolvimento dessa região. Logo após sua criação, seguiu-se um período de intensas mobilizações que culminariam com o envio de seis jovens camponeses<sup>126</sup> e posteriormente, assistentes sociais, técnicos agrícolas, agrônomos, com recursos obtidos pela AES, nos momentos que antecedem a criação do Mepes, mesmo após sua instalação, para estudar e concluir seus estudos com estágios nas “Scuole Famiglie Rurale”, devido ao relacionamento da AES com essas escolas. Foram acolhidos, no Centro per l'Educazione e la Cooperazione Agricola nel Trevigiano (CECAT), em Castelfranco Veneto e no “Istituto Agricola Benedetto de Norcia”, em Padova.

Em outra etapa do intercâmbio, ocorre a visita no Espírito Santo, entre agosto e outubro de 1967, do economista agrário e professor Danilo Agostini, do diretor da Escola de Aslo, professor Mário Zuliani, do técnico agrícola Sérgio Zamberlan e do sociólogo e professor Giuliano Giorio. Nesse período, foi delineado, juntamente com os líderes locais, um programa de ações viáveis e que respondesse imediatamente às exigências locais. Essa visita atendia a um pedido de Pe. Humberto para, após o diagnóstico da região e da realidade camponesa<sup>127</sup> que estava sendo realizado, proporem alternativas viáveis para a situação em que se encontrava a população camponesa das regiões por ele assistidas. Destacavam-se, entre as várias dificuldades, a situação caótica da saúde pública e os baixos níveis de escolarização da juventude camponesa.

O Mepes passa a estabelecer, após iniciada sua caminhada, uma filosofia que objetivava sustentar a evolução e a concretização do Movimento. Essa filosofia será

---

<sup>126</sup> Conforme informações obtidas nas entrevistas com Mario Zuliani os seis jovens camponeses Célio de Oliveira Martins, Dirceu Marchiori, Ignácio Pompermeyer, João Bartolote, Ednys Orlandi, Osmar Longhi (faleceu pouco antes de retornar para o Brasil), permaneceram na Itália por dois anos convivendo e aprendendo sobre o projeto das Escolas Famílias.

<sup>127</sup> O referido diagnóstico foi objeto de análise em parágrafos anteriores deste capítulo.

pautada pelas orientações das Encíclicas Papais de Leão XIII, João XXIII, Paulo VI e do Concílio Vaticano II. Sua filosofia segue os seguintes princípios: a) a pessoa e a comunidade humana são sempre o valor final na evolução do mundo de hoje; b) o homem, na sua totalidade, é uma realidade complexa e misteriosa; c) a comunidade universal dos homens é um valor que transcende todo o aspecto particular; d) a aceleração da história da humanidade exige intervenções maciças de meios e homens; e) certa dialética dos contrastes é o ritmo de evoluir do homem e das comunidades; f) uma crescente consciência democrática tornará as massas humanas das bases as protagonistas principais da história.

A metodologia do Movimento é a maneira concreta com se implantará sua própria filosofia. Essa metodologia consiste: a) da promoção integral da pessoa humana; b) do pluralismo de visão, pluralismo profissional e de iniciativa; c) do intercâmbio autêntico em todos os níveis; d) da formação por Alternância, por meio de movimentos de aprendizagem pendulares entre a escola, famílias e comunidades camponesas; e) do impacto como método de intervenção; f) da intervenção direta no meio rural.

O Mepes se consolida, nos seus momentos iniciais, em um cenário de contrastes: famílias camponesas marginalizadas apresentando baixos níveis de escolaridade, condições precárias de saneamento básico, elevadas taxas de doenças endêmicas e ausência do Poder Público com ações concretas para mitigar essas condições convivem com uma minoria que desfrutam das riquezas e dos privilégios do Estado. É precisamente nesses espaços de contrastes e extrema desigualdade que se concretiza a atuação do Mepes. As múltiplas ações, inicialmente desenvolvidas, revelam “[...] a preocupação básica de despertar a consciência do homem do campo, de torná-lo capaz de auto-determinação em plena liberdade e responsabilidade [...]” (CEAS, 1970, p. 7).

Mas, em que conjuntura educacional histórica o Mepes é criado? Para responder a essa pergunta, é necessário retrocedermos para melhor compreender os momentos antecedentes que sinalizam para a necessidade urgente de mudanças na situação educacional do País. Emergem propostas com firmes objetivos de combate ao analfabetismo, com a consolidação de um sistema de ensino primário público obrigatório e outras manifestações que defendiam a importância da escolarização

para recuperar o “atraso” que caracteriza o Brasil bem como sua agricultura por meio da instrução elementar agrícola.

Segundo Nagle (1976) e Mendonça (1977), esses momentos de um puro “otimismo pedagógico” apontam que as ideias defendidas passavam pelo viés educacional por entenderem que ali seriam consolidados os ideais democráticos, o aprimoramento do projeto urbano-industrial e da materialização da modernização agrícola. As transformações econômicas, culturais e políticas que emergiam no Brasil fortaleciam o conceito de uma educação que projetava a escola como sendo a instituição responsável pela difusão da “cultura do progresso”.

Os defensores da proposta de escolarização, influenciados por essa “cultura”, enfatizam a importância da “instrução elementar agrícola” como caminho para, segundo Mendonça (1997), “[...] agir sobre uma população tida como ignorante, ministrando-lhe conhecimentos práticos a respeito do trato com a agricultura [...]” (MENDONÇA, 1997, p. 90). Desse modo, ao restringir-se a ministrar simplesmente conhecimentos práticos, a “instrução elementar agrícola” cumpriria dupla finalidade: “[...] contribuir para a expansão do mercado de trabalho pela retenção temporária de uma mão de obra mais qualificada e estender à zona rural certos padrões disciplinares de trabalho de extração tipicamente urbana [...]” (MENDONÇA, 1997, p. 93).

A escola de aprendizado agrícola passa a se constituir no principal foco de defesa da escolarização para a população camponesa. Os conteúdos específicos sobre as atividades agrícolas seriam desenvolvidos em momentos de demonstração prática com nova racionalidade produtiva. Os defensores dessa proposta sustentam que as escolas, no campo, não deveriam ter o único objetivo de alfabetizar, pura e simplesmente, a população camponesa. Necessitariam ingressar em uma nova fase da conversão de conhecimentos teóricos e saberes práticos para acompanhar as mudanças que ocorrem no Brasil e mais exatamente nos espaços da produção agrícola.

Segundo Mendonça (1997), os defensores do “Ruralismo Pedagógico”<sup>128</sup> se instituíam de fortes argumentos em defesa de uma escola que alfabetizasse e, ao mesmo tempo, proporcionasse as condições da tessitura de uma nova racionalidade produtiva. A defesa dessa escola incidia sobre o argumento de “[...] aprender, vendo ou fazendo, era o critério dessa ‘moderna pedagogia’ adaptada às vicissitudes da expansão do capitalismo mundial, gerador de novas tecnologias em vias de difusão [...]” (MENDONÇA, 1997, p. 90). Contudo, o que se via, na prática, eram escolas que colaboravam para

[...] preservar os fundamentos do sistema de dominação vigente, perante o seu distanciamento da desanalfabetização, o *ensino elementar agrícola* deixava de ser condição para a extensão da cidadania, para converter-se em mais um instrumento de combate ao êxodo rural [...] (MENDONÇA, 1997, p. 93).

Em nome da expansão destas “novas tecnologias”,<sup>129</sup> era estimulada, pela leitura que tinham os defensores da proposta para o ensino primário agrícola, da realidade agrícola, a defesa da instalação de escolas que buscassem atender às necessidades de um aperfeiçoamento da produção agrícola. Enfatizam-se as horas de escola voltadas para as atividades práticas em detrimento ao tempo de aula teórica, “[...] sem maiores preocupações com a erradicação do analfabetismo. Desqualificando a escola primária oficial como agência transmissora da instrução pretendida, propunha-se instituições especialmente concebidas para tal fim [...]” (MENDONÇA, 1997, p. 93). Estava aí a mais perfeita tradução da articulação, no processo de modernização capitalista na agricultura no País, ao impor sua alternativa para uma aproximação entre o moderno e o atrasado.

O modelo de sustentação econômica do País força a sociedade a conviver em dois espaços delineados e contraditórios. O rural agrário é tomado como atrasado, enquanto o urbano industrial é divulgado como moderno. Percebe-se que, independentemente da conjuntura econômica social e política, as escolas,

<sup>128</sup> Os expoentes desse grupo foram os agrônomos Francisco Dias Martins e Alberto Torres Filho e o professor Sílvio Romero. Posteriormente, outros educadores aprofundam as discussões, destacando-se Sud Mennucci, Arthur Torres Filho e Joaquim Moreira de Souza. Adotam uma posição firme em defesa de uma ‘ruralização do ensino primário’.

<sup>129</sup> Conforme Mendonça (1997), Francisco Dias Martins e Artur Torres Filho foram os defensores pioneiros e mais envolvidos na criação de escolas com essa finalidade. Artur Torres Filho foi o precursor do extensionismo rural no Brasil. Fundamentado no modelo norte-americano de extensão rural, defendia que se constituía na forma mais adequada para concretizar as práticas de educação do campo para adultos, pelo seu caráter itinerante e essencialmente prático

originalmente destinadas ao campesinato, mantiveram o discurso de privilegiar os conhecimentos relativos ao mundo industrializado, ensaiando uma forma de pensar e materializar um estilo de vida baseado na padronização cultural urbana.

Independentemente da defesa de uma escola que abordasse conteúdos da realidade produtiva agrícola, o que se apreende é que essa defesa vinha acompanhada, ininterruptamente, de um discurso em que os valores, saberes e a cultura camponesa são considerados como obsoletos e em desuso. A configuração encontrada, por sinal eficiente, para tecer e concretizar esse discurso, foi criar estereótipos do modo de viver e de pensar do camponês conforme abordamos no primeiro capítulo desse trabalho. Essa escola se consolida, tendo como ponto de partida e de chegada, o conhecimento produzido a partir do entendimento de que a cidade é superior e moderna.

As escolas instaladas no campo revelavam-se envoltas com os interesses da classe dominante. Desconsideram as diversidades dos sujeitos sociais existentes no campo, suas diversas formas de organizar o trabalho e sua vida. Os conteúdos são pensados, formados e informados no processo da urbanização, industrialização e ingresso na lógica da produção capitalista.

Ao transferir para o campesinato o motivo do “atraso” da agricultura, isso equivale a não compreender, segundo Castro (1946-1980), que o atraso geral da agricultura brasileira tem suas raízes plantadas na permanência das estruturas agrárias coloniais; da utilização predatória e equivocada dos recursos naturais das terras ocupadas pela agricultura e pecuária; da baixa produtividade decorrente do manejo ultrapassado nas práticas agrícolas adotadas; e da subutilização da capacidade produtiva da população ocupada no campo por meio do regime de meação, parceria, agregados e posseiros entre outras formas de utilização da força de trabalho do camponês, que vivia às margens do latifúndio e da propriedade familiar camponesa.

Para reforçar a concepção de que o atraso da agricultura não advém da forma da utilização, da relação com a terra e da racionalidade produtiva camponesa e, sim, do resultado de uma conjuntura social, econômica e política mais complexa, Castro (1946-1980), mencionando o trabalho de Moacyr Paixão denominado, “Reforma

agrária: um problema de desenvolvimento econômico”, expressa com clareza que o problema agrário brasileiro é consequência de três particularidades:

[...] a) o domínio monopolista sobre grandes extensões de terra, por vezes as de melhor qualidade, exercido por uma classe social de fazendeiros capitalistas e latifundiários, que impedem a mais ampla utilização dos solos no processo produtivo; b) A existência de enorme massa de camponeses não proprietários, de condição social heterogênea, regra geral pobres, e que, para ter acesso à terra, precisam sujeitar-se aos regimes de parceria, arrendamento, colonato e salariedade nas fazendas de café ou criação, nas plantações de algodão, arroz, açúcar, trigo, fumo, cacau, milho; c) as fricções sociais em torno da terra, que se manifestam sobretudo a partir das posições opostas vividas pelos grandes proprietários fundiários e a massa rural sem terra, atingem outras camadas sociais do campo. Chocam-se, realmente, contra o grande domínio centenas de milhares de proprietários pobres, detentores de pequenas áreas de terra (CASTRO, 1946-1980, p. 298-299).

Os defensores da educação como a única alternativa para compreender a conjuntura na qual convivia o campesinato e a solução para as dificuldades vividas pela agricultura no Brasil, por representarem os interesses da elite, não consideravam o contexto econômico-social brasileiro, o que os impedia de enxergar uma evidência clara de que, para alterar, de modo substancial, os métodos da produção agrícola, seria imprescindível uma revolução das estruturas agrárias vigentes. Necessitariam aceitar que todo “[...] esforço de modernização e dinamização de nossa agricultura tropeça neste arcabouço arcaico da infraestrutura agrária, verdadeira armadura contra o progresso econômico e social do país [...]” (CASTRO, 1946-1980, p. 299-300). Enxergar essa realidade implica entender, no latifúndio, a procedência,

[...] práticas agrícolas primitivas, de baixo rendimento e de alto grau de destruição da fertilidade dos solos, a ausência de técnica agrônoma e do esforço de capitalização indispensável ao progresso rural. Do latifúndio decorre também a existência das grandes massas dos sem-terra, dos que trabalham na terra alheia, como assalariados [...] explorados por esta engrenagem econômica [...] (CASTRO, 1946-1980, p. 299).

Assim como, também, a propriedade camponesa, considerada sob a lógica das relações capitalistas de produção, significa “[...] a exploração antieconômica da terra, a miséria crônica das culturas de subsistência que não dão para matar a fome da família [...]” (CASTRO, 1946-1980, p. 299).

Observa-se que a educação colaboraria para resolver parte dessa situação. Uma alteração aprofunda dessa conjuntura implicaria uma reformulação das estruturas socioagrárias vigentes no País, o que não interessaria à elite e aos percussores de

um projeto educacional proposto ao campesinato. Em outras palavras, adverte-nos Fernandes (1960-1979, p 132-133):

[...] é admissível que se fizesse pouca coisa pela causa do ensino público durante a implantação do regime republicano. Os homens que se alteram da noite para o dia. Homens habituados a mandar em escravos e a lidar com criaturas submetidas, discricionariamente, à sua vontade, mal viam a utilidade da educação, segundo os próprios interesses sociais que lhes convinham [...].

Contudo, mesmo com a ampliação das escolas destinadas a cursos específicos sobre as atividades agrícolas, o que se percebe é a contradição entre o projeto pedagógico para as escolas no campo, que reforça a importância da permanência da família camponesa no seu local de origem, e sua eficaz intervenção na obtenção desses resultados. Na prática, os resultados refletiam o contrassenso entre a educação praticada e o que a realidade do campesinato mostrava como coerente e imediato para suas necessidades. Conseqüentemente, a escola, ao abandonar as possibilidades de associar seu projeto pedagógico à realidade e o indispensável para o campesinato, tende a distanciar-se do seu meio social próximo, dificultando a compreensão da família camponesa sobre seu significado e suas aspirações.

Nessa lógica, a escola no campo percorre caminhos que a tornam desnecessária para o campesinato no momento em que se afasta da realidade do camponês. Desse modo, obter conhecimento, tendendo exclusivamente à alfabetização, distancia-o da escola, e os que insistem em frequentá-la recebem conhecimentos dispensáveis ao seu modo de vida. Fernandes (1960-1979) colabora para a compreensão dessas contradições, quando afirma que o filho do camponês, ao concluir o ensino primário ou abandonar a escola, porque muitas famílias optam pelo trabalho do filho na lavoura, constata que os conhecimentos adquiridos na escola “[...] constituem peso morto, inaplicáveis, ou atuam à maneira de forças centrífugas [...] reforçando o êxodo da população rural, a migração para as grandes cidades [...]” (FERNANDES, 1960-1979, p. 135).

Nesses espaços de convivências e de “relações de forças” multifacetadas, são forjadas as resistências do campesinato brasileiro. Esse movimento de resistência inclui a luta por uma educação popular do campo que dialogue com a realidade das famílias camponesas. Uma Educação do Campo alternativa, que conteste a sociedade autoritária, que questione seus mecanismos de dominação e que esteja



guiada pela aspiração de eliminar a alienação das classes populares. Os movimentos populares camponeses consolidam a luta por uma escola e por um ensino público efetivamente popular, de onde possam tecer seus espaços de representatividade e ampliar suas áreas de ação por meio do diálogo da valorização e do reconhecimento de suas identidades, particularidades culturais e convivências interculturais, que fortaleça sua campesinidade.

Conforme Wanderley (1984, 2010), Brandão (1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1995a), Paiva (1973 et. al., 1986, 2003), Beisiegel, (1974), Manfredi (1978); Kadt (1970-2007), Scocuglia (2003), e Fávero (1983, 2003), essas ações se intensificam na década de 60 do Novecentos. Procuram desenvolver atividades educativas que se contraponham aos programas de governo para enfrentar os graves problemas educacionais nas cidades e no campo. Segundo Brandão (1980), esses programas podem ser resumidos: nas campanhas de alfabetização de promoção oficial, filantrópicas e confessionais; no ensino complementar de emergência por meio do primário supletivo, cursos de madureza; nos cursos burocráticos e nos “ginásios de pobres”; e nos cursos profissionalizantes criados para a formação de mão de obra operária e nos cursos técnico-profissionalizantes.

Estudos sobre a legislação e a presença do Estado nas políticas e programas educacionais destinados aos povos do campo evidenciam que foram poucas as ocasiões que apresentaram alguma eficácia comprovada pelo próprio campesinato. O Brasil, historicamente agrícola, é um país que sempre apresentou consideráveis índices de atraso nas áreas educacionais agravando-se no campo. Um Estado com forte tendência para encobrir esses graves problemas, preocupando-se em investir em soluções temporárias e abandonando qualquer possibilidade buscar alternativas para essa situação nas suas origens. Na realidade, nunca houve um grande comprometimento do Estado e nem da elite brasileira neste sentido.

As iniciativas tomadas pelo Estado, visando a melhorar a qualidade da educação no campo e contemplar o maior número possível de pessoas, não eram abrangentes e, sim, marcadas pela descontinuidade dos programas. Em resumo, eram ações localizadas e que alcançavam um número reduzido de camponeses, não havendo, portanto, ações abrangentes e duradouras. Essas ações contemplavam pequena parcela do campesinato em regiões predefinidas por critérios basicamente políticos

e de interesse das oligarquias agrárias regionais. É evidente que, junto ao desinteresse do Estado e da elite conservadora dominante, se encontravam interagindo fatores econômicos, sociais e de manutenção do poder vigente.

Um exemplo que pode ser citado é a “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER), instituída por Decreto Ministerial, no dia 9 de maio de 1952, como uma finalidade bem definida: difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro. A campanha teve suas atividades encerradas em 1963. Foi planejada para proporcionar uma educação mínima para as populações camponesas e urbanas em situações de marginalização das ações governamentais, por meio de campanhas de alfabetização em massa, programas de melhoria das condições do saneamento básico, saúde e higiene das populações atendidas e capacitação profissional por meio do incentivo de ações comunitárias, mudanças de atitudes e comportamentos sociais. Cinco anos após o encerramento da campanha, o Mepes inicia sua caminhada com o objetivo de procurar alternativas para problemas idênticos enfrentados pelas famílias camponesas no Sul do Espírito Santo e que a CNER tentou solucionar em diversas regiões do Brasil.

As ações apoiavam-se no conceito de “Educação de Base” estabelecido pela Unesco:

[...] ajudar o homem e a mulher a conseguir uma vida mais feliz, ajustada às circunstâncias cambiantes para desenvolver os melhores elementos de sua própria cultura e levar a cabo o progresso econômico e social que lhes permita ocupar o lugar na vida moderna e viver em paz uns com os outros [...] (UNESCO, 1949, apud BRANDÃO, 1980, p. 11).

A justificativa apresentada para a substituição, na Campanha, da denominação “de Educação de Base”, para “de Educação Rural”, foi porque suas modalidades de serviço se destinavam especialmente às zonas rurais e, ainda, por ser a expressão “Educação Rural” mais compreensível para o campesinato do que “Educação de Base”. Segundo Barreiro (2010, p. 15), ao tirar proveito de diversas estratégias educacionais, a “Campanha” “[...] buscou, pela via da educação, influir nas relações interpessoais dos habitantes do campo e em suas formas de expressão cultural [...]”.

O Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956, e o Decreto nº 39.871, de 30 de agosto de 1956, regulamentam a “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER) e estabelece sua finalidade partindo do princípio de

[...] levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem [...] (BRASIL, 1956, p. 1).

As estratégias são desenvolvidas a partir da proposição de ações inovadoras, se comparadas com as adotadas anteriormente, na tentativa de fazer chegar ao campesinato uma educação próxima à oferecida nos centros urbanos.

Brandão (1980), analisando os programas educacionais governamentais, afirma que eles apresentavam duas características. A primeira mostra que o foco dos programas incidia sobre uma formação adaptada para integrar o camponês nos processos comunitários de melhoria de vida, mesmo que os resultados dessas ações não fossem devidamente avaliados; e a segunda se apoia no fortalecimento do conceito de que os efeitos da educação devem ser medidos sobre os efeitos nas mudanças socioeconômicas. Afirma esse mesmo autor que tais programas serviam, na verdade, para amenizar os dados estatísticos do analfabetismo nacional, ao incentivarem práticas de uma educação barata oferecida de forma intensiva, como também ao adotarem uma prática pedagógica marcada pela individualização, o que possibilitava um controle ideológico eficiente sobre uma população motivada pela própria educação.

Era de competência da CNER, segundo os decretos de regulamentação: a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do camponês; b) preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base ou Fundamental; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no campo e das instituições que visam ao bem comum; d) concorrer para a melhoria dos níveis econômicos do camponês, com a introdução, entre eles, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais cívicos e morais do campesinato; f) dar, sempre que solicitada, orientação técnica às instituições públicas e privadas que, atuando no campo, estejam integradas em seus objetivos e finalidades.

A área de abrangência da “Campanha” se abria para todos os Estados e municípios diretamente ou por meio de convênios com órgãos do serviço público, federal ou municipal e entidades de direito público ou privado. Sua ação seria desenvolvida por intermédio das Missões Rurais, Centros Sociais, Centros de Treinamento de Líderes Rurais, de Professores e Auxiliares Rurais, Campanhas Educacionais e outras modalidades de Educação de Base, inclusive de bolsas de estudo para especialização em assuntos que interessem suas atividades.

O Estado investe na certeza dos resultados planejados para a CNER, principalmente nas “Missões Rurais”. Segundo Rogério (1954), a “Missão Rural” se constituía de uma

[...] equipe de educadores especializados no conhecimento dos diferentes problemas que caracterizam a vida rural, e que procuram no próprio local em que vive a família camponesa e onde esses problemas se situam, orientar os indivíduos e a comunidade, para lhes encontrar a solução e resolvê-los, ao mesmo tempo que incentivam a organização dessa comunidade, para formular, equacionar e resolver, pela própria iniciativa, os problemas que venham a surgir [...] (ROGÉRIO, 1954, p. 228).

As ações das “Missões Rurais”, segundo Calazans (1979), não aconteceriam por meio de indivíduos, mas sobre as instituições existentes ou que seriam criadas para esse fim. Visava-se sempre à importância da união e do espírito comunitário. As lideranças comunitárias rurais eram estimuladas para servirem de apoio às comunidades. Seriam trabalhadas por serem capazes de criar o espírito de grupo na comunidade.

As “Missões” foram concebidas, de acordo com Beisiegel (1974), como espaços de impulsão para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades camponesas. As possibilidades concretas de obtenção dos resultados planejados ocorreriam por intermédio da colaboração entre os Ministérios da Educação e Saúde e o da Agricultura, fornecendo os recursos materiais e humanos necessários para a realização das diversas atividades programadas. Por meio desses Ministérios,

[...] a União se propunha a constituir equipes de especialistas em diferentes áreas de atividades – medicina, enfermagem, educação sanitária, assistência social, veterinária, agronomia, educação doméstica, administração e logística – aptas a realizarem diagnósticos das condições gerais de vida das comunidades e a desenvolverem programas integrados de ‘educação de base’ (BEISIEGEL, 1974, p. 101).

Ainda segundo Beisiegel (1974, p. 101), “[...] o plano geral de atuação das missões rurais previa o desenvolvimento de programas de trabalho nos setores [...] como agropecuário, médico-sanitário, familiar e de economia doméstica, educação geral e serviço social [...]”.

A “Missão Rural de Educação” pioneira, instalada no Brasil, foi a do município de Itaperuna/RJ em 1950.<sup>130</sup> Seu programa geral visava a promover, por meio da educação, a melhoria das condições de vida das populações rurais, em todos os seus aspectos. Tinha um caráter experimental de desenvolver programas de educação de base no campo que, “[...] pelos seus resultados, possa servir de diretriz para a organização de unidades semelhantes noutras partes do território nacional [...]” (CABRAL, 1952, p.17). Conforme Rogério (1954), as “Missões Rurais” colaboraram na obtenção dos resultados satisfatórios para a “Campanha Nacional de Educação Rural”, pois, ao conduzir o camponês a uma maior “[...] compreensão dos seus problemas, desperta-lhe o espírito de iniciativa, melhorando a sua capacidade produtiva e elevando seus padrões de vida [...]” (ROGÉRIO, 1954, p. 231).

Os resultados apresentados na experiência pioneira de Itaperuna motivaram, segundo Arreguy (1959), a instalação, até 1956, de novas “Missões Rurais” nos municípios de Alegrete, Taquara e Osório/RS; Paraíba do Sul/RJ; Januária e São João Del Rey/MG; Cruz das Almas, Serrinha, Jequié-Ipiaú, Senhor do Bonfim e Feira de Santana/BA; Pinhal/SP; Palmeira dos Índios/AL; Petrolina/PE; Vale do Mearim/MA; Região do Agreste/RN; e Sobral/CE.

As atividades da “Campanha Nacional de Educação Rural”, como previsto nos seus objetivos, ultrapassaram os limites da simples alfabetização. No período de sua existência, atuou em múltiplas promoções e cursos relacionados com os contextos camponeses. Calazans (1979) destaca: cursos de treinamento de educadores de base; criação de Centros Cooperativos de Treinamento Agrícola para jovens rurais do sexo masculino; produção de filmes; instalação de Centros Regionais de Educação de Base, promovendo treinamento de professores rurais; preparo e

---

<sup>130</sup> A primeira equipe foi coordenada por José Irineu Cabral. Era ainda composta por Plínio Luppi (agrônomo), Ayeda Faria da Silva Pereira (assistente social), Ruth Guedes (especialista em Economia Doméstica) e Yonita Ascenço Torres (enfermeira sanitária).

treinamento de auxiliares rurais e treinamento de lideranças rurais; criação de Centros de Orientação de Líderes Rurais, Centros Audiovisuais, cursos de Formação de Orientadores de Atividades Artísticas e Artesanais ligados ao ensino no campo; cursos em regime de internato, para treinamento de professoras leigas; instalação de Centros Sociais de Comunidade, também chamados “Casas da Comunidade e Casas do Povo” criados para fortalecer o espírito associativo do campesinato; criação de Escola Rural Primária de Aplicação de Métodos; Curso Supletivo de Educação de Adultos; cursos de Treinamento de Professores Rurais; e criação de Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais.

Uma prioridade que se destaca nas ações da “Campanha Nacional de Educação Rural” foram os investimentos realizados na formação inicial e cursos preparatórios para professores que atuavam nas escolas do campo. O primeiro Centro Regional de Educação de Base (CREB) foi criado em Colatina em 1956. Essa experiência, em terras capixabas, pioneira no Brasil, tinha por finalidade, consolidar a formação do quadro técnico para a “Campanha”. Estavam previstas

[...] atividades de extensão educativa cultural, cursos de habilitação para professores rurais, núcleo de orientação para líderes rurais, núcleo cooperativo de treinamento agrícola e cursos para educadores de base [...] (BARREIRO, 2010, p. 60).

Dentre as inúmeras ocasiões em que essas ações foram concretizadas, serão destacadas ações desenvolvidas pelo Centro Regional de Educação de Base de Colatina:<sup>131</sup> a) treinamento de professores rurais; b) habilitação de professores rurais e; c) supletivo noturno de educação de adultos.

Os motivos para serem iniciados os cursos de treinamento e habilitação de professores rurais no Centro Regional de Educação de Base de Colatina apresentam uma exposição detalhada da situação em que se encontrava a formação de professores e da atuação de grande maioria das escolas localizadas nos espaços rurais, na década de 50. A situação descrita por Lourenço Filho (1959) pode ser resumida nos seguintes termos:

---

<sup>131</sup> Foram realizados, anteriormente, nas dependências do Centro Regional de Colatina, o IX Curso de Treinamento de Educadores de Base (agosto/setembro de 1955) e o Curso de Férias para Professores Municipais (1956).

- a) As Escolas Normais Urbanas, existentes no Brasil, além de serem em número reduzido, orientam-se por programas e mentalidades essencialmente urbanos.
- b) As Escolas Normais Rurais e Normais Regionais, que devem preparar o professorado rural, são em número muito mais reduzido. Em alguns Estados, as primeiras ainda não foram instaladas. Querer suprir as necessidades do ensino rural, quanto ao professorado, por meio das Escolas Normais, é tarefa impossível, devido ao longo período de formação. Decorrentes de desistências, as Normais Rurais e Regionais, com curso de duração de quatro a cinco anos, formam um pequeno número de professores. Depois de um curso de longa duração, os egressos não se sujeitam a lecionar pelo salário diminuto pago pelo poder municipal.
- c) De nada adianta serem as escolas rurais regidas por professoras formadas que, com raras exceções, nunca a elas se vinculam, aguardando a primeira oportunidade para se transferir para uma escola mais próxima da sede do município ou ansiando pelo término das aulas para pegar a condução que a levará à cidade onde reside.
- d) Há necessidade, por conseguinte, de preparar as jovens camponesas, em cursos de tempo reduzido, a fim de se conseguir pessoal que realmente faça o curso com intenção de retornar para o campo e incumbir-se de valorizar a escola do campo. Esses cursos não deverão ser de longa duração, evitando-se, assim, que as futuras professoras possam desajustar-se ao regressarem às suas comunidades.
- e) Defrontando a realidade, verifica-se que as escolas rurais do Brasil estão sendo, em sua grande maioria, dirigidas por professoras leigas com curso primário incompleto, abandonadas aos seus próprios recursos, carecendo de uma orientação pedagógica segura e de conhecimento de métodos de ensino.

A situação descrita para a formação dos professores que atuam nas escolas do campo é motivo para justificar a metodologia diferenciada no treinamento das professoras. Os cursos de treinamentos intensivos visavam, sobretudo, a: a)

melhorar o nível técnico das professoras que militam no interior dos Estados; b) ampliar os meios de preparação das professoras rurais para que desempenhem o papel que lhes cabe de líderes naturais na comunidade; c) capacitá-las a desenvolver, em suas escolas, atividades educativas, com vista à melhoria das condições de higiene, sociais e econômicas das comunidades.

Conforme Lourenço Filho (1959), o primeiro Curso de Treinamento de Professores Rurais realizado pelo CREB de Colatina contemplou 30 professores dos municípios de Colatina, Baixo Guandu, Santa Teresa, Nova Venécia e Ibiraçu.<sup>132</sup> Os conhecimentos teóricos e atividades pedagógicas eram ministrados em um “Clube Escolar”, no qual foram desenvolvidas as atividades agrícolas, técnicas básicas de Enfermagem e puericultura, trabalhos manuais e atividades de culinária. As aulas teóricas abordavam: Português, Ciências Naturais, Geografia, História, Aritmética e suas respectivas metodologias, Administração e Organização Escolar, Educação Sanitária e noções de extensão da ação da escola na comunidade.

Para compreender melhor em que momentos sociopolíticos e econômicos essas ações foram desenvolvidas, podemos afirmar que a conjuntura do período, entre 1952 e 1963, que baliza os momentos das ações da “Campanha Nacional de Educação Rural”, consistia da consolidação da expansão do projeto urbano industrial com forte influência no processo de transformação da agricultura brasileira, com implicações no processo de expansão das monoculturas de grãos para a exportação, nas novas frentes agrícolas criadas nas regiões Centro-Sul do País, provocando a ampliação dos deslocamentos campo-cidade no período de 1940-2010, conforme pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 – População residente, por situação do domicílio, no Brasil, no período 1940-2010

(continua)					
Ano	População urbana	% sobre pop. total	População rural	% sobre pop. total	População total
1940	12.880.182	31,1	28.356.133	68,9	41.236.315
1950	18.782.891	35,8	33.161.506	64,2	51.944.397

<sup>132</sup> Até 1960, segundo Barreiro (2010), foram desenvolvidos 16 cursos para professores que atuavam em escolas do campo, totalizando 472 participantes.



Tabela 10 – População residente, por situação do domicílio, no Brasil, no período 1940-2010

Ano	População urbana	% sobre pop. total	População rural	% sobre pop. total	(conclusão)
					População total
1960	38.767.423	55,4	31.303.034	44,6	70.070.457
1970	52.110.000	55,9	41.100.000	44,1	93.200.000
1980	80.500.000	67,5	38.600.000	32,5	119.100.000
1990	108.100.000	74,0	38.000.000	26,0	146.100.000
2000	137.900.000	81,2	31.800.000	18,8	169.800.000
2010	160.952.792	84,4	29.830.007	15,6	190.755.799

Fonte: IBGE - Censos Demográficos (1940 /2010). Elaborada pelo autor.

Os programas criados, principalmente a partir da década de 50, são planejados, quase exclusivamente, para eliminar o “atraso rural” advindo das relações pré-capitalistas existentes no campo. O objetivo era transformar os conhecimentos do camponês a fim de reabilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola por intermédio de treinamentos profissionais guiados pela lógica do educar para produzir. Dito de outra maneira, buscava-se habilitar o campesinato para os novos modelos de exploração e para as novas exigências das relações de trabalho. Os resultados foram a desagregação das relações existentes e a consolidação da presença do capitalismo no campo, caracterizado pela doutrina da maximização dos lucros e aumento da produção de gêneros exportáveis. As novas exigências históricas ampliam as ações da educação, acomodando-se às exigências do sistema produtivo instituído.

Uma análise do desenvolvimento econômico brasileiro aponta para a consolidação do capitalismo na agricultura, no início do século XX, mediante o estímulo à utilização de técnicas e conhecimentos exógenos que passaram a ser indispensáveis, pelo discurso do Estado, às atividades cotidianas do camponês e que conferiria à “[...] educação sistemática funções socializadoras relacionadas com todas as atividades sociais nucleares da civilização industrial e tecnológica [...]” (FERNANDES, 1976, p. 182).

As diretrizes para um ensino regular nas áreas rurais foram se consolidando a partir da segunda metade do século passado, como reflexo das alterações que ocorriam nas estruturas socioagrárias do País. Entretanto, desconsideravam-se os contextos, dimensões e a relação com o processo produtivo organizado nas comunidades camponesas. O discurso dos defensores da necessidade de escolarização para o campesinato está consubstanciado na ideologia oligárquica agrária e se materializa lentamente como forma de se ajustar às necessidades que emergiam, no setor primário da economia, do intenso processo de urbanização e da formação de mercados internos. Instrumentalizava-se a educação, cada vez mais, como contraponto ao que denominavam de “Brasil rural atrasado”, deixando, segundo Fernandes (1976, p. 196), de

[...] satisfazer necessidades psicoculturais e socioeconômicas que variam regionalmente, o sistema educacional brasileiro deixa de preencher funções socializadoras que condicionam, inevitavelmente, o equilíbrio e o ritmo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

A economia brasileira se caracteriza, de acordo com Oliveira (1988), nesse período, pela passagem da base agrário-exportadora para a urbano-industrial, por ser essencial para o projeto de expansão capitalista no Brasil planejado pelos grupos econômicos hegemônicos. Consolida-se uma formação de reserva de mão de obra e manutenção dos preços alimentícios baixos, permitindo o crescimento da renda na produção industrial. que passa a se constituir na base da concentração de renda do País e do aumento das desigualdades sociais no campo e nas cidades.

No cenário político nacional as “relações de forças” políticas sofrem com as constantes instabilidades institucionais e governamentais, especialmente porque, como sublinha Furtado (1977, p. 11), já partir da segunda metade do século XX,

[...] quando se acelera o processo de industrialização, torna-se evidente o deslocamento do eixo central da política brasileira. O conflito tradicional entre os grupos oligárquicos, que pretendiam monopolizar o Estado para uso próprio, e os grupos médios, que supunham ser a democracia formal o instrumento para a modernização da sociedade brasileira, desaparece como força social capaz de alimentar o processo político. Passa para o primeiro plano a nova confrontação entre o ideário liberal - que agora serve para encobrir todas as formas de defesa do status quo - e as aspirações confusas cada vez mais difíceis de iludir as massas, cuja satisfação exige não apenas reformas no Estado mas na própria sociedade [...].

Na tentativa de caminhar ao encontro da realidade socioeducacional que vivia o campesinato brasileiro, foram surgindo, no início da década de 1960, inspirando-se

na pedagogia freiriana, “[...] os primeiros movimentos ou campanhas que, de forma mais ou menos organizada, objetivaram erradicar o analfabetismo e propiciar uma educação básica aos adultos das classes [...] desfavorecidas [...]” (BEZERRA, 1982, p. 16).

Constitui-se, nesses momentos e movimentos, os ensaios para criar “[...] um espaço de prática popular através da educação [...]” (BRANDÃO, 1982, p. 12), apoiando-se na cultura popular. Os diferentes grupos que desenvolviam ações isoladas ou em conjunto e que, em determinados momentos, ocorriam em parceria com o Estado brasileiro ou por iniciativas independentes com amplo apoio popular, construíam uma identidade notadamente marcada por ações pedagógicas de caráter inovador de ação pedagógica, denominada “Movimentos de Cultura Popular” (MCP). Dentre os mais significativos desse período podemos citar: Os “Centros Populares de Cultura” (CPC) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e União Estadual dos Estudantes (UEE), representavam ações típicas dos estudantes universitários brasileiros para uma aproximação com as camadas populares<sup>133</sup>. O Manifesto da UNE de 1962 reconhece que o surgimento e a expansão dos CPC por todo o País será possível mediante um intenso “[...] processo de ascensão das massas. Como órgão cultural do povo, não poderia surgir antes mesmo que o próprio povo tivesse se constituído em personagem histórico [...]” (FÁVERO, 1983, p. 64).

Segundo Bezerra (1982, p. 23), o envolvimento universitário com as experiências de teatro e música comprometidas com a cultura popular deu “[...] vazão à vitalidade política do mundo estudantil, mas foi muito limitada a resposta obtida enquanto comunicação de massas [...]” sem, contudo, negar a contribuição no campo da educação popular por meio de suas ações e envolvimento de um número significativo de estudantes universitários, de artistas populares e outros intelectuais. O golpe de Estado de 1º de abril de 1964 deteve violentamente todas as ações e anseios populares e estudantis de produzir uma arte popular que se identificasse com as aspirações do povo.

---

<sup>133</sup> Segundo Wanderley (1982) e Costa (1987), são definidas, no plural, como aquelas que vivem em condições de exploradas e dominadas. Uma exploração vinculada às atividades produtivas pela venda de sua força de trabalho ou dos produtos oriundos de seu emprego, como é o caso do camponês, em troca de um salário ou parte do produto obtido para garantir a manutenção do grupo familiar e de sua força de trabalho. São entendidas por sua inserção na estrutura produtiva.

Igualmente, nos primeiros anos de 1960, tem início às ações do “Movimento de Educação de Base” (MEB), objetivando reduzir os altos índices de analfabetismo no campo, de uma população “[...] subalimentada, exposta a graves endemias e com um nível mínimo de renda, sem qualquer amparo da política social [...]” (CALAZANS, 1979, p. 1). Como a própria denominação estabelece, o MEB desenvolve suas ações educacionais, na perspectiva de “[...] uma educação que visa a formar o homem no que é, ao mesmo tempo, essencial e mínimo indispensável para a sua realização como pessoa [...]” (MEB, 1965, apud BRANDÃO, 1980, p. 24).

O MEB se materializa a partir das experiências de alfabetização radiofônica<sup>134</sup> promovidas pelas arquidioceses de Natal, conveniadas com o Serviço de Assistência Rural (SAR) e, em Aracaju, em convênio com o Sistema Radioeducativo Nacional do Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos federais. Percebendo os resultados alcançados nessas parcerias pioneiras e atenta à situação em que vivia parcela significativa da população de suas paróquias, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elabora um plano nacional de ação educativa, tendo como exemplo as ações desenvolvidas por essas duas arquidioceses, seguindo os caminhos das parcerias consolidadas com o Poder Público Federal. A CNBB aproximava-se das atividades educativas por rádio por meio da Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC), órgão do Secretariado Nacional de Ação Social, que mantinha, ainda, um setor de educação de base na sua estrutura organizativa, por iniciativa dos bispos progressistas do Nordeste brasileiro.

O Movimento Nacional de Educação de Base, por intermédio de escolas radiofônicas, planejado pela CNBB, assume caráter oficial, com o Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. Esse Decreto previa a realização de um amplo processo de alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País utilizando a rede de emissoras católicas em operação nessas regiões. Estabelecia a instalação de quinze mil novas escolas em 1961 e, nos anos seguintes, estava prevista a expansão da rede escolar radiofônica sempre com um número crescente.

---

<sup>134</sup> Wanderley (1984) afirma que além dessas duas dioceses, as atividades de alfabetização pelo sistema de radiodifusão contavam com o Sistema Radioeducativo Nacional (Sirena), criado pelo MEC e em operação a partir de 1958.

O principal objetivo do MEB era, conforme Kadt (1970-2007), a alfabetização de jovens e adultos, embora, no início de sua atuação, isso tenha se convertido em um conjunto de ações muito mais amplas. A proposta de alfabetização defendida pelo MEB entendia o camponês como “homem integral”, e o acesso à educação colaboraria para ajudá-lo a desenvolver-se de modo pleno. Assim, para alcançar seus propósitos, o MEB daria ênfase às ações voltadas para o “[...] desenvolvimento da comunidade, à alfabetização, à educação sanitária e agrícola [...]” (KADT, 1970-2007, p. 175).

Conforme Wanderley (1984), o MEB ampliaria suas áreas de atuação para o Estado de Goiás e para o norte de Minas Gerais, regiões que enfrentavam situações similares às que originaram suas ações no Nordeste. Para isso, o Governo Federal, “[...] comprometia-se a conceder canais radiofônicos aos bispos para finalidades de educação de base, além de autorizar a requisição de funcionários federais e autárquicos para prestar serviços no movimento [...]” (WANDERLEY, 1984, p. 48).

O MEB passa então a realizar suas ações de alfabetização de massa<sup>135</sup> e, ao mesmo tempo, convive com outros projetos de alfabetização<sup>136</sup> desenvolvidos pela sociedade civil organizada, movimentos estudantis universitários e Poder Público. Articulam-se em torno do objetivo de apresentar alternativas para os graves problemas vividos pelas populações camponesas e moradores das áreas periféricas das capitais. Bezerra (1982, p. 23-24) afirma que dois aspectos aproximam estas experiências e as organizações que as tornam ativas:

---

<sup>135</sup> Conforme Bezerra (1982), Fávero (2006), Paiva (1973, 2003), Wanderley (1984) e Beisiegel (1974), o MEB, no início de março de 1964, desenvolve campanhas nos Estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Paraíba, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Bahia e no Território de Rondônia.

<sup>136</sup> Segundo esses autores, no período, desenvolvem-se campanhas de alfabetização vinculadas ao Poder Público e de iniciativas populares: a) Pernambuco: Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1960 e a primeira experiência de adoção do sistema de alfabetização freiriano, no MCP Dona Olegarinha pelo Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco; b) Rio Grande do Norte: Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado “De pé no chão também se aprende a ler” e a Campanha de Alfabetização da Prefeitura de Natal (1961); c) Paraíba: Campanha de Educação Popular (CEPLAR) (1962) e o Sistema Radioeducativo da Paraíba (SIREPA); d) Sergipe: Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Estadual dos Estudantes (UEE) e a Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação (1962); e) Movimento Popular de Alfabetização (UNE) (1962); f) adoção do sistema de alfabetização de Paulo Freire pela Ceplar na Paraíba e em Angicos, Rio Grande do Norte (1963); g) Bahia: criação do Centro Popular de Cultura (UNE/UEE) em 1962; Rio Grande do Sul: criação do Instituto de Cultura Popular (ICP) em 1963; e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) utilizando-se do Sistema Paulo Freire de Alfabetização (1964).

[...] 1º) todas elas contavam, quando não com o patrocínio, pelo menos com respaldo do governo [...]. Tentando uma interpretação lógica e direta, diríamos que o governo não só estava interessado mas precisava da existência de instituições desse tipo. 2º) mesmo contando-se no interior dessas organizações com a contribuição de profissionais de reconhecida formação e competência, a ação dessas entidades no campo da educação e da cultura popular tinha, assim por dizer, um certo sabor experimental [...].

As ações do MEB contariam com amplo apoio de convênios com vários Ministérios. O art. 8º, do referido Decreto, define como essa colaboração ocorreria: no Ministério da Educação e Cultura, especialmente pela Campanha Nacional de Educação Rural, pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo e pelo Sistema Radioeducativo Nacional; no Ministério da Agricultura, principalmente pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, pelo Departamento Nacional de Produção Vegetal, pelo Departamento Nacional de Produção Animal, pelo Serviço de Informação Agrícola, pelo Serviço de Economia Rural, pelo Instituto Nacional de Imigração e Colonização; no Ministério da Saúde, pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais especialmente, seu Serviço de Educação Sanitária, pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária e pelo Departamento Nacional da Criança; no Ministério da Aeronáutica, pelos Serviços de Transportes da Força Aérea Brasileira; pelo Ministério da Viação e Obras Públicas; pela Comissão Técnica de Rádio; pelo Departamento Nacional dos Correios e Telégrafos; pelo Departamento Nacional de Obras contra as Secas; e pelo Departamento Nacional de Obras e Saneamento. Foram considerados órgãos cooperadores, ainda, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, o Serviço Social Rural, a Comissão do Vale do São Francisco e a Superintendência da Valorização da Amazônia.

As intenções dessa parceria, por mais que fossem justificadas pela incontestável necessidade da alfabetização de jovens e adultos, continham interesses diversos, seja internamente na Igreja, seja também pelo Estado. Wanderley (1984) apresenta quatro motivos que expressam os interesses do Estado com essa parceria com a Igreja. O primeiro visava a fortalecer, politicamente, o projeto populista do Governo Central, pois não dispunha de uma base eleitoral própria e consolidada. Vale lembrar que o voto do analfabeto era proibido no Brasil e, assim, contar com os milhões de votos dos recém-alfabetizados, por campanhas financiadas pelo Estado, despertava enorme interesse das oligarquias agrárias e grupos políticos urbanos.

Em tempos de grande descrédito dos políticos tradicionais, quando um movimento liderado pela Igreja reivindica o direito de atuar junto às classes populares e se propõe, por exemplo, a agir em espaços precariamente assistidos pelo Poder Público, as possibilidades da aprovação dessa decisão, por parte dos contemplados, são enormes. E, ao estabelecer parcerias com Estado, para a realização das ações, ampliam-se as oportunidades de êxito com grandes possibilidades de configurar-se em apoio político, ao menos entre as comunidades assistidas. O êxito da campanha repousava na capacidade da Igreja e do Estado em alimentar a esperança de muitos de terem acesso à promessa de uma cidadania plena, representada pelo direito do voto, pois essa utopia camponesa só era assegurada ao alfabetizado. Porém, conforme enfatiza Furtado (1977, p. 12):

[...] a necessidade de dialogar com as massas punha em marcha um processo de politização destas, o que exigia dos líderes populistas um permanente esforço de superação e frequentes incursões no terreno ideológico. Na medida em que os movimentos de massas iam ganhando autonomia, modificava-se o conteúdo e a forma do processo político, passando para primeiro plano a problemática das reformas [...].

Esse cenário de mobilização das classes populares para lhes serem garantidos, efetivados e ampliados seus direitos não tardará a se manifestar, como ressalta Freire (1979-2006), quando afirma que, no momento em que as massas populares são despertadas para o desejo de participar, iniciam o processo de “[...] se procurar e a procurar seu processo histórico. [...] começam a emergir e esta emersão se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo [...]” (FREIRE, 1979-2006, p. 37).

Entretanto, o que se busca com as campanhas de alfabetização de jovens e adultos do MEB nesse momento é a expansão do contingente eleitoral e a presença do Estado em regiões onde sua atuação não era percebida. O segundo ponto oficializava a realização de campanhas de alfabetização em massa para atender às solicitações da Unesco e de educadores que denunciavam o histórico analfabetismo no Brasil. O terceiro destaca a tentativa de amortizar a influência política das oligarquias agrárias sobre o campesinato, principalmente, nas regiões mais afastadas dos centros urbano-industriais. O quarto motivo seria confrontar a presença direta de grupos de esquerda, de tendência comunista, no campo, que tentavam mobilizar e organizar o campesinato assinalada, pela atuação das Ligas

Camponesas<sup>137</sup> com forte presença no Nordeste, associações de camponeses espalhados pelo Brasil e principalmente, da União dos Lavradores de Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB).<sup>138</sup> No caso específico das Ligas Camponesas, Crespo (1962, p. 60) afirma que elas

[...] se tornaram propulsoras de uma revolução importada, estrangeira, cubana, [...] não são a melhor solução do problema camponês [...]. É mais uma organização paternalista do que mesmo uma sociedade em que os próprios camponeses lutem pelo próprio desenvolvimento [...].

A organização sindical camponesa perpassa por três panoramas no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX: sindicatos e associações que acompanham a linha ideológica do Partido Comunista Brasileiro; certo número que recebe forte influência de grupos governamentais e da classe patronal; e outros que são guiados por princípios defendidos pela Igreja Católica. Eram apresentados “[...] como força de pressão, para o aperfeiçoamento da nossa democracia. É a última esperança do homem do campo [...]” (CRESPO, 1962, p. 60). O movimento sindical rural católico segue as orientações de João XXIII, quando afirma que as atenções da Igreja deveriam “[...] dirigir-se para as associações profissionais e os movimentos sindicais de inspiração cristã, [...] a favor dos interesses dos trabalhadores e da sua elevação material e moral [...]” (JOÃO XXIII, 1961). Esses princípios conduzem as ações e impulsionam o Movimento Sindicalista Rural católico no Brasil, principalmente nos Estados nordestinos.

Uma ação direta da Igreja Católica, nesse confronto, foi a fundação do Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (Sorpe). O vigário de Jaboatão/PE, ativista do Movimento Sindical Católico Rural, Pe. Paulo Crespo, coordena as primeiras ações do Sorpe. As intervenções partiam do entendimento de que comunidades camponesas se articulam e se mobilizam por meio de seus líderes. Para isso, era preciso “[...] antes de tudo, descobrir líderes e formá-los, para que [...] ajudem os

<sup>137</sup> A primeira Liga Camponesa foi organizada em 1955, a partir de uma associação de ajuda mútua de camponeses denominada de “Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco”, para administrar a Fazenda Galileia, em Vitória do Santo Antão/PE. Foi cedida, por seu proprietário, em sistema de parceria, às famílias camponesas que ali já trabalhavam. A quebra do contrato, por parte do proprietário, resultou em uma ação jurídica. Em 1959, as terras foram desapropriadas em favor dos camponeses. Após essa vitória as Ligas se consolidariam em 40 municípios dos Estados de Pernambuco e da Paraíba.

<sup>138</sup> A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) foi criada em setembro 1954, por deliberação dos participantes da II Conferência Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizada na cidade de São Paulo. No processo de sua criação, coube ao Partido Comunista Brasileiro um papel de extrema importância.



seus companheiros do campo a se libertarem. [...] descobrir líderes e treiná-los em função de um engajamento de ação sindical em seu meio [...]” (CRESPO, 1962, p. 63). Assim, o Sorpe inicia suas atividades treinando possíveis “[...] líderes camponeses, para que conhecessem a doutrina social católica e fossem capazes de resistir à sedução da ideologia marxista e das organizações políticas revolucionárias [...]” (KADT, 1970-2007, p. 136) e impulsionassem projetos de sindicalização de base extensiva no campesinato.

O governo de João Goulart, atento ao potencial político das organizações camponesas, institui a Comissão Nacional do Sindicalismo Rural (CONSIR), para acelerar o ritmo de fundação de sindicatos rurais e das federações. A Comissão passa a desenvolver ações para uma “[...] sindicalização em massa, esperando constituir 1.700 sindicatos no primeiro ano de seu funcionamento”. Claramente, a intenção “[...] era a de escorar, pela extensão ao campo, os tentáculos populistas de seu partido, o PTB [...]” (KADT, 1970-2007, p. 142). A Lei nº 4.214/63<sup>139</sup>, de 2 março de 1963, além de estabelecer o direito da sindicalização e o de criar novos sindicatos, garante, também, o direito do campesinato de ampliar suas bases de representação nos Estados congregando sindicatos da mesma categoria em Federações e em nível nacional, as Federações em Confederações.<sup>140</sup>

Segundo Kadt (1970-2007), as ações do Programa de Alfabetização foram concebidas e organizadas em uma escala extraordinária para os padrões das campanhas oficiais anteriores. Ficava a CNBB encarregada de realizar o controle organizacional e pedagógico do programa, por ser, naquele momento, a única capaz de assumir um projeto de abrangência nacional e operar em regiões onde o Poder Público não se fazia presente. Os envolvidos convergiam seus objetivos para

---

<sup>139</sup> Essa lei, conhecida também por “Estatuto do Trabalhador Rural”, além de regulamentar o direito à sindicalização, reconhece o trabalhador rural como categoria e estabelece os primeiros direitos trabalhistas no campo.

<sup>140</sup> O art. 131 da Lei nº 4.214 estabelece o direito de serem constituídas associações estaduais e nacionais, representadas pelas Federações e Confederações. O § 1º estabelece que os sindicatos, quando em número inferior a cinco, preferencialmente representando atividades agropecuárias idênticas, similares ou conexas, poderão organizar-se em Federação. No § 2º, define que a Confederação Nacional se constituirá de, pelo menos, três Federações. Em dezembro de 1963, é criada a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (Contag). Após negociações, articulam-se em torno da primeira diretoria forças políticas sob a orientação da Ultab; da Ação Popular (AP) corrente ligada à Igreja Católica originária da Juventude Universitária Católica (JUC), e da corrente do Sindicalismo Cristão, vinculada à ala moderada da Igreja Católica, que congregava sindicatos em Pernambuco e no Rio Grande do Norte.

desenvolver ações abrangentes que contemplassem o maior número possível de camponeses, com o intuito de reduzir, a índices mínimos, o analfabetismo que caracterizava o campesinato brasileiro.

As ações do MEB, sublinha Fávero (2004), eram organizadas nas e com as bases. Ao ampliar seu contato direto com essas bases, potencializou uma verdadeira pedagogia da participação popular com desdobramentos na descoberta, pelo camponês, do poder de reivindicar o direito há ter direitos e de se sentir politicamente presente e legitimamente reconhecido. Possibilidades mantidas até serem suprimidas pelos momentos tensos do golpe de 1964. Percebe-se, na atuação do MEB,

[...] um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores, sobretudo pelo compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como por orientarem a ação educativa para a ação política. Em particular, a criação do MEB expressa o deslocamento da Igreja católica em direção às classes populares [...] (FÁVERO, 2004, p. 6).

Após anos de atuação e convivendo com inúmeras campanhas de alfabetização em massa, principalmente as desenvolvidas com tendências populares e com um caráter mais político e ideológico (Acción Popular Cultural da cidade de Sutatenza da Colômbia; Serviço Arquidiocesano de Radiodifusão de Natal; o Sistema Rádio educativo de Sergipe; as experiências do Movimento de Cultura Popular em Recife e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” em Natal), o MEB passa a reformular radicalmente seus objetivos e seus métodos de atuação, aliando-se, cada vez mais, a outros movimentos de educação popular, às experiências dos Centros Populares de Cultural e, principalmente, do Método de Alfabetização de Paulo Freire, a partir de 1962, na medida em que promove a vinculação entre educação e conscientização política do indivíduo, utilizando material didático produzido para isso, a proposta dos “Temas Geradores”,<sup>141</sup> de maneira que o

---

<sup>141</sup> A proposta de utilização de “Temas Geradores” pelo MEB e pela Pedagogia da Alternância/Mepes foi fundamentada no Método de Alfabetização de Paulo Freire, que utiliza o termo “Palavras Geradoras”. No livro “Educação como prática da liberdade”, publicado em 1967, Paulo Freire apresenta seu significado. Conforme Freire (1967-1981) são palavras comuns no dia a dia dos sujeitos da alfabetização. Essas, quando decompostas em seus elementos silábicos, favorecem, pela combinação desses elementos, a elaboração de novas palavras que compõem as situações existenciais típicas dos alfabetizados. Em uma contínua reflexão sobre sua realidade social, cultural e política, são alfabetizados e conscientizados de se perceberem como sujeitos capazes de formar uma

[...] que se pretende investigar, realmente, não são os homens [...], mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores' [...] (FREIRE, 1968-1980, p. 103).

Em outras palavras, Corazza (2003) defende a utilização dos “Temas Geradores”, como forma de organizar o ensino fundamentado na concepção da prática-teoria-prática, uma vez que

[...] partem da realidade do sujeito e das representações que este faz sobre aquela, o educando dá-se conta de que aquilo que ele aprende possui um sentido e uma aplicação em sua vida e em sua prática social, marcando seu lugar de pertença à espécie humana, como protagonista da história e cultura [...]; possibilitam teorizar sobre a prática, o que implica em ir além do aparente, já que os sujeitos falam, refletem e estudam criticamente a temática problematizada, buscando a essência dos fenômenos; ensinam 'voltar a prática', com referenciais teóricos mais elaborados e mais consistentes que engendram (e esta é a aposta!) uma prática transformada e transformadora [...] (CORAZZA, 2003, p. 36-37).

Nesse contexto, o MEB reorientou sua atuação nas classes populares e suas práticas de alfabetização, apresentando, como preocupação principal: a ação da alfabetização está inserida em um processo de conscientização política voltada para a valorização plena do homem e a visão crítica da realidade, tendo em vista sua transformação. É interessante destacar que a utilização da proposta de “Temas Geradores”, identificada com a realidade camponesa na qual a prática se desenvolveria, vai ser adotada como base da Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas, a partir de 1969 pelo Mepes.

Em vários lugares, o MEB amplia sua presença, no campesinato, por encontrar espaços férteis para uma atuação mais problematizadora. Isso acontece por meio de uma presença constante nas comunidades camponesas e da organização de ações que transpõem os aspectos alfabetizadores. O que se destaca nas ações do MEB, conforme Brandão (1980), não são apenas os resultados visíveis representados por uma escola ou um posto de saúde erguido em regime de mutirão pelas famílias, uma campanha para construção de fossas ou melhoria das condições de saneamento nas casas; o “[...] mais importante era o próprio processo de organização de grupos populares e de representantes locais do seu modo de pensar e agir [...]” (BRANDÃO, 1980, p. 25).

---

atitude de criação e recriação da sua realidade. Com a publicação do livro “Pedagogia do oprimido”, no ano seguinte, Paulo Freire retoma a discussão, agora utilizando o conceito de “Temas Geradores”.

A efetiva ação do MEB nas classes populares e a concretização dos seus objetivos dependiam, especialmente, da atuação dos seus monitores. Ao avaliar a importância e a inserção desses monitores nas comunidades, deve-se destacar que eles se constituíam em “[...] uma das peças essenciais da engrenagem do MEB. Durante o primeiro ano de operação, [...] era nomeado pela direção e, mais tarde, passou a ser escolhido pelos próprios camponeses [...]” (KADT, 1970-2007, p. 155) e entre os próprios camponeses. Prossegue o autor afirmando que os monitores eram

[...] uma espécie de auxiliar sem remuneração, que retransmitia as instruções dos programas para os alunos, conferia seus exercícios, fazia-os ir ao quadro negro, estimulava os mais lentos e liderava as discussões. Este último aspecto de suas tarefas era o mais dependente de sua capacidade de liderança. Não demorou muito para que este fator – liderança – se tornasse o requisito mais importante para um monitor. Gradualmente, começou a ser visto no movimento menos como professor auxiliar e mais como líder comunitário, com muitas incumbências além daquela de fazer, por uma hora, cada noite, a ligação entre o professor radiofônico e os alunos (KADT, 1970-2007, p. 155).

Percebe-se que a atuação do MEB, nas camadas populares, era desafiadora e provocativa, demandava mediações diferenciadas e promovia parcerias colaborativas, com o campesinato, em ações comunitárias. Essa maneira diferente e autêntica de atuação levaria a suplantar os objetivos iniciais propostos, uma vez que, para o Movimento, “[...] a mudança de atitudes intrinsecamente ligada à conscientização representa a disposição para a ação consciente e livre a partir da compreensão e da crítica das situações concretas [...]” (MEB, 1965, apud BRANDÃO, 1980, p. 25).

Desde o I Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, realizado em dezembro de 1962, percebe-se uma grande diferença entre “[...] o valor da ajuda mútua, da solidariedade, da temperança, da propriedade e da família [...]” ressaltados, no Relatório Anual de 1961. Segundo Kadt (1970-2007), o MEB, a partir do I Encontro, adota um compromisso problematizador da realidade camponesa e propositor de possíveis mudanças dessa realidade. Intensifica, também, ações com a finalidade de formar lideranças para os trabalhos nas comunidades e assessorar atividades de incentivo a autopromoção e valorização do campesinato. Seus objetivos passam a ser traçados, propondo despertar no camponês sua capacidade de perceber e compreender suas condições de vida e a possibilidade de mudança das estruturas que os mantêm nessas condições. Ao mesmo tempo, busca,

[...] contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento integral do povo brasileiro, levando em conta todas as dimensões do homem e usando um autêntico processo de conscientização. Isto deve ser assumido na perspectiva da autopromoção e levar a decisiva transformação de mentalidades e estruturas. Essa transformação nos parece, no presente momento, tanto necessária quanto urgente [...] (KADT, 1970-2007, p. 180).

O MEB mantém suas origens de movimento educativo de base mesmo ao reelaborar o conceito de Educação de Base, que determinou sua denominação original. Ou seja, ao reforçar as dimensões sociopolíticas do campesinato e defender o envolvimento espiritual a essas dimensões, passa a compreender a Educação de Base como um processo de

[...] auto-conscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB, 1962, apud FÁVERO, 2004, p. 10).

Os participantes do I Encontro constataam que essas transformações se mostravam inevitáveis para aqueles momentos. Desse modo, para alcançar esse objetivo, as ações desenvolvidas pelo MEB deveriam ser intensificadas e passariam a ser orientadas por quatro princípios básicos:

[...] a) Alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: à saúde e à alimentação (higiene); ao modo de viver (habitação, família, comunidade); às relações com os semelhantes (associativismo); ao trabalho (informação profissional); ao crescimento espiritual; b) Conscientização do povo, levando-o a: descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidades de soerguimento de suas comunidades; c) Animação de grupos de representação, promoção e pressão; d) Valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo [...] (MEB, 1962, apud FÁVERO, 2004, p. 10.).

A valorização da cultura popular foi uma prática incentivada em torno de uma nova proposta de intervenção pedagógica denominada “Animação Popular”. Segundo Brandão (2002), a “Animação Popular” (AnPo) tem suas origens nas experiências da “Animação Rural” desenvolvidas no Senegal. Contudo, mesmo encontrando nessas experiências suportes adequados para a sua aplicação à realidade camponesa no Brasil, o MEB estabelece seus próprios significados a essa forma de intervenção pedagógica, definindo-a como um

[...] processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros a partir de seus elementos de segurança. A comunidade organiza-se como consequência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades em busca da supressão de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos [...] (MEB, 1965, p. 26, apud BRANDÃO, 1980, p. 25).

O método é desenvolvido pelo MEB com a denominação de “Caravanas Populares”, segundo Kadt (1970-2007). Sua forma operacional consistia de uma equipe que atuava como articuladores comunitários, como uma espécie de agentes itinerantes de conscientização. Percorrendo as comunidades camponesas, em difíceis condições de deslocamento, por causas óbvias, ampliavam suas atividades conforme penetravam na realidade camponesa. De acordo com Kadt (1970-2007) embora as “caravanas” pretendessem

[...] estimular as comunidades para uma série de atividades visando o melhor aproveitamento de seus próprios recursos, pela organização e mobilização de seus membros em defesa de seus próprios interesses, a sindicalização rapidamente tornou-se a preocupação principal. O sindicato era visto – de maneira sem dúvida acertada – pela equipe e pelos camponeses como a forma mais adequada de organização comunitária naquelas circunstâncias de ausência de serviços educacionais públicos, por um lado, e da necessidade de combate coletivo ao poder dos fazendeiros, por outro [...] (KADT, 1970-2007, p. 194).

De uma proposta inicial de educação radiofônica para jovens e adultos, com fortes influências dos interesses políticos e religiosos, o MEB foi desafiado a ultrapassar seus objetivos iniciais e aproximar-se das realidades e interesses dos diferentes grupos e comunidades populares com que atuava. Sua prática foi sendo testada e provocada a responder aos desafios colocados, à medida que se inseria nessas realidades. Quanto mais se aproxima dos grupos populares e se apropria do Método Freiriano de alfabetização, mais decisiva é sua ação prática no processo de redefinição dos seus caminhos como uma prática educacional que valoriza a cultura e os interesses das classes populares. Essa apropriação permitiu ao MEB “[...] transformar uma educação fundamental para o povo [...] em uma educação do povo (os valores culturais dos grupos populares retraduzidos através da educação levada a eles) [...]” (BRANDÃO, 1980, p. 26).

Os sinais das mudanças no seu modo de atuação e do conteúdo das aulas radiofônicas podem ser constatados na publicação do conjunto didático “Viver é lutar”, composto por cinco livros: “Saber para viver” elaborado a partir das experiências acumuladas nos dois anos de atividades desenvolvidas pelo sistema

radioeducativo; “Viver é lutar: leitura para adultos”, dirigido aos alunos que foram alfabetizados pelas outras cartilhas do MEB. Consistia de 30 lições, ilustradas com fotografias que revelam as experiências do campesinato. A verdadeira situação de vida do camponês é descrita por textos que ajudavam na sua alfabetização, compreensão e conscientização das reais condições em que viviam; as outras produções que compõem o conjunto didático “Viver é lutar” foram elaboradas com a preocupação de oferecer comentários didáticos, para atender à formação dos produtores dos programas radiofônicos. A primeira, denominada “Mensagens”, focalizava a base

[...] espiritual do *Viver é lutar*, referindo-se a textos do Evangelho e sugerindo ligação com os programas de catequese. Essa apostila era a publicação mais abertamente cristã do MEB. Tentava neutralizar os argumentos daqueles que achariam que *Viver é lutar* carecia de espírito cristão [...]. A Fundamentação tratava das bases filosóficas do processo de conscientização [...]. A Justificativa continha dados e informações obtidos de uma grande variedade de fontes tais como estatísticas oficiais, monografias sociológicas, documentos legais (especialmente sindicais) ou publicações sobre economia da Cepal [...] (KADT, 1970-2007, p. 182-183).

Assim, como as cartilhas do “Viver é lutar”, o conjunto didático “Mutirão”, composto por dois livros, e o “Mutirão pra saúde”, elaborado em parceria com o Departamento Nacional da Criança e o Departamento Nacional de Endemias Rurais, ambos, vinculados ao Ministério da Saúde,<sup>142</sup> possuíam fortes aproximações com o método de alfabetização proposto por Paulo Freire e utilizado em outros programas de alfabetização em massa, principalmente no Nordeste brasileiro (Movimento de Cultura Popular e Campanha de Educação Popular).

A publicação desses conjuntos didáticos demonstrava que o MEB caminhava, no período que antecede o golpe de 1964, na direção da “[...] descoberta do que é o fundamental na Educação Popular [...]” (BRANDÃO, 1980, p. 26). O alcance do pensamento de Paulo Freire, sobre as campanhas de alfabetização, ultrapassa os perímetros das organizações populares e programas oficiais pontuais. Segundo Corazza (2003), o Método Freiriano de alfabetização, fundamentado na Concepção Metodológica Dialética (prática-teoria-prática), assume caráter de política pública

<sup>142</sup> Segundo Fávero (2004), o MEB/Goiás desenvolveu um conjunto didático próprio, denominado “Benedito e Jovelina”, no qual incorporou não só sua experiência anterior, referida ao Programa Nacional elaborado para 1965, como também a sistemática de alfabetização proposta por Paulo Freire. Vale registrar a publicação, em 2004, do material didático “Saber, viver e lutar”, inspirado no conjunto didático “Viver é lutar”, adaptado à realidade camponesa dos municípios do norte do Estado de Minas Gerais.

nacional de alfabetização, pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, ao ser constituído o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Foi extinto pelo Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964,<sup>143</sup> com desdobramento imediato do golpe militar deflagrado em abril de 1964. Esse e outros planos anteriores citados

[...] pressupunham a necessidade de uma determinada educação para todos; consideravam que essa educação deveria estender-se a todos, mesmo quando nem todos tivessem consciência dessa necessidade de educação; e deduziam os conteúdos dessa educação entendida como necessária de um projeto de aperfeiçoamento da sociedade (BEISIEGEL, 1986, p. 67-68).

Ao analisar os momentos políticos que antecedem ao golpe militar, Furtado (1977) afirma que a politização e mobilização das massas se intensificam, exercendo uma forte pressão no sentido da modernização institucional. Assim,

[...] o temor de que essa porta se ampliasse demasiadamente rápido levou o pânico à classe dirigente, a qual apelou para as Forças Armadas a fim de que estas desempenhassem agora o papel de gendarme do *status quo* social, cuja preservação passava a exigir a eliminação da democracia formal [...] (FURTADO, 1977, p. 12).

As ações repressoras da ditadura militar paralisaram todas as atividades desenvolvidas nos projetos de Educação Popular, para citar uma das várias arbitrariedades cometidas.<sup>144</sup> A intervenção autoritária, que se seguiu após a ruptura do estado democrático de direito, incentivou ações contra camponeses, operários, intelectuais, políticos de oposição, religiosos envolvidos com as causas sociais e movimentos sociais organizados. O Regime Militar não deixou passar impunes as atividades do MEB difundidas pelo País. Grupos paramilitares e militares

[...] invadiram ou fecharam escritórios, patrões fecharam escolas, material foi destruído ou confiscado, membros de quase uma dúzia de equipes locais foram presos por breves períodos ou chamados a depor na Polícia Militar. Monitores foram ameaçados, presos ou demitidos de seus cargos em meia dúzia de estados, o quadro de professores estaduais foi reincorporado pelas

<sup>143</sup> Alguns anos depois, o Governo Militar institui, pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. Em 1969, é criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Estava encarregada da coordenação dos Programas de Alfabetização de Adolescentes e Adultos em todo o país. Em 1985, a Fundação Educar substitui a Fundação Mobral. Seu funcionamento foi definido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. Foi extinta em 1990 e substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Após 1997, um programa de alfabetização marcante foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e, a partir de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, que contam com parcerias firmadas entre o governo e instituições públicas e privadas.

<sup>144</sup> A partir de 1968, com o Ato Institucional nº 5, a situação do País se agrava nos aspectos políticos. Associa-se uma violenta repressão política a uma ordem de silêncio às camadas populares. Os setores intelectuais, estudantis, operariado e o campesinato têm suas ações severamente policiadas e são cerceadas quaisquer possibilidades de ações contrárias aos interesses do Estado.



escolas estaduais e grande número de supervisores renunciou devido a acusações que caíram sobre eles por autoridades civis e militares [...] (KADT, 1970-2007, p. 219).

O MEB, após o golpe de 1964, ao lidar com os efeitos da anulação das garantias constitucionais e liberdades individuais impostas, assim como a ação repressora direta que passa a sofrer, procura redefinir seus objetivos e ações. Reforça sua identidade religiosa e aproxima-se cada vez mais da ação evangelizadora da Igreja católica. Kadt (1970-2007) menciona que, em 1966,

[...] a situação do Movimento no pós-golpe já estava de certo modo estabilizada, ao menos do ponto de vista ideológico. As enormes dificuldades financeiras, que limitavam severamente o número de visitas de supervisão às comunidades e de treinamentos, em todos os níveis, e o clima político continuamente hostil tornaram extremamente difícil um trabalho 'válido' com os camponeses [...] (KADT, 1970-2007, p. 238).

Convivendo com situações de tensionamentos extremos entre o poder estatal burguês-militar e grupos de oposição, incluindo segmentos significativos da Igreja Católica, o MEB retoma parte de suas ações alfabetizadoras e reformula seu pensamento, metodologias e ações. Reforça cada vez mais sua trajetória espiritual e rompe com as lutas de vanguarda que o caracterizou nos anos iniciais. Ao retomar parte dos trabalhos em 1965, organiza uma nova programação dedicada às “[...] escolas radiofônicas, para uso de novo Conjunto Didático Mutirão, e aprofundar o contato direto com os grupos locais [...]” (FÁVERO, 2004, p. 14) e outros projetos semelhantes, oficiais ou informais, de educação.

Analisando a atuação do MEB, Kadt (1970-2007) constata que ele se preocupava, quase exclusivamente, em proporcionar aos camponeses orientações didático-instrumentais para sua alfabetização. Questões sobre as estruturas que os mantinham sobre o domínio das oligarquias agrárias e de suas condições de subserviência eram problematizadas em espaços bem definidos.

Ao longo das últimas cinco décadas, o Movimento de Educação de Base permanece com suas atividades nas regiões norte, nordeste e noroeste do Estado de Minas Gerais com programas norteados pelo princípio: “[...] educando para a conscientização e vivência da cidadania [...]”. Define sua missão com a finalidade de “[...] contribuir para promoção humana integral e superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida [...]”. Adota, como princípio, nas suas ações de alfabetização, o método pastoral Ver-

Julgar-Agir,<sup>145</sup> proposto para as ações pastorais da Igreja Católica na Encíclica Mater et Magistra de João XXIII.<sup>146</sup> A Carta recomenda a adoção desse método como caminho de condução dos programas sociais apoiados pela Igreja. Sugere, igualmente, que os princípios que regem projetos de caráter social precisam considerar e estar atentos a três fases de sua implantação, ou seja,

[...] estudo da situação; apreciação da mesma à luz desses princípios e diretrizes; exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática, segundo o modo e no grau que a situação permite ou reclama. São os três momentos que habitualmente se exprimem com as palavras seguintes: ver, julgar e agir [...] (JOÃO XXIII, 1961).

Conforme Piso (1990, p. 5), a Igreja Católica da América Latina “[...] em busca de uma maior aproximação [...] com a realidade e de uma maior eficácia [...] de sua ação pastoral, faz uma opção metodológica que lhe possibilite uma atuação inteligente, [...]”, em realidades complexas e que exigiam ações que gerasse uma consciência crítica, dos envolvidos, dessa realidade. Adota para as suas ações pastorais o Método Ver-Julgar-Agir.

Segundo Boran (1977), o momento de “Ver” consiste em conhecer a realidade, olhar o que se quer transformar a fim de identificar as causas mais profundas dos problemas (principalmente os problemas sociais). Em resumo, conhecer a situação concreta na qual será realizada a ação. O momento de “Julgar” refere-se a examinar essa realidade para e refletir sobre ela e compreender suas causas e efeitos. O momento de “Agir” é o de realizar, na medida do possível, a ação concreta depois da reflexão. Investe-se na realização de uma ação transformadora verdadeira, que não seja paternalista, impositiva e nem autoritária, mas colaborativa e realizada por todos em benefício de todos. Em resumo, o método Ver-Julgar-Agir desperta o senso crítico para que as pessoas desenvolvam

[...] a sua capacidade de perceber a realidade como ela é e assim, superar um contato ingênuo com a realidade e deixar de ser teleguiado por pessoas que não têm como centro da sua preocupação a dignidade do homem [...] (BORAN, 1979, p. 14).

---

<sup>145</sup> O cardeal Joseph Cardijn, fundador do Movimento da **Juventude Operária Cristã (JOC)**, foi convidado por João XXIII a apresentar um esboço da Encíclica Mater et Magistra. Os princípios do Método Ver-Julgar-Agir são incluídos em suas sugestões e aceitos por João XXIII. O método é citado formalmente nos tópicos 235, 236 e 237 da referida Encíclica.

<sup>146</sup> Segundo Betto (1981), o método também é utilizado para orientar as ações desenvolvidas nas Comunidades Eclesiais de Base.

O método pastoral “Ver-Julgar-Agir” é a base sobre a qual se estabelecem os programas de educação de jovens e adultos desenvolvidos pelo MEB atualmente. Em 2004, foi elaborado o conjunto didático “Saber, viver e lutar”, adaptado do conjunto didático “Viver é lutar” sublinhando esses três momentos. A ideia básica desse conjunto didático, com seus “Temas Geradores”, sua história e seus personagens, é fazer com que o processo de alfabetização tenha significado, isto é, faça sentido para o alfabetizando e não seja simplesmente alguma coisa da escola, mas, sim, da sua própria vida, de suas experiências acumuladas, de seu modo de ser.

Com a instauração da ideologia da segurança nacional e com ela o arbítrio, Brandão (1982) afirma que a perseguição aos idealizadores e as dificuldades impostas para a sequência dos projetos de Educação Popular fez com que ocorresse um processo de retração de suas atividades, no entanto esses obstáculos geraram condições para que os projetos aprendessem a se reconfigurar e a resistir. Após o golpe militar de 1964, as experiências que surgem foram sendo organizadas a partir de práticas educacionais alternativas, “[...] compatíveis com cada momento e com cada lugar concreto de seu trabalho [...]” (BRANDÃO, 1982, p. 13), sob uma perspectiva mais regional, porém conservando o direcionamento das ações para as classes populares.

Enquanto o MEB consolida sua atuação no Norte e Nordeste brasileiro, na região sul do Espírito Santo, em 1962, os padres jesuítas Franz Gaismayer – Pe. Assis (paróquia de Iconha), Luiz Gonzaga Macia (paróquia de Alfredo Chaves), Geanfranco Confalonieri – Pe. João (paróquia de Rio Novo do Sul), Domenico Cunico (paróquia de Piuma) e Luiz Lamamié de Clairac (paróquia de Anchieta) e o jovem jesuíta Pe. Humberto Pietrogrande, atuando nas comunidades camponesas de suas respectivas paróquias, identificam condições favoráveis “[...] para a realização de um plano racional de desenvolvimento através de uma ação comunitária de promoção integral [...]” (CEAS, 1970, p. 1-2). A presença jesuítica nas ações do Mepes, mesmo com saída de Pe. Humberto para o Piauí, é mantida por meio da assessoria de outros padres jesuítas. A partir de março de 1987, a congregação jesuítica é representada, no Mepes, pelo Pe. Firmino Costa Martins. Atualmente é responsável pela expansão das Escolas Famílias Agrícolas.

Apoiados por lideranças camponesas locais, projetam uma atuação mais próxima do camponês, de sua família e das comunidades com ações missionárias que integravam a evangelização, a saúde, o saneamento e a educação. Motivados, desenvolvem as ações guiando-se pelos princípios da Educação Popular Jesuítica que está fundamentada no

[...] saber da comunidade, incentiva o diálogo e visa a formação de sujeitos com conhecimento de cidadania e o compromisso com a Fé e a Justiça. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano. [...]. É nesses espaços que acontecem as relações dialógicas entre educando e educador, que estão relacionadas à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento, à valorização e emancipação dos diversos sujeitos e coletivos [...] (SARTOR, 2011, p. 3).

No final da década de 60, o Mepes, nesses espaços de tensões e transformações, consolida-se e desenvolve ações para colaborar com o campesinato na busca de alternativas de luta contra a exclusão que lhes era imposta e, ao mesmo tempo, reforça-se como foco de resistência contra transformações que visam a consolidar os privilégios do capital e do grande latifúndio em detrimento do ser humano. Essa grande massa de excluídos dos projetos de modernização, denominada por Graziano da Silva (1982) de “dolorosa”, encontra, no Espírito Santo, nos espaços do Mepes e das Escolas Famílias, o local de elaboração, e fortalecimento de um discurso contra-hegemônico aos projetos do Estado e do grande capital transnacional.

O Mepes, ao conviver com esses projetos, desenvolve estratégias de resistência e absorção do que lhe permitiriam avançar no processo de conscientização do campesinato. O Mepes, não aderindo a esses projetos como um todo, gera uma relação dialética com eles, concordando em determinados aspectos e discordando de outros. Uma relação que permite aproximar-se da realidade camponesa e propor ações que materializam sua inserção nessa realidade. O Relatório de Pesquisa (ISER)<sup>147</sup> aponta que as ações desenvolvidas apresentavam resistências à modernização agrícola por insistir na tese da inviabilidade da produção agrícola camponesa e permanência do campesinato no campo. As ações do Mepes se

---

<sup>147</sup> A pesquisa foi realizada pelo Instituto de Estudos da Religião, em 1991. A equipe foi formada pelos pesquisadores: Carlos Alberto Steil (coordenador), Solange dos Santos Rodrigues, Elizabete Vicari do Valle (pesquisadoras), Isabel C. M. Carvalho (pesquisadora convidada), Laura Ribeiro de Oliveira (assistente de pesquisa).

direcionam contra um projeto de modernização agrícola que não vê as atividades do camponês como lugar de produção e o campo como espaço de vida. Ao contestar a exclusão implícita presente na política de desenvolvimento instituída pelo Estado, o Mepes investe na promoção do

[...] homem do campo, dentro da cultura camponesa. Contra a desqualificação da pequena propriedade, considerada como fator de atraso para o crescimento econômico; o MEPES afirma seus ideais de fixação do homem no campo, através da educação técnica e conscientizadora voltada para o pequeno proprietário. Contra o modelo hegemônico agro-industrial que transforma o trabalho camponês em mão de obra assalariada o MEPES valoriza a produção agrícola baseada na mão de obra familiar [...] (ISER, 1991, p. 3-4).

Em outras palavras, seu projeto fundamenta-se na consolidação de uma proposta de “[...] desenvolvimento e promoção humana que varia ao longo de sua trajetória; uma proposta pastoral humanizadora e libertadora; e a valorização da educação na sua dimensão técnica e conscientizadora [...]” (ISER, 1991, p. 3-4). O Relatório Final do II Simpósio do Mepes, realizado em 1976, ratifica o compromisso de criação do Mepes ao reafirmar que o Movimento

[...] nasceu no meio rural e voltado ao meio rural. Através da ação educativa pretende oferecer condições para que o homem possa optar consciente e livremente por uma profissão, apresentando a opção pelo meio rural igual, em dignidade, às demais profissões. O principal objetivo da ação educativa do MEPES é a promoção humana. Em sua atuação procura substituir o ‘mito do desenvolvimento’ por uma educação mais ampla na qual os requisitos econômicos, sociais, etc. são tomados como parte de um todo, como instrumento, efeitos, ou condições de uma autêntica promoção [...] (MEPES, 1976, p. 13).

O Mepes, na sua caminhada para consolidar sua prática educacional popular, potencializa os princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância, combinando-os como

[...] espaço onde as próprias camadas populares desenvolvam [...] coletivamente o seu conhecimento, as suas formas de apreender e explicar os acontecimentos da vida social. É o conhecimento que brota da experiência de vida e de luta das camadas populares e que é elaborado por elas mesmas, que reforça o seu poder de transformar a sociedade: é esse conhecimento que aumenta sua capacidade de discernir e recusar as regras da dominação, e que fortalece o seu poder de decidir quais são as lutas e formas de organização mais capazes de concretizar novas regras de vida social [...] (COSTA, 1987, p. 22).

Transforma sua intervenção em ações comunitárias compartilhadas e espaços geradores de debates “[...] em torno do papel político da educação; a valorização da organização dos trabalhadores rurais em organismos de classe [...]” (ISER, 1991, p.

4). Nesse trajeto, “[...] categorias como conscientização - alienação e libertação são algumas das idéias-força que se firmam na crítica ao processo de expansão capitalista modernizadora [...]” (ISER, 1991, p. 4) no campo. Ocorre, sobretudo por meio das ações de seus “[...] operadores, o que imprimiu ao movimento uma face libertadora, identificada com posições políticas progressistas [...]” (ISER, 1991, p. 4). Paolo Nosella recorda que, nos momentos de afirmação da proposta popular de educação do Mepes, “[...] discutíamos textos de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Lauro de O. Lima. [...]. Naquelas plagas interioranas, o debate era sobre política, ideologia e métodos pedagógicos [...]” (NOSELLA, 2011, p. 11).

Na sua caminhada pastoral em direção às classes populares, o Mepes desenvolve ações voltadas para a educação como suporte emancipador do camponês e sua família em conjunto com as comunidades camponesas. Tendo em vista a transformação da vida das pessoas por meio do seu próprio conhecimento, “[...] parte de uma concepção humanizadora que tem raízes no movimento de Ação Católica e na Democracia Cristã, que preconizavam um ideal histórico concreto numa sociedade inspirada por valores cristãos [...]” (ISER, 1991, p. 4). Na América Latina, a força dos debates e os efeitos concretos das ações consolidam o compromisso social e político dos cristãos, evoluindo e formalizando os fundamentos da Teologia da Libertação. Esses compromissos, manifestados pela evangelização popular, marcaram as ações iniciais do Mepes, sobretudo a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nesses espaços, consolida-se uma Igreja onde o campesinato pode se manifestar e ter suas propostas discutidas.

O Mepes, em contato com essa nova realidade religiosa e organizacional, reforça seu trabalho de parceria com as comunidades e famílias camponesas. Acompanha esse revigoramento evangelizador espiritual e social e “[...] elabora sua crítica à sociedade capitalista, indo além dos marcos propostos na sua inspiração humanizadora original [...]” (ISER, 1991, p. 4-5). Ao optar por desenvolver suas ações com as classes populares, ultrapassa as manifestações de fé e consolida uma prática educacional popular nas Escolas Famílias Agrícolas, por intermédio da Pedagogia da Alternância. Para o planejamento e concretização de suas ações, o Mepes, conforme assinala Pietrogrande (1982), parte de cinco princípios básicos: o primeiro diz respeito à participação popular, para isso as ações do Mepes são planejadas para fortalecer “[...] sempre os meios que privilegiam o associativismo, a

participação e a comunhão (comum-união) [...]”. O segundo sublinha a importância da organização popular, uma vez que “[...] as massas devem ser organizadas ao redor de objetivos concretos e possíveis. Por isso, com a equipe, sabe organizar o povo e respeita a liderança que encontra [...]”. O terceiro princípio fundamenta-se na aproximação com os saberes existentes nas famílias e comunidades camponesas, pois acredita “[...] que a vida ensina mais que a escola, por isso a sua preocupação é engajar-se [...] na vida das comunidades [...] adaptando a sua capacidade [...] e procurando um [...] aperfeiçoamento [...] de seus conhecimentos [...]”. O quarto princípio nos leva a compreender o que representa a educação e a saúde popular para o Mepes, pois reconhece, na “[...] Educação e na Saúde, direitos fundamentais da pessoa humana e, por isso, não deixará que elas, se transformem em instrumentos de dominação ou exploração política, econômica e cultural [...]”. O quinto princípio esclarece suas origens religiosas ao afirmar que “[...] o Mepes é inspirado e orientado por motivações profundamente religiosas. Atua no meio de um povo, o meio rural, que vive com autenticidade a sua experiência religiosa [...]” (PIETROGRANDE, 1982, p. 1-2).

As Escolas Famílias e a Pedagogia da Alternância passam a se constituir de espaços para debates, questionamentos e resistência às transformações, fundamentadas, somente na objetividade do lucro. Mudanças são implantadas arbitrariamente, sobretudo por intermédio do emprego da adubação química nitrogenada, máquinas agrícolas e técnicas de produção que visam unicamente ao aumento da produtividade da terra e do trabalho, condicionando a pessoa humana em simples engrenagem do processo produtivo.

É possível perceber aproximações nas estratégias do Mepes às adotadas pelo MEB para incentivar a conscientização e mobilização do campesinato. O MEB começa sua caminhada em 1961, sete anos antes do Mepes. Ambos foram originados no interior da Igreja Católica, por ela apoiados e mantidos com ajuda financeira do poder público. Desenvolvem suas ações visando a atender aquelas populações excluídas de qualquer benefício que a sociedade pudesse oferecer. Destacam-se por seus programas educacionais e pelas atividades de autopromoção do campesinato. Procuram motivar as famílias e comunidades camponesas a assumirem, de maneira independente, não apenas as atividades, mas,

principalmente, o processo decisório do que fazer e como desenvolver ações que produzam mudanças nas condições vividas nessas comunidades.

A dinâmica de atuação do Mepes é desenvolvida para que os membros de cada comunidade se esforcem “[...] para superar qualquer tensão e desequilíbrio, abrindo-se uns com os outros [...]: é o caminho da solidariedade, do intercâmbio autêntico, que deve ser procurado constantemente [...]” (CEAS, 1970, p. 7) para que descubram, com autonomia para suas deliberações e ações, os caminhos para uma “[...] comunidade responsável e engajada no processo da sua evolução. Não uma Comunidade estática ou desencarnada, mas sim mergulhada no mundo concreto de hoje, embora condicionada pela situação sócio-econômica em que se encontra [...]” (CEAS, 1970, p. 7).

Encontramos aproximações do aporte teórico do MEB e do Mepes por intermédio da Pedagogia da Alternância. Gimonet (2007) ao delinear a caminhada de elaboração da Pedagogia da Alternância, afirma que ela não foi organizada por meio de teorias, mas pela abrangência e aprimoramento de seu “[...] instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos de formação [...]” (GIMONET, 2007, p. 23). Esclarece ainda que, no decorrer de seu percurso, foram incorporando conceitos e práticas que colaboraram para as reflexões e fundamentação de seus pressupostos teóricos<sup>148</sup> que, por sua vez, contribuem para fundamentar dos princípios filosóficos do Mepes. Dessas práticas e conceitos incorporados citamos os que também fundamentam os princípios do MEB. Destacamos o método pastoral Ver-Agir-Julgar que, adaptado para a concepção da Pedagogia da Alternância passa a utilizar os conceitos de Observar – Refletir – Experimentar – Transformar. Incorpora, também, na sua prática diária, como o MEB, os conceitos conscientizadores de transformação da sociedade de Paulo Freire.

Nessa linha de pensamento, o MEB sustenta, em seus programas de alfabetização e da organização comunitária, que a conscientização e as transformações “[...] não

---

<sup>148</sup> Conforme Gimonet (2007), a caminhada para a elaboração da Pedagogia da Alternância contou com a colaboração de homens e movimentos. Destacam-se: o pensamento personalista de Emmanuel Mounier; o movimento de ação social de Marc Sangnier; os “Centros de Interesses” de Ovídio Decroly; o trabalho livre em grupo e a “Pedagogia do Projeto” de Roger Cousinet; a relação entre experiência e educação para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico dos alunos de John Dewey; o texto livre de Celestin Freinet; a biblioteca do trabalho de Maria Montessori; a não exigência de o aluno pensar exclusivamente abstrato de Waldorf Rudolf Steiner; e o pensamento em ação de Jean Piaget.



serão trazidas de fora, por pessoas estranhas à comunidade, mas decorrerão de um movimento de dentro, como resultado de uma posição tomada pelos próprios membros da comunidade [...]” (MEB, 1965, apud KADT, 1970-2007, p. 244).

Esses momentos conviveram com a severa repressão do Estado militar imposta à sociedade brasileira a partir de abril de 1964. Momentos em que as “[...] salvaguardas legais tradicionais foram virtualmente abolidas; a regra da lei e a existência das liberdades civis normais passam a ser uma nostálgica memória do passado [...]” (KADT, 1970-2007, p. 23). Ambos sobreviveram ao alterarem suas análises da sociedade brasileira, a partir da “[...] perspectiva de conflito entre classes para a perspectiva de cooperação dentro de uma classe (o campesinato), a mudança da confrontação de classes para o desenvolvimento comunitário [...]” (KADT, 1970-2007, p. 17).

Suas ações e princípios de criação manifestam o novo posicionamento que a Igreja Católica assumia ao enfatizar o caráter social de sua atuação, direcionando-se para as classes sociais excluídas. Sua ação evangelizadora busca uma maior aproximação e compromisso com a realidade em que atua. Ambos os Movimentos incentivam, em suas ações, a necessidade de os camponeses compreenderem a importância da solidariedade e da educação como alternativas no surgimento de iniciativas organizacionais, como sublinha a Encíclica Mater et Magistra, para “[...] fazer-se ouvir no campo político e junto dos órgãos da administração pública. Porque hoje as vozes isoladas quase não têm possibilidade de chamarem sobre si as atenções, e muito menos de se fazerem atender [...]” (JOÃO XXIII, 1961).

Nesse sentido, direcionam seus projetos para efetivar ações transformadoras no campesinato por meio do incentivo à solidariedade, colaboração mútua e organização comunitária, por intermédio de ações de educação popular nos programas de alfabetização do MEB e nas Escolas Famílias Agrícolas. Procuram atender às orientações da Encíclica Mater et Magistra, no que diz respeito à necessidade de que os camponeses devem ser “[...] instruídos, [...] e assistidos na técnica da sua profissão [...]” (JOÃO XXIII, 1961). Igualmente o aspecto organizacional é observado no momento em que incentivam o campesinato a estabelecer “[...] ampla rede de instituições cooperativistas, estejam

profissionalmente organizados, e tomem parte ativa na vida pública, tanto nos organismos administrativos como nos movimentos políticos [...]” (JOÃO XXIII, 1961).

O Mepes, seguindo seus princípios de fundação, desenvolve suas ações no sentido de promover a pessoa humana e a comunidade camponesa de forma integral por meio de ações comunitárias que ultrapassam os aspectos educacionais, conforme depoimento de Pe. Humberto, no primeiro encontro dos monitores do Mepes, em 17 de junho de 1970, quando afirma que a característica do Movimento “[...] é se entrosar em uma comunidade que cresce. É algo que faz expandir. Ele tem a característica de promover globalmente uma comunidade [...]”. Prossegue afirmando que

[...] a promoção que queremos não é construir escolas e sim, a promoção do homem. Fala-se muito em promoção técnica, industrial, etc., mas a nossa é a promoção educacional humana. Fazer com que o homem se torne ‘Homem Pessoa’ e promova o desenvolvimento integral de uma comunidade através dos jovens que estudam nas escolas e os instrutores com suas visitas às famílias e comunidades [...].

Na mesma linha de pensamento, o MEB sublinha que

[...] como movimento essencialmente educativo, tem como objetivo a formação integral do homem para sua promoção. A educação, como um processo global, não para se limitar à instrução, dissociando-a de seu aspecto de trabalho, que implica em ação aperfeiçoadora, não somente por parte do educador, mas também por parte do educando. É formação na ação, ajudando o homem a promover-se. [...]. Todo trabalho educativo deve levar o homem a descobrir a sua missão [...]. Ele deve tomar consciência do que é, do que os outros são, do que todos poderão ser. Consciência de que só na comunidade pode haver um verdadeiro aperfeiçoamento e crescimento. [...]. Essa educação deverá partir das necessidades e dos anseios de libertação do povo. Deve estimular uma ação transformadora consciente e livre. Deve propiciar todos os elementos necessários para que cada homem se promova, atingindo a plenitude de sua realização (MEB, 1962, apud FÁVERO, 2006, p. 53).

Como observado, ambos os movimentos programam suas ações norteadas por linhas básicas de intervenção que se aproximam: envolvem-se particularmente com as classes populares; trabalham no sentido de amenizar os passivos educacionais que sujeitaram o campesinato a uma histórica situação de exclusão; suas propostas pedagógicas apoiam-se no pensamento freiriano a partir da concepção de que a educação deve conscientizar o homem de sua liberdade e suas possibilidades de escolhas e, ao mesmo tempo, problematizar sua realidade com reflexões críticas a respeito do mundo, potencializando o exercício compartilhado da crítica social e da

transformação. Ainda apoiados nas teorias de Paulo Freire, partem da premissa de uma educação como produção coletiva e não simplesmente como transmissão do conhecimento individualizado. Para isso, ampliam o conceito de educação como ato de diálogo, planejamento comunitário e participativo, priorizando a cultura e o que compõe o cotidiano da família camponesa.

Procuram integrar a escola à vida das famílias e comunidades camponesas, conscientizando-as para a participação nas ações comunitárias. O MEB busca essa integração por meio da alfabetização de jovens e adultos e da formação de lideranças comunitárias. No Mepes, pela ação pastoral jesuítica, essa integração acontece com a Pedagogia da Alternância, com suas múltiplas formas de intercessão com e entre a escola, as famílias e as comunidades camponesas. Podemos defini-los como movimentos com “[...] características e metodologias próprias partindo da educação sistemática para alcançar mais profundidade na atuação educativa sobre as comunidades [...]” (PAIVA, 1973, p. 242).

Tanto o MEB quanto o Mepes estão atentos para um objetivo central: desenvolver uma proposta de educação popular que leve “[...] ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social [...]” (PAIVA, 2003, p. 268-269). Efetivamente, ao desenvolverem ações concebidas na prática e guiadas por uma visão cristã do homem e do mundo, fundadas nos princípios da Doutrina Social da Igreja, introduzem.

[...] termos e propostas novas de mudança [...], como os verdadeiros produtos de uma educação comunitária. As mudanças pretendidas não são as de condições de espaço (comunidade, região, nação); são as de passagem de um tempo histórico para outro: de um mundo sem justiça em um mundo regido pela justiça [...] (BRANDÃO, 1980, p. 26).

A essência educacional dos dois movimentos é lidar com a realidade camponesa e com saberes que não são produzidos apenas nos espaços da escola. São saberes que nascem e se consolidam na medida em que seus protagonistas pensam e refletem sobre a experiência vivida a partir de seus conhecimentos e práticas. As lições do livro de leitura “Viver é lutar”, utilizadas pelo MEB, são exemplos do diálogo com a realidade camponesa para facilitar a alfabetização no campo. “[...] Êste homem é trabalhador rural. O trabalhador rural é o camponês. O camponês trabalha no campo. O camponês alimenta os homens. No Brasil há milhões de camponeses.

O camponês é homem do povo [...]” (MEB, 1963, p. 16). Prossegue esse diálogo de aproximações na lição seguinte “[...] O camponês é homem da terra. Êle trabalha a terra. Êle colhe os frutos da terra. O camponês tem terra? Ele tem tudo para cultivar a terra? Êle tem garantia na colheita? O camponês tem garantia no trabalho? [...]” (MEB, 1963, p. 18).

Nas Escolas Famílias do Mepes, o tema gerador “A Família”, desenvolvido por todos os educandos da 5ª série, parte de um conjunto de perguntas elaboradas pelo coletivo em sala de aula que irão compor o Plano de Estudo da sessão familiar. Nesse tema específico, as questões serão respondidas pelas famílias. Em outros temas, as pesquisas envolvem novamente a própria família, outras famílias ou a comunidade. As respostas são sistematizadas pelo filho ou filha pesquisador/a e apresentadas nas aulas das sessões escolares subsequentes. Analisando o Caderno da Realidade de Daniela Dalmagro, no conjunto da 5ª série, elaborado em 1992, encontramos dois Planos de Estudo sobre o tema gerador “A Família”. O primeiro é denominado “A história da família” com as seguintes perguntas: qual a origem da nossa família? E de onde vieram? Qual o número de pessoas que compõem a nossa família? Onde mora nossa família? Onde nossos pais se conheceram? Que atividade nossa família exerce (pai, mãe e filhos)? Qual a diferença da família de antigamente para a de hoje? Quais as dificuldades que nossas famílias enfrentam? Qual a importância das famílias?

O segundo Plano de Estudo, denominado “A minha família”, é desenvolvido a partir das seguintes questões: qual o conceito de família para vocês? Qual a origem da minha família? A nossa família é composta de quantos membros? Quais os costumes e tradições que a família tem em relação a religião, lazer (festas) e o trabalho? Em que momentos a família se reúne para conversar? Quais os assuntos tratados? Qual o tipo de trabalho é executado pelos membros da família? Quais as dificuldades enfrentadas pelas famílias? Como faz para solucionar essas dificuldades? Que mudanças ocorreram em nossas famílias (30 anos atrás)? Por que ocorreram essas mudanças? O que é preciso fazer para que as famílias sejam mais felizes e unidas?

Como se vê, na prática, esses temas e os demais desenvolvidos permitem às famílias camponesas mostrar que, para pensar sobre suas experiências acumuladas

e como fazer a transmissão de saberes para as gerações seguintes, necessariamente, não é preciso participar de atividades educativas formais. Criam e recriam formas de transmissão de conhecimento para seus membros muito antes de eles conviverem nos espaços escolares. Esse processo educativo parte de um pressuposto teoricamente indiscutível:

[...] são os educandos que se educam. Isso quer dizer que os educandos devem ser sujeitos de sua própria formação, e não [...] que o processo educativo é meramente espontaneísta. Não o é, mesmo porque nenhum educando pode criar a sua educação a partir do zero. Todo ser humano sofre determinações histórico-familiares. Essas influências são, por sua vez, conjugadas com as condições sócio-culturais em que nasce e consubstanciadas na posição de classe que ele é levado a assumir [...] (BETTO, 1979, p. 163-164).

Assim, o Mepes, ao incorporar saberes elaborados nas e pelas camadas populares, bem como as suas formas de transmissão, como base para desenvolver sua prática educativa, aproxima-se de uma proposta educacional que podemos denominar de educação popular. As Escolas Famílias, por intermédio da Pedagogia da Alternância e seus espaços de interseção entre os saberes da família, comunidade camponesa e escola, consolidam uma proposta de educação popular como um lugar

[...] da vida das camadas populares, onde elas exercem um outro tipo de poder. Qual poder? O poder de criar e desenvolver entre si relações não-dominadoras; o poder de agir na prática da Educação Popular de acordo com seus interesses e a partir de decisões tomadas por elas mesmas; o poder de valer e desenvolver suas próprias formas de pensar, aprender, expressar e explicar a vida social; enfim o poder de questionar e aprofundar, em conjunto, as suas próprias teorias, e de criar e desenvolver um tipo de poder que reforça a sua capacidade de transformar o sistema [...] (COSTA, 1987, p. 22-23).

A prática pedagógica da Alternância se aproxima de uma proposta popular de educação por considerar os conhecimentos das famílias camponesas, dos educandos e das comunidades e por se constituir de espaços provocadores de diálogos possíveis entre o exercício didático-pedagógico de valorização dos diferentes saberes e conhecimento que as pessoas possuem e reelaboram dentro da escola, fora da escola e nos interstícios da escola. As Escolas Famílias, ao considerar e resgatar, em permanente diálogo no ambiente escolar, o saber da experiência, a matriz cultural dos coletivos camponeses, o papel da ancestralidade na transmissão intergeracional do conhecimento elaborado no grupo e a partir do grupo, encontra neles a fundamentação de sua prática educacional popular.

Mesmo para a população que cresceu sem os benefícios da escolarização fundamentada nos currículos oficiais, ela tem suas formas de aprender e explicar os fatos que a rodeiam. O campesinato desenvolve e aperfeiçoa formas de domínios de leituras e interpretações do mundo natural e social. O campesinato sabe, por uma elaboração ancestral de um patrimônio cultural próprio e espontâneo, ler a terra, as plantas, a reação dos animais, as manifestações climáticas, vigiar o céu à procura de sinais de chuva. Consegue encontrar na natureza a sábia resposta para suas inquietações. As Escolas Famílias Agrícolas, ao se firmarem como uma prática popular de educação, perceberam, no decorrer de sua aproximação com o campesinato e seus saberes, que se relacionavam e se relacionam com espaços que ultrapassavam, conforme afirma Brandão (1999, p.61), “[...] um pacto social entre diferentes categorias culturalmente aproximadas de sujeitos de vida rural, regido por teias e tramas de regras e princípios de socialização do mundo natural [...]”. Perceberam, principalmente, que conviviam com valores e preceitos de uma “[...] endoeducação camponesa [...]” (p. 61). Educação essa motivada por

[...] todo um sistema complexo de classificação de seus seres, de significação da natureza e mesmo da sociedade por meio dela, como um sistema de interpretação do significado da vida e da natureza composto de vários princípios aceitos não porque eram impostos [...], mas porque podiam ser consistentemente acreditados [...] (BRANDÃO, 1999, p. 61).

De outra maneira, ressalta Paulo Freire: se “[...] num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós [...]” (FREIRE, 1979-2006, p. 28), o que lhes facilita reelaborar suas interpretações e se apropriar de explicações já organizadas. Moldam novas soluções, quando ressignificam as decisões anteriores, portanto as explicações e caminhos seguidos constituem-se de resultados das reflexões e adequações elaboradas anteriormente. Ao compreender sua realidade, o camponês “[...] pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio [...]” (FREIRE, 1979-2006, p. 30).

As Escolas Famílias Agrícolas constituíram-se como espaços de uma educação popular, ao compreenderem o significado de identificar, sistematizar e trazer para seu interior o conhecimento elaborado na comunidade e na família camponesa, sempre invisibilizados pelos currículos da educação oficial, e dele se apropriarem

para desencadear uma aprendizagem recíproca e compartilhada com esses saberes. A prática pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas consolida-se ao provocar diálogos com as comunidades e famílias camponesas a partir de suas realidades, o que implicava o despertar do sentimento de pertencimento a essa realidade. Materializa-se como uma prática de educação popular, ao desenvolver suas ações com as comunidades camponesas, na busca da transformação da vida das pessoas por meio do seu próprio conhecimento. É se fazendo presente nesses espaços de valorização de sua cultura, que o camponês questiona a dominação que é exercida sobre ele e analisa e percebe que o processo formativo se constitui também um processo transformacional. Nas palavras de Brandão, (1999, p. 12), é nesses espaços que os camponeses criam, recriam, reproduzem, sentem e pensam

[...] os seus próprios modos de se relacionarem com a natureza e, em um sentido mais concreto e cotidiano, com seu meio ambiente imediato, visível, percorível de uma ou de outra maneira, trabalhável, apropriável, passível de ser, provisória ou definitivamente socializado, incorporado à experiência empírica e simbólica de seus sujeitos humanos, em suas sociedades, por meio de formas específicas de trabalhos que, ao mesmo tempo, lhes garantem a sobrevivência individual, a reprodução do grupo social e a qualificação relativamente peculiar de sua cultura [...].

O Mepes, pela da Pedagogia da Alternância, desenvolve nas Escolas Famílias Agrícolas uma prática educacional popular, no sentido da autovalorização e autopreservação do conhecimento endógeno camponês, por meio da descoberta e análise da realidade vivida e experienciada e da elaboração consciente de diferentes formas de resistências e enfrentamentos aos passivos educacionais nos contextos camponeses, com ações a partir da realidade desses contextos. Em outras palavras, a prática pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas surge como uma prática de educação popular por atuar em espaços de “[...] resignificação da própria realidade social, na medida em que se constitui como uma situação organizada do encontro de pessoas que se empenham coletivamente na tarefa de ‘transformar o mundo’ [...]” (BARREIRO, 2000, p. 28) e por se organizar, mediada pela realidade comunitária e familiar camponesa, como ambiente de “[...] co-significação deste mundo “redescoberto”, quando se transforma em uma situação organizada de difusão dos pólos: realidade social – ação transformadora, re-significados [...]” (BARREIRO, 2000, p. 28).

Um bom exemplo de aproximação dos espaços escolares com a realidade social, na qual a escola está inserida, são as ações desenvolvidas pela Escola Família

Agrícola de Olivânia e de maneira extensiva às demais escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. Essas ações partem de uma perspectiva de ressignificação e fortalecimento de uma prática de Educação Popular, porque provocam “[...] processos de reflexão, crítica da realidade, produção de saber popular [...]” (BRANDÃO, 2001, p. 230) e, na mesma intensidade, colaboram “[...] como uma atividade de reflexão e organização de grupos populares, à melhoria das condições pessoais e coletivas de participação popular em seus próprios movimentos [...]” (p. 230).

Além disso, trabalhando com ações que integram as famílias e as comunidades camponesas a desenvolver reflexões críticas sobre as questões que afetam o seu cotidiano, a prática popular de educação nas Escolas Famílias Agrícolas tem um papel fundamental de auxiliar na emancipação das pessoas e no desenvolvimento de uma consciência crítica, o que refletirá em ações benéficas para o coletivo escolar e comunitário. Por meio da Pedagogia da Alternância, fundamentada nos princípios da educação popular, é possível criar um diálogo constante com a comunidade, formar sujeitos que tenham consciência de seus direitos e de seu papel de cidadão. É preciso, então, entender que, ao falarmos de consciência crítica, estamos nos apoiando em três atributos:

[...] a) que ela seja um reconhecimento de dimensões (pessoa, comunidade, etc) a partir dos próprios valores dados a existentes na cultura do povo; b) que ela seja um ponto de partida crítico de avaliação desta própria cultura do povo e do conjunto de relações sociais que a conservam como é; c) que ela seja o princípio de uma *politização*. O princípio de uma integração do aluno-agente conscientizado em grupos e em situações de trabalhos comunitários e de classe, com vistas a uma ação política ao mesmo tempo crítica e eficaz [...] (BRANDÃO, 1980, p. 24-25).

Se aceitas as premissas de que as Escolas Famílias Agrícolas desenvolvem uma prática educacional popular, ao encontrar nos saberes comunitários e familiares os pressupostos para sua materialização. Observamos que elas devem estimular “[...] as potencialidades do povo e valorizá-las como eixo central em suas atividades educativas [...] [e principalmente, ampliar sua] identificação com o povo e sua realidade cotidiana e fornecerem meios para que o próprio povo se auto-sustentasse e autopromovesse [...]” (WANDERLEY, 1988, p. 73). Um melhor entendimento dessas aproximações pode ser obtido quando compreendemos os suportes da educação popular apontados por Brandão (1986a, p. 74):



[...] a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização; [...] a educação popular realiza-se como um trabalho de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; [...] a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político [...] e constrói o seu próprio conhecimento [...].

Em sua essência, a Pedagogia da Alternância busca instituir e fortalecer os relacionamentos entre os ambientes escolares, familiares e comunitários nos espaços em que convive o jovem, a escola, a família e a comunidade camponesa. Por não constituírem instâncias antagônicas e excludentes, família e escola reinterpretam-se na diversidade do conjunto das circunstâncias envolvidas. As interpretações das realidades familiares, comunitárias e escolares surgem dos questionamentos, das dúvidas quanto ao estabelecido. Em outras palavras, o “[...] existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar [...]” (FREIRE, 1968-1980, p. 92).

A prática da Pedagogia da Alternância tem promovido o campesinato dentro de sua própria cultura e realidade socioeconômica. Seus impactos são observados nos espaços camponeses no ponto de vista do relacionamento com as terras que utiliza para sua produção, da ampliação dos níveis organizacionais e nas suas condições materiais. Contudo, seus reflexos mais contundentes podem ser sentidos na propagação de valores sociais includentes, emancipadores e libertadores das culturas de rejeição dos saberes e valores camponeses, sustentando-se em processos educacionais que consideram os tempos de organização e de vida das populações camponesas.

A Pedagogia da Alternância desenvolve-se, assim, a partir de uma prática educacional contra-hegemônica à proposta de desenraizamento cultural do camponês, incentivada por intencionalidades de se pensar um projeto educacional para o campo, historicamente, caracterizado por uma perspectiva urbanocêntrica. Ao considerar as dinâmicas sociais dos espaços do campo, ele se caracteriza por conjunto de ideias e concepções que atestam um tipo próprio de atitudes de vida, de sua reprodução, da realidade vivida e sentida pelo campesinato. Desse modo, compartilhando de objetivos similares, a Pedagogia da Alternância e as famílias camponesas tornam-se cúmplices nos esforços “[...] de propor aos indivíduos

dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes [...]” (FREIRE, 1968-1980, p. 113).

É nesses espaços de conscientização, reflexão e aprendizagem teórico-prática, que se desenvolve e se consolida a Educação Popular nos ambientes educativos das Escolas Famílias Agrícolas. Uma práxis educacional que transforma todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: comunidade – família – educador/monitor – educando. Entretanto, para acontecer a efetiva prática educacional comprometida com os projetos de educação popular, os educadores/monitores das Escolas Famílias Agrícolas têm que se posicionar politicamente com a adoção efetiva da Pedagogia da Alternância, sua postura em sala de aula, a sensibilidade de considerar o capital cultural das comunidades, famílias e educandos e, principalmente, de provocar, nos ambientes escolares, comunitários e familiares, a prática da reflexão. Brandão (1986) ressalta que a Educação Popular, como observado nas Escolas Famílias Agrícolas, é mais que um trabalho de escolarização imposto pela obrigatoriedade legal regida por currículos que marginalizam os saberes populares:

[...] ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática [...] as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e instrumentalizam. [...] não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do ‘saber compartilhado’ cria a experiência do ‘poder compartilhado’ [...] (BRANDÃO, 1986a, p. 72).

A interação de saberes e poder, comum nas práticas de Educação Popular, fundamenta os princípios da Pedagogia da Alternância. Podemos observar, nesses espaços, um constante desafio de aproximar o saber teórico dos educadores dos saberes orgânicos camponeses de forma ativa e dialética, contribuindo para compatibilizar o saber erudito e o saber necessário, a partir da realidade vivida pelo educando. Essa prática é efetivada pelo compromisso de intervenção ativa na realidade dos educandos, sem perder de vista a harmônica interação entre o fazer e o aprender, conjugados de forma orgânica, para uma efetiva aprendizagem teórico-prática. Na formação em Alternância, as mediações de saberes, trabalho e aprendizagem coletiva devem ser organizadas a partir das comunidades e famílias camponesas.

O educador/monitor das Escolas Famílias ou de outro projeto de Educação Popular colabora, “[...] com o aporte de seu conhecimento ‘a serviço’ de um trabalho político que atua especificamente no domínio do conhecimento popular [...]” (BRANDÃO, 1986a, p. 73). Como educadores populares, compete-lhes provocar os debates necessários para visibilizar os elementos comuns das matrizes culturais do campesinato, a partir de uma base teórica que lhes é própria, mesclada com uma base metodológica que lhes garanta oportunidades a uma aprendizagem compartilhada sobre o conhecimento local, vinculado-a à preservação dos valores próprios da cultura camponesa.

O Mepes, ao desenvolver suas ações nas comunidades e famílias camponesas marginalizadas dos programas governamentais de saúde, saneamento e educação, parte de suas realidades culturais, sociais e econômicas para se aproximar e encontrar meios para propor novas formas de compreensão de suas realidades e novas formas de agir. As Escolas Famílias Agrícolas, já no seu processo de criação, aproximam-se dos saberes presentes nas práticas e relações do cotidiano camponês. Quanto mais penetram e se apropriam dessa realidade para consolidar uma prática educacional popular alternativa, mais se aproximam de uma educação que conduz o campesinato a uma conscientização de sua condição e conversão em conhecimento dessas condições, formas de resistência e luta.

Para materializar suas ações, como em outros movimentos de Educação Popular, o Mepes, no âmbito da organização comunitária,

[...] conseguiu como poucos aglutinar forças e realizar um processo de planejamento no qual as próprias comunidades tomam parte [...]. O segredo está ligado especialmente a uma identificação dos eventuais agentes com a comunidade [...]. O agente (ou o grupo deles) deve ‘viver o drama’ da camada marginalizada da população e fazer com que ela mesma se dê conta de que pode tomar alguma iniciativa, enquanto, de grupo [...] (CEAS, 1970, p.19).

Ao falarmos em Educação Popular e de suas aproximações com a Pedagogia da Alternância/Escolas Famílias Agrícolas, estamos nos referindo a práticas educacionais que se firmam a partir das mediações entre um aprendizado escolar alternativo e os saberes presentes na cotidianidade das classes populares impedidas historicamente do acesso à escolarização. O Mepes investe na procura de alternativas, por meio de ações comunitárias no âmbito da educação, saúde,

saneamento e organização social, para um campesinato que se encontrava em situações semelhantes às de outras propostas de Educação Popular. Atua junto a um camponês

[...] bloqueado em seu crescimento humano-social; desvalorizado socialmente; empobrecido e cada vez mais explorado culturalmente; sem recursos e instrumentos aptos a seu crescimento humano, comunitário, econômico, espiritual; desfigurado em sua identidade original por haver descuidado da mãe-terra e orientado por um sistema econômico-político dependente, assumindo o trabalho da monocultura cafeeira à procura de uma riqueza fácil [...] (MEPES, 1987, p. 9).

No entanto, este cenário de carências não retira do campesinato o direito de criar e deter um conhecimento próprio, não visível em muitas ocasiões, gerado na medida em que reflete sobre sua práxis, vive sua realidade social e cultural e dá novos significados às suas experiências vividas. Experiências acumuladas e transmitidas entre as gerações e manifestadas em variadas formas de saberes. Esses conhecimentos acumulados constituem a base para o desenvolvimento das práticas populares de educação no campo. Ao ressignificá-los e tomá-los como apoio para a conscientização do camponês, a Pedagogia da Alternância apropria-se do objetivo da Educação Popular que, é “[...] de contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de orientar e fortalecer a prática política dos movimentos populares [...]” (BRANDÃO, 1986, p. 194) e o consolida.

Isso implica o estabelecimento de novos espaços de participação das famílias camponesas no processo de avaliação e condução das ações desenvolvidas pelo Mepes. Nos encontros organizados para avaliar os caminhos percorridos e auxiliar nas projeções de novos percursos do Mepes as famílias se faziam presentes em diferentes momentos. O Mepes manteve, até 1981, uma regularidade anual na realização de seminários e assembleias-gerais para debater suas ações e rumos. O objetivo dos parágrafos seguintes é relatar a realização desses encontros. O primeiro encontro geral do Mepes foi realizado entre 20 e 21 de agosto de 1973. Foi denominado de I Simpósio do Mepes. Aconteceu no Seminário Diocesano Santa Helena em Vitória. A coordenação dos trabalhos ficou sob a responsabilidade do Centro de Formação e Reflexão.

Quase dois anos e meio depois, foi realizada a I Assembleia-Geral dos Pais das Escolas Famílias Agrícolas. Aconteceu entre 20 e 21 de dezembro de 1975, no

Seminário Diocesano em Santa Helena, Vitória. Teve como pergunta problematizadora: como intensificar a participação da família no processo educativo das EFAs?

Na pauta, constava: fornecer às famílias informações sobre o quadro geral das Escolas Famílias (história e situação); prestar esclarecimentos sobre o papel da família na metodologia das EFAs; estudar critérios de atuação, por parte das EFAs, para estimular uma maior participação dos pais nas Escolas Famílias; e fornecer uma visão das possibilidades do Mepes em vista de uma expansão e melhor atuação das escolas e das novas EFAs de 2º Grau.

No primeiro dia, foram realizadas duas palestras, uma abordando a história, metodologia e o quadro mundial das Escolas Famílias, e a outra debateu o papel das famílias camponesas nas EFAs. Foram eleitos representantes para formar um Conselho de Pais que tinha por finalidade assessorar os Conselhos Administrativos das EFAs

Os 52 participantes representavam o coletivo de pais e monitores das oito Escolas Famílias. Os representantes foram definidos em assembleias realizadas nas escolas ou pelos Conselhos Administrativos. Participavam, também, a Presidência, representantes da Secretaria Executiva e Departamento de Ação Comunitária do Mepes. As Escolas Família de Jaguaré, Km 41 e Bley, criadas em junho de 1975, realizaram um encontro preparatório regional de pais em São Mateus, com 56 participantes.

A II Assembleia-Geral dos Pais das EFAs foi realizada entre os dias 8 e 9 de outubro de 1976, no Instituto Padre Anchieta, no município de Cachoeiro do Itapemirim, região sul do Espírito Santo. Teve como tema central: educação do meio rural. Na pauta da assembleia, constava uma avaliação das atividades das EFAs no ano de 1976, um levantamento de perspectivas para 1977 e também atividades e motivação para as famílias e líderes comunitários camponeses terem uma maior participação nas atividades das EFAs. Na ocasião, foi eleito o Conselho-Geral das EFAs e apresentada uma proposta de novo Regimento Interno da Assembleia-Geral e do Conselho-Geral.

Entre os dias 20 e 24 de setembro de 1976, foi realizado o II Simpósio do Mepes no Centro de Aperfeiçoamento de Líder Rural (CALIR). Teve como tema: Mepes: oito anos a serviço do homem e da comunidade rural. Seu objetivo central foi realizar uma revisão da política geral do Movimento e da atuação dos seus diferentes departamentos e programas

Entre os dias 24 e 29 de outubro de 1977, foi realizada a III Assembleia-Geral das Escolas Famílias e o Iº Seminário-Latino Americano das EFAs, em Iriri, município de Anchieta. Estavam presentes as oito EFAs do Estado, representando os coletivos de pais e monitores dessas escolas. O encontro contou com 250 participantes, entre eles, camponeses, monitores e participantes do I Seminário Latino Americano das EFAs. Os representantes foram definidos em assembleias ou pelos Conselhos Administrativos das escolas. O tema central foi o papel e a responsabilidade das famílias nas EFAs.

As atividades desenvolvidas foram: avaliação da atuação das EFAs em 1977; análise da participação dos pais no processo educativo e econômico da EFA; análise da atuação do Conselho-Geral das EFAs; eleição dos novos conselheiros. Foram aprovados, no documento conclusivo, os compromissos assumidos pelas famílias camponesas, pelas EFAs, pelos monitores e por parte dos alunos; propostas para as EFAs quanto ao aspecto pedagógico; propostas de atuação para os Conselhos Administrativos; propostas para os trabalhos práticos nas EFAs; avaliação do Conselho-Geral das EFAs; e alternativas para o estrangulamento econômico das EFAs.

Interessante observar que, a partir desta Assembleia, ocorreu uma alteração significativa na sua denominação. A designação “dos Pais”, que constava nas assembleias anteriores, foi retirada, passando a se denominar Assembleia-Geral das Escolas Famílias Agrícolas. A alteração não foi votada na II Assembleia. Não foi possível encontrar qualquer traço de registros que explicasse as causas dessa mudança. Procuramos encontrar as razões nas entrevistas realizadas, entretanto os entrevistados alegavam desconhecer os motivos e até a própria supressão.

A IV Assembleia-Geral das EFAs foi realizada entre 6 e 9 de outubro de 1978, no Seminário Sagrada Família, em São Mateus, região norte do Espírito Santo.

Estavam presentes as representações dos coletivos de famílias camponesas e monitores das oito EFAs; o Conselho-Geral das EFAs; dirigentes do Mepes e; representantes das Escolas Famílias Agrícolas de Itanhém, Riacho de Santana, Brotas de Macaúbas e Cruz das Almas/BA. O bispo de São Mateus, Dom Aldo Gerna, foi o palestrante. Participaram da Assembleia 109 representantes.

Pelos registros consultados, foram feitas avaliações das conclusões da Assembleia-Geral anterior; preparo de um plano de atuação para as EFAs na escolha, formação e avaliação constante do monitor; e orientações para apontar caminhos para a integração do jovem no meio rural. Na ocasião, foram eleitos e nomeados os novos membros do Conselho-Geral das EFAs para 1979.

A V Assembleia-Geral das EFAs foi realizada entre os dias 28 e 30 de setembro de 1979 no Seminário Pavoniano, em Rio Bananal. Estavam presentes: camponeses, monitores representantes das EFAs, presidência do Mepes, Secretaria Executiva, Coordenadores do Núcleo de Apoio à Alternância (NAPA); Centro de Formação e Reflexão; Departamento de Ação Comunitária; Associação Internacional das EFAs; AES; e EFAs da Bahia (Ibotirama, Itanhém, Riacho de Santana). Totalizavam 120 participantes. Foram realizadas reuniões de estudo com as famílias e seus representantes foram definidos nas assembleias realizadas nas EFAs.

Essa Assembleia teve como tema gerador central: Educação, comercialização e crédito rural. Foram realizadas atividades especiais durante a Assembleia: encontro de oração nas comunidades de Rio Bananal; palestras sobre a EFA nessas comunidades e visitas e pernoites nas famílias camponesas.

As questões centrais debatidas foram: como a família pode assumir maior responsabilidade na educação dos filhos por meio da EFA? Como fortalecer o campesinato reforçando a EFA como instrumento para a formação de uma consciência crítica individual e comunitária?

Os participantes analisaram, em conjunto, os problemas da realidade, para adotar um posicionamento comum sobre eles. Refletiram e decidiram sobre caminhos que propiciem ao camponês maiores possibilidades de desenvolver suas atividades agrícolas e de oferecer à sua família melhores condições de vida por meio da educação, crédito rural e comercialização.

Os encaminhamentos definidos foram: reuniões da Secretaria Executiva e do Conselho-Geral das EFAs; encontros nas comunidades de Rio Bananal e eleição e posse dos novos membros do Conselho-Geral das EFAs

A VI Assembleia-Geral das EFAs foi realizada entre os dias 17 e 19 de outubro de 1980, em São Gabriel da Palha. Estavam presentes: camponeses e monitores representantes das EFAs; presidência do Mepes, Secretaria Executiva; CFR; DAC; Incra; Emater; EFA de Riacho de Santana/BA; e representantes da Prefeitura Municipal de São Gabriel da Palha, totalizando 110 participantes. Os representantes das famílias camponesas foram definidos em assembleias realizadas nas escolas. Antes, aconteceram reuniões de estudo com as famílias.

O tema central debatido abordava o associativismo e o cooperativismo rural. Os objetivos gerais da Assembleia foram: oferecer à família camponesa a oportunidade de assumir cada vez maior responsabilidade na administração da EFA e educação dos próprios filhos e jovens da comunidade; fortalecer a classe rural por meio de maior informação e da análise crítica, comum, da própria atuação; proporcionar ao campesinato condições para definições e enfrentamento de seus problemas. Os objetivos específicos propunham: analisar a situação das famílias camponesas ligadas às EFAs em relação a sua vida associativa; buscar meios concretos para que se quebrem as barreiras que impedem os agricultores de utilizar as diversas formas de associação.

As conclusões apontavam para: a dispersão atual do campesinato que vive e trabalha isoladamente; a falta de consciência do camponês a respeito de sua situação diante do sistema socioeconômico atual; a compreensão de que se torna impossível enfrentar isoladamente os grandes projetos monoculturistas instalados no campo, os intermediários, a mecanização e tecnificação agrícola; o reconhecimento da força do campesinato para se unir em associações e cooperativas. Foi considerada urgente a construção de uma nova sociedade que tivesse suas bases na união e esforço comum. Para isso, é indispensável um sistema socioeconômico que respeite os verdadeiros valores da vida e coloque o homem como centro e não como objeto de produção e consumo, e também a conscientização de que a libertação total campesinato só acontecerá na comunhão e participação de todos os camponeses.



A VII Assembleia-Geral das EFAs foi realizada entre os dias 17 e 18 de outubro de 1981, em Alfredo Chaves. Teve como tema o aperfeiçoamento do trabalho das Escolas Famílias Agrícolas. Os objetivos gerais foram: intensificar a participação das famílias camponesas na administração e atividades educativas das EFAs; e possibilitar o intercâmbio e o crescimento social do camponês. Já os específicos foram: avaliar o trabalho de cada EFA e das EFAs (Norte – Sul) em geral; e estabelecer metas concretas em vista ao aperfeiçoamento para cada EFA.

O documento conclusivo propunha: contar com a participação da equipe de monitores nas pastorais locais; envolver as autoridades e entidades no trabalho das EFAs para uma ação conjunta; estruturar melhor o trabalho comunitário em vista da vinculação EFA, família e comunidade camponesa; formar comissões e indicar membros dessas comissões para o Conselho Administrativo; analisar a experiência da EFA de Olivânia, tendo em vista o estudo da redução de idade para o ingresso nas Escolas Famílias; abrir matrículas para o sexo feminino em todas as escolas, onde fosse possível e necessário; preparar orçamento e programação das EFAs até o mês de agosto (para apresentar pedidos de verbas às Prefeituras municipais e entidades diversas); preparar melhor os estágios, adequando-os às suas necessidades; garantir a participação de técnicos nas visitas às famílias e comunidades camponesas; delegar às comunidades a responsabilidade de enviar os alunos às EFAs; cobrar do Mepes mais atenção à distribuição de recursos humanos e materiais; tornar o Conselho Administrativo um órgão jurídico na articulação feita pelo Conselho-Geral das EFAs; ampliar as possibilidades de autonomia das EFAs; fortalecer a Equipe do Centro de Formação para maior presença nas EFAs; promover visitas mensais de cada monitor e membros do Conselho Administrativo das Escolas Famílias às Comunidades; e avaliar o educando com a participação da comunidade e família.

Entre os dias 20 a 24 de novembro de 1985, foi realizado o II Seminário Latino-Americano na “Asociación para la Promoción de *Escuelas de la Familia Agrícola*” (Apefa), na cidade de Reconquista, província de Santa Fé/Argentina. O Seminário contou com a presença de representantes do Mepes e das EFAs do Espírito Santo.

Foi realizado, em Guarapari, entre os dias 5 e 9 de agosto de 1996, o VI Congresso Internacional da AIMFR/EFAs. Estavam presentes: 433 pessoas, representando 15 países de quatro continentes e de 20 Estados brasileiros.

Entre os 25 e 26 de outubro de 2001, foi realizada a Assembleia-Geral dos Agricultores que compõem as “Associações de Pais” das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes, Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré e Escolas Famílias Agrícolas Municipais. Teve como objetivo fortalecer a participação e responsabilidades das famílias na vida das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. O encontro do primeiro dia foi realizado no Centro de Treinamento Dom João Baptista em Vitória. Teve a participação de cinco representantes de cada Associação destas escolas. Nesse dia, as representações das Associações expuseram uma síntese da pesquisa realizada com as famílias e as propostas aprovadas nas assembleias locais. No segundo dia, o encontro foi realizado no auditório do Departamento de Educação Física, Desportos Amador e Recreação do Espírito Santo (Deares) com a participação de 40 representantes de cada Associação para debater e aprovar as propostas sistematizadas no dia anterior.

Conforme o documento-síntese do encontro, os resultados da pesquisa foram agrupados em três temas e aprovados princípios que serviriam de bases para os encaminhamentos das ações futuras das Associações e escolas. Das propostas aprovadas, no primeiro tema “A agricultura que queremos”, destacam-se a defesa de uma agricultura de base familiar, diversificada, que respeite a vida e o meio ambiente com base nos sistemas orgânicos de produção; que trabalhe de forma associativa, tanto na produção quanto na comercialização, priorizando a oferta de produtos com maior valor agregado; e uma prática agrícola que valorize o saber popular, associando-o ao conhecimento técnico-científico.

Das propostas aprovadas para o segundo tema, “A educação que queremos”, destacaremos as que mais se aproximam dos objetivos das Escolas Famílias, pois defendem uma Educação que valorize o ser humano, no contexto de sua família e comunidade, trabalhando o desenvolvimento local com base na agricultura familiar camponesa; que seja facilitadora da aplicação prática dos conhecimentos acumulados; que estimule a juventude camponesa a permanecer no campo por meio de projetos sustentáveis; que valorize o educador que goste, acredite e adote

os valores da cultura camponesa; e que desperte para a importância da organização rural, em suas diversas manifestações: associações, cooperativas, sindicatos e grupos informais.

O terceiro tema focaliza “A organização que queremos”. Suas propostas defendem a participação do campesinato, em seus espaços de representatividade, a partir da conscientização da importância de uma educação e organizações populares fortes e com o campesinato preparado para fazer valer seus direitos interrompendo uma tradição histórica de ser representado por outros segmentos da sociedade. Outras propostas defendem o fortalecimento das “Associações de Pais” potencializando as Escolas Famílias como força promotora da participação e união do campesinato bem como coparticipante do fortalecimento das organizações populares camponesas.

O Documento Final foi assinado pelos 17 presidentes das “Associações de Pais” das Escolas Famílias e Escolas Comunitárias representando o coletivo das famílias camponesas presentes no encontro. O documento reivindica a criação de um “Conselho-Geral das Associações” formado pelos presidentes das “Associações de Pais” das escolas vinculadas ao Mepes e do Poder Público, que adotam a Pedagogia da Alternância, com o objetivo de sugerir alterações nas decisões tomadas pelos dirigentes do Movimento. Materializa-se nessa proposta a ruptura entre a base e a cúpula do Movimento. A proposta não foi concretizada porque não obteve consenso na Junta Diretora do Mepes. Lembramos que esse espaço deliberativo sempre foi utilizado para exemplificar a efetiva participação das famílias camponesas nas decisões do Movimento.

As manifestações das famílias camponesas e principalmente dos presidentes das “Associações de Pais”, apoiando a criação do “Conselho-Geral”, foram se ampliando e alimentando a possibilidade da criação da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes).<sup>149</sup> Sua criação foi efetivada em uma Assembleia-Geral, realizada no dia 22 de abril de 2003, pelas famílias camponesas e presidentes das “Associações de Pais” que efetivamente passam a

---

<sup>149</sup> Para maiores informações, consultar a tese de Flávio Moreira defendida em 2009 no PPGE/UFES. Tem como título: “O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo”.

assumir a direção de um colegiado deliberativo que congrega as variadas práticas em Alternância no Espírito Santo. Defende uma proposta filosófica própria e a expansão das escolas em Alternância pela via pública. Congrega, atualmente, os Ceffas da região norte capixaba. Estavam presentes nos dois dias de encontro 517 participantes.

Decorridos onze anos e seis meses do último encontro geral, no Espírito Santo, das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, foi realizado, no dia 25 de abril de 2012, no Salão da Paróquia São Marcos, em Ibirajú/ES, o I Seminário Mepes/Escolas Famílias Agrícolas. Teve como tema: gestão, políticas públicas e sustentabilidade. Os objetivos do seminário eram analisar, socializar e compartilhar atividades do âmbito das escolas, referentes à gestão e sustentabilidade, possibilitando indicações – mecanismos para orientação dos trabalhos e/ou redimensionamento de atividades das EFAs/Mepes.

Outro aspecto interessante a ser destacado é quanto à manutenção das ações sociais e educacionais do Mepes que sempre foram garantidas por inúmeros convênios com organizações privadas e Poder Público municipal e estadual. No caso particular das Escolas Famílias Agrícolas vinculadas ao Mepes, como podemos observar no Quadro 14, além de convênios realizados pela “Associação de Pais”, para doações de organizações não governamentais, temos: contribuições em dinheiro e alimentos, pela sessão escolar ou ainda doações espontâneas, feitas pelas famílias e convênios com Prefeituras. No caso específico do repasse de verbas do Estado do Espírito Santo para a Manutenção das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes, a Constituição Estadual as *equipara*, no art. 281, “[...] às escolas públicas as que pertencem às entidades filantrópicas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, [...]”. O referido artigo é regulamentado pela Lei nº 7.875, de 25 de novembro de 2004. Nela está estabelecido, conforme o art. 2º, que o repasse dos recursos públicos destinados à manutenção das escolas do Mepes “[...] será feito sob forma de auxílio ou subvenção, para cujo cálculo serão consideradas as despesas das Unidades de Administração, Fomação e Educacionais mantidas [...]”. Os valores previstos corresponderão “[...] a, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) do custo-aluno-ano nas escolas da Entidade [...]”.

Quadro 14 – Origens dos recursos para a manutenção das EFAs vinculadas ao Mepes

<b>Origem dos recursos</b>	<b>Percentuais</b>	<b>Destino</b>
Estado	40%	Remuneração dos monitores e coordenadores; manutenção e aquisição de equipamentos e patrimônio físico
Município	30%	Remuneração do pessoal de apoio; compra de combustível e manutenção de veículos e imóveis
Família	20%	Alimentação; aquisição de material didático-pedagógico; despesas com viagens de estudo
ONG's	10%	Despesas diversas com viagens de estudo; material didático; congressos e encontros

Fonte: Mepes (2011).

Conforme aponta Duffaure (1993), a responsabilidade das famílias constitui uma das principais características das Escolas Famílias Agrícolas, tornando-as específicas. Esse compromisso é favorecido, na base, pela Alternância. Como resultado do movimento dos filhos entre a família e a Escola, são ampliados os interesses pela escola e o comprometimento em sua manutenção. Na maioria das assembleias e seminários realizados pelo Mepes, uma temática sempre esteve presente nas pautas e debates dos participantes: mostrar o significado e importância de as famílias camponesas assumirem o seu papel nas Escolas Famílias. Outra temática comum que caminha com a história da Pedagogia da Alternância e se aproxima dos debates nos encontros do Mepes focaliza a questão dos recursos para a manutenção/custeio das Escolas Famílias. O Quadro 14 nos mostra que 70% dos recursos financeiros e da manutenção das Escolas Famílias sob a administração do Mepes são oriundos do Poder Público municipal e estadual. Essa situação se repete segundo García-Marrirrodriaga e Puig-Calvó (2010), no Brasil, em países europeus e latino-americanos, com exceção do Uruguai. Os centros de formação em Alternância nos países africanos também fogem a essa regra conforme exemplificamos no Quadro 15. A presença do financiamento público não ultrapassa os 5% dos recursos consumidos.

Quadro 15 – Origens dos financiamentos dos Centros de Formação em Alternância e os percentuais sobre o total das receitas

País	Recursos públicos	Famílias	Outros	Financiamento majoritário e sistema de pagamento
França	70	25	5	Ministério da Agricultura e governos regionais com pagamento por meio das Associações locais
Brasil	75	10	15	Administração pública estadual e/ou municipal com pagamento direto aos fornecedores, cessão de pessoal, financiamento direto para a Associação local ou para a Regional
Uruguai	10	70	20	Sobretudo famílias, com pequena ajuda do Governo Federal
Países africanos	5	75	20	Famílias e ONG's

Fonte: PUIG, 2006 (apud GARCÍA-MARRIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 122). Adaptado pelo autor.

Refletindo sobre questões referentes à manutenção das escolas em Alternância, García-Marrirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 93) fazem um alerta importante para o fato de que, por dificuldades financeiras, nesses espaços, “[...] comete-se o erro de convencer as famílias a ceder sua responsabilidade a outras instituições [...], autoridades ou administração pública, [...]. O resultado tem sido o mesmo em todos os casos: a extinção [...]”.

Pensar em financiamento público, para a manutenção dos espaços de formação em Alternância implica, ao mesmo tempo, garantir a autonomia pedagógica e administrativa desses espaços, como forma de resguardar seus princípios básicos: a responsabilidade administrativa e pedagógica compartilhada entre a família camponesa, “Associação de Pais” e equipe pedagógica; a formação por Alternância e a participação continuada e responsável na vida comunitária. Dito em outras palavras, entendemos ser um direito dos espaços escolares de formação em Alternância terem garantidos todos os recursos necessários para sua manutenção, e é uma obrigação do Poder Público reconhecer o legítimo direito desses espaços de preservar sua autonomia pedagógica e administrativa.

Foram focalizados, neste capítulo, pontos essenciais para se compreender os acontecimentos e movimentos que originaram as condições para as manifestações das famílias camponesas, como protagonistas, na busca de uma prática de educação escolar que dialogasse com suas realidades e que revelasse o campo e as atividades camponesas nele desenvolvidas, isentas de conceitos pejorativos comuns nas escolas que atendiam a seus filhos.

Entendemos que, por meio da Pedagogia da Alternância, a “[...] busca do conhecimento emerge, se amplia e se consolida facilitando ao jovem/família camponesa alternarem e valorizarem aquilo que fazem, sabem e lhes pertence [...]” (CALIARI, 2012, p. 142). É a partir da intercessão dos conhecimentos escolares e dos saberes e ambientes familiares que as famílias e os educandos refletem sobre seu meio, elaboram ou reforçam marcos de referências identitárias, possibilitando-lhes manter contato com as múltiplas dimensões dessa realidade, auxiliando-os na formação de uma identidade cultural coletiva que ultrapassa barreiras geográficas de seus espaços de pertencimento. Entendemos aqui,

[...] identidade cultural coletiva como o conjunto das complexas interações entre os elementos culturais, por meio das quais um ou um grupo de pessoas reconhece-se pertencente a um determinado grupo sociocultural, ao mesmo tempo em que os outros grupos socioculturais o reconhecem como pertencente a esse grupo [...] (CALIARI, 2012, p. 142).

As práticas de formação em Alternância gradualmente se consolidam nas terras capixabas, por razões que se expressam nas composições das ações comunitárias desenvolvidas pelo Mepes, pela aproximação das suas propostas com a realidade local e pela participação da família camponesa como lugar das ações e decisões. As famílias e comunidades camponesas encontram, nos processos formativos das Escolas Famílias Agrícolas, na filosofia do Mepes e nos fundamentos familiares e comunitários da ação educacional popular da Pedagogia da Alternância, uma identificação que ultrapassa os aspectos filantrópicos educativos. Famílias e comunidades camponesas caminham na direção da reflexão da sua realidade, da conscientização, da organização comunitária, do processo de formação humana produzida em diferentes espaços e da transformação de sua realidade.

Sobressai, na caminhada do Mepes e na prática popular educacional da Pedagogia da Alternância, a valorização de saberes comumente *invisibilizados* e silenciados, quando é desconsiderada a cultura camponesa por intermédio de metodologias e currículos distantes e não conhecedores dessas realidades. As Escolas Famílias Agrícolas, ao consolidarem a participação das famílias e comunidades camponesas nos seus espaços deliberativos e de formação, confirmam seu projeto político-pedagógico e proposta curricular como uma prática pedagógica fundamentada em uma educação vinculada à história, à cultura e às causas sociais do campesinato.

No capítulo seguinte, são desenvolvidas reflexões sobre as formas de ocupação e as alterações no ordenamento das terras no Vale do rio Coryndiba, à medida que a família camponesa abandona suas formas tradicionais de produção destinadas, preferencialmente, ao consumo do grupo familiar doméstico, e aproxima seu significado de produzir a instrumentalidade produtiva guiada pelas determinações do mercado. Evidencia-se que essas mudanças materializam novas formas de traduzir o sentido do trabalho, as relações entre os membros familiares, interfamiliar e a participação das famílias camponesas nos espaços comunitários e nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia.



#### **4 O VALE DO RIO CORYNDIBA: OS SUJEITOS E AS FORMAS DE OCUPAÇÃO DE SEUS ESPAÇOS**

Os homens fazem a sua história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas sim nas condições diretamente determinadas ou herdadas do passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa inexoravelmente no cérebro dos vivos (KARL MARX ).

Este capítulo propõe descrever a trajetória da ocupação das terras do Vale do rio Coryndiba, afluente primário do rio Benevente. Está localizado entre os municípios de Anchieta e Guarapari na região sul litorânea no Estado do Espírito Santo. Análises das atividades desenvolvidas demonstram que, basicamente, a ocupação, ocorreu por intermédio de atividades agrícolas e da exploração madeireira. Posteriormente, permanecem as formas originais de ocupação com o acréscimo da pecuária e de outros personagens, compostos por famílias camponesas remanescentes de etnia indígena, afrodescendentes e ítalo-germânicos que passam a ocupar terras da antiga fazenda Jacarandá. O capítulo analisa a ocupação em dois tópicos: primeiro, descreve o processo de ocupação do Vale do rio Coryndiba; em seguida, serão descritas as fases de ocupação das terras próximas à Escola Família Agrícola de Olivânia.

Antes de analisar os momentos e povos nos espaços da ocupação do Vale do rio Coryndiba, consideramos oportuno apresentar os caminhos percorridos nas pesquisas de campo realizadas. Constituíram-se em tentativas de estabelecer momentos que favorecessem aproximações com os grupos pesquisados e nos provocar a entender, em profundidade, as possíveis realidades que ali estavam contidas e que possivelmente seriam reveladas. Em outras palavras, a pesquisa permitiu possibilidades de encontrar prováveis respostas às inquietações que nos acompanhavam nas incursões de campo e, simultaneamente, contribuiu para responder a nossos questionamentos, com o menor impacto possível sobre esses espaços.

Procurando compreender como ocorreram os momentos de apropriação da terra, com a chegada dos primeiros ocupantes, procedemos a uma análise a partir de depoimentos de história de vida e de documentos escritos e imagéticos de todas as

etapas dessa ocupação: com a chegada das primeiras famílias de camponeses, quais características assumem as novas formas de ocupação? Como era a vida dessas famílias? O que falavam? O que comiam? Como se divertiam? O que pensavam? Como se relacionavam com seus familiares? Para que produziam? Como acontece o processo de sucessão hereditária? Que mudanças podem ser observadas nesse período histórico analisado? Muitas questões exigiram um aprofundamento nas pesquisas de campo e uma retomada das lembranças dos primeiros moradores.

A ideia que sempre nos acompanhou nas pesquisas de campo nos fazia voltar no tempo e repassar cenas da infância na casa de meus “nonos” paternos, especialmente, minha “nona” Ermínia, mãe de 16 filhos e filhas, quando a ouvíamos dizer que “Conhecemos um bom bordado pelos caminhos que ele percorre entre as linhas do tecido”. O acabamento no verso do tecido dita, de maneira segura, como foi tecido o bordado e o cuidado de quem realizou o arremate final. Essas memórias são como espaços de alerta dos momentos vividos e dos momentos de aprendizagem que ocorriam no convívio de quem sabia o sentido da palavra “experiência”.

Para falar das ações desenvolvidas nas pesquisas de campo para a concretização deste trabalho, recorreremos a Benjamim (1994, p. 114), quando afirma que “[...] a felicidade não está no ouro, mas no trabalho [...]” e na riqueza em observar e entender o que se transforma e o que causa as transformações. O convívio, nas pesquisas de campo, proporcionou-nos relacionamentos com os que viviam ontem e vivem hoje e que acumularam e acumulam o aprendizado da vida na vida. Pudemos perceber, por isso queremos acrescentar, que as experiências vividas pelos mais antigos, nas famílias camponesas pesquisadas, sempre foram comunicadas “[...] aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa [...] diante da lareira, contadas a pais e netos [...]” (BENJAMIM, 1994, p.114).

As entrevistas realizadas com os antigos moradores do Vale do rio Coryndiba revelavam, a cada novo entrevistado, novos campos de investigação que nos ajudaram a compreender os espaços e tempos das memórias das pessoas e dos lugares e nos permitiram perceber a riqueza dos testemunhos de pessoas comuns ao escutar as vozes desses diferentes narradores mediante a rememoração de suas

falas e ações, ou seja, relembrar a complexidade das experiências vividas em uma nova dimensão, compreender sua história por meio de seus relatos. Entendemos que a história oral, quando usada numa pesquisa de caráter interdisciplinar e inserida dentro de um contexto social, permite desvendar experiências coletivas amplamente compartilhadas nas subjetividades de seus atos e falas.

Para se alcançar uma maior fidelidade na reconstrução da história da ocupação do Vale do rio Coryndiba e da construção e instalação da Escola Família Agrícola de Olivânia, optamos pelo resgate das experiências vivenciadas, memórias interiorizadas e lembranças manifestadas por seus moradores. O caminho percorrido foi o de inserir a situação narrada em seu contexto local. Esses momentos se constituíram de uma atividade de reavivamento de lembranças atestadas nos diversos depoimentos dos entrevistados. Uma pesquisa, com base nas memórias, desenvolvida, contando com depoimentos orais, documentos imagéticos e relatos de história de vida, muitas vezes é uma opção às explicações únicas e um contraponto a uma manifestação de composições intransigentes, que não adotam a multiplicidade das distintas variantes sobre os acontecimentos. Desse modo, “[...] é preciso procurar definir essa multiplicidade e ver as relações que ocorrem entre elas [...]” (LE GOFF, 1982, p. 79).

Com a riqueza de detalhes alcançados pela história oral, foi possível compor um discurso articulado entre a realidade vivida e a realidade lembrada. Foram mostrados, juntamente com as fontes documentais escritas e imagéticas, os detalhes dos momentos vividos através das recordações familiares e pessoais. Esse resgate sócio-histórico não objetivava explicar os fatos do passado, mas interpretá-los sob o atual ponto de vista das famílias pesquisadas, com suas condutas, seus mitos, suas culturas, suas tradições, suas religiosidades, que formam verdadeiros códigos de convivências. É uma enorme rede de saberes, de experiências e de histórias vividas que ainda se mantém encoberta por se constituir de uma memória não institucionalizada pelas pesquisas formais.

As entrevistas realizadas na perspectiva da história de vida estabeleceram um campo vasto de resgate das memórias individuais ou coletivas. Ao ouvir esses relatos, descobríamos cada vez mais que as memórias sempre possuem algo expressivo a nos relatar, ampliando, desse modo, a informação sobre

acontecimentos específicos da história do lugar, da família ou individual. O avivamento das memórias individuais ou coletivas e com a provável reconstrução dos fatos “[...] nos permite apreender, permitirá que nos aproximemos dos comportamentos concretos, em toda a sua ambiguidade, no que se refere a normas múltiplas e contraditórias [...]” (LEVI, 2000, p. 74).

Foi nas riquezas dessas experiências, acontecimentos e momentos que se constituíram as fontes de significados a serem revisitadas nas lembranças de múltiplos testemunhos das pessoas comuns do lugar que pudemos encontrar

[...] uma história de becos sem saídas, de mal-entendidos e de descobertas acidentais, dentro de um cenário social de rivalidades agudas, em parte providas de especializações de grupo, mas que, por vezes, levam à ocultação deliberada de informações [...] (THOMPSON, 2002, p.110).

#### 4.1 AS MATAS QUE ENCANTAM CONHECEM DOMÍNIOS E CONVÍVIOS

O processo de ocupação da região<sup>150</sup> do Vale do rio Coryndiba remonta aos períodos anteriores do Oitocentos, quando grupos de nativos percorriam terras da bacia hidrográfica do rio Benevente antes da chegada do processo colonizador luso-brasileiro. Os espaços eram mantidos sob a ocupação de povos naturais<sup>151</sup> que encontravam as condições da manutenção alimentar em proporções variáveis, de caça, de pesca e da coleta de alimentos, fortalecendo a dependência com o que a floresta podia lhes oferecer. Não se fazia acompanhar de uma relação predatória, uma vez que o desequilíbrio, invariavelmente, colocaria em risco a sobrevivência do grupo forçando deslocamentos mais distantes, o que acarretaria enfrentamentos

---

<sup>150</sup> Utilizamos os termos “região” e “regiões”, a partir de Oliveira (1981), no aspecto conceitual geográfico, com um significado amplo que abrange a formação socioeconômica e histórica de determinados espaços. Privilegiamos aqui um conceito de “região” e “regiões” fundamentado nas especificidades da reprodução do capital, na estruturação das classes sociais próprias dessa reprodução, nas relações de produção e ainda nas formas dos conflitos sociais. Trata-se de espaços onde se aproximam, dialeticamente, maneiras específicas de reprodução do capital, em que o econômico, o político e o cultural se fundem para moldar a composição social e a reprodução do capital.

<sup>151</sup> Utilizamos o termo “naturais”, sempre no plural, para designar todos os habitantes, seus antepassados e descendentes que ocupavam as terras brasileiras quando da chegada do colonizador/conquistador europeu.

com regiões desconhecidas e a possibilidade de conviver com situações de surpresas e incertezas. A floresta se beneficia dessa intervenção e deslocamento, pois os grupos naturais, ao se dispersarem na busca de alimentos, tornam-se difusores genéticos das espécies por eles consumidas.

A presença desses grupos é descrita por aqueles que mantiveram contato com as regiões do rio Benevente e seus afluentes. O viajante naturalista Auguste de Saint-Hilaire, em sua estada nas terras capixabas em 1818, ao descrever o quadro geral da capitania capixaba, afirma que,

[...] no tempo dos jesuítas, havia em [...] Benevente e seus arredores doze mil indígenas; sob o primeiro pároco que sucedeu aos padres da Companhia de Jesus, os indígenas foram reduzidos de 9.000 e, em 1820 toda a população da paróquia de Benevente não passava [...] de 2.500 indivíduos [...] (SAINT-HILAIRE, 1936-1974, p. 5).

Dos vários naturalistas e cientistas que fizeram viagens de estudos ao Espírito Santo, no século passado, Auguste de Saint-Hilaire foi, sem dúvida, um dos mais atentos e minuciosos observadores. A riqueza de seus relatos nos revela a exuberância das florestas que cobriam as terras capixabas e uma ocupação que teimava em permanecer no litoral. Afirma que a ocupação luso-brasileira utiliza “[...] só uma faixa estreita que, em termo médio, não tem, provavelmente, mais de quatro léguas de largura. Para além se acham imensas florestas, que [...] servem de abrigo às tribos errantes de Botocudos [...]” (SAINT-HILAIRE, 1936-1974, p. 14).

As terras cobertas pelas imensas florestas, em diversas ocasiões, encantaram os viajantes naturalistas que se aventuravam a percorrê-las, senti-las, explorá-las, passo a passo, na busca de um mundo garantido de novidades e marcado pela diversidade da flora e da fauna. Esses pesquisadores descobriam os encantos e belezas exuberantes da Mata Atlântica a cada passo dado em direção a esse mundo desconhecido e atraente. A região era invariavelmente delineada como áreas de matas vastas, imponentes e sombrias, onde a diversidade de madeiras era a mais ressaltada. O naturalista Saint-Hilaire (1936-1974, p. 87-89) descreve o bioma florestal capixaba como sendo de

[...] espessas florestas que sombreiam [...] impedem a ação do sol [...] as margens do rio são perfeitamente planas cobertas por inteiro de árvores, que são tanto mais robustas quanto mais se afastam da foz [...] quando navegava, nada via à direita e à esquerda além de uma massa de vegetação quase uniforme [...]. Como em todas as florestas primitivas, a

vegetação aqui é muito variada [...] essas florestas servem de refúgio a grande número de animais selvagens, como veados, onças, pecaris<sup>152</sup>, antas e inúmeras espécies de macacos [...]. Vi apenas o rio e inúmeras florestas que se estendem em suas margens cobertas de matas [...] (Saint-Hilaire, 1936-1974, p. 87-89).

Essas terras, denominadas “sertões”, consideradas inóspitas, mas que, apesar disso, não deixam de atrair os interesses de conquistá-las, eram o que se pode definir como o avesso ao chamado mundo conhecido ou “policiado”. Segundo Moreira (2012), o termo “policiado” é originado do latim *politia*, significando “polidez civilizada” ou ainda “hábitos polidos e apropriados”, em referência aos padrões prevalentes na Europa Atlântica e Mediterrânea. Não se constituía “[...] apenas o mundo dos índios, mas, antes de tudo, o mundo não policiado, primeiro dos índios [...] e, progressivamente, também de outros setores sociais, como escravos fugidos, salteadores e ‘vadios’ [...]” (MOREIRA, 2012, p. 3). Um modo diferente de compreender o significado de “policiado”, conforme essa mesma autora, é a partir da

[...] raiz grega *polis*, que vincula o conceito às noções de ‘república’ e de ‘bom governo’, de acordo com a tradição platônica. Assim, seja evocando a origem latina ou a raiz grega do termo polícia, o sertão era, em primeiro lugar, o oposto do mundo policiado, pois não se assemelhava à ‘civilização’ e nem tampouco estava sob a jurisdição política da monarquia portuguesa e do ‘bom governo’ [...] (MOREIRA, 2012, p. 2).

É importante destacar, segundo Moreira (2012, p. 3), que os “sertões” e “[...] suas populações, ao ingressarem no mundo policiado, pelo uso da força e/ou da persuasão, não se tornavam um reflexo fiel ou mal-ajambrado da ‘civilização cristã’ europeia [...]”.

As dificuldades impostas pelos obstáculos naturais não inibiram as primeiras tentativas dos jesuítas, instalados na Vila de Benevente, em penetrar “sertão adentro” para conhecer a região da foz do rio Benevente e o interior de sua bacia hidrográfica. Utilizando, segundo Pessali (2010), os povos de etnia Puri, Coroados e Teminimós, que habitavam as terras do Benevente, eles eram incorporados ao convívio da colonização como guia das expedições catequizadoras jesuíticas e exploradores portugueses que avançavam pelo rio até atingir suas nascentes em busca de ouro ao longo de seu leito. No século XIX, viajantes naturalistas estrangeiros e imigrantes europeus mantêm a tradição de utilizar os conhecimentos

---

<sup>152</sup> Espécie de porco-do-mato.

desses povos enquanto percorriam os rios e as terras da região. Os jesuítas teriam explorado não só a calha principal do rio Benevente como também

[...] seus afluentes, até onde era possível subir de canoa. Um deles foi o Rio Corindiba, que desemboca no rio principal a dez quilômetros abaixo de Alfredo Chaves, na margem esquerda. Por ele teriam subido até onde o trecho navegável se encontra com as corredeiras da localidade de Cabeça Quebrada (PESSALI, 2010, p. 13).

Desse modo, as margens do rio Benevente são gradativamente exploradas e as terras do Vale do rio Coryndiba não tardam a ser incorporadas ao processo colonizador, compondo “[...] um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*<sup>153</sup>: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais [...]” (BOSI, 1992, p. 15).

As terras da bacia do rio Benevente eram conhecidas pelo seu potencial produtivo nas atividades agrícolas. Saint-Hilaire (1936-1974) descreve o interesse na ocupação dessas terras pela agricultura, ao afirmar que

[...] não é de estranhar que as terras do Benevente sejam muito procuradas pelos luso-brasileiros, pois em geral são de muito boa qualidade e se prestam igualmente ao arroz, ao algodão, ao feijão, à cana de açúcar e à mandioca; esta, ao cabo de seis meses, apresenta raízes no ponto de se arrancar [...] (SAINT-HILAIRE, 1936-1974, p. 32).

O potencial para a agricultura das áreas compreendidas pelas bacias hidrográficas primárias e secundárias do rio Benevente colabora para sua conquista. As terras do Vale do rio Coryndiba, próximo às suas cabeceiras, passam a ser efetivamente ocupadas logo após a doação, nos meados do século XIX, de uma grande sesmaria ao tenente-coronel da Guarda Nacional, José Gomes de Oliveira, como recompensa pelos serviços prestados ao Exército brasileiro na Guerra do Paraguai. A região, até então coberta pela vigorosa Mata Atlântica, vai cedendo espaço para o colonizador na medida em que são abertas as clareiras para a fixação de quem chega. O reflexo dessa ocupação é a ordem imediata da derrubada das matas e ocupação dos espaços abertos pelo cultivo, migrações e povoamento, uma vez que o processo colonizador se consolida na medida em que se intensifica

[...] o princípio básico do domínio sobre a natureza, peculiar de todas as sociedades humanas. Novas terras, novos bens abrem-se à cobiça dos invasores. Reaviva-se o ímpeto predatório e mercantil que leva à

---

<sup>153</sup> Seguindo a linha de raciocínio de Bosi (1992), a tradução do termo em latim *colo* significa: eu moro, eu ocupo a terra, eu trabalho, eu cultivo o campo.

aceleração econômica da matriz em termos de uma acumulação de riqueza em geral rápida e grávida de consequências para o sistema de trocas internacionais [...] (BOSI, 1992, p. 19-20).

A principal nascente do rio Benevente está localizada na Serra do Tamanco, entre os municípios de Alfredo Chaves e Vargem Alta, no distrito de Urânia. Sua foz fica na cidade de Anchieta. A área de drenagem é de, aproximadamente, 1.260km<sup>2</sup> (INSTITUTO ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE, 2012; ALKIMIM et. al., 2011). Segundo Marchesi (1930, p. 5) e confirmado pelos moradores nas entrevistas realizadas, as nascentes do rio Coryndiba “[...] estão nos terrenos do Distrito civil de Todos os Santos, compreendendo dois terços da zona que compunha o Quinto Território [...]”. Em outra oportunidade, Marchesi (1930, p. 7) declara que, “[...] no lugar do atual povoado de Todos os Santos [...] neste formoso recanto, engastado entre verdes e altíssimas montanhas, [...] despencam pelos grotões as águas nascentes do rio Coryndiba [...]”.

Queremos destacar que as pesquisas de campo nos revelaram surpresas incontáveis. Entre elas, destacamos o acesso ao livro “Breve histórico da localidade denominada S. Miguel do Rio Coryndiba sita atualmente no Município de Guarapary (Estado do Espírito Santo)”, produzido por Firmo Giovanni Marchesi e publicado, por determinação do bispo Dom Helvécio Gomes de Oliveira, em 1930. Não foi somente a surpresa de ter acesso a essa publicação, segundo informações, o único exemplar completo, mas de ser informado da existência dos originais manuscritos dessa publicação. Percorremos vários caminhos para encontrar os manuscritos originais do livro. Estivemos com inúmeras pessoas da Comunidade de São Miguel, indagando sobre o livro. As informações obtidas sucessivamente nos levavam a uma nova procura.

Finalmente, os referidos manuscritos, redigidos em 1928, foram encontrados intactos sobre a guarda de uma líder da comunidade. O acesso a esse documento nos permitiu constatar que parte dos originais não foi publicada. Não foi possível descobrir os motivos que levaram a essa atitude, uma vez que poucos são os remanescentes vivos conhecedores da elaboração e conteúdo dos manuscritos produzidos por Firmo Marchesi. Possivelmente foi uma decisão tomada por Dom Helvécio, pois ele ficou encarregado de confeccionar exemplares tipografados na cidade de Mariana/MG, onde era bispo diocesano. Chama a atenção que um/a



autor/a<sup>154</sup> da comunidade deu continuidade aos registros dos acontecimentos mais importantes a respeito da localidade. São dois anos de anotações que nos proporcionaram informações fundamentais sobre os momentos que antecederam a construção do prédio onde mais tarde seria instalada a Escola Família Agrícola de Olivânia.

A bacia do rio Benevente se estende por uma área de drenagem aproximada de 1.091km<sup>2</sup> com um perímetro de 242km. Por sua vez, a sub-bacia hidrográfica do Rio Coryndiba compreende uma área de 137km<sup>2</sup> e um perímetro de 96km com seus canais primários e secundários medindo 455km. Na Tabela 11, observam-se as principais características morfométricas da sub-bacia do rio Coryndiba e bacia do rio Benevente.

Tabela 11 – Características morfométricas da sub-bacia do rio Coryndiba e bacia do rio Benevente

<b>Características Morfométricas</b>	<b>Ud</b>	<b>Rio Coryndiba</b>	<b>Rio Benevente</b>
	km <sup>2</sup>	137	1.091
Área de drenagem			
Perímetro	km	96	242
Comprimento total dos canais	km	455	3.171
Comprimento do eixo principal	km	20	53
Densidade de drenagem	km.km <sup>-2</sup>	3,31	2,91
Altitude mínima	m	19	0,00
Altitude média	m	352	429
Altitude máxima	m	913	1.589
Declividade mínima	%	0,01	0,00
Declividade média	%	40,8	34,06
Declividade máxima	%	22,1	22,1
Coeficiente de compacidade (Kc)		2,30	2,05
Fator de forma(F)		0,32	0,42
Índice de circularidade (IC)		0,19	0,23

Fonte: Ana (2011). Adaptada pelo autor.

O clima predominante na área, de acordo com a classificação de Köppen, é o Tropical Úmido de Altitude, com influência marcante do relevo montanhoso, nas proximidades da nascente, e o “Tropical Úmido” típico das faixas litorâneas (INSTITUTO ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE, 2012). A temperatura média anual decresce de 24° na foz a 22° na parte mais alta com umidade relativa média anual crescendo na mesma direção de 79% a 83%, e a evaporação anual decrescendo de

<sup>154</sup> Ao longo da realização das pesquisas de campo, procuramos informações, com todos os entrevistados, sobre quem seria a pessoa que prosseguiu relatando os fatos marcantes na comunidade nos manuscritos produzidos por Marchesi (1930). Muitos deles conheciam os manuscritos e até nos forneceram pistas para encontrá-los, mas, lamentavelmente, não tinham qualquer informação sobre o(s) autor(es) ou autora(s) das últimas páginas escritas.

1.000 a 900mm, ainda na mesma direção. O índice pluviométrico oscila entre 1.400mm anuais na faixa litorânea; até 1.700mm na parte média da Bacia e chega a atingir mais de 2.000mm na parte alta (IEMA, 2011).

Segundo Alkimim et. al. (2011), a época chuvosa vai de dezembro a março, e o período de estiagem acontece entre os meses de julho e setembro. À medida que se avança para a parte alta, os índices de precipitações pluviométricas tendem a aumentar, fazendo com que não haja um período seco propriamente dito, devido às chuvas orográficas que ocorrem na parte alta da Bacia durante todo o ano.

As atividades agrícolas desenvolvidas combinam, nas pequenas e médias propriedades, atividades pecuárias e lavouras de fruticulturas nas áreas localizadas nas altitudes acima de 900 metros, cultivos temporários de mandioca, feijão e milho em toda área da Bacia. Destaque para as lavouras de café arábica com as variedades mundo novo, catuaí amarelo, catuaí vermelho, acaí e icatu nas áreas entre 450 a 800 metros de altitude, e do café conilon nas áreas com altitudes inferiores a 450 metros.

Dois tipos de relevo estão representados na região: o serrano, com altitudes superiores a 1.000 metros, e as baixadas litorâneas. As regiões de montanhas, apesar de elevada degradação vegetal, apresentam remanescentes florestais da Mata Atlântica na parte mais elevada e áreas onde as atividades agrícolas ficaram inviáveis decorrentes das dificuldades de acesso. Quando possível, são desenvolvidas atividades de pecuária e cultivos de banana. As áreas de planície são ocupadas, predominantemente, por plantios agrícolas temporários e permanentes.

No Vale do rio Coryndiba, podem ser observadas diferentes classes de declividades em sua topografia ao longo de seu percurso. As margens apresentam uma topografia plana, seguida por áreas suavemente onduladas e onduladas. Observam-se, igualmente, regiões fortemente onduladas antecedendo áreas escarpadas cobertas por densa vegetação nativa e com altitudes máximas de 913m. Na topografia do Vale, prevalecem as áreas planas e onduladas cercadas, em grande parte da extensão do rio Coryndiba, por montanhas íngremes.

Tratando mais especificamente sobre a disponibilidade hídrica e seu uso no Vale do rio Coryndiba, podemos perceber que a região dispõe de uma rede hídrica que

atende satisfatoriamente às famílias camponesas que residem na região. Nas pesquisas de campo, foi possível observar que as principais formas de usos consuntivos<sup>155</sup> das águas estão relacionadas com o consumo humano e de animais, consumo em agroindústrias familiares, agricultura irrigada e piscicultura de pequena escala. As demandas não consuntivas<sup>156</sup> das águas podem ser observadas na manutenção da biodiversidade fluvial, assimilação de esgotos, diluição de efluentes,<sup>157</sup> recreação, lazer e turismo.

As observações de campo nos permitiram identificar alguns fatores que vêm potencializando a degradação dos recursos hídricos na bacia do rio Coryndiba. Podem ser apontados: cargas elevadas de esgotos domésticos, efluentes e resíduos de atividades agropecuárias, processos erosivos generalizados nos solos, ocupação das margens do rio com atividades agropecuárias e ausência das matas ciliares.

Segundo relatório da Agência Nacional de Águas/ANA (2011), predominam na região da bacia do rio Coryndiba, conforme Tabela 12, as classes de solo: a) Cambissolo Háplico Tb Distrófico típico em associação com os Afloramentos Rochosos com 47,61% da área total; e b) o Latossolo Amarelo Distrocoeso típico com 30,97% da extensão total da Bacia.

Tabela 12 – Distribuição das classes de solos na sub-bacia hidrográfica do rio Coryndiba

<b>Tipos de solo</b>	Latossolo Vermelho -Amarelo Distrófico típico	Latossolo Amarelo Distrocoeso típico	Cambissolo Háplico + Distrófico latossólico em associação com o Latossolo Vermelho - Amarelo Distrófico típico	Cambissolo Háplico + Distrófico típico em associação com os Afloramentos Rochosos	Argissolo Vermelho - Amarelo Distrófico típico	Neossolo Flúvico + Distrófico típico + Gleissolo Háplico + Distrófico típico + Gleissolo Tiomórfico + Organossolo Háplico + Organossolo Tiomórfico
<b>Área (%)</b>	4,37	30,97	4,83	47,61	7,83	4,39

Fonte: Ana (2011). Adaptada pelo autor.

<sup>155</sup> *Uso consuntivo* da água é definido como aquele no qual há perda entre o que é derivado e o que retorna ao curso d'água.

<sup>156</sup> *Uso não consuntivo* da água é definido como aquele em que, no aproveitamento do recurso hídrico, não existe consumo, ou seja, entre a derivação e o lançamento de água no rio, não existe perda.

<sup>157</sup> Efluentes são produtos resultantes de esgotos domésticos e de atividades agropecuárias.

A ocupação do solo no Vale do rio Coryndiba, conforme Tabela 13, se destaca com áreas de pastagens com 32,7% da área ocupada. As atividades agrícolas ocupam 4,76%. Predominam áreas de floresta natural primária ou secundária avançada ou média e vegetação natural secundária, que ocupam 62,1% de toda a extensão do Vale do rio Coryndiba.

**Tabela 13 – Uso e ocupação do solo das sub-bacia hidrográfica do rio Coryndiba**

<b>Uso e ocupação do Solo</b>	<b>Área (%)</b>
Afloramento/solo exposto	0,16
Agricultura	4,76
Áreas alagadas	0,09
Áreas urbanas	0,00
Floresta natural primária ou secundária avançada ou média	50,3
Floresta natural/sombra	0,09
Floresta plantada em crescimento	0,00
Floresta plantada recém-cortada	0,00
Manguezais	0,00
Pastagem	32,7
Pastagem / Sombra	0,10
Rios	0,00
Vegetação natural secundária	11,8

Fonte: Ana (2011). Adaptada pelo autor.

As áreas que compreendem a bacia do rio Benevente abrangem, atualmente, o município de Alfredo Chaves e parte dos municípios de Anchieta, Iconha, Guarapari e Piúma.

#### 4.2 OS PRIMÓRDIOS DA OCUPAÇÃO: TENSIONAMENTOS E CONVIVÊNCIAS TECIDOS

A ocupação da região onde está localizada a Escola Família Agrícola de Olivânia pode ser descrita por momentos que mantêm entre si uma simbiose de convivência e parcerias que consolidarão o efetivo domínio colonizador nessas terras. Os momentos iniciais de convivência entre o homem e a mata, nessa região, podem ser descritos pela ocupação realizada por deslocamentos de povos naturais, que percorrem a região vivendo da prática de extração de produtos da mata para sua alimentação.

Eram povos que se deslocaram do litoral compelidos pela ação colonizadora que se instalava na região. Percorreram as matas à procura de novas terras que lhes permitissem a sobrevivência como grupo. Chegaram a coexistir com a colonização de povos luso-brasileiros, afrodescendentes e ítalo-germânicos, mas, conforme a ocupação, foram se confirmando na região gradativamente, foram incorporados ou exterminados pelos mecanismos civilizatórios que ali se instalavam.

Na tentativa de apresentar as origens sociais e históricas dos povos que habitavam a área e de seus descendentes que convivem com a colonização de povos de origem europeia e afrodescendentes no Vale do rio Coryndiba, apenas as lembranças dos entrevistados foi insuficiente. Buscamos complementar as lacunas dessas lembranças com a utilização de informações úteis nos históricos elaborados pelos Srs. Emílio Soares Rocha e Mário Zuliani, tomando por base informações de antigos moradores da região, e por Marchesi (1930). Famílias camponesas, como as de Francisco Ribeiro, Manoel Ricardo, José Francisco, Mathias da Costa Muniz, Justiniano José Pereira, Cezário de Almeida Paiva e João Diniz, ainda permanecem nas lembranças de seus descendentes e antigos moradores da região. Conforme Marchesi (1930, p. 5), essas famílias “[...] eram descendentes dos índios mansos [...]” que viviam em regiões próximas do encontro das águas do rio Coryndiba com o rio Benevente.

Essas famílias apresentavam uma maneira diferente de obter da terra o sustento do grupo familiar. Alimentavam uma relação de convivência pacífica com a mata ao utilizar o que ela lhes oferecia e, simultaneamente, ocupando áreas com a abertura de espaços na mata por meio do “roçado” para o cultivo de alimentos para a elaboração e complementação de sua dieta. Ao mesmo tempo, desenvolviam formas próprias de relacionamentos que lhe conferiam a garantia de sobrevivência como grupo. Sua abertura é resultado do “[...] trabalho coletivo da família, e é o pai que o encarna. O trabalho no roçado é o trabalho do pai [...] os filhos ajudam o pai, o que marca a subordinação de suas atividades no roçado à vontade do pai [...]” (GARCIA JÚNIOR, 1983, p. 111).

Conforme estudos realizados, no Nordeste brasileiro, por esse mesmo autor, é na abertura e cultivo no “roçado”

[...] que a família se materializa enquanto unidade de produção. É através dele que a família obtém os meios necessários para se reproduzir. O produto do 'roçado' serve para abastecer a casa direta ou indiretamente. [...]. Portanto, é o roçado que dá as condições mesmas de existência da casa. Se as atividades do roçado geram produtos, as atividades da casa se ligam às condições de seu consumo [...] (GARCIA JÚNIOR, 1983, p. 111).

Essa forma de ocupação das terras e manejo da floresta – coleta e cultivo do necessário nas clareiras abertas na mata de forma equilibrada – evidencia que “domar o verde hostil” não provocou um contorno de ações predatórias à mata.

A sobrevivência do grupo familiar precisa ser garantida, porém observa-se um balanceamento nas relações entre a ação do homem e o que suporta a natureza. O que se busca e o que se obtém dessa busca é a garantia da vida, sustentando também viva a mata. Como afirma Ploeg (2008, 2009), essa forma de convivência corrobora para demonstrar que a

[...] condição camponesa consiste em um conjunto de relações dialéticas entre o ambiente hostil em que os camponeses têm de agir e suas respostas ativamente construídas, as quais visam criar graus de autonomia para enfrentar as relações de dependência, as privações e a marginalização implícitas nesse ambiente. As respostas e o ambiente se definem e se constituem mutuamente, logo não é possível entender uma coisa sem a outra. Não existe qualquer 'relação' entre eles; os dois estão ligados por relações internas através das quais as respostas dão forma ao ambiente da mesma forma que o ambiente gera essas mesmas respostas. Existe uma articulação mútua que se desenvolve de forma dinâmica ao longo do tempo e que implica que um lado da equação tenha impacto no outro e vice-versa. Um dos aspectos típicos da condição camponesa é que as respostas se desenvolvem através da construção de uma base de recursos que permite a co-produção entre o homem e a natureza [...] (PLOEG, 2008, p. 276)

Essa nova relação de produção aproxima-se do que se pode denominar de protocampesinato, ou seja, novas formas de produção com uma relação dinâmica de articulação mútua, entre o campesinato e a natureza. Para compreendermos melhor o termo, recorreremos a Cardoso (2004) que, apoiando-se no trabalho de Sidney W. Mintz, “The question of Caribbean peasantries: a comment”, de 1963, afirma que o termo protocampesinato “[...] se refere às atividades agrícolas realizadas por escravos nas parcelas e no tempo para trabalhá-las concedidos no interior das fazendas, e à eventual comercialização dos excedentes [...]”.

Podemos observar que as formas de ocupação e as atividades agrícolas desenvolvidas pelos povos que se instalam nas “franjas” dos latifúndios do Vale do rio Coryndiba apresentam características familiares, sociais e produtivas que as aproximam da definição do protocampônês. Margeando a grande propriedade,

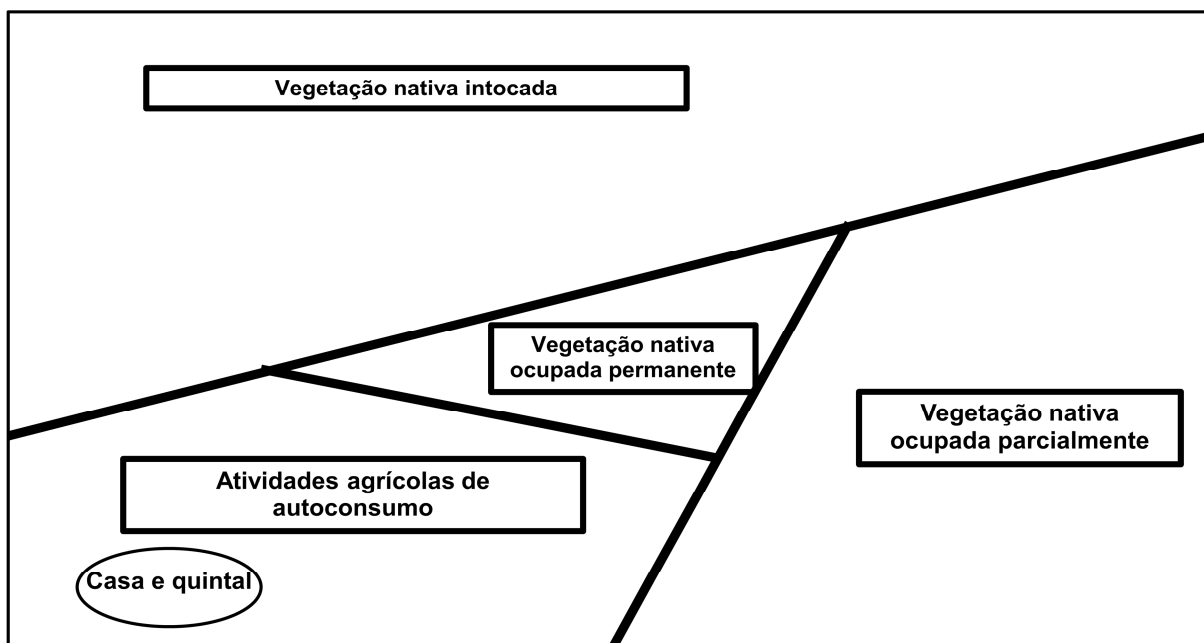
essas terras são ocupadas pela produção de alimentos para o autoconsumo e de eventuais vendas do excedente sempre para o proprietário a qual está agregado. De modo geral, o protocamponês não residia no interior das fazendas, mas em habitações próprias, à margem dos espaços ocupados pelas plantações. Em resumo, dispõe de espaços além dos limites das áreas ocupadas pela produção do latifúndio para desenvolver suas lavouras temporárias e criar animais de médio e pequeno porte, principalmente porcos, galinhas e patos. Os cultivos eram feitos seguindo um esquema específico de ocupação do solo, conforme Cardoso (1979, p. 145):

[...] na horta próxima à cabana, plantavam árvores frutíferas e legumes, além de criar galinhas e ocasionalmente também perus, porcos e cabras. Nos terrenos comuns, plantavam bananas, milho, raízes (mandioca, batata-doce, inhame, etc.). O trabalho era do tipo familiar, embora a abertura das clareiras fosse realizada coletivamente; homens, mulheres e crianças (desde tenra idade) trabalhavam lado a lado em grupos familiares. Os instrumentos principais eram o machado para preparar a queimada, o facão e a enxada de cabo curto [...].

A descrição que Cardoso (1979) nos apresenta das atividades agrícolas, utilização da força de trabalho familiar e relações sociais do protocamponês mostram que essas atividades mantêm estrita semelhança com as estratégias para a ocupação das terras e produção de alimentos, desenvolvidas pelos povos agregados ao latifúndio e, posteriormente, as propriedades de imigrantes italianos no Vale do rio Coryndiba, segundo depoimentos de seus descendentes. Essas características nos levam a concordar com a utilização do conceito de protocampesinato desenvolvido por Cardoso (1979, 2004), para definir esses povos, excetuando-se o fato de que eles mantinham a liberdade de se deslocar para diferentes lugares, quando o local ocupado não oferecesse condições favoráveis para a manutenção do grupo familiar.

O Esquema 2 permite visualizar as estratégias de ocupação das terras adotadas pelas famílias camponesas no Vale do rio Coryndiba. Imperam as atividades de uma produção de autoconsumo nas áreas próximas à moradia das famílias, e as áreas com vegetação nativa são ocupadas com a finalidade de fornecer aquilo que as famílias não obtêm nas áreas utilizadas pelos cultivos. Percebe-se a adoção de uma produção sustentável assinalada por um inter-relacionamento equilibrado e contínuo com os ecossistemas. A mata fornece frutas, carne silvestre, cipós, madeira, lenha e remédios naturais.

Esquema 2 – Ocupação das terras camponesas guiada pela produção de autoconsumo – Vale do rio Coryndiba



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas nas entrevistas realizadas.

A utilização da força de trabalho, para garantir a manutenção do grupo familiar, pode ser observada na fala de Sr. Miguel Maia, afrodescendente e cuja família ocupava as terras do Coryndiba nas primeiras décadas do século XX. Tem a idade de 70 anos e é pai de oito filhos. Todos estudaram na EFA de Olivânia. Foi um dos primeiros pais a matricular seus filhos na escola, isso em 1969. A relação do seu grupo familiar com a escola permanece com seus netos que lá estudam.

[...] todo mundo trabalhava na roça. Minha vida toda e de meu pai e irmãos foi trabalhar na roça. Naquele tempo só se mexia com mato. Podia roçar, fazia aquele roçadão para plantar maniva,<sup>158</sup> plantar milho, plantar arroz, né. Naquele tempo nós não comprava nada. Não comprava feijão, não comprava arroz, não comprava galinha, criava porco, plantava de tudo [...]  
(MIGUEL MAIA, entrevista, 23 de agosto de 2011).

Os esclarecimentos apresentados para o termo “roçadão”, utilizado pelo Seu Miguel, explicam as formas de cultivo adotadas por seus antepassados e reproduzidas por sua família, que se constituíam da primeira etapa do processo produtivo, ou seja, “roçar o mato, a capoeira”. Para o camponês plantar, ele precisava, inicialmente, eliminar toda a vegetação natural ou a vegetação recuperada após o período de descanso da terra, que cobre a área definida para o cultivo. Aguardam-se alguns

<sup>158</sup> Na ocasião, o Sr. Miguel Maia explicou que a mandioca é uma planta que se propaga a partir de “manivas”. São pedaços de 10 a 20cm provenientes das hastes da planta. Esclareceu que o plantio deve ocorrer, sempre, na fase da lua minguante.



dias e é feita a “queimada” para a eliminação dos troncos e galhos que iriam atrapalhar as etapas seguintes dos cultivos. “Nas primeiras chuvas”, é feito o plantio que será mantido “limpo” até sua colheita. O camponês demarca seu cotidiano por meio da terra, trabalho e família. Configuram assim, nesses espaços, o seu sentido de campesinidade defendido por Woortmann (1990a) ou do seu “ethos camponês” descrito por Tedesco (1999).

Para compreender o significado da “queimada” no processo produtivo do camponês, recorreremos às explicações dadas, em entrevista, pelo Sr. Álvaro Entriquer. Ele justifica a utilização da queima das roçadas, porque

[...] mandioca, por exemplo, se você não queimar, não dá. Você pode roçar um pedaço de capoeira, tirar o mato todinho, plantar mandioca. Ela não dá, se você não passar um fogo. Aprendi isso com meu pai que aprendeu com o pai dele. Sempre produziu. Vê o caso do feijão, você pode roçar e tirar o mato. Se planta feijão lá pra vê se ele dá? Mandioca, então, é terrível. Se pode roçar e plantar e tirar o mato, sai aqueles pezinhos como canela fina e não dá. Agora se passa [fogo] elas [as raízes] vêm com tudo. É por causa das cinzas. Isso eu sei. Tenho experiência porque fiz muito isso [...] (ÁLVARO ENTRINGER, entrevista, 20 de setembro de 2011).

A própria natureza se encarregou de moldar o relacionamento entre ela e esses grupos. Eles caracterizavam seu modo de vida por uma aprendizagem contínua de como se beneficiar das florestas sem romper o equilíbrio homem/natureza para a produção dos alimentos essenciais para o sustento do grupo familiar. Como dito, seu sistema de ocupação do solo e produção caracterizava-se pela “derrubada”, queima e plantio em um processo contínuo de rodízio das áreas, permitindo a recuperação da área ocupada com o cultivo, via reposição da cobertura vegetal natural, enquanto são ocupadas outras áreas com lavouras. Essa agricultura itinerante, ou cultivo com “pousio longo ou florestal”, no interior da própria posse, permitia à terra um descanso por longos períodos (BOSERUP, 1987).

Desse personagem que acompanha a chegada dos novos colonizadores foi possível identificar, nas observações e contatos com seus descendentes, como é o caso de Seu Miguel, que ele possui a pele notadamente bronzeada e o rosto com contornos ásperos desenhados pelas atividades do trabalho árduo. Suas características faciais deixam claras suas origens étnicas, que vão sendo moldadas pela miscigenação entre os naturais e os afrodescendentes. Possuíam uma obstinação e desenvoltura nas atividades que requeriam deslocamentos nas matas que impressionava quem

com eles convivia. Essa peculiar energia física e habilidade ao lidar com a mata foi amplamente utilizada pelos novos colonizadores da região.

Se incluirmos o uso de insumos internos – sementes “crioulas”, mudas próprias, adubos orgânicos (esterco) – obtidos no cotidiano do processo produtivo da unidade familiar camponesa, podemos considerá-las como ecologicamente sustentáveis. Pouco a pouco essas culturas foram marginalizadas e subordinadas a uma dialética imposta por um sistema agroalimentar determinado pelo mercado, pela produção em escala jamais praticada, como também pela pressão demográfica evidente na região a partir dos finais do Oitocentos.

As estratégias de produção adotadas por essas famílias as aproximam do conceito clássico de família camponesa, pois o que caracteriza toda a produção repousa em uma economia natural de servir unicamente para satisfazer às necessidades do grupo doméstico. São relações não capitalistas<sup>159</sup> fundamentadas exclusivamente em atividades dominadas pelo atendimento

[...] das necessidades de cada unidade de produção, que é ao mesmo tempo uma unidade de consumo. Por isso aqui o orçamento é em grande medida qualitativo: para cada necessidade familiar é necessário prover [...], o produto *in natura* qualitativamente correspondente [...] (CHAYANOV, 1924-1981, p. 136).

As famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba que convivem com a grande propriedade mercantil caracterizam-se por desenvolver uma exploração equilibrada de sua força de trabalho na sua posse, pois, ao perceberem que as necessidades nutricionais da família foram atendidas até a próxima colheita, o próprio camponês passa a controlar a exploração de sua força de trabalho, direcionando-a para outras atividades internas na sua posse ou adequando-a para o trabalho em mutirões entre as famílias da comunidade..

Essa relação entre trabalho e produção comum, nas famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba, no período que antecede a consolidação da lógica da produção mercantil, aproxima-se do que se pode chamar de “determinismo biológico” da tese de Chayanov (1924-1981), ao estabelecer que a produção obtida pelo trabalho empregado para sustentar o grupo familiar

<sup>159</sup> Utilizamos o termo “não capitalista” na concepção chayanoviana, por entender que as relações de produção existentes no interior das unidades camponesas que convivem com a colonização branca eram alheias à lógica da produção capitalista, mesmo convivendo em um sistema de mercado.

[...] é determinada principalmente pelo tamanho e a composição da família trabalhadora, o número de seus membros capazes de trabalhar, e, além disso, pela produtividade da unidade de trabalho e – isto é especialmente importante – pelo grau de esforço do trabalho, o grau de auto-exploração através do qual os membros trabalhadores realizam certa quantidade de unidades de trabalho durante o ano [...] (CHAYANOV, 1924-1981, p. 138).

Em resumo, podemos afirmar que a tese central chayanoviana se apoia na afirmação de que “[...] o grau de auto-exploração é determinado por um peculiar equilíbrio entre a satisfação da demanda familiar e a própria penosidade do trabalho [...]” (CHAYANOV, 1924-1981, p. 139).

Os estudos realizados por Garcia Júnior (1983) com os camponeses moradores no entorno da área canavieira, na zona da mata pernambucana, procuraram entender o comportamento do campesinato, naquela região, sobre sua prática econômica. Suas observações aproximam-se dos confrontos e assimilações gerados nas estratégias de produção camponesa, quando da convivência com o padrão de produção capitalista estabelecido com os novos colonizadores do Vale do rio Coryndiba. As especificidades da produção camponesa supõem particularidades, em ambos os casos, “[...] devido ao fato que tanto a unidade de produção quanto a de consumo são constituídas por regras de parentesco, e que o caráter familiar da divisão do trabalho é responsável por muitas de suas especificidades [...]” (GARCIA JÚNIOR, 1983, p. 16). Para ampliar o entendimento do conceito de produção camponesa, recorreremos às características apontadas por Graziano da Silva (1980), que se fundem com as encontradas nas pesquisas de campo realizadas com as famílias camponesas no Vale do rio Coryndiba. Destaca o autor quatro elementos considerados por ele como fundamentais para definir o conceito de produção camponesa. São eles:

[...] a) utilização do trabalho familiar, ou seja, a família se configura como unidade de produção; b) a posse dos instrumentos de trabalho ou de parte deles; c) produção direta de parte dos meios necessários à subsistência, seja produzindo alimentos para o autoconsumo, seja produzindo (alimentos ou outras mercadorias) para a venda [...], embora a produção se destine em grande parte para o autoconsumo, não se trata unicamente de produção de alimentos; por outro lado não se trata de vender o que sobra do consumo, mas sim de realizar uma produção voltada para o mercado com a terra, a mão-de-obra e os meios de trabalho subtraídos da produção para a subsistência; d) não é fundamental a propriedade, mas sim a posse da terra, que mediatiza a produção, como mercadoria [...] (GRAZIANO DA SILVA, 1980, p. 3).

Assim, esses camponeses e suas famílias, não só o proprietário como também o parceiro, o arrendatário, o posseiro, podem se configurar como formas de produção camponesa que desenvolvem estratégias de produção e consumo paralelas à lógica mercantil e nos ajudam a entender o “Modo de Produção Camponês”. Segundo Garcia Júnior (1983, p. 16), não equivaleria a um modo de produção, como concebemos no Capitalismo, “[...] mas um modo de produção subordinado, que pode se articular com vários outros modos de produção, ou que se insere em formações sociais diferenciadas, cujo movimento é dado por outro modo de produção, dito dominante [...]”.

Nessas reflexões, estaremos nos apropriando do conceito de modo de produção em um significado mais delineado, ou seja, uma aproximação pontual entre as forças produtivas e as relações de trabalho tendo em vista que, nesse sentido, segundo Garcia Júnior (1983, p. 16), “[...] o modo de produção camponês é compatível com variações de forças produtivas que não rompam com as relações de produção que lhes são próprias que, a grosso modo, poderiam ser localizadas no trabalho familiar [...]”.

No caso do camponês que convive com as fazendas no Vale do rio Coryndiba, é possível constatar que a transformação decorrente do contato com as novas formas de relacionamento com o meio natural, introduzido por quem chega, caracteriza-se pelos seguintes fatores: a) quebra do equilíbrio ecológico com a produção, dissociando-se do meio; b) produção passa a ser determinada pelas imposições do mercado e não mais pelas necessidades de produção e regulamentação da qualidade energética de sua alimentação; c) introdução de um novo modo de vida; d) novos padrões alimentares e novas formas de interação com a mata; e) alteração das posições e papel dos indivíduos na estrutura social tradicional na qual quem é mais rapidamente absorvido pela nova realidade imposta mais rapidamente obterá as condições de permanência no local. Materializa-se um estilo de vida cuja “[...] qualificação é ‘produzir para enriquecer’. Seu caráter de empresa aparece claramente marcado sobre sua estrutura material, sobre a organização do trabalho, sobre as relações de dominação [...]” (FRANCO, 1976, p. 218).

Decorrente da contínua incorporação à mentalidade econômica capitalista, trazida pelas novas formas de colonização, é possível descrever os desdobramentos no

cotidiano do camponês por meio do aumento da dependência imposto por um novo ritmo de trabalho ditado pelo período de execução da tarefa e não mais pelo tempo considerado pelo executante como o imprescindível. O tempo agora passa a fazer parte do dia a dia do camponês. O que antes era considerado uma atividade que proporcionava momentos de satisfação, pelo que se executa agora, passa a ser determinado pelo tempo de execução e pelo valor de ganho conforme a atividade foi combinada. A reorganização da ocupação modifica as relações do homem com o meio, alterando a afinidade de convivência; e opta-se, então, pela relação de domínio; mudam-se os valores e as crenças; induz-se a novos equipamentos materiais; pode-se perceber a coexistência de fatores de transformação e de persistência na vida cotidiana do “caboclo”, propostos pelos valores capitalistas. Conforme afirma Candido (1987), abandona-se a cultura do lazer, do espírito festeiro e consolida-se uma nova categoria social – o trabalho para o lucro.

Dessa maneira, a pressão demográfica, as novas formas de relacionamento com a terra e a incorporação de novas atividades produtivas intensificam, como sublinha Boserup (1987), o uso sistemático dos solos, reduzindo o período de reutilização da terra para novos cultivos, desencadeando uma ocupação contínua, atingindo seu ápice no cultivo anual ou múltiplo, caracterizados por um período curto de pousio<sup>160</sup> entre os cultivos, favorecendo a exaustão e a sua degradação, exigindo a utilização de técnicas mais intensivas nas lavouras.

O sistema de produção, de acordo com as tradicionais formas de relacionamento com a terra desenvolvidas pelas famílias camponesas, envolvia atividades agrícolas, extrativistas e domésticas em uma combinação segura que lhes garantia a ocupação das terras e o sustento necessário para o grupo familiar. O campesinato desfrutava de uma condição de liberdade satisfatória para deliberar sobre os limites do espaço que poderiam cultivar a cada ano e o faziam em função da capacidade da força de trabalho interna disponível na família para absorver as tarefas planejadas, conforme afirma Chayanov (1925-1974).

---

<sup>160</sup> O “pousio” é uma estratégia utilizada pelo campesinato com o objetivo de permitir um descanso ou repouso dado às terras utilizadas para os cultivos temporários. Interrompem-se os plantios para possibilitar o retorno da fertilidade natural dos solos. Esse descanso pode variar de um a três anos, dependendo da quantidade de terras disponíveis para os cultivos. A introdução da adubação nitrogenada na agricultura eliminou a necessidade da reposição dos nutrientes por meio do descanso da terra.

Pode-se entender que o camponês foi fundamental para as novas formas de intervenção e produção no Vale do rio Coryndiba, quando acompanhou a chegada das primeiras famílias de imigrantes bem como, para os que posteriormente buscaram a região para ali estabelecer seu novo lugar de viver. Caliarí (2002), analisando esses encontros em outra região do Espírito Santo, mas que guardam similaridades de convívios, de ambiente natural e de atividades desenvolvidas, afirma que o camponês que habitava as terras que gradativamente estão sendo conquistadas conhecia os desafios a serem transpostos. Eram profundos conhecedores dos perigos e segredos que as matas escondem, uma vez que estavam acostumados, devido a seu contato habitual, com essas terras.

Essas ações não se restringem unicamente às formas de ocupação. Seus desdobramentos incluem uma complexidade maior que engloba a organização social como variável importante, tendo em vista que a posição que cada pessoa ou grupo social ocupa é muito bem definida. Por um lado, ao possibilitar a uma minoria externar suas condições financeiras, representadas nas condições de enviar os filhos para estudar nos centros urbanos, e, por outro lado, ao permanecer em uma condição de intensa *exploração e submissão* podendo apontar para todo o tipo de restrição de acesso aos recursos financeiros, escolarização e saúde.

Essas novas convivências, demarcadas agora por afinidades à produção mercantil, materializam possíveis oportunidades de enriquecimento, alimentam a possibilidade de que os caminhos da prosperidade estivessem abertos a todos, onde a ascensão social está vinculada à riqueza acumulada e tudo é medido e mediado pelo dinheiro. Essa conjuntura emergente vai ampliar o recrutamento da mão de obra local pelo novo colonizador, absorvendo aqueles que comungassem com o princípio de que a posição social é definida por critérios seletivos visivelmente econômicos. Entretanto, as famílias camponesas que conseguiram se ajustar “[...] com êxito à ordem estabelecida fizeram-no em termos estritamente individuais, sem que se possa perceber sinais de organização em suas atividades [...]” (FRANCO, 1976, p. 217). Essas relações provocam transformações substanciais no processo de trabalho no interior da própria unidade camponesa. Parece indicar, conforme assinala Woortmann (1983, p. 228), “[...] que se aproxima um novo capítulo da subordinação camponesa, a subordinação do próprio processo de trabalho [...]”. A família camponesa passa a caminhar na direção do individualismo econômico. Segundo

Woortmann (1986, p. 129), o “[...] coletivismo interno da família [camponesa] torna-se fonte de sua crise: o que foi um dos traços mais marcantes e duráveis da economia camponesa, expressa por sua ordem moral, torna-se fator de sua desagregação [...]”.

#### 4.3 NOVOS DOMÍNIOS E CONVÍVIOS SE CONSOLIDAM

O reforço desta exterioridade de convivência entre a lógica do camponês e a lógica da nova colonização que chega pode ser resumido a partir da inserção do campesinato na economia capitalista que o obriga a produzir para suprir suas novas necessidades de consumo, ampliando a dependência com o capital, ao abandonar a prática da autossuficiência alimentar por meio do cultivo do milho, mandioca, feijão e arroz e outros gêneros secundários. Os ganhos, representados pelo pagamento das tarefas realizadas, passam a fazer parte do cotidiano do habitante da região, levando-o a uma redefinição do ritmo de trabalho e intensificação da produção. É a consolidação da nova forma de “subordinação” no cotidiano do camponês.

Os esforços para uma maior produção passam a ser determinados pela nova racionalidade produtiva que se consolida nas terras do Vale do rio Coryndiba, corporificada na lógica da intensificação da produção agrícola associada à lógica da exploração contínua dos recursos naturais e da força de trabalho do camponês, de tal modo que forçou que outras áreas fossem anexadas à produção sem que isso significasse uma incorporação igualitária para todos os envolvidos nessa lógica de ocupação dos espaços naturais. Podemos afirmar que a situação de exclusão que foi imposta ao campesinato, uma vez que ficaram às margens das possibilidades de acesso aos lucros obtidos, gerou uma situação em que “[...] ao mesmo tempo que definiram as relações de cooperação, fizeram com que o conflito se determinasse correlatamente e atravessasse todas as áreas de sua organização social [...]” (FRANCO, 1976, p. 217)

A colonização ítalo-germânica intensificou-se na bacia do rio Benevente com a instalação da “Colônia do Rio Novo”. Segundo Carta Topográfica, do Espírito Santo,

elaborada em 1878, pelos engenheiros C. Cintra e C. Rivierre, por solicitação da Inspeção-Geral das Terras e Colonização,<sup>161</sup> compreendia as terras das bacias do rio Piúma e as sub-bacias de seus afluentes: rio Novo, rio Iconha e rio Itapoana, e também terras da bacia do rio Benevente. A colônia foi dividida em cinco territórios destinados, exclusivamente, à ocupação de imigrantes estrangeiros: o Primeiro Território compreendia as terras entre o rio Novo e rio Itapoana; o Segundo Território ocupava as terras da margem esquerda do rio Iconha; o Quarto Território ocupava as terras entre os rios Iconha e rio Benevente; o Quinto Território ocupava as terras entre o rio Benevente e a Colônia de Santa Izabel. Até 1878, o Terceiro Território não tinha sido instalado e estava planejado que sua área compreenderia as terras entre as nascentes do rio Itapoana e Iconha.

Em entrevista, o Pe. Humberto Pietrogrande relata o que ouvira das famílias dos descendentes de imigrantes italianos que ocuparam as terras destinadas aos projetos de colonização na região. O entrevistado descreve, segundo o que ouvira, que os imigrantes foram levados até

[...] Anchieta e depois iam para dentro daquelas matas e pronto. E agora que será? E ali nascia fazia a barraquinha com quatro, cinco, seis, oito famílias se juntavam lá e começavam a derrubar. Uma vida trágica porque passaram aqui o que não passaram na Itália. Não que lá não tivesse problema porque partiram de lá porque não tinham comida. Mas ali era começar tudo de novo e depois tiveram a sorte, porque cresceram na terra que era boa e da barraquinha cada um fazia sua própria barraca e aquela barraquinha se transformava no lugar do culto. O que os uniu muito foi justamente a fé. Porque aquela barraca comum que tinham vivido se transformava em igreja. Onde se encontravam em cada domingo para celebrar com canto e leitura da liturgia que eles mesmos faziam. (Pe. HUMBERTO PIETROGRANDE, entrevista, 22 de junho de 2010)

Desse modo, no início da segunda metade século XIX, a Vila de Benevente se consolida como porta de entrada de famílias camponesas de nacionalidade, sobretudo, italiana, que buscam ocupar os espaços com a instalação do Segundo e do Quinto território nas regiões da bacia do rio Benevente. Posteriormente, com a expansão das áreas destinadas à ocupação no Quinto Território, inúmeras famílias camponesas italianas procuram, nas novas áreas de colonização, as condições ideais de estabelecer suas lavouras e o grupo familiar. Fixam-se no Quinto Território,

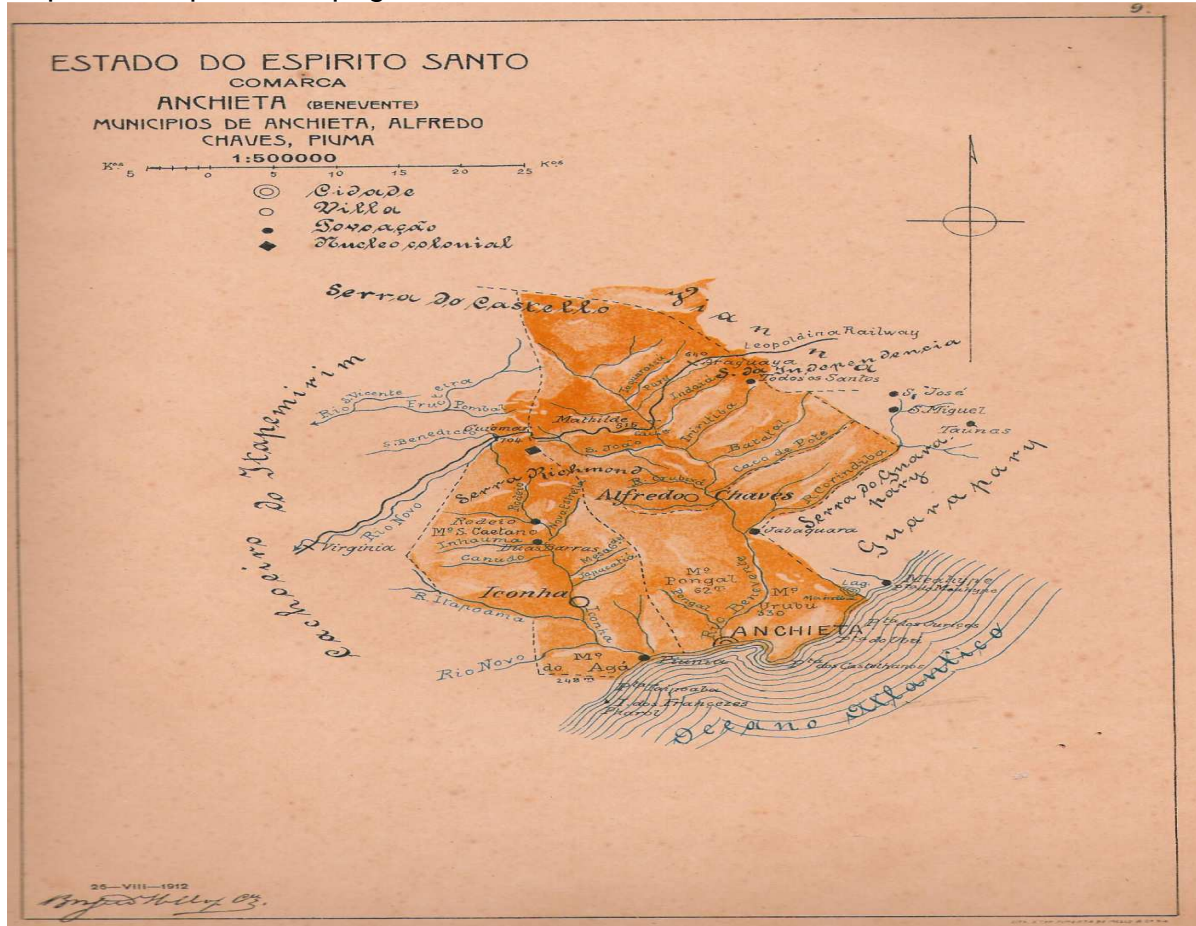
---

<sup>161</sup> Mapa da província do Espírito Santo, organizado na Inspeção-Geral das Terras e Colonização, pelos engenheiros C. Cintra e C. Rivierre, e mandado imprimir por Thomaz José Coelho de Almeida, na escala 1:500,000. Dimensões: 32cmx22cm. Rio de Janeiro, lith: a V. Angelo & Robin, 1878.



nas terras altas da região de Alfredo Chaves e Alto Pongal. O Mapa 1 apresenta a região compreendida pela Bacia do rio Benevente.

Mapa 1 – Mapa hidrotopográfico das terras da “Colônia do Rio Novo”



Acervo original: Arquivo Público Estadual.

Imagem digital obtida no setor de Coleções Especiais na Biblioteca Central da Ufes.

Dimensões originais: 15,02cmx21,37cm.

Data da publicação: 1912.

Consolidada a posse desses espaços, os deslocamentos persistem com a ocupação das terras nas nascentes do rio Coryndiba e, posteriormente, das terras que compõem a sua bacia hidrográfica. Descem ao encontro das áreas já ocupadas pelos “brasiliani”, seguindo o curso do rio, em direção à sua foz no Rio Benevente. Segundo Saletto (1996), a Lei Provincial nº 4, de 4 de junho de 1892<sup>162</sup> determina que os imigrantes que se instalassem nos núcleos de colonização receberiam títulos provisórios de propriedade. A posse legal definitiva ficaria condicionada ao

<sup>162</sup> Foi uma das primeiras medidas tomadas no governo do presidente Muniz Freire (1892-1896). A Lei nº 4 regulamentou o Serviço de Terras e Colonização, determinou a legitimação da posse das terras ocupadas e a venda das desocupadas e definiu as condições para o estabelecimento de imigrantes estrangeiros no Espírito Santo.

pagamento integral do débito, “[...] proveniente da compra da terra e dos diversos adiantamentos feitos pelo Estado [...]” (SALETTTO, 1996, p. 91).

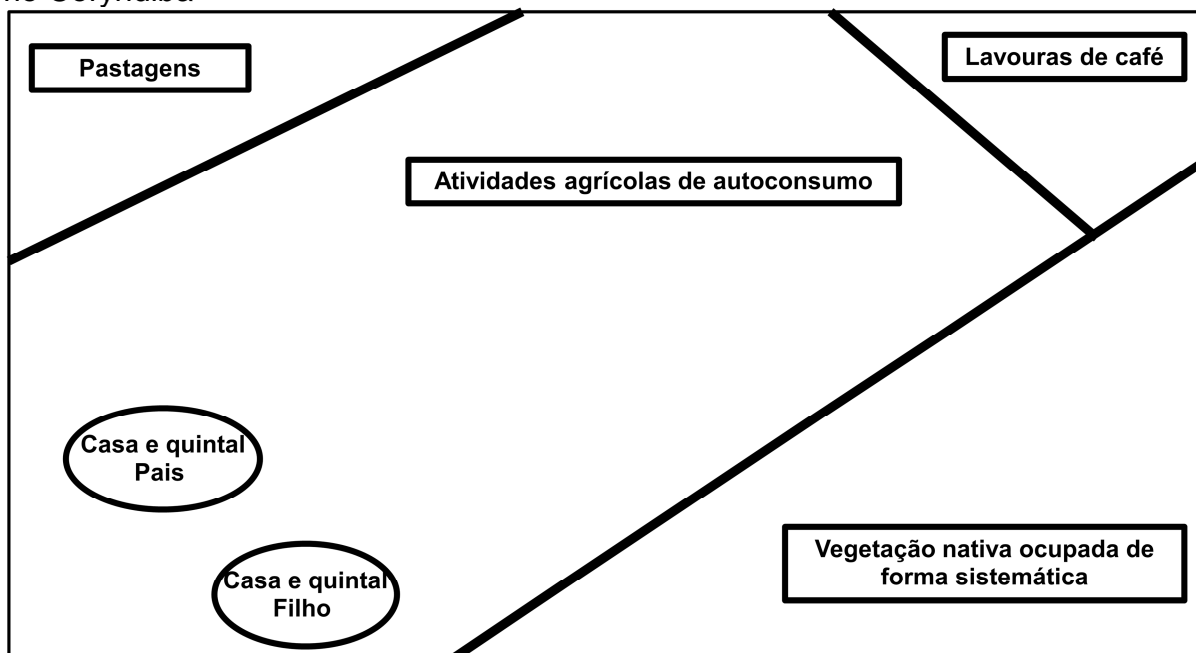
Assim, ao longo das primeiras décadas do século XX, as terras do Vale do rio Coryndiba são ocupadas com a chegada sucessiva de famílias camponesas europeias ou de seus descendentes nascidos no Brasil. Expandem-se, nesse período, as áreas de lavouras de gêneros alimentícios e como cultivo secundário plantações de café.

Esses momentos são apresentados pelo Sr. Aloísio Mantovanelli Sena, quando descreve a substituição das lavouras destinadas ao autoconsumo para uma produção para o mercado. Observamos na sua fala uma análise das substituições das lavouras que ocorreram no Vale do rio Coryndiba. Afirma que:

[...] no lugar que se plantava feijão, se plantava milho, se plantava mandioca, hoje se planta banana, café e em alguma região aqui do Vale se planta coco. Na época do meu pai, criava galinha, porco, tudo. Tinha farinha, plantava mandioca, fazia farinha, plantava feijão, plantava milho, plantava o arroz. Tinha aquela ideia de tirar o alimento daí, da própria terra e do próprio trabalho. Produzir o próprio alimento, o sustento da família. Dessa época eu me lembro bem. Eu acho que não foi bom porque faz parte da família produzir o feijão, arroz. Vendia, negociava, trocava, emprestava o que sobrava. Produzia muito arroz aqui nestes baixios [aponta para as terras da escola]. Te digo, o café era plantado e vendido para comprar o que não produzia aí: sabão, querosene, roupa e calçado. Qualquer coisinha no pé tava bom demais [...] (ALOÍSIO MANTOVANELLI SENA, entrevista, 23 de agosto de 2011).

Observamos, no Esquema 3, a presença de cultivos destinados ao mercado. Juntamente com as pastagens e a ampliação das atividades agrícolas de autoconsumo, ocupam, gradativamente, áreas onde as matas imperavam. A ampliação das atividades de autoconsumo é justificada porque a família aumentou com a incorporação dos filhos e filhas que se casam e permanecem nas atividades agrícolas nas próprias terras. Tem início uma aproximação sistemática com o mercado, incrementada com a comercialização do café.

Esquema 3 – Alterações nas formas de ocupação das terras camponesas – Vale do rio Coryndiba



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas nas entrevistas realizadas.

Conforme Tschudi (1860-2004),<sup>163</sup> nesses muitos hectares de matas dos “sertões” que permaneciam intocados pela ação colonizadora do homem e que agora, de forma sistemática, estão sendo ocupados, encontram-se terras de

[...] excelente qualidade; não vi melhor no Brasil. A fertilidade é extraordinária. O cafeeiro se dá admiravelmente bem e produz um café de aroma especial. A cana de açúcar, o arroz, o feijão, a mandioca, as batatas, o abacaxi, as bananas, etc., desenvolvem-se com uma exuberância que raramente se vê. Todos os trabalhos de cultivo são bem sucedidos e alcançam altíssimo rendimento, se feitos na época certa [...] (TSCHUDI, 1860-2004, p. 44).

O rio Piúma, seu afluente, o rio Novo e o rio Benevente transformam-se nos caminhos naturais para os que chegam e para os que aqui estavam instalados, uma vez que, pela inexistência de trilhas que permitissem o transporte por meio de tropas de animais, a produção inicialmente era escoada por barcaças que percorrem os cursos d’água secundários e o leito principal desses rios, prática corriqueira a todos os rios onde as terras de suas bacias estavam sendo ocupadas. Essa prática de

<sup>163</sup> No século XIX, o viajante naturalista suíço Johann Jacob von Tschudi, atendendo à recomendação do governo de seu País, de estudar os problemas enfrentados pelos imigrantes suíços no Brasil, visitou as províncias de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Espírito Santo, entre os anos de 1860 e 1861. Esteve nas terras capixabas entre os dias 20 de outubro e 17 de novembro de 1861. Visitou as famílias camponesas das colônias de imigrantes estrangeiros na Colônia de Santa Izabel instalada em 1847, na Colônia de Rio Novo com suas terras colonizadas a partir de 1856, e na Colônia de Santa Leopoldina, onde a colonização foi iniciada em 1857.

deslocamentos fluviais era comum, conforme declara Marchesi (1930, p. 1): “[...] fluvial era a comunicação, escoando-se para Benevente, pelo pequeno rio Coryndiba, toda a exportação desta nossa zona [...]”. Esse mesmo autor em outra oportunidade, relata como eram feitas as viagens da Vila de Benevente até as terras da foz do ribeirão São Miguel, sede da “Fazenda Jacarandá”. Sua descrição é interessante, uma vez que relata como a viagem era realizada e descreve a ocupação da terra e das áreas cobertas pela vegetação nativa.

[...] quem de Benevente quisesse alcançar estas paragens, não havendo estradas e caminhos abertos, devia embarcar em canoas de média tonelagem e, pelo mesmo rio Benevente, subir até o lugar Jabaquara. Daí, subindo alguns quilômetros, se encontra a adelgada e mansa foz do Coryndiba à direita de quem sobe, e por ele prosseguindo chegava-se à altura da foz do pequeno ribeirão São Miguel, depois de algumas horas. Penosa esta viagem, que leva boa jornada de sol a sol; algum tanto divertida, quando é bom o tempo. Com efeito, navegando-se em canoas e rabeando às intermináveis curvas do rio Benevente [...]. E o navegante, que quase sempre é remador, segue sua rota, atravessando brejos, varzeados, campinas, canaviais, arrozais, contemplando matas altas. [...] cerca da metade do caminho [...] com pouco se sobe pelo Coryndiba, estreito e límpido. A certa altura torna-se correntoso, atravessando pequenas lavouras [...] sendo o mais mata virgem [...] (MARCHESI, 1930, p. 5)

Como sublinham os estudos de Silva (1995), Rocha e Morandi (1991), Rocha e Cosseti (1983), Campos Júnior (1996) e Rocha (1998), a produção cafeeira capixaba, no final da segunda metade do século XIX, já se constituía no principal produto de exportação da província. Segundo Rocha (1998, p. 40), “[...] a partir desta década, a lavoura cafeeira experimentou vigorosa expansão e tornou-se a principal cultura agrícola regional. [...] cresce ininterruptamente e a do açúcar diminui até tornar-se marginal, na década de 70 [...]”. Conforme esse mesmo autor, as divisas geradas pela produção cafeeira permitiram a reestruturação da economia capixaba, tornando-a “[...] capaz de sustentar um crescimento populacional mais significativo e propiciar o início da efetiva ocupação da região interiorana do Estado, o que ocorreu em primeiro lugar na região sul [...]” (ROCHA, 1998, p. 40).

Sua expansão, na região sul, se consolida a partir da década de 1870, acompanhando a procura de novas terras para serem colonizadas. A ocupação pioneira do Vale do rio Paraíba/RJ atinge seus limites de expansão e capacidade produtiva dos solos. Resta aos latifúndios cafeeiros estender sua ocupação para as terras do Oeste Paulista e regiões orientais do Rio de Janeiro, contornando as áreas açucareiras da bacia hidrográfica do rio Paraíba do Sul, alcançando as terras

mineiras e capixabas localizadas ao sul, por seu potencial de fertilidade e pela disponibilidade de terras não ocupadas.

Nas terras das bacias do rio Itabapoana e Itapemirim, na região sul do Espírito Santo, consolida-se a expansão da agroindústria açucareira e, posteriormente, será gradativamente substituída pela produção cafeeira (Tabela 14) em bases escravistas.

Tabela 14 – Exportação de açúcar e café pelo porto de Vitória/1851-1873 (em arrobas)<sup>164</sup>

Ano	Produto	Quantidade
1851	açúcar	50.550
	café	26.940
1857	açúcar	6.391
	café	89.459
1859	açúcar	14.594
	café	75.350
1860	açúcar	5.964
	café	89.686
1861	açúcar	1.166
	café	115.145
1867	açúcar	5.969
	café	204.132

Fonte: Saletto (1996, p. 53).

A expansão cafeeira capixaba difere da paulista, tendo em vista que foi desenvolvida em “[...] ritmo intenso e através da grande propriedade produtiva. Inicialmente em bases escravistas e, posteriormente, capitalistas [...]” (SILVA, 1995, p. 50) com largo emprego da mão de obra imigrante europeia.

Como observado em Silva (1995), a autora destaca três fatores que colaboraram para essa distinção. Em primeiro lugar, a ocupação acontece em duas frentes distintas e com utilização de mão de obra diferente. A região sul caracteriza-se pela reprodução das relações de produção vigentes no País, marcada pela grande propriedade e em bases escravistas de produção. O escoamento da produção ocorre pelo Porto de Itapemirim. A região central, ocupada, gradualmente, pela colonização europeia, caracteriza-se pela pequena propriedade familiar em bases de produção de alimentos para o autoconsumo e de café para a comercialização. O escoamento da produção estava concentrado no Porto de Vitória, com os deslocamentos das áreas produtoras acontecendo pelo rio Santa Maria de Vitória.

<sup>164</sup> Uma arroba equivale a 14,687kg.

Em segundo lugar, o estado da economia capixaba caracteriza-se pelo baixo grau de desenvolvimento de suas forças produtivas e pela

[...] quase inexistência de infra-estrutura [...] fundamentais para dinamizar o ritmo das atividades produtivas [...] resultaria que a expansão cafeeira no Espírito Santo se processaria em ritmo mais lento e em condições muito menos favoráveis do que aquelas existentes em São Paulo [...] (SILVA, 1995, p. 51).

Em terceiro lugar, o projeto de ocupação das terras capixabas, por famílias camponesas europeias, tinha interesses e objetivos diferentes dos observados em São Paulo. A política da colonização com o imigrante europeu seguia uma explícita tentativa de promover a ocupação dos territórios no interior da província capixaba e gerar receitas com a venda das terras para os novos colonizadores formados por núcleos familiares com disponibilidade de força de trabalho familiar.

As grandes propriedades da região sul, incluindo a “Fazenda Jacarandá”, com o fim do trabalho escravo passam a utilizar a força de trabalho de povos que ocupam os limites dos latifúndios, de escravos libertos por força da Lei Imperial nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que se fixam no interior ou às margens das fazendas e também de imigrantes europeus. Segundo Saletto (1996), a extinção das relações de trabalho escravistas fez com que a questão da posse da terra ganhasse uma conotação diferente da que era praticada. A manutenção da produção precisava ser mantida, e o emprego da força de trabalho dos escravos libertos era uma alternativa viável para as lavouras cafeeiras. Era preciso fazer com que eles continuassem trabalhando nas fazendas, mas, para isso, “[...] era preciso proletarizá-los, negar-lhes a propriedade das condições de produção, particularmente daquela que constituía o meio de produção por excelência numa economia agrária: a terra [...]” (SALETTTO, 1996, p. 129).

As fazendas cafeeiras do Vale do rio Coryndiba, condição extensiva às fazendas da região sul da província capixaba, encontram, na parceria com o imigrante recém-chegado, a alternativa para substituir a escassez da força de trabalho indispensável para manter a produção de suas lavouras. Imigrantes, segundo Saletto (1996, p. 92), que

[...] acabavam sendo atraídos por fazendeiros, nem chegando receber os lotes. Outros recebiam os lotes, mas iam trabalhar nas fazendas, como

parceiros ou jornaleiros, enquanto formavam suas próprias lavouras, ou juntavam alguns recursos para instalar-se com mais facilidade [...].

No Brasil, o sistema de relações de produção baseado nas parcerias entre o proprietário das terras e o camponês, mesmo que este possua terra, de acordo com Prado Júnior (1966-1978, p. 40) corresponde a uma “[...] relação de emprego, com remuneração *in natura* do trabalho. A nossa parceria assimila-se assim antes ao salariado, e constitui, pois, em essência, uma forma capitalista de relação de trabalho [...]”.

As análises de Silva (1976) sobre a expansão cafeeira no Brasil permitem observar que, à medida que o desenvolvimento das lavouras cafeeiras se faz sob a lógica de desenvolvimento capitalista, as formas da propriedade da terra também sofrem transformações e devem ser compreendidas pelo domínio das relações capitalistas de produção. Desse modo, as terras capixabas ocupadas pelas lavouras de café seguem duas vertentes. No primeiro momento, o café ocupa “[...] as terras que já tinham um proprietário (no sentido jurídico do termo) [...]” (SILVA, 1976, p. 70), em seguida,

[...] as terras que não tinham proprietário. As primeiras eram chamadas propriedades, as segundas terras devolutas. [...] as terras ditas devolutas não são obrigatoriamente não ocupadas ou não apropriadas, no sentido econômico do termo. Simplesmente seus ocupantes não possuem títulos de propriedade [...]. Uma terra que não tinha proprietário reconhecido juridicamente era considerada como uma terra não ocupada, uma terra que não pertencia a ninguém [...] (SILVA, 1976, p. 70-71).

A posse jurídica das terras estava garantida pela Lei nº 601, promulgada em 18 de setembro de 1850, e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854. A chamada “Lei de Terras” regulariza a posse das terras devolutas do Império e as que são possuídas por títulos de sesmaria, sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse pacífica, e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título permanente de propriedade para particulares, empresas particulares e para o estabelecimento de áreas de colonização para brasileiros ou estrangeiros. Em resumo, a Lei de Terras definiu a significação de terras devolutas, aboliu a gratuidade de lotes aos colonos, estabelecendo como único título de posse a compra.

Foi possível observar, quanto à a estrutura social e agrária, identificada por meio das fontes secundárias e por entrevistas com antigos moradores das comunidades no Vale do rio Coryndiba, que sua composição se aproxima da apresentada por Silva (1995, p. 61). Verificou-se, na região, o desenvolvimento de lavouras de cana-de-açúcar e café em fazendas escravistas, que, após a abolição, passam a adotar relações de parcerias, por meio do sistema de colonato, com antigos moradores, escravos libertos e imigrantes italianos.

#### 4.4 NOVAS FORMAS DE OCUPAÇÃO NO VALE DO RIO CORYNDIBA A PARTIR DE 1870: A “FAZENDA JACARANDÁ”

No Vale do rio Coryndiba, uma nova ação colonizadora quebra, a partir do dia 12 de junho de 1870, a unidade da vegetação nativa e da biodiversidade animal das terras e as formas tradicionais de produção agrícola no Vale. Predomina, nas intenções expansionista, presentes no projeto de colonização do Estado, seja pela doação de terras, como é o caso da “Fazenda Jacarandá”, seja pelo projeto de ocupação por meio da venda das terras para imigrantes europeus e pela criação de leis que autorizam a instalação de colônias, a marca do “domínio territorial” conforme enunciado por Elias (1993), ao tratar da formação do Estado moderno.

Segundo Marchesi (1930), o tenente-coronel José Gomes de Oliveira, ao tomar posse de suas terras, inicia rapidamente os preparativos para a instalação da “Fazenda Jacarandá”. As terras ficavam localizadas à direita do rio Coryndiba e em posição frontal ao córrego São Miguel que, posteriormente, denominaria o arraial que ali seria instalado. Os Srs. Emílio Soares Rocha e Mario Zuliani afirmam, em relatório sobre as origens da Escola Família Agrícola de Olivânia, que antes da chegada da família Gomes de Oliveira na região, a família do coronel Luiz Martins de Carvalho se fixou em uma área acima da sede da “Fazenda Jacarandá”.

A área ocupada pela “Fazenda Jacarandá” compreendia terras da margem direita do rio Coryndiba. As informações obtidas, nas entrevistas, não apresentam de forma clara sua extensão. Nas pesquisas de campo, foi consultado documento original,



sem qualquer identificação de data, em que José Gomes de Oliveira, já de posse das terras, requer por meio de compra, ao governo a incorporação de 62,19 hectares. A área adquirida confrontava-se ao norte com as terras de João da Costa Muniz, a oeste com terras devolutas, a leste com o rio Coryndiba e ao sul com terras do próprio requerente.

Refletir sobre a questão da posse efetiva da terra no Brasil do Oitocentos nos remete de imediato a um problema latente: a constituição de espaços que acomodassem as condições de domínio e lugares que proporcionassem segurança para o núcleo familiar. Ao analisarmos diferentes fontes documentais, que tratam da chegada da colonização branca no final do período oitocentista, focalizando a região da “Fazenda Jacarandá”, deparamo-nos com uma riqueza de situações de vivências sociais, nas quais a participação dos povos que estavam instalados na região se torna notória e efetiva. As pesquisas se fixaram nas terras da referida fazenda, pois, como mencionado, será nelas construído o prédio para, no final da década de 60 do Novecentos, ser instalada a Escola Família Agrícola de Olivânia.

Conforme Marchesi (1930), após um ano de sua chegada, Gomes de Oliveira havia transformado o local definido para a construção da sede da fazenda e iniciado os primeiros cultivos. Valendo-se da mão de obra escrava, “[...] abateu matas, em que eram abundantes, [...] preparou roças, pastos; edificou com suas próprias mãos uma casa colonial para agasalho da família [...]” (MARCHESI, 1930, p. 3). Instala-se definitivamente com a família em 10 de junho de 1871. A descrição feita das áreas que circundam a sede da fazenda expõe o que representou a chegada da colonização branca na região.

O bispo Dom Helvécio Gomes de Oliveira era filho do tenente coronel José Gomes de Oliveira e de Dona Maria Mattos de Oliveira, primeiro filho do casal nascido na “Fazenda Jacarandá”, no dia 19 de fevereiro de 1876.<sup>165</sup> No mesmo local, nasceram, em seguida, mais duas filhas. Em Benevente, a família Gomes de Oliveira era composta de três filhas e dois filhos, um deles era bispo Manoel Gomes de

---

<sup>165</sup> Foi empossado na arquidiocese de Mariana (MG) em 22 de novembro de 1933. Faleceu em 1960.

Oliveira,<sup>166</sup> que relata, em seus depoimentos utilizados por Marchesi (1930, p. 3-4), que a fazenda era

[...] magnífica, pois, formada de planície, onde se assentara a casa de moradia, circundada de palmeiras imperiais, coqueiros [...], oferecia logo adiante outeiros para o plantio de mandioca [...] de onde provinham regatos e se extraíam ótimas madeiras de lei. [...] a pouca distancia da vivenda se viam [...] uma chácara modelo, verdadeira maravilha para aquela época, onde se notavam árvores frutíferas de qualidade, variadas flores, grande série de ervas e plantas medicinais. O pomar era todo ele defendido e rodeado por um regato d'água cristalina, formando no fim um tanque para viveiro de peixes, até mesmo importados da Vitória e do Rio, além dos naturais do rio Coryndiba. Era um verdadeiro jardim na floresta [...].

Por se constituir em um ponto de desenvolvimento de diversificadas atividades agropecuárias, a “Fazenda Jacarandá” agrega em seu entorno famílias camponesas que habitavam na região e que, “[...] além de poucas, não eram permanentes, e somente deste modo em diante começaram uma vida estável, tendo por centro a fazenda jacarandá [...]” (MARCHESI, 1930, p. 3). Essas poucas famílias, ao começarem uma vida estável, iniciavam as etapas da aculturação à medida que se intensificavam sua incorporação ao processo colonizador e consolidavam o divórcio com suas racionalidades de produção agrícola e relacionamentos com o meio natural. Junto a essas famílias camponesas, foram sendo incorporadas outras vindas das terras da foz do Coryndiba. Instalam-se em posses nas partes altas das margens oposta à sede da “Fazenda Jacarandá”, e “[...] não demorou muito tempo que se estabelecessem mais outras famílias, que deixando aos poucos o costume da caça e pesca como meio de vida, a exemplo do vizinho fazendeiro foram derrubando matas, cultivando as terras [...]” (MARCHESI, 1930, p. 5).

A “Fazenda Jacarandá” apresenta as particularidades que Ribeiro (1997) sublinha ao caracterizar o que foi a “fazenda” na história agrária do Brasil. Segundo o autor,

[...] não era só por usar trabalho alheio que ela se distinguia da posse; era também por repartir seu espaço com outras famílias com as quais o fazendeiro mantinha relações de mando, amizade e gerência, de tipos e gradações diversas, havendo obviamente aqueles que eram desobrigados de serviço, mas presos por fortes laços, e outros que viviam na fazenda pelo simples favor, e outros ainda pela proteção, num elenco grande de alternativas. Fazenda exigia do fazendeiro estabelecer um domínio e definir quais seriam as relações que vigiriam ali; a quem se devia respeito e como deveria ser manifesto [...] (RIBEIRO, 1997, 17).

---

<sup>166</sup> Dom Manoel Gomes de Oliveira foi Arcebispo de Goiânia.

Essas relações constroem a permanência das famílias camponesas residentes na região. Permitem-nas assistir à sistematização da posse terra a partir da derrubada da mata para a formação de cafezais, pastagens, plantações de cereais e cana-de-açúcar. As árvores eram derrubadas por vigorosos golpes cadenciados de machado impulsionados pela força de braços acostumados com a árdua tarefa de derrubar árvores. Árvores que acompanharam incalculáveis “nascer de um novo dia” e que agora tombam diante da corrida desenfreada do homem na busca de novos espaços para produzir. Se fossem destinadas à serragem, eram, então, arrastadas com o auxílio de “juntas de bois” pelo meio de picadas abertas na mata. Era um trabalho árduo em que a destreza do camponês era medida pela capacidade derrubar árvores e guiar as “juntas de bois”, que aumentavam de número conforme o tamanho e espessura das árvores cortadas, pelo emaranhado de cipós, troncos caídos e raízes expostas. Tudo conspirava para que as atividades desenvolvidas consumissem o máximo possível de esforços físicos dos homens e dos animais.

A chegada ao destino era comemorada com alegria para, em seguida, a madeira ser colocada em “estaleiros” e serrada manualmente por dois homens dispostos um em baixo outro em cima, que, em movimentos contínuos, puxavam o “grupião”<sup>167</sup> transformando a tora em diversas tábuas para a comercialização ou as toras eram “lavradas” ou “fraquejadas”<sup>168</sup>.

O potencial da diversidade de madeiras nas matas existentes na região pode ser constatado nos depoimentos dos antigos moradores da região. O Quadro 16 permite uma visão mais abrangente da diversidade vegetal que caracteriza as matas da região do Vale do rio Coryndiba. Foi elaborada a partir de informações obtidas nas pesquisas de campo.

Quadro 16 – Espécies madeiras típicas das matas da região do Vale do rio Coryndiba

(continua)

Nome popular	Nome científico	Utilização
Andiroba	<i>Carapa guyanensis</i>	Medicinal

<sup>167</sup> Espécie de serrote utilizado por duas pessoas para cortar a madeira. Cada uma desloca o “grupião” para o seu lado em movimentos ininterruptos até a finalização do corte.

<sup>168</sup> As toras de madeira eram colocadas em suportes rentes ao chão. Depois de marcadas, acontecia o desbaste da parte que deveria ser retirada com a utilização de machados, transformando-a em peças de diversas medidas.

Quadro 16 – Espécies madeiras típicas das matas da região do Vale do rio Coryndiba

(conclusão)

<b>Nome popular</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Utilização</b>
Angelim-pedra	<i>Andira spectabilis</i>	Construção
Angico	<i>Acácia angico</i>	Construção, medicinal
Arariba	<i>Centrolobium tomentosum</i>	Construção
Bicuíba	<i>Myristica officinalis</i>	Construção
Braúna	<i>Melanoxylon brauna</i>	Construção
Caixeta	<i>Tabebuia cassinoides</i>	Construção
Canela	<i>Nectandras sp.</i>	Construção
Cedro	<i>Cedrela fiosilis</i>	Construção
Copaíba	<i>Copaifera officinalis</i>	Medicinal
Guarabu	<i>Astronium coccineum</i>	Construção
Ipê	<i>Tecoma Ipê</i>	Construção, medicinal
Jacarandá	<i>Bignonia caerulea Willd</i>	Marcenaria
Jatobá	<i>Hymenaea spp.</i>	Construção, medicinal
Jequitibá	<i>Cariniana legalis</i>	Construção
Maçaranduba	<i>Minusopa excelsa</i>	Esteios
Oiticica	<i>Clarisia racenosa</i>	Construção
Pequiá	<i>Caryocar brasiliense Camb</i>	Construção
Peroba	<i>Bigninia similiatrapea</i>	Construção naval, marcenaria
Sapucaia	<i>Lecythis ollaria</i>	Construção
Sicupira	<i>Robinia coccínea</i>	Construção, medicinal

Fonte: Informações coletadas nas entrevistas realizadas. Elaborado pelo autor.

Outro destino das árvores que iam sendo derrubadas e retiradas das matas era a utilização como madeira para curral, estacas para cercas, madeira de construção de casas ou tulhas para armazenamento da produção de cereais. As que permaneciam nas áreas derrubadas eram queimadas para facilitar os cultivos com suas cinzas transformadas em fertilizantes para o solo. Atitudes que se mostravam contraproducentes à medida que a degradação dos solos acelerava por não dispor de novas camadas de nutrientes.

A alternativa era abrir novas áreas de cultivo à medida que as terras se tornavam “cansadas ou velhas”, no sentido metafórico de não produzir tanto quanto se produzia no vigor da idade jovem. As consequências dessa prática agrícola são analisadas por Tschudi (1860-2004), quando descreve o procedimento habitual de preparar o solo para os primeiros cultivos. Afirma o autor:

[...] fogo violento usado nas queimadas da floresta destrói em parte a frágil camada de húmus e as substâncias orgânicas, e embora as cinzas ainda sirvam de alimento para a futura semeadura, acaba por privá-las de uma camada de terra bastante profunda na qual possam enraizar-se consideravelmente, comprometendo também a umidade. Além disso, através da derrubada das árvores, os declives íngremes das montanhas ficam expostos à total influência dos fortes aguaceiros tropicais que

arrastam as melhores partes dos campos cultivados [...] (TSCHUDI, 1860-2004, p. 75).

Essas formas de intervenção e estratégias de ocupação das terras do Vale se aproximam do modo de ocupação de outros espaços e tempos das terras capixabas. Segundo Moreira e Caliari (2009, p. 30-31), materializa-se uma

[...] relação de domínio predatório sobre biomas desconhecidos, principalmente por considerar os espaços hostis, devendo ser vencidos a ferro e fogo [...], quanto mais se adentra no desconhecido, maiores são os obstáculos a serem transpostos. Expor-se e se deixar vencer por esse mundo incógnito representaria a provável suspensão do processo civilizatório principiado. A natureza expõe suas resistências – clima quente e úmido, florestas densas, animais e doenças desconhecidas – portanto é imperativo que se encontrem meios para vencer o desconhecido intransponível. A relação que se estabelece é nitidamente predatória com a terra e com quem nela habita [...].

Um detalhe compartilhado nas entrevistas, quanto ao cultivo do café, com os moradores mais antigos da região, diz respeito às lavouras. Eram plantadas nas partes altas das propriedades, tendo em vista que, nas áreas agricultáveis, próximas às margens do rio Coryndiba, as plantações sofriam com as constantes inundações, tornando-se impossível os cultivos permanentes, pois as áreas eram mantidas alagadas por longos períodos. Eram utilizadas para o cultivo de lavouras brancas ou áreas de pastagens. Nas lavouras de café, quando o solo apresentava sinais de esgotamento, percebido pela redução da produção, novas áreas de cultivo eram abertas e as lavouras antigas estavam destinadas a transformar-se em áreas de pastagem. As palavras do Seu Lulu nos ajudam a compreender as estratégias de uso dos solos: “[...] o café era todo plantado nos morros. Ninguém plantava café nas baixas. Era nos morros. Nas baixas era tudo cheio de água e plantava arroz. Quando era enxuto [corresponde aos períodos de estiagem], plantava milho e feijão [...]” (ALOÍSIO FRAGA LOUREIRO - Seu Lulu, entrevista, 23 de agosto de 2011).

#### 4.5 OUTRAS FORMAS DE OCUPAÇÃO NAS TERRAS DO VALE DO RIO CORYNDIBA: A PRESENÇA DA FAMÍLIA CAMPONESA ITALIANA SE FAZ NOTAR

As ocupações de terras circunvizinhas à “Fazenda Jacarandá” se intensificam. Segundo Marchesi (1930), oriundos da Colônia de Santa Izabel, o tenente Zeferino Ferreira Coutinho Rangel, sua família e irmãos, instalam-se, em 1882, na “Fazenda São Clemente”. Logo em seguida, Manoel Tavares de Castro Bello toma posse da “Fazenda Santa Rosa”. Por volta de 1892, o major José Henrique Bourguignon instala-se na “Fazenda Iracema”, poucos quilômetros rio acima da “Fazenda Jacarandá”. Em seguida, as famílias italianas Stefano, Mantovanelle, Puton, Sangalli, Scalfoni, Belmont e Boni materializam a sequência da ocupação das terras próximas à “Fazenda Jacarandá” ou adquirem parte de suas terras. Conforme destaca Saletto (1996, p. 33), não eram ricos fazendeiros e senhores de escravos “[...] mas modestos imigrantes, que se instalaram em plena mata, com recursos mínimos, e criaram, com intenso e árduo trabalho, comunidades relativamente prósperas, cuja vida girava em torno do café [...]”. A extração de madeira – lavouras temporárias – e a cafeicultura vão se consolidando nas unidades de produção camponesas do Vale.

As famílias camponesas de imigrantes italianos ampliam o perímetro de ocupação estabelecido. Para consolidar a conquista, romperam o lugar abrindo “[...] picadas, venceram florestas, construíram casas, capelas cemitérios, [...] superaram epidemias, cultivaram a terra só com a enxada, enfrentando as enchentes do rio [...]” (SEIFERTH, 1992, p. 5).

O que caracteriza as unidades de produção dos novos colonizadores são as atividades desenvolvidas com mão de obra familiar e a posse de áreas menores, se comparadas com as primeiras fazendas no Vale e a vinculação que estabelecem ao sistema de mercado regional, seguindo o exemplo das fazendas instaladas. Pode-se afirmar que essa articulação não é de toda completa. O campesinato que se consolida na região desenvolve uma relação de “baixa intensidade” com o mercado. Nele o camponês “[...] não venderia tudo o que produz nem compraria tudo o que consome (sejam produtos de consumo produtivo ou de consumo direto da família), embora venda e compre [...]” (SIDERSKY, 1991, p. 13).

Assim, não se caracterizaria exclusivamente na categoria de autoconsumo, porque pode se admitir que uma parte do que é consumido pela família é originada fora da produção familiar e a parte mais representativa no consumo é produzida na posse familiar e deve estar associada a uma produção que ultrapasse as necessidades do consumo da família. É necessário um equilíbrio entre o limite do consumo familiar e o que pode ser disponibilizado para o mercado. A renda obtida com a venda do excedente vai permitir cobrir os custos das aquisições fora da propriedade. Se for ampliado o consumo de produtos fora da produção familiar, é necessário produzir, quando possível, ou aumentar a produção de excedentes para equilibrar os custos dos produtos adquiridos. Em outras palavras, Seyferth (2011) afirma que a atividade agrícola desenvolvida pelo camponês imigrante aproxima-o das teorias que tratam da economia camponesa,

[...] trabalho familiar, sem empregados externos à unidade doméstica, prática da policultura associada à criação de animais, excedentes e artigos específicos [no caso do Vale do rio Coryndiba, o café] destinados ao comércio dominado por redes de negociantes estabelecidos nos povoados [...] (SEYFERTH, 2011, p.12).

Como afirma Chayanov (1925-1974), o campesinato do Vale desenvolve estratégias para que o consumo doméstico seja atendido diretamente pela produção destinada à reprodução do grupo familiar, mas que essa produção seja colocada no mercado, quando for necessário. Conforme Garcia Júnior (1990, p. 117) são produtos que levam a

[...] marca da *alternatividade*. [...] entre serem consumidos diretamente, e assim atender as necessidades domésticas de consumo, e serem vendidos, quando a renda monetária que proporcionam permite adquirir outros produtos também de consumo doméstico, mas que não podem ser produzidos pelo próprio grupo doméstico, como o sal, o açúcar, o querosene, etc. [...].

As justificativas apresentadas para a manutenção desse comércio mínimo podem ser entendidas a partir do consumo do feijão pelas famílias camponesas. Garcia Júnior (1990, p. 117) afirma que, para o camponês,

[...] o feijão sem sal não é comida, e que o orçamento doméstico é composto de dois tipos de produto que têm de ser combinados para que se atinja os níveis de consumo socialmente necessários. Assim o *mais que o gasto* vendido da farinha de mandioca em uma semana determinada era a condição da aquisição do sal, para que o feijão pudesse ser consumido juntamente com a farinha, segundo padrões socialmente aceitáveis [...].

Como se pode ver, alguns produtos adquiridos, principalmente sal, querosene e tecidos, são indispensáveis para a família camponesa. Pode-se afirmar, a partir da coleta de dados com os descendentes das famílias camponesas pioneiras, com uma relação de “baixa intensidade” com o mercado, que, no Vale do rio Coryndiba, a lógica utilizada para a aquisição desses produtos era o emprego da força de trabalho para produzir o máximo do que se consumia no grupo doméstico e comercializar o mínimo para a aquisição dos poucos produtos necessários e não produzidos pela família.

Conforme Sidersky (1991, p. 14), a busca do equilíbrio entre o que produzir para o consumo interno e o que produzir para gerar possíveis excedentes tem “[...] consequências importantes na esfera das decisões produtivas: ela influencia na decisão das culturas e criações que serão escolhidas, determinando, de certa forma, o uso da terra disponível [...]”.

Outro aspecto observado nas entrevistas foi a obtenção de itens não produzidos pela família camponesa na sua posse por meio da venda da força de trabalho dos seus membros. Não se estabelecem relações regulares, mas há venda do tempo que sobra nos intervalos dos cultivos e colheita. Nesse sentido, o documento da Cepal<sup>169</sup> (1985) corrobora no sentido de se compreender melhor as razões da venda da força de trabalho do camponês. Para obter os elementos materiais de sua reprodução, como insumos ou produtos de consumo final, adquiridos por meio de dinheiro no mercado, a família camponesa se coloca em uma situação que a força participar do mercado de bens e serviços como fornecedora de produtos e de força de trabalho.

A convivência com as atividades desenvolvidas na região e as relações de saberes e tradições agrícolas fascinavam as pessoas em busca de alternativas e novas formas de intervenção e domínio da natureza. Estabelecia-se um mosaico multicultural e étnico, formado por camponeses que aqui viviam, pela vinda do branco colonizador, trazendo o negro africano como mão de obra escrava e pela chegada de imigrantes italianos que se instalam em áreas de colonização abertas em regiões próximas. Esses convívios podem ser observados nas afirmativas de

---

<sup>169</sup> Comissão Econômica para América Latina e o Caribe vinculada ao Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU).



Marchesi (1930, p. 4), quando relata a aproximação dos imigrantes italianos do Quinto Território com a “Fazenda Jacarandá”, que se torna para eles um ponto de fornecimento

[...] de mudas e sementes de café bourbon e creoulo, sementes de todas as variedades e espécie, hortaliças e bem como arroz, milho, feijão e mandioca, anemaes de criação meuda, prosperando como centro de trabalho, que a vizinhança e os novos colonos frequentavam [...].

Essa aproximação era ainda potencializada pela manutenção e fortalecimento dos princípios religiosos do povo do lugar quando, “[...] aos Sabbados e vespuras de dias santificados, tendo lugar a reza do Terço e das Ladainhas em commum, leitura espiritual, notando-se sempre respeito e devoção [...]” (MARCHESI, 1930, p. 4). A realização das missas era o ponto culminante do encontro dos membros das comunidades próximas ao local da realização da cerimônia religiosa. A Igreja de São Miguel era o ponto de encontro das famílias camponesas da Comunidade de São Miguel e de comunidades próximas, quando a presença dos padres era confirmada para as celebrações religiosas.

Manifestações da procura de se fazer presente nas cerimônias realizadas por Dom Helvécio são observadas nas procissões realizadas pelas comunidades. Era comum, segundo depoimentos dos entrevistados, quando narram a história religiosa da região, a realização de grandes procissões seguindo um ritual de encontro entre elas. Dom Helvécio, acompanhado pelos membros que se encontravam na igreja de São Miguel, saiam ao encontro da procissão que estava a caminho para a celebração religiosa (Foto 1 e 2). Eram oportunidades de comunhão, confraternização e demonstração de fé e respeito à pessoa que representava a Igreja naquela visita.

Foto 1 – Chegada da procissão na comunidade de São Miguel



Na parte superior, observa-se o cemitério local construído em 1911. Na parte inferior, a edificação que aparece foi demolida. Atualmente o traçado da estrada segue um percurso próximo ao cemitério, abandonando as proximidades do rio.

Autoria: Foto sem menção de autoria.

Acervo: Simone Puton, por cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 6,44cmx4,53cm.

Data aproximada: 1934.

Foto 2 – Procissão saindo da comunidade de São Miguel em direção à comunidade de Cabeça Quebrada



Autoria: Foto sem menção de autoria e data.

Acervo: Simone Puton por cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 6,44cmx4,53cm.

Data aproximada: 1934.

A realização das missas era aguardada com grande expectativa por todas as pessoas das comunidades, pois, além de se constituir na ocasião do reencontro com as celebrações religiosas comunitárias, aproveitava-se a oportunidade para rever os vizinhos, parentes e amigos. Era o momento em que todos convergiam por saber que estavam cumprindo preceitos da fé que seguiam: viver em comunhão com Deus, demonstrar sua fé publicamente e confraternizar-se com os membros da Igreja.

Ao término das celebrações religiosas, era a oportunidade para registrar a presença do padre e dos membros das comunidades (Fotos 3 e 4).

Foto 3 – Membros reunidos após a celebração religiosa na Igreja de São Miguel – Vale do rio Coryndiba



Ao centro Dom Helvécio e no fundo, parte frontal e lateral da igreja de São Miguel.

Autoria: Foto sem menção de data e autoria.

Acervo: Simone Puton por cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 15,94cmx10,37cm.

Data aproximada: 1930.

Foto 4 – Membros reunidos após celebração da Primeira Comunhão realizada na Igreja de São Miguel – Vale do rio Coryndiba



No centro, religiosos e representação das comunidades rodeadas por crianças; no fundo, parte frontal e as duas torres da igreja de São Miguel.

Autoria: Foto sem menção de data e autoria.

Acervo: Simone Puton, por cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 15,50cmx9,44cm.

Data aproximada: 1932.

Outros momentos de convivência cultural e intercâmbio de saberes entre os grupos étnicos que habitavam a região do Coryndiba foram, segundo Marchesi (1930, p. 6), quando havia

[...] relações interessantes à lavoura, modos de cultivação, compra e vendas de comestíveis e não poucos brasileiros iam ganhando bom jornal na colônia em serragem de madeiras, lavragens das mesmas para edificações e mais ainda em abater matas, trabalho este que os colonos não sabiam fazer [...].

A morte do patriarca da “Fazenda Jacarandá”, em 1887, força a transferência da família para a cidade de Anchieta. Em seguida, a fazenda é arrendada para o Sr. Justino Souza. O arrendamento da fazenda constituiu-se de uma estratégia de

geração de renda da terra e não sobre o produto nela obtido. Segundo Graziano da Silva (1980, p. 28), não acontece uma “[...] fragmentação da propriedade, mas da produção, ou seja, o proprietário conserva juridicamente as suas terras e as dá em arrendamento para o cultivo [...] apropriando-se da renda da terra paga pelo produtor [...]”.

A “Fazenda Jacarandá” começa a ser dividida e é “[...] vendida, em quinhões ou lotes; por último também foi vendido o casco da fazenda e os lotes dos dois filhos menores, Pe. Manoel e Helvécio. Comprou-os o Sr. Maj. Antonio Alberto de Souza, vizinho limítrofe [...]” (MARCHESI, 1930, p. 16), na primeira década do Novecentos. Coincide com a crise nos preços internacionais do café ocorrida entre 1897 e 1910 e entre 1913 e 1918, de acordo com Rocha e Cossetti (1983). As oscilações de preço no mercado internacional representavam, para a economia cafeeira do Estado, um período de instabilidade nos investimentos e rentabilidade. Nessa época “[...] acelerou-se o processo de constituição da estrutura fundiária de pequenas propriedades [...]” (ROCHA; COSSETTI, 1983, p. 65) no Espírito Santo e nos demais Estados produtores de café. O fracionamento da “Fazenda Jacarandá” é representativo para compreendermos o processo de formação de pequenas unidades camponesas ocorrido na região, principalmente, na crise cafeeira de 1897-1910.

O processo de retalhamento da grande propriedade rural e sua substituição pela pequena propriedade seguiu a lógica apresentada por Prado Júnior (1945-1978, p. 251), ao analisar a situação idêntica que ocorre com as fazendas cafeeiras paulistas. Afirma que o fracionamento das fazendas cafeeiras e “[...] sua venda em lotes de custo acessível aos trabalhadores rurais representará muitas vezes a única solução para as dificuldades financeiras de seus proprietários [...]”.

Continua o autor esclarecendo que, em períodos de crise prolongada, “[...] o progresso da pequena propriedade está particularmente ativo [...]” (PRADO JÚNIOR, 1945-1978, p. 251), pois, mesmo não estando isenta dos efeitos das crises no mercado cafeeiro internacional, não estava em risco sua reprodução, ao contrário, o “[...] declínio da rentabilidade da grande lavoura extensiva do café [...] favorece e estimula a difusão de pequena propriedade [...]” (PRADO JÚNIOR, 1945-1978, p. 251). Sublinham Rocha e Cossetti (1983, p. 65):

[...] mesmo com a redução de sua renda monetária, a pequena propriedade familiar continuou produzir sua subsistência, sendo o efeito mais direto da redução da renda, a redução do consumo de bens importados. Elas se reproduziam, só que a um nível de consumo inferior, não abandonando a lavoura cafeeira, pois era a atividade que fornecia a família alguma renda monetária [...].

Ao defender o que se podia denominar de economia camponesa, Prado Júnior (1966-1978, p. 46) parte da opinião de que ela se organiza com base na “[...] exploração parcelaria e individual do pequeno camponês que trabalha por conta própria e como empresário da produção, em terras suas ou arrendadas [...]”. A partir desse fundamento, analisa a relação entre a economia camponesa e a fragmentação da grande propriedade rural, nas primeiras décadas do século XX. Prado Jr. (1966-1978, p. 45-46) sublinha:

[...] o que corresponde no Brasil a uma economia camponesa constitui historicamente, no geral, a negação da grande exploração, pois resultou em regra da decomposição e destruição da grande exploração pelo parcelamento da base fundiária em que ela se assentava, seja pela divisão da propriedade, seja pelo fracionamento da exploração em parcelas arrendadas [...].

Nesse período, a área que abrangia a “Fazenda Jacarandá” apresentava-se dividida em pequenas unidades camponesas. Em planta baixa datada de 1903, é possível observar que foram realizados levantamentos de áreas em parte das terras que compreendiam a “Fazenda Jacarandá”, pertencente a José Puton naquele período (Planta 1). Tinha uma extensão de 48,4 hectares. Confrontava-se ao norte com as terras do requerente, ao sul com as terras de Octaviano Ramos, ao leste com o rio Coryndiba e a oeste com áreas de terras devolutas.

Planta 1 – Planta da medição da parte pertencente a José Puton, na “Fazenda Jacarandá”, município de Guarapary, Rio Corindiba.



Acervo: Simone Puton, por cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 34,77cmx25,00cm.

Data: 1903

Nas primeiras décadas do século XX, foi possível identificar que partes da fazenda já pertenciam a Abel Sangalli, conforme documentos de transmissão de herança datados de 1942.

Em 1978, Agostinho Dalmagro, aluno da Escola Família Agrícola de Olivânia, realizou levantamento sobre a situação da estrutura fundiária na Comunidade de Olivânia. Constatou que, das 30 famílias pesquisadas, nove possuíam de 1 a 5 hectares; 20 famílias tinham de 6 a 20 hectares; e uma família era proprietária de 21 a 30 hectares. Fica evidente que os dados obtidos demonstram uma divisão de

terras equilibrada. Nos levantamentos de campo realizados, foi possível constatar que a distribuição de terras reproduz, atualmente, uma distribuição idêntica à identificada na pesquisa realizada em 1978.

Na mesma época, realizou-se um levantamento com as famílias de meeiros e se constatou que, das famílias entrevistadas, dez tinham de 15 a 30 anos como meeiros, 6 sempre trabalharam como meeiros e 12 eram meeiros entre 1 a 15 anos. A prática de se firmar entre o meeiro e o proprietário da terra um contrato escrito de parceria agrícola só foi encontrada em uma família. As outras famílias mantinham o compromisso da parceria pelo que foi acordado entre as partes pela palavra empenhada. Produziam, segundo dados obtidos: milho (16 famílias), feijão (19 famílias), arroz (15 famílias), mandioca (8 famílias), cana (1 família), banana (12 famílias). A diversificação das lavouras demonstra uma preocupação com uma produção que atendesse às necessidades de reprodução do grupo doméstico e com uma produção de excedentes para serem comercializados.

A pesquisa mostrou que as lavouras de café não eram incluídas no contrato meação. Os meeiros trabalhavam nas lavouras e recebiam um pagamento em dinheiro por dia ou tarefa executada. Atualmente, observou-se que todos os contratos de parceria têm o café como principal produto de meação e de geração de renda para o camponês. Cultiva-se muito pouco as lavouras destinadas ao consumo familiar. Optam em investir toda a força de trabalho familiar nas lavouras de café ou como diaristas ou empreiteiros em outras áreas da propriedade em que viviam. As rendas obtidas dessas lavouras e nas atividades remuneradas executadas na propriedade da parceria ou em outras terras garantem a compra dos alimentos. Os dados mostram que a comercialização da parte da produção do meeiro era realizada principalmente com o comércio local e compradores de fora. Alguns meeiros vendiam sua produção diretamente para o proprietário da terra.

Um fator que contribuiu para a materialização do fluxo migratório para as regiões do entorno da Escola Família Agrícola de Olivânia pode ser explicado pelo aumento dos membros da família, que inviabiliza a partilha da terra com muitos, pois a produção alcançada não seria suficiente para atender a todas as necessidades em áreas reduzidas pela partilha das posses obtidas nas áreas de ocupação no século XIX e XX. As terras próximas ao rio Coryndiba podiam ser adquiridas por baixos preços, o



que permitiria a possibilidade de estabelecer os que não haviam sido contemplados com terras em seus locais de origem. O deslocamento de toda a família pode ser observado com constância entre os residentes da região. A venda das terras antes cultivadas representava a possibilidade de aquisição de espaços maiores que contemplavam todas as obrigações de partilha da terra pela família.

No que diz respeito às formas de ocupação das terras, seus contornos estão definidos por volta da segunda década do século XX. As características da região apresentam uma estrutura fundiária fundamentada em pequenas propriedades e produção baseada no trabalho familiar e na parceria.

A expansão das lavouras cafeeiras, incluindo as propriedades em torno da antiga “Fazenda Jacarandá”, sujeita quase sempre as famílias camponesas a duas alternativas, que segundo Silva (1976, p. 71), em regra geral, se constitui em “[...] integrar-se na expansão cafeeira ou vender suas terras [...]”. O que se pode concluir é que ambas as alternativas conduziam ao mesmo resultado, ou seja, a subordinação ao capital.

Além das atividades agrícolas no dia a dia do camponês, é muito comum a prática de atividades comunitárias. Podemos citar a construção da Igreja na Comunidade de São Miguel; construção do “Collégio São José”<sup>170</sup> nas terras da antiga “Fazenda Jacarandá” e a abertura de uma estrada entre a comunidade de São Miguel e a cidade de Alfredo Chaves. Durante as pesquisas de campo, percorremos parte desse caminho e pudemos verificar os esforços das famílias para a conclusão da obra. O trajeto íngreme, procurando alcançar o topo da montanha, rompe a mata. As pontes foram construídas, as pedras que foram removidas e as encostas de morros escavadas comprovam toda a dedicação e cooperação desses voluntários em concretizar o projeto que beneficiaria a todos. Essa forma de mutirão era acompanhada por outras que consistiam na realização de tarefas pelas famílias camponesas, para ajudar o vizinho necessitado. As atividades desenvolvidas em forma de mutirão na região aproximam-se da reunião de vizinhos, descrita por Gracia Jr. (1987, p. 68):

[...] vizinhos, convocados por um deles, a fim de ajuda-lo a efetuar determinado trabalho: derrubada, roçada, plantio, limpa, colheita [...],

---

<sup>170</sup> Para maiores informações ver, Capítulo 5 deste trabalho.

construção de casa, [...]. Geralmente os vizinhos são convocados e o beneficiário lhes oferecia alimento e uma festa, que encerra o trabalho. Mas não há remuneração direta de espécie alguma, a não ser a obrigação moral em que fica o beneficiário de corresponder aos chamados eventuais dos que o auxiliaram.

Em várias oportunidades, no período das pesquisas de campo, pudemos presenciar a convocação, a exposição de motivos e a acolhida dos convocados para a realização de mutirões. Algumas famílias eram convocadas após o término das rezas e sempre com o objetivo de colaborar com as atividades necessárias na lavoura para determinada pessoa que se encontrava impossibilitada, normalmente, por motivo de doença. Outras convocações que presenciamos foram após as reuniões na Escola Família, solicitando as famílias colaboração para a colheita ou limpeza das lavouras de café. Observamos que, em todos os casos do convite, as famílias imediatamente se colocavam à disposição. Ao final, sempre se ouvia o comentário: será que iremos assar um pedaço de carne no final?

Essa modalidade de prática comunal, corriqueira entre as famílias camponesas pesquisadas, associa, segundo Brandão (1995, p. 247), “[...] o trabalho produtivo e a convivência solidária, o serviço e a festa, o resultado eficaz e a arte, a demonstração ritual do dever do afeto [...]”. Esse mesmo autor, ao analisar a realização de mutirões pelo campesinato no Alto Paraíba, enfatiza que sua

[...] fórmula é simples e contém todos os elementos do dom: dar, receber, retribuir. Há um convite regido pela necessidade de um trabalho coletivo, associado ao desejo de realizá-lo não através de empresa paga, mas por meio de uma coletivização de um serviço vivido em um dia, como um rito. Há uma resposta obrigatória ao convite, por razões de parentesco, vizinhança, amizade, associada ou não a uma dívida anterior e equivalente de parte de um convidado (quem o convida participou antes de um mutirão em suas terras). Há uma oferta obrigatória de alimentos dados pela família anfitriã, em geral composta de um grande almoço, um jantar [...] (BRANDÃO, 1995, p. 247).

Há um relato de Marchesi (1930), descrevendo a realização de mutirões para a construção da igreja de São Miguel. Conforme o autor, em 1918, as famílias e o próprio bispo Dom Helvécio Gomes de Oliveira manifestavam interesse em construir uma nova igreja nas terras onde estava instalada a sede da extinta “Fazenda Jacarandá”. Não obtendo a cessão de área para a realização do projeto original, optam por construir a igreja em outro local. As obras foram iniciadas em 11 de

janeiro de 1920 e concluídas em 1925.<sup>171</sup> O sentido de colaboração das famílias, para a conclusão da obra pode ser observado quando

[...] o povo em todos os sabbados dava o dia em ajuntar pedras, areia, varões para andaimes, madeiragem, trabalhos, sempre guiados por pessoas da comissão, a qual também devia accudir extra tempo, havendo necessidade, como frequentemente acontecia [...] (MARCHESI, 1930, p. 19).

As manifestações de organização demonstradas, na realização dos mutirões, colaboram para provar que as famílias camponesas não viviam isoladas, não perderam o sentido da coletividade, facilitavam o convívio comunitário e consolidavam as aproximações. Fortificavam o sentido de comunidade por intermédio do sentimento de pertencimento ao lugar e das ações, em conjunto, desenvolvidas. Assim, distanciam-se de uma situação sublinhada por Marx (1852-1976, p. 133), quando afirma que o campesinato não se constitui de uma classe

[...] na medida em que apenas existe um elo local entre os pequenos camponeses e em que a semelhança dos seus interesses não cria entre eles nenhuma comunidade [...], nenhuma organização política. É por isso que não são capazes de defender seus interesses de classe em seu próprio nome [...]. Não podem representar-se a si próprios, têm de ser representados [...].

A materialização de formas organizadas de colaboração entre as famílias camponesas, identificadas nas pesquisas de campo, reforça as afirmativas de Hobsbawm (1998, p. 217) quando sustenta que uma das particularidades do camponês é representada

[...] por um grau muito mais alto de coletividade formal ou informal (na maior parte localizada), que tende ao mesmo tempo a inibir a diferenciação social permanente no interior do campesinato e a facilitar, ou mesmo impor, a ação comunal. [...] a não ser em determinadas situações muito especiais, é difícil conceber um campesinato 'tradicional' sem esse elemento coletivo [...] (HOBSBAWAM, 1998, p. 217).

Esses sentidos de coletividade, de proximidade familiar e física, de ajuda espontânea materializam uma prática histórica de colaboração recíproca entre as famílias camponesas no Vale do rio Coryndiba que se aproxima, conforme afirmam Brandão (1995) e Tedesco (1999), de um “[...] fenômeno social e econômico; é um formato de ação social que objetiva dinamizar o econômico. Esse, porém, não se

<sup>171</sup> Alguns entrevistados sugeriram que a inauguração ocorreu no dia 29 de setembro, quando a Igreja Católica comemora o dia de São Miguel Arcanjo. Tudo leva a crer que tenha ocorrido nessa data, tendo em vista a programação que era e permanece sendo realizada nesse dia.

objetiva sem a objetividade de certo nível de coesão social grupo [...]” (TEDESCO, 1999, p. 148). Esse sentido da colaboração espontânea foi narrado pelos entrevistados em inúmeras oportunidades, algumas delas descritas neste trabalho, principalmente as solicitadas pelas autoridades religiosas, que tinham como referencial a cooperação de todos em benefício da coletividade.

Para executar atividades que requeriam uma maior quantidade de força de trabalho que a família não tinha disponível em ocasiões emergenciais – abate de porco ou gado a fim de usá-lo como alimento, preparo do solo e colheita, extração de grande quantidade de madeira das matas – era realizada uma “troca de dias” entre os camponeses e auxiliava igualmente para ajustar e consolidar laços de uniões pessoais e familiares com atividades que beneficiavam reciprocamente as famílias envolvidas. As estratégias de funcionamento seguem uma trajetória interfamílias guiada pelos princípios da honestidade, da comunicação e da reciprocidade. Essa interação favorece o estabelecimento de “[...] uma contabilidade do tempo não muito racional e formal [...]” (TEDESCO, 1999, p. 149) sem que se rompam os laços de confiança que serviram para consolidar a solidariedade e unir as famílias envolvidas por meio de casamentos e batizados. Ser chamado de “cumpadre”, “cumadre”, “padrinho” ou “madrinha” simboliza uma relação historicamente tecida por uma reciprocidade solidaria que tradicionalmente acompanha essas famílias.

Recorremos a Woortmann (1995) para compreendermos melhor o sentido de compadrio estabelecido entre as famílias entrevistadas. As relações de compadrio entre essas famílias têm suas origens nos próprios vínculos de parentesco existentes entre elas. Na sua grande maioria, o compadrio não se constitui de uma relação de parentesco por “empréstimo” ou “agregação”, essa relação já foi estabelecida entre as famílias, serve agora, para reforçar a convivência e os laços entre parentes. Portanto, para as famílias camponesas, as relações de compadrio se constituem de uma operação prática de expansão das probabilidades matrimoniais entre as famílias entrevistadas e ao mesmo tempo, a possibilidade de ampliar a rede de parentesco na comunidade (Quadro 30 e Tabela 27). Uma rede que colabora, segundo os entrevistados, para fortalecer sua permanência na comunidade. Reforçam seu “ethos camponês” por meio das relações de parentesco favorecendo, conforme afirma (WOORTMANN, 1995, p. 310), “[...] a reprodução tanto material como simbólica do campesinato [...]”.

O número de famílias vai sendo ampliado e, na mesma intensidade, aumentam as redes de entreaajuda, à medida que se observa uma reestruturação fundiária no Vale do rio Coryndiba, que parece ser alimentada pela fragmentação das grandes fazendas com a chegada de imigrantes italianos dispostos a fazer dessas terras um lugar para se viver. Desse modo, na segunda década do Novecentos, está consolidado um reordenamento na distribuição fundiária das terras por meio do fracionamento dos latifúndios em pequenas propriedades camponesas. A expansão da economia cafeeira, na região, facilita que novos segmentos sociais se concretizem incorporando outros segmentos na sua composição. Silva (1995) destaca que se constituem de classes que emergiam em decorrência da expansão da economia cafeeira. Ressalta que, “[...] convivendo com essas novas classes existiam aquelas remanescentes da ocupação preexistente, as quais não haviam, ainda, sido totalmente absorvidas pela dinâmica cafeeira [...]” (SILVA, 1995, p. 59).

Com uma base econômica sustentada por atividades agrícolas dominadas pelo capital mercantil exportador capaz de manter subordinadas a sua dinâmica, surgem “[...] outras formas de capital-fundiário e agrário [...] travando a reprodução autônoma e ampliada daquelas frações [...]” (SILVA, 1995, p. 60), o que não impede que a composição social seja estruturada sobre diferentes segmentos. O comércio varejista ligado, principalmente ao café, altera as relações sociais existentes e facilita a constituição de novas frações de classe que surgem à medida que se expandem as lavouras cafeeiras. Convivem com essas novas frações “[...] aquelas remanescentes da ocupação territorial preexistente, as quais não haviam, ainda, sido totalmente absorvidas pela dinâmica cafeeira [...]” (SILVA, 1995, p. 59). No Quadro 17, é possível observar o perfil da estrutura social que caracterizava a região sul do Espírito Santo. Podem-se perceber fortes aproximações com a composição social do Vale do rio Coryndiba identificada a partir das pesquisas de campo realizadas.

Quadro 17 – Segmentos sociais no Vale do rio Coryndiba na última década do século XIX e primeiras décadas do século XX

<b>Segmentos Sociais</b>		
<b>Proprietários</b>		<b>Não Proprietários</b>
<b>Dominantes</b>	<b>Subalternas</b>	
Fazendeiros produtores de café e açúcar	a) Pequeno proprietário rural: camponês imigrante b) Pequeno comerciante local: distribuidor de mercadorias importadas e nacionais c) Classe média urbana: pequenos e médios comerciantes proprietários dos meios de serviços: transporte (tropas e barcos) e armazéns e máquinas de beneficiamento de café atividades liberais (médico, advogado, farmacêutico etc.)	a) Populares rurais: escravos rurais libertos colonos parceiros trabalhadores temporários b) Populares urbanos: escravos urbanos libertos trabalhadores do comércio e serviço em geral

Fonte: Silva (1995, p. 61). Adaptado pelo autor.

Com a aquisição da terra, o campesinato passa a trabalhar exclusivamente na sua posse produzindo os ganhos necessários para sua reprodução, seja pela produção de alimentos, seja pela produção de excedentes comercializados com os “vendeiros” locais. Nas palavras do Seu Lulu, as famílias camponesas quase não dependiam do comércio para se manter:

[...] produzia de tudo: café, milho, arroz e feijão e o ‘diacho a quatro’.<sup>172</sup> Naquele tempo ninguém vendia nada. O povo, todo mundo era independente. A família era criada na abundância. Criava porco, galinha, tinha de tudo [...]” (ALOÍSIO FRAGA LOUREIRO – Seu Lulu, entrevista, 23 de agosto de 2011).

Contudo, a presença de atividades comerciais no Vale do rio Coryndiba, principalmente na comunidade de São Miguel, é assinalada por Marchesi (1930) quando diz que as casas de comércio existentes comprovavam o desenvolvimento da região e da comunidade de São Miguel.

A primeira casa de comércio da região, segundo Marchesi (1930, p. 12), pertencia ao tenente-coronel Luiz Martins de Carvalho, “[...] tendo passado nella varios annos com casa de negocio [...]”. A propriedade, juntamente com a casa de comércio, foi adquirida pelos “[...] Snrs. Agolfe Stefano, João e Abel Sangalli, vieram, passando sua residência effectiva do ‘Todos os Santos’, morar na localidade [...]” (MARCHESI, 1930, p. 12).

<sup>172</sup> Nesse caso, a expressão foi utilizada para designar as variedades e quantidades produzidas.

Em 1898, a mesma propriedade e a casa de comércio foram adquiridas pelo major Antonio Alberto de Souza, que inicia a instalação de uma máquina de pilar e beneficiar café. As instalações ficavam localizadas nos fundos de um grande casarão que servia de residência na parte superior e da casa de comércio na parte inferior. A maior parte dessas instalações bem como o enorme terreiro para secar café ainda permanecem resistindo ao passar dos tempos, permitindo imaginar todas as atividades que ali eram desenvolvidas.

As casas de comércio da região atendiam às famílias camponesas naquilo que elas mesmas não conseguiam produzir. A fala do Seu Lulu, um dos antigos moradores da região, em entrevista, permite-nos compreender o papel desempenhado pelos comerciantes locais na manutenção e reprodução das famílias camponesas e o fluxo mercantil na região:

[...] o maior comerciante era o major Souza. Tinha uma casa de comércio de nove a dez portas. Lá onde é a casa do Henrique Bourguignon. Eu cheguei a conhecer a casa funcionando. Meu pai comprava mercadorias lá. Depois que o major morreu foi se acabando devagar. O Sérgio Nogueira tinha também uma casa de comércio muito boa. Tinha o comércio do Deolindo Novaes e os irmãos dele. Tinha uma muito grande na 'Sagrada Família'. O Saturnino era o maior comerciante de São Miguel. As mercadorias chegavam de tropa de burros [...] (ALOÍSIO FRAGA LOUREIRO – Seu Lulu, entrevista, 23 de agosto de 2011).

Há uma explicação para o número de casas de comércio na região nas palavras do Seu Lulu: “[...] naquela época [primeiras décadas do Novecentos], tinha muito italiano. Tinha ‘caboclo’ para ‘diagramar’,<sup>173</sup> mas era muito italiano. Dentro da comunidade eram poucas as pessoas que moravam [...] (ALOÍSIO FRAGA LOUREIRO - Seu Lulu, entrevista, 23 de agosto de 2011).

A tendência da produção de autoconsumo dessas famílias reduzia os produtos adquiridos no mercado sem, contudo, desmotivar o surgimento de novas casas de comércio na comunidade. Sempre haveria algo a ser adquirido nas “vendas” locais. O que era comprado consistia de um conjunto de produtos oriundos de grandes casas comerciais dos centros urbanos ou de outros Estados. Dentre as mercadorias adquiridas pelas famílias, encontram-se: farinha de trigo, arame farpado, sal, querosene, fósforo, tecidos e ferramentas. Em qualquer momento de crise, “[...] o consumo destes produtos deveria se reduzir drasticamente, uma vez que reduzia-se

<sup>173</sup> Expressão utilizada para indicar descontentamento ou quantidade. Nesse caso, foi empregada com o objetivo de dar a entender sobre o grande número de “caboclos” que moravam na região.

a renda monetária ou o valor excedente das unidades produtivas [...]”(ROCHA e COSSETTI, 1983, p. 132) impossibilitando a compra ou se fosse efetivada – o que sempre ocorria – o pagamento, seria realizado na colheita. Comprometia-se parte da renda antecipadamente.

Com as informações obtidas com as famílias entrevistadas, foi possível compor os mecanismos de funcionamento do mercado local. A estrutura mercantil era formada pela seguinte ordem: família camponesa, comerciante local, negociante ambulante, comerciante médio urbano e grandes casas comerciais exportadoras ou importadoras urbanas. Essa lógica de funcionamento pode ser observada na fala do Seu Lulu, quando afirma que

[...] O maior comerciante do Coryndiba era de Jabaquara [vila localizada na foz do rio Coryndiba]. Importava de tudo e exportava café. Esses comerciantes daqui comprava tudo com ele e vendia o café para ele. O café descia pelo rio de ‘prancha’<sup>174</sup> ou seguia por terra com as tropas de burro<sup>175</sup>. As mercadorias chegavam de tropa [...] (ALOÍSIO FRAGA LOUREIRO – Seu Lulu, entrevista, 23 de agosto de 2011).

As famílias camponesas tinham contato comercial exclusivamente com o dono do armazém que estabeleciam suas relações comerciais e consolidavam o ciclo da produção simples de mercadoria : “[...] produz mercadoria, no caso o café, utilizando o seu meio de produção – terra e força de trabalho. Vende a mercadoria para adquirir outra mercadoria de seu uso, intermediado ou não pelo dinheiro [...]” (CAMPOS JÚNIOR, 1996, p. 110). A “venda” desempenha o papel de intermediar as atividades mercantis e financeiras entre as famílias camponesas e os comerciantes instalados na região. Ultrapassando a condição das atividades comerciais, constituía-se principalmente em

---

<sup>174</sup> Segundo Camara (1937), refere-se a embarcações com características próprias, que permitem a navegação em águas pouco profundas, com segurança e comodidade. Consta basicamente do casco de duas canoas ou mais canoas, unidos por tábuas grossas, fazendo um todo plano na parte superior da embarcação. Normalmente o comprimento pode chegar até cinco metros com dois de largura. São construídas de madeira de lei, principalmente peroba. Essa embarcação é movida a vara ou a remos usados na popa e na proa para ajudar o barco a começar a se locomover ou a fim de desviá-lo de qualquer obstáculo. Só usam dois remos, feitos geralmente de peroba, em que trabalham quase na proa “prancheiros” em pé. Para guiá-la, existe um leme de madeira de lei colocado na popa.

<sup>175</sup> O Sr. Aloísio Fraga Loureiro – Seu Lulu, em entrevista, descreveu todas as etapas que guiavam as tropas de burro. Segundo ele, pela manhã, nos armazéns das casas de comércio, os animais eram reunidos e, sobre o lombo dos burros ou mulas, eram colocadas cangalhas para sustentar sacos de couro carregados de café. Quando retornavam, eram carregados de mercadorias para repor o estoque das casas de comércio. Como proteção contra a chuva e quedas no caminho, um pesado coberto de couro cru era colocado por cima dos sacos de couro e amarrado com uma correia. Geralmente, cada lote de burros era guiado por dois tropeiros.



[...] espaço de sociabilidade, de negócios, de conchavos políticos, de discussões; também espaço de lazer, de jogos nos finais de tarde e aos sábados. [...] otimizava a organização do espaço, assim como organizava e dinamizava espacialidades sociais e econômicas; era testemunho, a materialidade da vida econômica [...] lugar da presença do estranho (de fora), onde também os daqui (de dentro) se estranham de vez em quando [...] (TEDESCO, 1999, p. 132).

As relações mercantis acontecem com uma circulação monetária quase inexistente. O camponês produzia, com a família e na sua propriedade, as condições para sua reprodução. Necessitando suprir algo que lhe faltasse por não produzir ou por instabilidades climáticas, recorria ao comerciante local. Era comum o comerciante lhe fornecer o que a família camponesa precisa e receber o pagamento por meio do fornecimento de cereais, suínos abatidos entregues na forma de carne, mantas de toucinho, banha, linguiça ou o café sem beneficiamento no período da colheita. O Seu Lulu descreve a relação entre o camponês e o “dono da venda” deste modo: “[...] pegava o que precisava e pagava o que devia com o “café em casca”.<sup>176</sup> A casa de comércio vendia o ano inteiro para receber na colheita. Naquele tempo não tinha juro [...]” (ALOÍSIO FRAGA LOUREIRO – Seu Lulu, entrevista, 23 de agosto de 2011).

São materializadas relações nas quais há uma evidente perda do poder de negociação por parte do camponês, tendo em vista que a

[...] venda que o colono fazia do café em coco, muitas vezes não obtendo em troca nenhum dinheiro, mas mercadorias para o seu consumo caracteriza uma dupla forma de captura do seu excedente. Primeiro, porque o café em coco [...] tinha um preço bem abaixo daquele do mercado; o que possibilitava ao vendeiro capturar parte do excedente, ficando encoberto que o preço maior que ele conseguia [...] era proveniente do beneficiamento. Segundo, a outra parcela de excedente capturada [...] provinha do lucro obtido com a supervalorização de suas mercadorias em relação ao café, já que muitas vezes o dinheiro não aparecia nas transações [...] (CAMPOS JÚNIOR, 1996, p. 112).

O entendimento de Campos Júnior (1996) sobre essa situação nos ajuda a compreender melhor as relações existentes entre o “vendeiro” e o camponês. Segundo o autor, o que mantinha a relação entre o campesinato e o “[...] vendeiro eram os laços pessoais, os vínculos sentimentais provenientes de sua cultura e da proximidade [...]” (CAMPOS JÚNIOR, 1996, p. 112).

---

<sup>176</sup> Café que passou pelo processo de secagem e que ainda não foi beneficiado.

Contudo, essa relação de passividade não era, por certo, universal. Nos depoimentos, percebemos que a fidelidade era rompida imediatamente, se o camponês percebesse qualquer movimento em que sairia lesado. Conforme enfatiza Hobsbawam (1998, p. 219), “[...] os camponeses [...] tendiam a desconfiar e a não gostar de ninguém que não fosse camponês, porque a maioria das demais pessoas pareciam participar de uma conspiração para roubá-los [...] e sempre estavam acima deles [...]”. A história das relações entre o camponês e o não camponês é marcada, segundo esse mesmo autor, “[...] pela personalização das relações sociais [...] mediante o clientelismo ou o parentesco natural ou artificial [...]” (HOBBSAWAM, 1998, p. 221). Isso, de certa forma, vai amortizar, mas não eliminar nas relações os conflitos, tendo em vista que as relações mercantis são efetivadas não com um estranho, mas com uma pessoa, que pode ser parente natural ou artificial por intermédio do compadrio.

Na fala do Seu Lulu, é percebido o controle que os comerciantes detinham sobre os preços, beneficiamento da produção agrícola e dos meios de transporte, fortalecendo, conforme sublinha Seyferth (2011, p. 12), “[...] uma forma de dominação, inicialmente econômica e depois política, exercida localmente por negociantes [...]”. Tinham suas casas de comércio próximas à igreja do “arraial” de São Miguel. Observamos que esta denominação, “arraial”, é utilizada para designar a vila. Ainda é mantida por moradores e ele é sempre definido como centro religioso e comercial, por isso, local de encontros e negócios.

Há uma consideração interessante sobre as relações mercantis estabelecidas entre o campesinato e os comerciantes, feita por Ianni (1981, p. 106):

É bem verdade que tem sempre comprador querendo comprar na porta [...] os mantimentos, arroz, milho, criação. Comprar e vender. Devagar, o comércio chega e vai entrando, crescendo, despropositado. Inclusive vai levando o produto do trabalho da família, do lugar, de todos, cada vez sobra menos para cada família, no lugar. Mas a vida continua; de um jeito ou de outro, continua [...].

Nas décadas seguintes se intensificam as relações mercantis existentes, forçando mudanças na ocupação do solo e no desenvolvimento de outras atividades agrícolas. Nas décadas de 40 e 50, as terras do Vale passam por um processo de substituição da principal atividade agrícola nas terras das famílias camponesas. O avanço das pastagens era decorrente do esgotamento dos solos das lavouras

cafeeiras e da inviabilidade de abertura de novas áreas de cultivo, devido ao fato de que as terras disponíveis se localizavam em regiões íngremes, o que tornava difícil o acesso e impedia o desenvolvimento das atividades requeridas para o plantio, manejo e colheita.

Pudemos constatar, nas entrevistas, que o mercado reforça a expropriação do camponês. Segundo as análises de Ianni (1981), que refletem a situação vivida pelo campesinato no Vale do rio Coryndiba, o mercado adquire barato o produto do camponês e vende caro as coisas de que esse precisa:

[...] começa a ser obrigado a comprar o do que não tinha precisão nem precisava. Cada dia chega mais gente vendendo coisas da cidade: utensílios para a casa, ferramentas para a lavoura, adubo, inseticida, armas, rádio, um despropósito de coisas que prestam e não prestam. [...] vai ficando um comprador de coisas da cidade, belezas e tranqueiras, sem saber nem por quê, nem como, para quê [...] (IANNI, 1981, p. 106).

#### 4.6 UM NOVO PADRÃO DE OCUPAÇÃO SE INTENSIFICA A PARTIR DE 1960: OUTRO MODO DE SER DA FAMÍLIA CAMPONESA ENSAIA SEUS PRIMEIROS MOVIMENTOS NO VALE

A década de 60 foi marcada por intensas modificações no uso e ocupação do solo no Espírito Santo. As terras do Vale do rio Coryndiba acompanharam as alterações que se processaram no Estado. Uma nova forma de ocupação começa a se materializar guiada pelos princípios de uma lógica produtivista sempre em larga escala, componente integrante do conjunto da nova configuração do desenvolvimento capitalista na agricultura, que, no caso específico do Espírito Santo, pode ser exemplificada pelas plantações extensivas de eucaliptos, grandes cultivos de cana-de-açúcar com finalidades energéticas na região norte, expansão da lavoura cafeeira na região serrana e o desenvolvimento de programas governamentais de modernização geral para a agricultura, representados pela difusão de fertilizantes químicos, herbicidas e sementes melhoradas geneticamente para todo o Estado.

Essas alterações estão fortemente marcadas pela substituição das velhas lavouras cafeeiras em alguns municípios e a redução das áreas plantadas em outros. No Espírito Santo, entre 1962 e 1967, teve início, a um forte processo de intervenção estatal na agricultura. No caso específico da cafeicultura, no início dos anos 60, foi criado o Grupo Executivo de Recuperação Econômica da Cafeicultura (Gerca). Sua principal ação “[...] era executar o planejamento da produção cafeeira com o objetivo principal de redução das supersafras [...]” (ROCHA; MORANDI, 1991, p. 52). Em 1962 o Plano Diretor do Gerca foi executado a partir de três ações básicas: “[...] promoção da erradicação dos cafezais antieconômicos, diversificação das áreas erradicadas com outras culturas e renovação de parcela dos cafezais [...]” (ROCHA; MORANDI, 1991, p. 52). A ação prevista para a erradicação dos cafezais foi realizada em duas fases: a primeira ocorreu entre junho de 1962 e agosto de 1966; a segunda fase aconteceu entre agosto de 1966 e maio de 1967.

Utilizando os dados da pesquisa realizada, em 1978, por Agostinho Dalmagro, aluno da Escola Família Agrícola de Olivânia, já citada anteriormente, pudemos constatar que, na Comunidade de Olivânia, oito famílias ingressaram no programa governamental de melhoria dos cafezais na primeira fase. Os argumentos encontrados para justificar as razões para a adoção dessas medidas coincidem com os utilizados pelos proponentes do programa, ou seja, os cafezais eram improdutivos e doentes. A partir de 1966, segundo o levantamento realizado, nenhuma outra família erradicou suas lavouras de café.

A pesquisa mostra que o camponês identificava quatro entidades responsáveis pela condução do programa de erradicação das lavouras cafeeiras. As respostas de 12 famílias mostram que cinco delas tinham o Instituto Brasileiro do Café como principal incentivador. Três viam a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), autarquia estadual, como outra responsável. Quatro famílias disseram ser o governo e os bancos os responsáveis. As famílias entrevistadas foram unânimes em afirmar que todas as entidades envolvidas exigiam a substituição da lavoura cafeeira por pastagens para a pecuária de leite e lavouras de banana. Apresentavam como justificativa a garantia de bons preços para os produtos. Quando questionadas sobre o resultado da erradicação das lavouras de café em suas terras, as famílias apresentaram, em ordem de repetições, os

seguintes argumentos: não teve resultado algum; trabalharam com outras lavouras sem especificar quais; como a farinha estava com um preço bom, plantou mandioca; como o preço melhorou, plantou banana; e conseguiu acabar com as pragas e doenças das lavouras de café.

Segundo Rocha e Morandi (1991, p. 56), as lavouras de café no Espírito Santo, conforme observados na Tabela 15, foram fortemente atingidas pelo programa de recuperação da cafeicultura:

[...] basicamente por apresentar baixo nível de produtividade e ser, em sua maior parte, antieconômica [...]. Isto se verificava porque as condições gerais em que se realizava a cafeicultura eram extremamente precárias, tanto devido às condições naturais de clima e relevo, que eram pouco favoráveis como, também, à pequena capitalização e quase inexistente aplicação de técnicas modernas de cultivo e beneficiamento do produto. Dessa forma, obtinham-se baixos níveis de produtividade e tipos baixos de café, que não eram muito próprios à exportação [...] (ROCHA e MORANDI, 1991, p. 56).

**Tabela 15 – Números de cafeeiros plantados no Espírito Santo/1940-1985**

<b>Ano</b>	<b>Em produção</b>	<b>Novos</b>	<b>Total</b>
1940	212.997.130	44.275.625	257.272.755
1950	247.146.325	85.092.476	359.238.801
1960	360.431.122	87.213.981	447.645.103
1970	202.613.200	32.231.914	234.845.114
1975	193.756.765	53.408.906	247.165.671
1980	298.598.296	148.515.863	447.114.159
1985	485.175.737	160.039.065	645.214.802

Fonte: Rocha e Morandi (1991, p. 49). Adaptada pelo autor.

No Espírito Santo, a penetração do capitalismo na agricultura provocou mudanças que se processaram em um ritmo lento. Fundamentado nas afirmações de Rocha (1998), podemos concluir que, mesmo em ritmo lento, a década de 70 foi palco de transformações que marcaram a economia regional capixaba e se projetaram até os dias atuais. A partir dessa década, a lavoura cafeeira experimentou vigorosa expansão, tornando-se a principal cultura agrícola regional. O “Plano de Renovação e Revigoração dos Cafezais”, coligado à ampliação da pecuária, originou modificações nas formas de ocupação do solo e no ordenamento econômico da produção. Os instrumentos de política utilizados pelo Governo Federal, como o crédito rural, os incentivos fiscais e os programas especiais, foram direcionados, quase totalmente para os grandes empreendimentos no Estado.

Visava exclusivamente à lucratividade mediante a maximização da produtividade em curto prazo, não importando o rastro de destruição ocasionado por essa configuração degradante de produção agrícola. Seus efeitos podem ser resumidos pelo seu caráter predatório de relacionamento com a terra, visão de inexauribilidade dos recursos naturais; e na forma excludente em relação aos que habitavam a região.

As políticas agrícolas estatais tinham, como objetivo exclusivo, aumentar a produção agropecuária. Essa intervenção ocorria principalmente pelo subsídio aos créditos de custeio, investimento e comercialização. Segundo Ianni (1979), a inclusão da agricultura, principalmente de produtos exportáveis, nas políticas governamentais foi além de subsidiar créditos. Ocorre mediante

[...] estímulos e favores fiscais e creditícios para a formação, expansão, crescimento, aperfeiçoamento ou modernização da empresa agrícola, pecuária, extrativista ou agroindustrial. Tanto a agricultura intensiva como a extensiva receberam favores [...], econômicos e políticos de bancos, superintendências e fundos pertencentes ao Estado, e postos à disposição da empresa nacional e estrangeira [...] (IANNI, 1979, p. 47).

Esse procedimento da modernização capitalista agrária comprometeu severamente a estabilidade dos ecossistemas, descaracterizou as diversas culturas camponesas nas suas formas de ocupação e de se relacionar com a natureza que lhes proporcionava o autossustento, principalmente se for levada em conta que essa atividade nem sempre tinha a marca da degradação.

A intensificação do capitalismo no campo permitiu, via artificialização da agricultura – variedades melhoradas, adubação e defensivos artificiais, mecanização e práticas monoculturistas extensivas – um rápido crescimento na abertura de novas formas de intervenção nas atividades agrícolas, provocando aumentos consideráveis de produtividade. No entanto, produziu também o agravamento da crise social decorrente da descapitalização que, em casos extremos, provocou um processo de pauperização irreversível das famílias camponesas, levando muitas vezes ao abandono de suas atividades e, conseqüentemente, à sua expulsão do campo.

O ingresso na lógica de produção mercantil possui alguns pressupostos básicos que precisam ser considerados. Provoca em muitos casos a separação entre o camponês – produtor direto – e os seus meios de produção – terra. Essa situação

gera mudanças no relacionamento do campesinato com a terra. Conforme Graziano da Silva (1980, p. 1), está assim representada:

[...] a) a terra deixa de ser uma condição natural da produção, um componente da existência objetiva do produtor direto. Passa ser um bem passível de compra e venda no mercado, uma mercadoria; e como tal, passa a intermediar o processo de trabalho [...]; b) os instrumentos de trabalho deixam de pertencer ao produtor e passam a se colocar frente a ele como capital, ou seja, como monopolizados pelo comprador de sua força de trabalho, não lhe restando outra alternativa a não ser a venda dessa mesma força de trabalho; c) o trabalhador que, enquanto ligado à terra e de posse dos instrumentos de trabalho, possuía meios e consumo necessários à sua manutenção como produtor independente antes e durante a produção, deixa de os ter, passando sua manutenção a se fazer unicamente através da venda de sua força de trabalho [...].

No Espírito Santo, essa situação vai se evidenciar a partir dos anos 70, quando teve início um violento deslocamento da população rural para as grandes cidades. Entre 1970 e 1985, aproximadamente 257.000 pessoas abandonaram os campos capixabas. Dados da Tabela 16 apontam que, em 1970, a população capixaba, residente no campo, correspondia a 54,2% da população total do estado. Em 1985, esse percentual caiu para 27,2% da população total. Atualmente a população do campo representa 16,6% da população capixaba. Esse percurso, com destino às cidades, teve, fundamentalmente, três motivos: o primeiro por aquilo que a cidade oferecia; o segundo decorrente do desemprego provocado pela modernização no campo; e o terceiro pela concentração de terra que impedia qualquer possibilidade de acesso ao campesinato a terra. Muitas vezes, esses latifúndios se constituíam de grandes áreas de terras improdutivas.

Tabela 16 – População total, rural e urbana – Espírito Santo/1940-2010

(continua)

<b>Ano</b>	<b>População urbana</b>	<b>% sobre pop. total</b>	<b>População rural</b>	<b>% sobre pop. total</b>	<b>População total</b>
1940	157.925	19,9	632.224	80,1	790.149
1950	199.186	20,8	758.052	79,2	957.238
1960	367.568	31,3	803.290	68,7	1.170.858
1970	721.916	45,1	877.417	54,2	1.599.333

Tabela 16 – População total, rural e urbana – Espírito Santo/1940-2010

(conclusão)

Ano	População urbana	% sobre pop. total	População rural	% sobre pop. total	População total
1980	1.293.378	63,9	729.962	36,1	2.023.340
1985	1.664.714	72,8	619.945	27,2	2.284.659
1996	2.176.006	77,6	626.701	22,4	2.802.707
2000	2.463.049	79,5	634.183	20,5	3.097.232
2010	2.928.993	83,38	583.679	16,62	3.512.672

Fonte: (IBGE) – Censos Demográficos.

Essa era uma situação que estava consolidada no Brasil, tendo em vista que,

[...] durante o ciclo desenvolvimentista iniciado em 1930, a trajetória típica da família brasileira, ou do jovem adulto brasileiro, foi a da migração do campo para a cidade, com uma implantação urbana inicial precária, em termos de moradia e trabalho, seguida de uma inserção no setor formal, frequentemente na indústria ou em atividades a ela vinculadas. Com todas as dificuldades, tratava-se o mais das vezes de uma trajetória que mantinha visível uma perspectiva de fixação e, a médio ou longo prazos, de ascensão social. O núcleo moderno da economia absorvia força de trabalho em ritmo superior ao crescimento da população [...] (BENJAMIN et. al., 1998, p. 80).

A crise que se abateu sobre a economia camponesa no Estado, a partir dos anos 60, com fortes reflexos no Vale do rio Coryndiba, explica o agravamento das tensões sociais nas cidades capixabas e o surgimento de um enorme contingente de desempregados constituídos de famílias camponesas que abandonaram o campo. Os que permaneceram procuram novas alternativas de geração de renda, principalmente investindo na melhoria da qualidade dos produtos e na diversificação da exploração agrícola.

A quimificação crescente na produção agropecuária potencializa os projetos monoculturistas de eucalipto, cana, café e pastagens na região norte. Na região sul, os projetos permanecem direcionados para a ampliação de pastagens e lavouras de café. Na região serrana, os projetos visam à expansão das lavouras cafeeiras. A partir dos anos 80, as famílias camponesas, no Vale do rio Coryndiba, optam por acompanhar as diretrizes definidas pelo mercado com o aumento do plantio de café e intensificam as lavouras de banana na região. Independentemente do cultivo, pelo



manejo adotado, ocorreram a erosão e a degradação das terras agrícolas, gerando incontáveis impactos sobre os recursos florestais, hídricos e o solo. Esses problemas ambientais já eram percebidos em toda sua dimensão na região.

A Escola Família Agrícola de Olivânia inicia suas atividades nos momentos marcantes de incentivo, por parte do Estado, para a renúncia às formas tradicionais agrícolas e ingresso nos preceitos de uma agricultura de alto uso de insumos externos. A Escola se preocupou em desenvolver, com as famílias e comunidades camponesas do Vale, uma reflexão sobre essas práticas e, em seguida, decidir como conviver com essa nova situação imposta.

A partir desse cenário, podem ser observadas duas práticas pedagógicas distintas convivendo nos contextos camponeses no Espírito Santo: a educação oficial, representada pelas escolas públicas estaduais e municipais e também as escolas agrícolas federais; e uma prática de educação popular alternativa, representada pelas Escolas Famílias Agrícolas.

Nos padrões de produção agrícola sugeridos fica evidente uma distinção. De um lado, a ideia de se produzir vinculada à produtividade obtém sucesso, mas tem seu preço. Eleva a incapacidade de o meio produzir sem que lhe seja reposta em quantidades maiores, todos os nutrientes necessários para o desenvolvimento das plantas, pois essa prática requer a utilização de grandes quantidades de insumos para manter a capacidade produtiva, gerando, por sua vez, graves problemas de contaminação ambiental e aumento dos custos de produção. Chega-se, assim, a uma situação de impasse: a contínua reposição de macro e micronutrientes consolida a visão cartesiana, reducionista e tecnocêntrica da natureza, em que seres humanos e ecossistemas estão separados em uma relação de dominação humana. O problema da baixa produtividade é resolvido com altas taxas de fertilizantes nitrogenados sintéticos, observando-se unicamente a relação linear de causa e efeito, onde a baixa produção é compensada, na colheita seguinte, pelo aumento do uso de adubos químicos.

Por outro lado, a ideia de se produzir com adoção de um modelo tecnológico abrangente e ecologicamente sustentável é ensaiada e consolidada ao longo dos anos pela Escola Família Agrícola de Olivânia, como foi percebido nas observações

de campo realizadas. Esse modelo se encontra no outro extremo das discussões e práticas da educação oficial e compõe toda uma lógica de produção baseada na preservação da integridade ecológica, que agregue renda com o emprego de tecnologias de alta eficiência energética e, por conseguinte, uma agricultura de baixo uso de insumos externos. Esse balanço energético equilibrado, tendendo a positivo para o solo, é obtido com o do retorno ao solo de todos os restos orgânicos e estrume animal, processados por meio da compostagem.

Cria-se, assim, um sistema energético fechado, um processo de reutilização inter-relacional entre atividades agrícolas, criação de animais e consumo humano. Essa atividade, somada à rotatividade e ao consórcio no plantio, colabora para renovar o solo, obtendo-se, como resultado, a preservação da fertilidade dos solos. Tais técnicas adotadas e repassadas para as famílias permitem, como mostram as pesquisas, a obtenção de uma produtividade acima da média alcançada pelo modelo de cultivo convencional. Além dos resultados alcançados, percebe-se uma maior eficiência ecológica com a conservação da flora e fauna, estímulo às atividades micro e microbiológicas no solo em áreas de cultivos diversificados, sem esgotar os recursos renováveis do solo, proporcionando, dessa maneira alimentos de alto valor nutricional sem resíduos químicos e agressão aos ecossistemas.

No final da década de 60, o desenvolvimento da agricultura no Espírito Santo, quase exclusivamente na região norte, caracteriza-se por receber em suas terras forte influência dos grandes projetos do complexo agroindustrial, orientados pelo modelo de desenvolvimento implantado no Brasil, conforme Sorj (1980, p. 69) sustenta:

[...] a forma específica pela qual essas coordenadas se realizam na agricultura está determinada pelo padrão de acumulação industrial, centrado no desenvolvimento de um complexo agroindustrial liderado pelas grandes empresas estrangeiras e pela correlação de forças sociais no campo, totalmente favoráveis aos grandes proprietários. A ação do Estado nesse contexto orienta-se para a modernização da agricultura, visando a integrá-la ao novo circuito produtivo liderado pela agroindústria de insumos e processamento de matéria-prima [...]. A produção tradicional não é, nem poderia ser, imediatamente substituída, como também se mantém o padrão de expansão horizontal através da ocupação de fronteira [...].

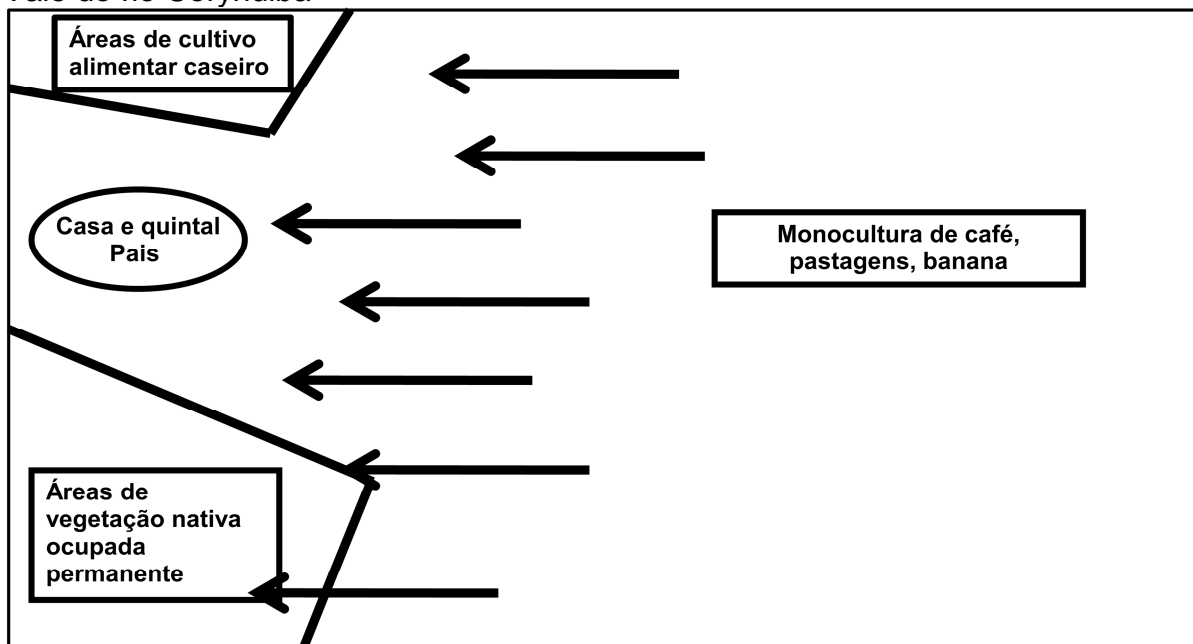
Esse mesmo autor trata dos grandes investimentos no setor de produção de celulose, afirmando que foi o segmento agroindustrial que teve a maior expansão no período compreendido entre a década de 70 e 80 do Novecentos. Essa expansão ocorre sustentada na máxima utilização dos incentivos fiscais para o

reflorestamento, aquisição de grandes extensões de terras a preços insignificantes e, em alguns casos, a própria grilagem de terras com a finalidade de ampliar as áreas de cultivo do eucalipto.

Desertos verdes de florestas de eucalipto e grandes cultivos de cana de açúcar ocupam, segundo Bussinger (1992), grandes extensões de terras na região norte do Espírito Santo, a partir de 1967, com a instalação de empresas produtoras de grandes quantidades de madeira, como a Aracruz Florestal S.A., Mucuri Agroflorestal S.A. e a Floresta Rio Doce S.A., destinadas ao complexo agroindustrial da Empresa Aracruz Celulose S.A. e de carvão vegetal enviado às siderúrgicas Acesita Energética, Cia. Brasileira de Ferro, Cia. Siderúrgica Belgo-Mineira. A partir de 1975 com a criação do Programa Nacional do Álcool (Pró-Álcool), as florestas de eucaliptos encontram forte concorrente na ocupação de grandes extensões de terra. Esses espaços são disputados com lavouras de cana-de-açúcar para abastecer as destilarias de álcool instaladas na região, como a Cia. de Álcool de Conceição da Barra (Alcob), Cristal Destilaria Autoprodução de Álcool S.A. (Credisa), Destilaria Itaunas S.A. (Disa), Alcooleira Mateense S.A. (Almasa), Linhares Agroindustrial S.A. (Lasa) e a Alcooleira Boa Esperança S.A. (Albesa).

Esta influência das novas formas de produção e substituição de lavouras por outros cultivos gradativamente vai se consolidando no Vale do rio Coryndiba, conforme informações obtidas nas pesquisas de campo. Os entrevistados confirmam o avanço da monocultura cafeeira, das pastagens e lavouras de banana sobre áreas de vegetação nativa e de terras que historicamente eram destinadas ao cultivo de alimentos utilizados pelas famílias camponesas e para alimentar a criação de animais domésticos (Tabela 27). O Esquema 4 permite visualizar o avanço das monoculturas nas terras camponesas. Representa a consolidação de um camponês com uma alta intensidade com o mercado.

Esquema 4 – Ocupação das terras das famílias camponesas pelos monocultivos – Vale do rio Coryndiba



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas nas entrevistas realizadas.

Essas formas de ocupação das terras pelas famílias camponesas mostram que a consolidação da artificialização do meio ocorre pelo mito da alta produtividade. O sistema de produção, agora, é alimentado por pacotes tecnológicos que geram uma alta dependência de insumos externos. Seus efeitos podem ser sentidos pelo agravamento dos impactos sociais (êxodo rural); perda da biodiversidade dos cultivos tradicionais das famílias camponesas, o que caracterizava, em determinados cultivos, a família na comunidade; desconsideração com os saberes locais; consolidação da aproximação com o mercado com a aquisição, cada vez mais intensa, dos alimentos consumidos pelas famílias camponesas nas comunidades de São Miguel, Olivânia, Cabeça Quebrada e Duas Barras.

A partir de 1980, determinadas áreas do Vale do Curyndiba são alvo de planejamentos públicos, como o “Pró-Várzeas”,<sup>177</sup> destinado a “[...] recuperação de vales úmidos, que envolve o uso de sistemas modernos de drenagem, irrigação e preparação do solo, assim como a aplicação de adubação adequada [...]” (ROCHA;

<sup>177</sup> O Programa Nacional para Aproveitamento de Várzeas Irrigáveis (Pró-Várzeas) foi criado pelo Decreto nº 86.146, de 23 de junho de 1981. Tinha por finalidade promover o aproveitamento racional e gradativo de áreas de várzeas alagadas nas propriedades rurais. Foi executado por meio da drenagem e ocupação sistemática dessas áreas, dando prioridade ao atendimento às pequenas propriedades camponesas. Na prática, foram drenadas nascentes que alimentavam os cursos dos rios, reduzindo de maneira significativa as fontes tributárias que abasteciam os córregos e rios das áreas drenadas.

MORANDI, 1991, p. 102). São drenadas planícies inundáveis e alagadas nas margens do rio Coryndiba, para serem ocupadas com pastagens e cultivos de café da variedade “*coffea canephora*”, popularmente conhecido por “café conilon”.<sup>178</sup> Gradativamente, vai se transformar no principal fator de ocupação das terras, por se mostrar mais adaptado às condições climáticas da região. Os desdobramentos dessas formas de ocupação contribuíram para modificar o padrão de uso da terra e, conseqüentemente, alteraram as condições ambientais e socioeconômicas na região.

O manejo inadequado do programa provocou profundos problemas ambientais na região e nas outras intervenções realizadas pelo “Programa Pró-Várzeas”, até 1985, no Espírito Santo, com destaque para a redução dos recursos hídricos, lixiviação e a salinização dos terrenos agricultáveis das áreas drenadas. É necessário destacar o comprometimento dos recursos hídricos, sempre considerados como recursos inesgotáveis. A prática indiscriminada das drenagens, sem a devida avaliação dos impactos ambientais, conduziu irreversivelmente ao desaparecimento de córregos, redução do volume hídrico dos rios e rebaixamento dos lençóis freáticos.

Os níveis de degradação ambiental podem ser comparados com os níveis de produtividade ocasionados pela “Revolução Verde”. Por suas características multifacetadas, permitiu um aumento considerável da produtividade dos gêneros agrícolas, no entanto esse modelo de desenvolvimento agrícola trouxe vários problemas de erosão, desequilíbrios da biodiversidade, contaminação de solos e água, gerando, em determinadas regiões, o esgotamento das possibilidades de produção.

A modernização do setor produtivo agrícola, sustentado pela alta produtividade e ação agressiva ao meio ambiente, com o uso intensivo de adubos químicos, sementes melhoradas e os agrotóxicos, produziu áreas degradadas e improdutivas.

---

<sup>178</sup> A chegada do “café conilon” no Estado do Espírito Santo data de 1912. Teve sua implantação comercial intensificada a partir de 1971, no município de São Gabriel da Palha, região noroeste do Estado capixaba. Ocupa, em seguida, terras em todo o Estado do Espírito Santo, nas áreas inferiores a 450 metros de altitude. Posteriormente, ocupa terras na região sul do Estado da Bahia e terras no Estado de Rondônia, resultado dos deslocamentos de capixabas para essas regiões. Essas famílias camponesas transportavam consigo os conhecimentos necessários para a introdução das lavouras cafeeiras nas regiões.

A prática de dominação da natureza pelo homem, moldada na irracionalidade de um modelo de desenvolvimento unilateral, perdura mesmo com as imensas clareiras de destruição da biodiversidade. A natureza é considerada inimiga por esse modelo de desenvolvimento. Deve ser dominada mesmo que para isso leve à sua completa destruição.

Nos anos 60, o conceito de desenvolvimento parte da premissa de que dominar a natureza é sinônimo de desenvolvimento. É por isso que as sociedades agrárias são consideradas subdesenvolvidas. Por quê? No agrário, o peso da natureza ainda é muito grande. E o espaço urbano foi construído pelo homem. A ciência e a técnica foram feitas para dominar a natureza. Seyferth (2011, p. 16) sublinha que o projeto de modernização da agrícola brasileira

[...] rompeu as barreiras tradicionais entre cidade e campo e propiciou novas categorias sociais e outras formas de subordinação no meio rural, mas isso não trouxe necessariamente o apregoado 'fim' do camponato, a menos que seja enquadrado num 'tipo' único, ou congelado no tempo. O mundo camponês não é estático, e como qualquer outra coletividade social muda com certa constância, produzindo eventualmente novos balizamentos teóricos [...].

A concepção que se materializa, a partir processo de modernização agrícola dos anos 60, acerca da função da família camponesa, repousa na visão de que é um meio funcional para o processo de acumulação capitalista no campo e na cidade. Conforme Almeida (1986, p. 66), o entendimento dos programas estatais e projetos de desenvolvimento para o campo era o de acomodar,

[...] dentro da dinâmica da industrialização periférica, o resíduo aparente constituído pela produção agrícola em escala doméstica. A idéia era que pequenas unidades agrícolas (eufemismo para famílias camponesas) barateariam o custo dos bens consumidos pelas famílias urbanas [...].

O avanço dessas propostas geram uma intensificação no uso da força de trabalho familiar e relações de produção desequilibradas já que os insumos, adquiridos no mercado, aumentam expressivamente os custos de produção que, por sua vez, não são repassados para o preço final de venda devido a crescente oferta do produto no mercado. As reduzidas possibilidades de retorno dos investimentos realizados ocasionam a dispersão do trabalho familiar por meio do seu deslocamento para atividades assalariadas nas cidades, acompanhada de situações em que a vinda de todo o grupo familiar era comum.

Outra situação gerada a partir dessa conjuntura é apontada por Martins (1981, p 263), ao tratar da transferência da força de trabalho do camponês para a produção de mercadorias, afirma que “[...] sua existência mediatizada pelas relações com o mercado e suas implicações [...]”. Assegura ainda, que como desdobramento dessa variação, “[...] o cerne do seu modo de ser desloca-se então para o novo fundamento da sua existência, que não é mais a terra em si, mas a terra enquanto equivalente de capital, o capital e a sua reprodução [...]”.

Diante desse quadro de incertezas e caminhos ainda não percorridos para se poder chegar a uma resposta minimamente conclusiva, o campesinato persiste no seu modo tradicional de produção, substituindo-o gradativamente à medida que se sente seguro para realizá-lo, apesar do desenvolvimento e predomínio das formas de produção capitalistas em seu entorno. Essa mudança é gradativa graças à capacidade que desenvolve de adaptar-se às condições de imprevisibilidade impostas pela natureza no desenvolvimento de suas atividades, agora acompanhada pelas novas formas de produção mercantil.

#### 4.7 O CABOCLO INICIA A COLONIZAÇÃO E AS NOVAS FORMAS DE OCUPAÇÃO PROSSEGUEM

Como foi mencionado, o processo de ocupação da terra e a constituição da propriedade na região caracterizaram-se em dois panoramas: no primeiro, o “caboclo”, que Candido (1987) denomina de “caipira”,<sup>179</sup> descrevendo-o a partir de sua capacidade de adaptação e reversão das situações adversas. Nessa adaptação,

---

<sup>179</sup> Habitante do campo ou da roça, particularmente os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos e canhestros. Possui vários significados, sendo alguns regionais: araruama, babaquara, babeco, baiano, baiquara, beira-corgo, beiradeiro, biriba ou biriva, botocado, brocoió, bruaqueiro, caipora, caboclo, caburé, cafumango, caiçara, cambembe, camisa, canguai, canguçu, capa-bode, capiau, capicongo, capuava, capurreiro, cariazal, casaca, casacudo, casca-grossa, catatuá, catimbó, catrumano, chapadeiro, curau, curumba, groteiro, guasca, jeca, jacu, macaqueiro, mambira, mandi ou mandim, mandioqueiro, mano-juca, maratimba, mateiro, matuto, mixanga, mixuango ou muxuango, mcorongo, moqueta, mucufo, pé-duro, pé-no-chão, pioca, piraguara, piraquara, queijeiro, restingueiro, roceiro, saquarema, sertanejo, sitiano, tabaréu, tapiocano, urumbeba ou urumbeva. Fonte: Versão eletrônica do Novo Dicionário Aurélio (2007).

busca atender às suas necessidades, explorando os recursos naturais para a elaboração e complementação de sua dieta e desenvolve formas de relacionamentos próprias que lhe permitem a sobrevivência como grupo. Essa forma de relacionamento pode ser

[...] expressa pela capacidade de prover a subsistência do grupo familiar, em dois níveis complementares: a subsistência imediata, isto é, o atendimento às necessidades do grupo doméstico, e a reprodução da família pelas gerações subsequentes. Da conjugação destes dois objetivos resultam suas características fundamentais: a especificidade de seu sistema de produção e a centralidade da constituição do grupo familiar [...] (WANDERLEY, 2009, p. 157).

No segundo panorama, o camponês, guiado pelos preceitos capitalistas, introduz toda uma forma diferente de produção. Utilizando basicamente a mão de obra familiar, passa a produzir para atender às exigências do mercado, enfrentando todas as adversidades impostas pela sua marginalização. Conferindo outra dinâmica às relações com a terra, o café retorna a ser o principal produto explorado. Iniciam-se novos tempos e novos hábitos.

Podemos perceber, nas pesquisas de campo, o uso de adubação artificial para os cultivos. Fica demonstrado que o solo não garante as altas taxas de fertilidade natural encontradas nos primeiros cultivos. Sua produtividade foi reduzida, decorrente da utilização predatória do solo, sendo necessário repor seus nutrientes com a utilização constante da adubação química nitrogenada. O trator substitui a aração executada no início da colonização pela tração animal, o transporte, antes feito pelas “tropas de burros”, por “zorras”<sup>180</sup> ou por “carros de bois”, agora utiliza veículos motorizados. Os passeios a pé ou as viagens a cavalo cedem lugar às motocicletas ou carros.

As famílias entrevistadas, percorrendo seu dia a dia conforme as exigências vão surgindo, demonstram que a opção por habitar na região foi uma decisão tomada, observando não só a vida saudável possível de ser desfrutada, mas também a garantia de atividades que vem propiciando condições satisfatórias para a reprodução do grupo familiar. Nas famílias, a relação entre seus membros é mantida

---

<sup>180</sup> Meio de transporte sem o uso de rodas, típico do camponês capixaba. Possui formato retangular e utiliza a tração animal. Consiste de um tablado sobre duas peças de madeira resistentes ao atrito com o solo. Normalmente, é arrastada por “juntas de bois”, facilitando o transporte dos produtos. Seu uso, pelas famílias camponesas, era comum no Espírito Santo até a década de 70. Foi substituída, gradativamente, pelo uso de veículos automotores ou tratores agrícolas.

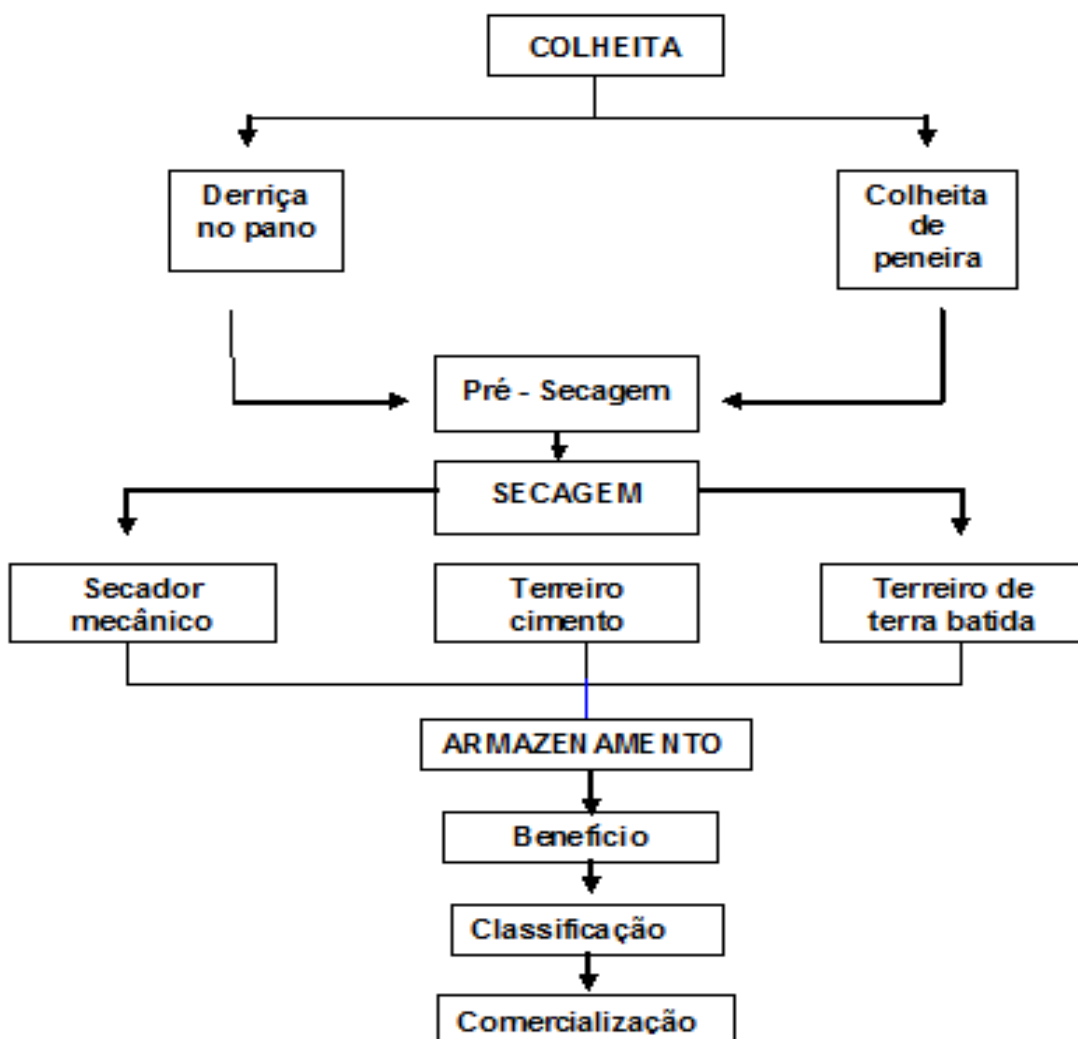


pela presença de valores consolidados por gerações passadas, simbolizadas pela figura do pai, como centro das decisões e da mãe, como representação das funções femininas. Esse cenário, lentamente passa por transformações, não somente nos aspectos decisórios, pela partilha das deliberações a serem tomadas, mas, principalmente, pela ampliação das tarefas da mulher que expande sua área de trabalho para além do quintal.

As pesquisas realizadas com as famílias camponesas evidenciam que atualmente se consolidam os cultivos destinados ao mercado, principalmente de café, coco e banana (Quadro 27). As lavouras cafeeiras passam por um processo de renovação. Os cultivos de banana estão concentrados na comunidade de Cabeça Quebrada. O cultivo comercial de coco se espalha por diversas propriedades visitadas. Todas as famílias entrevistadas conservam uma intensa relação com a terra e com o mercado e essa foi a principal justificativa para manterem esses cultivos. Por serem lavouras de culturas permanentes, estão sujeitas às oscilações de mercado e sua substituição é lenta e requer investimentos com retorno demorado. Continuam sendo mantidas e realizadas melhorias para a obtenção de uma maior produtividade, contudo sem altos investimentos.

Realizamos parte das pesquisas de campo no período da colheita do café no Vale. Observamos que o processo da colheita do café até sua comercialização envolve inúmeras etapas. O Esquema 5 sintetiza essas etapas.

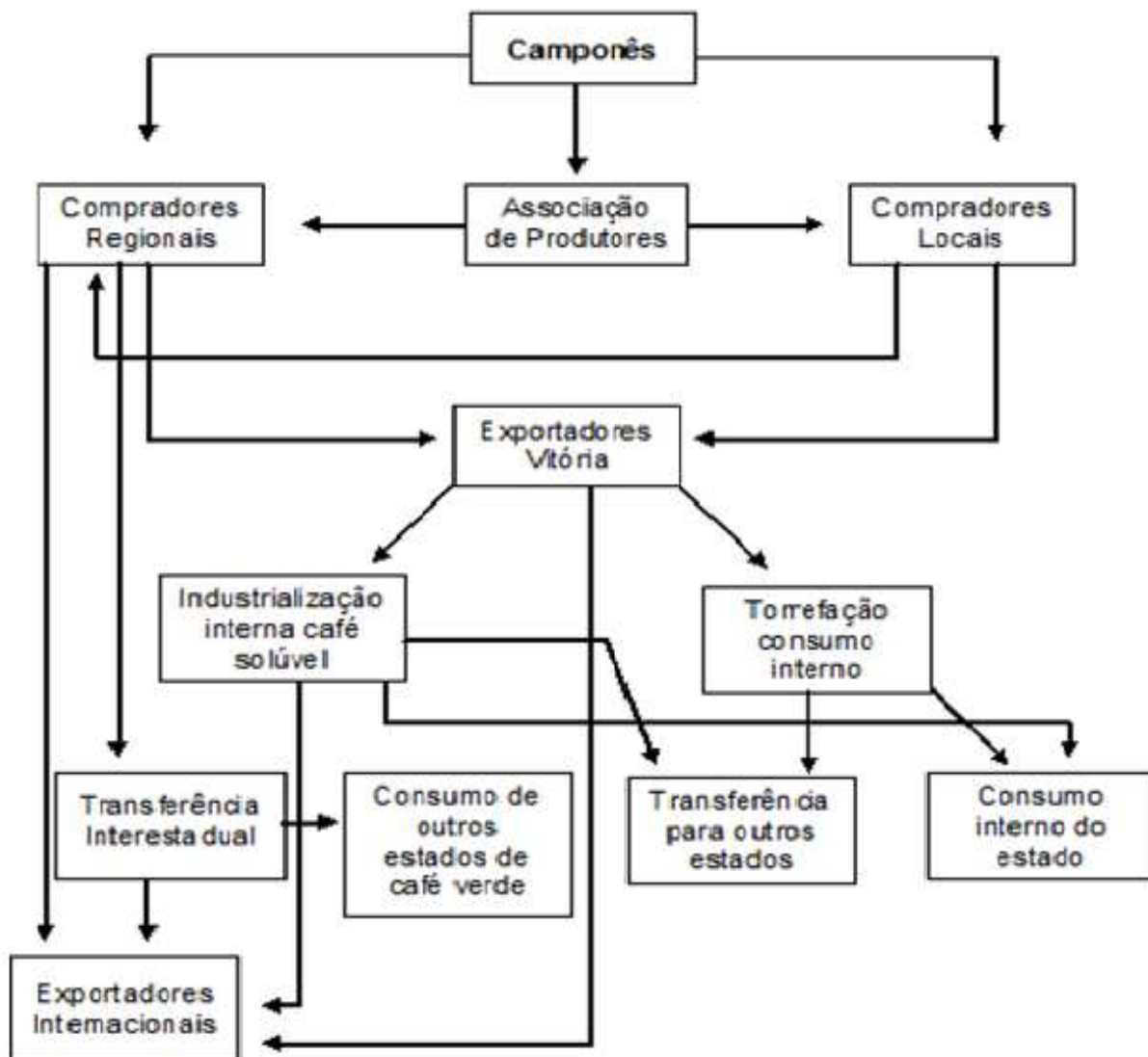
Esquema 5 – Etapas da colheita e beneficiamento do café no Vale do rio Coryndiba



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações obtidas junto aos camponeses produtores de café no Vale do rio Coryndiba.

As etapas da colheita, secagem e comercialização do café foram identificadas a partir de uma reunião realizada por este pesquisador com membros da “Associação de Agricultores e Agricultoras do Vale do rio Coryndiba”. Eles foram motivados a identificar que segmentos do mercado do café existem e quais estão diretamente vinculados ao trabalho deles. Foram desafiados a identificar quais segmentos não mantêm uma relação comercial próxima com eles, mas estão associados ao produto por eles produzido. Concluímos que a cadeia agroindustrial do café do Vale do rio Coryndiba percorre os caminhos descritos no Esquema 6.

Esquema 6 – Cadeia de comercialização do café no Vale do rio Coryndiba



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações obtidas com os camponeses produtores de café no Vale do rio Coryndiba.

Foi possível observar que algumas das famílias entrevistadas desenvolvem uma agricultura de elevado uso de insumos externos, aumentando significativamente os custos de produção, o que ocasiona uma redução da renda da terra. Essa situação inibe que novos investimentos sejam realizados. Mesmo assim, caracterizam-se por substituir gradativamente cultivos destinados ao consumo familiar e fortalecer produções que possibilitem a geração de renda para a posterior compra dos alimentos e manutenção da propriedade.

Esse abandono, não generalizado, pois encontramos famílias camponesas no Vale que retomam a produção de alimentos para o autoconsumo, reforça a independência do camponês com o mercado tanto para a venda de sua produção

como para a aquisição de sua manutenção e dos insumos necessários ao manejo de suas lavouras. Contudo, mesmo que essa característica seja sempre destacada vale lembrar, conforme salienta Seyferth (2011, p. 16), que o campesinato,

[...] em geral, têm seus próprios princípios de existência e resistência. Os padrões de mudança socioeconômica, os impactos da modernização estão contemplados nas várias matrizes conceituais que enfatizam, geralmente, a relação estrutural campo-cidade, a centralidade da unidade familiar de produção, as redes de relações sociais de todos os tipos que ligam a população rural entre si e com as pessoas externas a seu meio e com o (onipresente) mercado, a vida comunitária e seus aspectos culturais, as formas de dominação extrínsecas etc. [...].

A presença de outras formas de geração de renda, como agroindústrias artesanais caseiras, pousadas, áreas de lazer, turismo rural e indústria de beneficiamento de polpa de frutas, no Vale do rio Coryndiba, demonstra que o campesinato se desenvolve mantendo o vínculo com a terra por meio da sua permanência, mesmo em tempo parcial, de atividades desenvolvidas nas suas lavouras. Aqui encontramos uma condição apresentada por Prado Júnior (1966-1978) para identificá-los como camponeses. Segundo esse autor ,

[...] enquanto o camponês se acha ligado e associado à terra de forma direta, a ligação econômica do trabalhador empregado se faz indireta e em função da mesma grande exploração de cujo sistema econômico produtivo ele não participa senão a título de simples força de trabalho, e não de ocupante propriamente e explorador direto da terra como se dá com o camponês [...] (PRADO JÚNIOR, 1966-1978, p. 48).

Em resumo, mesmo o camponês não desenvolvendo suas atividades em tempo integral na sua posse, isso não lhe tira as características de estar associado à terra nas mesmas atividades fora de sua posse ou mesmo desenvolvendo outras tarefas fora do âmbito familiar. As atividades identificadas durante as pesquisas de campo mostram que a permanência no local é condição essencial para o fortalecimento de seu “ethos camponês”.

Encontramos atividades relacionadas com a produção de polpa de frutas e fábrica de espetos de bambu para churrasco e alambique de cachaça. Observamos que a matéria-prima utilizada é obtida na própria região. Aqui percebemos a possibilidade de agregação de renda não só para quem processa e comercializa a produção, mas também para o camponês que diversifica sua produção e se torna fornecedor de matéria-prima para as agroindústrias familiares instaladas no Vale do rio Coryndiba. Assim o camponês fornecedor tem garantida outra possibilidade de renda da terra.

As famílias pesquisadas têm gerado renda alternativa com a produção de alimentos típicos da dieta camponesa com a comercialização de pães caseiros, biscoitos, massas, doces e aguardente. A garantia da complementação de renda tem transformado um espaço simbólico feminino em espaço compartilhado com o homem. Mesmo mantendo suas atividades nas lavouras, os “homens da casa” encontram sempre “uma brecha”, entre suas atividades, para colaborar com a produção artesanal de alimentos para a comercialização.

Os moradores de Vale do rio Coryndiba começam a descobrir que os atrativos naturais que dispõem em suas terras podem gerar renda com a instalação de pousadas e áreas de lazer. Essa mercantilização das paisagens se desenvolve como resposta à expansão e valorização das atividades de turismo e lazer rural sem perder, contudo, o vínculo com a terra. Muito pelo contrário, essas ações representam a potencialização do sentido de pertença ao local, fortalecem sua identidade camponesa, tendo em vista que o principal produto é exatamente a vida típica do campo. É isso que o visitante vem buscar. Desse modo, quanto mais evidenciadas essas características, maiores serão as possibilidades de geração de renda.

A incorporação de novas formas de geração de renda na unidade de produção camponesa, inserida na modernização agrícola, alimentou novas possibilidades de compreender a lógica econômica do campo ao gerar

[...] novos subsídios à discussão metodológica, lembrando que a modernidade apenas exacerbou a diversidade rural, aí incluídos a diferenciação interna do campesinato, a dupla ocupação (com a agricultura de tempo parcial) [...], o assalariamento [temporário ou não] no campo, que há muito tempo fazem parte da vida camponesa, revelados por sua historicidade [...] (SEYFERTH, 2011, p. 17).

As famílias camponesas pesquisadas apresentam inúmeras categorias de abrangência teórica do conceito de camponês. Foram identificadas famílias que mantêm uma estreita relação de vínculos com as atividades agrícolas, dependendo exclusivamente da produção obtida para manter o grupo familiar sem, contudo, possuir o direito legal de posse sobre a terra. Sempre viveram na condição de diarista assalariado rural ou de parceiros/meeiros.

Diversas famílias desenvolvem atividades agrícolas em tempo integral nas terras da família. Aqui encontramos duas situações: na primeira, famílias que estabelecem uma intensa relação com o mercado sem abandonar a produção de alimentos de consumo familiar; na segunda situação, buscam no mercado o necessário para a manutenção do grupo doméstico. Outras possuem membros que desenvolvem atividades agrícolas, nas lavouras da família, em tempo parcial e complementa a renda familiar com a prestação de serviços, não vinculados à agricultura, na comunidade.

Identificamos famílias camponesas em que parte de seus membros trabalha em tempo integral ou parcial, em atividades agrícolas, nas propriedades vizinhas, como assalariados. Nessa condição, o camponês que desenvolve uma dupla ocupação não enfraquece seu vínculo com a terra como também não reforça seu distanciamento. Vive entre deslocamentos, oscilando entre o emprego de sua força de trabalho nas terras da família ou vendê-la, ocupando-a em atividades remuneradas agrícolas ou não. Conforme salienta Seyferth (2011, p. 8), o campesinato combina “[...] a condição camponesa, assegurada pela posse de uma pequena parcela de terra [...], com trabalho assalariado que exige o deslocamento diário (ou temporário), portanto, certo tipo de migração denominada ‘pendular’ [...]”.

As presenças de novas formas de obtenção de renda, nos espaços de convivência do campesinato, foram se confirmando na medida em que as aproximações entre o campo e a cidade foram sendo potencializadas. Essa aproximação permitiu o surgimento de uma nova racionalidade econômica, proporcionando à família camponesa outras oportunidades de agregação de renda. Pudemos perceber que, por meio de diversas atividades desenvolvidas pelas famílias pesquisadas, os espaços de geração de renda não se definem mais exclusivamente pela atividade agrícola. Consolidam-se, nessas novas atividades, práticas peculiares urbanas. A partir dessa nova configuração dos espaços rurais, é possível afirmar que vencer as dificuldades para delimitar a lógica racional econômica camponesa em espaços unicamente da produção de autossustento se torna uma tarefa complexa.

Uma nova lógica econômica camponesa se materializa decorrente da urbanização do campo, por meio da industrialização dos processos produtivos rurais e pela presença de novos setores urbanos na realidade camponesa. O desenvolvimento

dessas novas atividades induz à formação de novas mentalidades no campo, reforçando a redução da distância que separa o rural do urbano. Atividades típicas da cidade agora povoam o cotidiano produtivo e cultural do campesinato. Essas situações indicam que parte do espaço rural está perdendo suas características históricas – produtos/mão de obra – para desenvolver atividades antes nitidamente urbanas, sem, contudo, perder sua capacidade de geração de renda e sua condição de camponês.

Este capítulo tratou do relacionamento do campesinato com a mata e a terra e das condições de vida e trabalho das famílias camponesas que ocuparam e ocupam as terras do Vale do rio Coryndiba. Relacionamento marcado pelo predomínio incontestável dos esforços dessas famílias sobre o mundo natural. Foi elaborado a partir do entendimento concebido das percepções das próprias famílias camponesas sobre seu trabalho, formas de ocupação das terras, modo de vida e da convivência comunitária. Estratégias de ocupação que modificam a relação das famílias camponesas com suas “terras de trabalho”, conforme são abandonadas as formas tradicionais de produção do autossustento das famílias e na medida em que as determinações do trabalho do grupo familiar passam a ser guiadas pela produção de excedentes comercializáveis pelo emprego da força de trabalho familiar ou pela venda dessa própria força de trabalho.

Nessas circunstâncias de convivências familiares, comunitárias e religiosas, a Escola Família Agrícola de Olivânia começa a escrever sua história em conjunto com as famílias e comunidades camponesas. História vivida com o desenvolvimento de atividades educacionais, ações e incentivo à organização comunitária em lugares e tempos diversos. O capítulo seguinte tem a intenção de focalizar aspectos dessas convivências, suas relações internas e os espaços de organização comunitária potencializados pela Igreja Católica que facilitaram o processo deflagrador das ações comunitárias que culminaram, em um primeiro momento, com a edificação do prédio e, em um segundo momento, quando decorridas mais três décadas, acolheria a primeira proposta de Educação Popular fundamentada nos princípios da Pedagogia da Alternância em terras brasileiras, como desdobramento das ações comunitárias desenvolvidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo em terras capixabas.

## 5 ESCOLA FAMÍLIA DE OLIVÂNIA: UMA HISTÓRIA NARRADA POR MUITAS VOZES

Uma semente é bem pequena, em proporção aos frutos que pode gerar. Sua multiplicação é que mostra sua potencialidade. Entretanto, é preciso crer nesta potencialidade oculta e colocar mãos à obra para plantá-la, irrigá-la, adubá-la, até que dê frutos (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, 18 de março de 2012).

Este capítulo se propõe analisar os movimentos que antecederam o início das atividades da Escola Família Agrícola de Olivânia. No final da década de 60, seus momentos iniciais foram acompanhados por mobilizações organizadas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, que principiava suas atividades nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, Piúma e Iconha.

Inicialmente, serão descritas as articulações e mobilizações para a concretização do projeto de construção do prédio destinado às atividades escolares, fruto das inquietações de Dom Helvécio Gomes de Oliveira e das famílias camponesas residentes no Vale do rio Coryndiba. Concluídas as instalações, percebeu-se que o projeto para a consolidação desse sonho requeria muito mais que a edificação do prédio. Sua ocupação alterna-se, entre colégio sacerdotal, residência de padres, posto de venda de insumos agrícolas e educandário social, finalizando, em 1969, com a criação da Escola da Família Rural de Olivânia.

### 5.1 UM DESEJO QUE SE MATERIALIZA COM AS FAMÍLIAS E SUA ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA

A história que acompanha a construção do prédio, onde ocorreria a instalação da Escola da Família Rural de Olivânia é marcada pelos esforços das famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba, ao cooperarem com a materialização do projeto de Dom Helvécio, com o objetivo de trazer para a região a possibilidade de



acesso à escolarização para os filhos dessas famílias do Vale, em uma época marcada pela exclusão educacional para os povos do campo. O projeto era fortalecido pelo desejo de construir na região um colégio, uma instituição de caráter religioso com a finalidade de preparar futuros candidatos para ingresso nos seminários de formação sacerdotal.

O sonho de Dom Helvécio começou a se concretizar, assim como o desejo da comunidade de ver o projeto concluído e tornar-se um local que beneficiasse as famílias residentes no Vale do rio Coryndiba, conforme apontamentos, de autoria desconhecida, nos manuscritos complementares (p. 59), quando, em 1930, visitou a fazenda onde nascerá e o Sr. Abel Sangalli, na época, proprietário das terras “[...] em que ainda se vê sinais da antiga casa, de acordo com a mulher e seus filhos fez doação de um alqueire de terra, incluindo justamente a área da primitiva habitação [...]”. Os elementos informativos que constam nos referidos manuscritos configuram uma manifestação de satisfação por parte de Dom Helvécio, que disse, na oportunidade, a intenção de destinar a área das terras doadas para a construção de um colégio para atender às famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba.

Em 1931, Dom Helvécio visita as comunidades do Vale do rio Coryndiba e, no dia 9 de janeiro, conforme páginas 62 e 63 do referido manuscrito,

[...] foi ver o lugar onde [ele] nascerá que pela doação, tornou-se seu, tomando medidas e dimensões, para a construção de um solido prédio destinado para um futuro colégio, auxiliado pelos padres e um hábil construtor [...] (AUTORIA DESCONHECIDA, 1936).

O projeto para a construção do colégio só seria realizado se as famílias do Vale participassem diretamente.

Como fazia habitualmente, Dom Helvécio, no ano seguinte, retorna para sua visita ao Vale do rio Coryndiba. Após celebrar missa na igreja de São Miguel, no dia 12 de abril de 1932, foi visitar o lugar onde seria construído o futuro colégio. No dia seguinte, retorna para o local e inicia a demarcação da área para a construção do colégio que pretendia erguer na comunidade.

Um mês depois retorna, em nova visita, para as terras onde nasceu e demarca o lugar de instalação do colégio. Nessas duas oportunidades, lança campanhas para arrecadar recursos que seriam destinados à construção do colégio. A primeira era

uma “lembrança”, conforme Foto 5, com a reprodução da imagem de “San Joseph” que, posteriormente, denominará o futuro colégio. No verso constavam os seguintes dizeres: “[...] Lembrança da benção e collocação da pedra fundamental do erigendo collegio para a juventude do ubérrimo Valle do rio corindyba sob os auspícios generosos do nosso amado conterrâneo – Dom Helvécio Gomes de Oliveira – OLIVÂNIA, (fronteiro ao povoado de S. Miguel) no dia 18 de setembro de 1931 [...]”.

Foto 5 — Reprodução, frente e verso, da “lembrança” entregue por Dom Helvécio como incentivo para arrecadação dos recursos destinados à construção do “Colégio São José”



Acervo: Henrique Bourguinhon, cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 9,00cmx6,00cm.

Autoria: Sem menção de autoria.

Data: 18 de setembro de 1931

Para a segunda campanha de arrecadação de dinheiro para a construção do colégio, foi confeccionado cartão com a reprodução, em desenho, da futura fachada do prédio principal. No verso se encontravam os seguintes dizeres:

[...] fachada principal do collegio, cuja pedra angular foi solennemente benta pelo grande amigo da juventude d'estas paragens, o nosso eminente

conterraneo – DOM HELVÉCIO, no lugar do seu nascimento, na ex-fazenda olivânia, aqui aberta em 1908, pelos seus veneráveis progenitores, T. Cel. José Gomes de Oliveira e D. Maria Mattos de Oliveira [...] (Foto 6).

As informações contidas apresentam duas informações errôneas: a fazenda era denominada de Jacarandá e o início de sua ocupação aconteceu em 1870.

Foto 6 – Desenho da fachada projetada para o “Collégio São José”



Reprodução de desenho da fachada projetada para o “Collégio São José”. É possível identificar a denominação “Olivânia” sobreposta à identificação original “São José”.

Técnica utilizada: desenho a bico de pena.

Autoria: Sem menção de autoria.

Data aproximada: 1930.

Acervo: Escola Família Agrícola de Olivânia, por cessão de arquivos familiares.

Dimensões: 8,89cmx 15,87cm.

Em diversos momentos, era possível observar o envolvimento das famílias empenhadas na conclusão da obra. Doações eram feitas, como as de Firmo Giovanni Marchesi, que, em carta enviada em 31 de outubro de 1931 para Ernesto Mantovanelli, afirma, nos seguintes termos: “[...] já escrevi p/ D. Helvecio dando conhecimento da bella e generosa gratificação de trezentos mil reis pela confecção do histórico d’ahi como também o destino que lhe vou dar isto é, parte igual ao collegio que D. Helvecio tenciona fundar [...]”.

As outras doações ocorriam com material de construção necessário para a edificação da obra. Nas últimas anotações nos originais do livro manuscrito por Firmo Marchesi, encontramos na (p. 63) a seguinte referência sobre a construção do colégio:

[...] como já se disse serem terminados os principais trabalhos de construção, que não poucos sacrifícios custaram, é de ver aqui notar que quasi toda a madeiragem necessária, foi cedida desde principio pelos Srns. José Pinto e Miguel Pinto e isto de muito boa vontade, tanto para as obras, como para os andaimes. E como foram aproveitadas arvores de qualidade e de lei, que muito valeram também, pela proximidade é justo que disso se mencione e os nomes lembrados [...] (AUTORIA DESCONHECIDA, 1931, p. 63).

Independentemente da situação financeira em que se encontravam, todos acolhiam os chamados da Igreja e das lideranças comunitárias para colaborar com recursos e trabalho para a conclusão do colégio. Repetiam o que ocorrera na construção da Igreja de São Miguel, quando as famílias não mediam esforços para participar dos mutirões e ajudar com recursos financeiros.

O “Collégio São José” passou a fazer parte do roteiro de Dom Helvécio, quando se encontrava de visita na região. No dia 26 de abril de 1936, após as celebrações na Igreja de São Miguel, conforme trechos manuscritos

[...] foram p/ o Colejo com a Banda de muzica de Alfredo Chaves, logo teve a Bença do Colejo e em siguida o almoosso, em siguida ove a descoberta dos quadros de Dom Bosco, outro Sua Exma D. Helvecio e logo discursou o Snr. Assiz [...] (AUTORIA DESCONHECIDA, 1936).

Em outro documento manuscrito, encontramos trechos que afirmam que, no mesmo ano, no dia 23 de setembro, Dom Helvécio retorna para Olivânia, permanecendo em residência, construída por sua solicitação, próxima ao colégio. No dia 3 de outubro, o colégio “[...] chegou S<sup>a</sup> Exa Governador do Estado o S<sup>nr</sup> Capitão João Punaro Blei em companhia do D<sup>r</sup> Carlos Lindember pernoitaro no colejo [...]” (AUTORIA DESCONHECIDA, 1936).

As manifestações de acolhida e atendimento aos convites para as celebrações e colaboração compartilhadas entre os membros das comunidades, para atender aos convites de mutirões e doações feitos por Dom Helvécio, confirmam que o poder exercido pela Igreja Católica, representada por seus clérigos, era observado nas manifestações de fé demonstradas pelas comunidades e famílias camponesas no Vale do rio Coryndiba. O reconhecimento das representações religiosas constituídas

se estabelece como núcleo da força religiosa e, portanto, era incorporado à consciência do camponês não somente nos aspectos de devoção, fé e espiritualidade, mas, principalmente, em suas práticas sociais e no respeito e acolhimento às solicitações dos representantes religiosos.

O poder eclesiástico, reconhecido como mais intenso pelos moradores mais antigos entrevistados, é representado pelo significado que as famílias camponesas concebiam quando das visitas de Dom Helvécio ao Vale do rio Coryndibada. Confirmam-se, nos períodos que antecediam a chegada, durante e após as visitas de autoridade eclesiástica de Dom Helvécio: “[...] como líder religioso, social e condutor de seus paroquianos, [...], sua sacralidade, autoridade, carisma, muitas vezes sua racionalidade e orientação política tornam-no centro da vida comunitária [...]” (TEDESCO, 1999, p. 87), facilitando com que seus projetos fossem absorvidos pelas comunidades em sinal de devoção, com aspectos implícitos de legitimação do poder eclesiástico por tudo o que representava Dom Helvécio na hierarquia da Igreja.

### **5.1.1 Os esforços comunitários e familiares materializam o projeto de Dom Helvécio: a construção do “Collégio São José”**

A construção foi concluída em 1933, recebendo a denominação oficial de “Collégio São José”,<sup>181</sup> como fora definido pela imagem de São José, reproduzida nas lembranças entregues aos que fizeram doações para a conclusão das obras. Sua estrutura arquitetônica final não seguiu o projeto original. A fachada original sofreu algumas alterações quando comparamos a Foto 6 e a fachada atual (Fotos 7 e 10).

---

<sup>181</sup> A denominação encontra-se na escritura pública de doação feita por Dom Helvécio ao Estado do Espírito Santo, em 11 de janeiro de 1938.

Foto 7 – Reprodução do desenho da fachada da Escola Família Agrícola de Olivânia em 1991



Técnica utilizada: Desenho em grafite com sombreamento.

Autoria: Swenka Volpato Gaigher, monitora da Escola Família Agrícola de Olivânia.

Data: 1991.

Acervo: Escola Família Agrícola de Olivânia.

Dimensões: 98cmx67cm.

No pátio interno, a igreja planejada, não foi construída. A entrevista com o Sr Deoclécio e Dona Hilda ajuda a entender esses momentos.

[...] o propósito da construção do colégio que ele [Dom Helvécio] pretendia era assim: o colégio aqui e mais uma ponta de 50 metros, no meio, para traz. O colégio no começo era para fazer o desenho do avião. As asas eram as salas e dormitórios e a igreja no meio seria o corpo do avião. O colégio, no meio, era para ser a igreja. Fez o alicerce todo da igreja e fez aquela frente, mas quando foi para fazer o final não deu. Não sei se o dinheiro acabou só sei que desanimou (DEOCLÉCIO BONI MANTOVANELLE e HILDA MANTOVANELLE BONI, entrevista, 28 de julho de 2011).

Nos contatos com Givaldo Carneiro da Silva, coordenador da Escola, ele nos confirmava a existência dos alicerces que o Sr Deoclécio citou na entrevista. Lembrou, na ocasião, que algumas pedras serviram de fundação para a construção do auditório da Escola. Outro certo número serve para formar o canteiro central no pátio interno da Escola.

O “Collégio São José” foi utilizado inicialmente como igreja, depois funcionou, de forma precária, como seminário de iniciação sacerdotal ao longo da década de 30.

Cumpria sua finalidade inicial: “[...] era para a formação de padre. O colégio tinha um propósito. Não era uma escola para a comunidade. Nada de escola aí, o propósito era fazer um colégio para formar padres [...]” (DEOCLÉCIO BONI MANTOVANELLE e HILDA MANTOVANELLE BONI, entrevista, 28 de julho de 2011).

As áreas pantanosas, nas margens do rio Coryndiba, aliados a fatores climáticos e de umidade favoreciam a proliferação de insetos, os principais transmissores de doenças. Graves problemas causados pela malária, tifo ou outras doenças tropicais típicas afligiam todo o Vale. Essa é uma das justificativas para que o colégio permanecesse fechado por vários anos.

Diante de um cenário que se mostrava completamente desfavorável para a continuidade do projeto original para o qual o “Collégio São José” foi construído, Dom Helvécio transfere as instalações e a posse das terras onde estava edificado o colégio para o Estado do Espírito Santo. O direito de utilização da doação foi entregue à Secretaria Estadual de Agricultura, Terras e Colonização. Pela escritura pública de doação, no dia 11 de janeiro de 1938, o Estado recebe, em forma de doação, com o pagamento de indenização das benfeitorias ali existentes, no valor de Rs.130:590\$135 (cento e trinta contos quinhentos e noventa mil cento e trinta e cinco réis), o terreno com uma área de 387.200m<sup>2</sup>, comprometendo-se, no ato do recebimento da doação, a utilizar o local para a instalação de um educandário para menores abandonados.

Na década de 50, seguindo os projetos governamentais de expandir o sistema de assistência técnica no campo, o Governo do Estado transforma o “Collégio São José” em um posto de fomento agropecuário para atender às famílias camponesas do Vale. Essa iniciativa funcionou, também, por pouco tempo.

Conforme anotações de Mario Zuliani e Emílio Soares Rocha, o compromisso de fazer funcionar no local uma instituição de ensino foi cumprido na década de 60, quando foi criado um educandário agrícola para menores carentes provenientes de Vitória. A instituição era mantida com recursos públicos estaduais. A presença do Estado no educandário foi interrompida com a transferência da gestão e

manutenção do educandário para a Legião Brasileira de Assistência (LBA),<sup>182</sup> em 1963.

A partir de 1963, o educandário em Olivânia recebe a denominação de “Obra Social de Formação Agrícola Dom Helvécio”. O primeiro diretor da instituição foi o professor Henrique Mello Junior que permaneceu no cargo até 1964. Entre 1965 e maio de 1966, data de seu fechamento, dirigia a instituição o professor Itamar Moreira da Fraga. A Foto 8 mostra a fachada da Obra Social.

Foto 8 – Entrada principal da “Obra Social de Formação Agrícola D. Helvécio”



A foto mostra ainda Mario Zuliani, Umberto Noventa, Maria José e Giuliano Giorio, pioneiros na abertura da Escola da Família Rural de Olivânia.

Autoria: Sem menção de autoria.

Acervo: Escola Família Agrícola de Olivânia, por cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 12,00cmx10,00cm.

Data: Fevereiro de 1969.

<sup>182</sup> Foi criada em 28 de agosto de 1942, vinculada, inicialmente, ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O objetivo inicial era fornecer auxílio material e psicológico às famílias dos combatentes brasileiros na Segunda Guerra. Em colaboração com o Ministério da Agricultura, desenvolveu campanhas de hortas e clubes agrícolas até 1946. Alternado suas ações, até 1964, prestou assistência maternal e infantil. Em seguida, desenvolve programas para a fixação das populações do interior em seu próprio ambiente evitando, o êxodo rural. Em 1969, é transformada em uma fundação vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Desenvolve cursos para o campesinato nas áreas de: apicultura, atividades agrícolas em geral, avicultura, cultivo de banana, da soja, viniculturas, hortigranjeiro, noções de veterinária, suinocultura. Em 1974, passa a se vincular ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Foi extinta por força do art. 19, da Medida Provisória nº 1.015, de 26 de maio de 1995.



As informações obtidas com a entrevista realizada com o Sr. Itamar Fraga nos permitem entender o funcionamento de uma instituição agrícola que atendia exclusivamente às crianças (Foto 9) que viviam em situação de risco e exclusão social em Vitória.

[...] eram crianças que viviam da coleta de esmolas, não frequentavam escolas, viviam nas portas de restaurantes, moram na rua e têm dificuldade de se alimentar, dormiam na rua, sem teto, sem cobertor e família. Eram filhos desamparados de famílias desesperadas [...] (ITAMAR MOREIRA DA FRAGA, entrevista, 30 de agosto de 2011).

Na expectativa de que fosse mantido o vínculo com a família, no final do ano, a escola levava os meninos para retomar o convívio com seus familiares durante alguns dias. Após esse período, as crianças retornavam para o educandário.

As atividades eram desenvolvidas, em média, por 40 alunos que cultivavam: frutas, bananas, milho, arroz, feijão e criavam abelha, porcos, galinhas. Segundo o entrevistado

[...] a escola era autossuficiente. Vendia muito ovos, hortaliças para Guarapari. Tínhamos um jipe e depois uma rural. Comprava pouca coisa. O que faltava comprava em Vitória. Chegava tarde com as compras e os meninos acordavam todos para ajudar descarregar o caminhão [...] (ITAMAR MOREIRA DA FRAGA, entrevista, 30 de agosto de 2011).

O educandário procurou adotar uma prática de compra de parte da alimentação dos animais, criados na escola, das propriedades próximas. Era uma estratégia pensada na busca de uma aproximação da instituição com os vizinhos com o intuito de obter alguma renda com a venda de seus produtos. Segundo o Sr. Itamar, “[...] comprávamos, principalmente, mandioca dos vizinhos para alimentar os porcos [...]”.

A sistemática de funcionamento do educandário estabelecia a divisão do grupo de internos em dois turnos. Cada grupo tinha uma atividade previamente determinada. Um grupo seguia para a escola primária, localizada nas proximidades do educandário, onde as atividades de docência eram exercidas pelas professoras Jocelina Nogueira e Delorme da Paixão Poton. A referida escola foi instalada em 1935, por influência de Dom Helvécio e pelas reivindicações das famílias camponesas da região. Atendia às crianças das famílias próximas e das comunidades circunvizinhas. O conjunto arquitetônico do entorno do “Colégio São José” consistia da escola pública de Olivânia, da farmácia e da moradia com dois pavimentos de Boaventura d’Almeida, de uma casa para o funcionário de Dom

Helvécio que, posteriormente, é transformada em local de serviços postais e da residência de Dom Helvécio. Essas construções, nos fins da década de 30, caracterizavam o lugar. Foram preservadas, permitindo a possibilidade de olharmos para o passado do lugar e compreender a vida pulsante que percorria os caminhos onde se encontravam edificados espaços que se caracterizavam pelo atendimento comunitário.

O outro grupo se dirigia para os locais de cumprimento das atividades de manejo da lavoura e na criação de animais. Após o almoço, os grupos alternavam-se nas atividades.

[...] chegavam da escola e do trabalho e iam tomar banho. Água fria. Depois do almoço revezavam um grupo ia para a escola e o outro ia para o trabalho. Ninguém ficava parado. O trabalho ia até às 17h. Plantávamos, cuidávamos e colhíamos com muito trabalho e os meninos gostavam do que faziam [...] (ITAMAR MOREIRA DA FRAGA, entrevista, 30 de agosto de 2011).

O final do dia consistia em tomar banho, fazer uma refeição e, entre as 19 e 20 horas, todos se recolhiam para o descanso: “[...] todos juntos em um grande salão. A cama era simples. Estavam tão cansados que dormiam logo. Às 6 da manhã todos acordavam [...]” (ITAMAR MOREIRA DA FRAGA, entrevista, 30 de agosto de 2011).

Em situações de enfermidade, algo comum de ocorrer, a farmácia localizada próxima do educandário prestava o atendimento necessário. Os casos não atendidos pelo farmacêutico local, Sr. Boaventura d’Almeida, eram encaminhados para Vitória. Na foto 9, podemos ver os internos, professores e funcionários do educandário.

Foto 9 – Alunos, diretoria e funcionários da “Obra Social de Formação Agrícola D. Helvécio”



Autoria: sem menção de autoria.

Acervo: Escola Família Agrícola de Olivânia, por cessão de arquivos familiares.

Dimensões originais: 12,00cmx10,00cm.

Data aproximada: 1964.

Em maio de 1966, a LBA decidiu encerrar as atividades do educandário na Comunidade de Olivânia. Os internos com idades superiores a 14 anos retornaram para o convívio de suas famílias. Não sabemos se realmente isso ocorreu ou se regressaram à antiga condição de crianças abandonadas pelas famílias e pelos órgãos públicos. Os internos com idades inferiores a 14 anos foram enviados para o “Educandário Darcy Vargas”, também administrado pela LBA, localizado na área rural do município de Domingos Martins/ES.

Entre 1966 e 1967, o educandário é transformado em uma “Casa de Fomento”, mantida pela Secretaria Estadual de Agricultura, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social da região. A instalação ocorre pela necessidade de assentar, em bases técnicas e econômicas, o novo plano de desenvolvimento agrícola para as famílias camponesas locais e comunidades circunvizinhas, e transformar a região em áreas de referência dos programas estatais de modernização da agricultura. O projeto foi encerrado no final de 1967. No ano seguinte, o prédio ficou fechado.

Conforme relatório da Diretoria Provisória do Mepes, em maio de 1968, o representante estadual da Legião Brasileira de Assistência, coronel José Sílvio Alves Torres, ofereceu ao Mepes, em regime de comodato, a cessão das instalações do antigo educandário, que se deteriorava por não estar sendo ocupado. Por meio de um convênio especial de cooperação financeira, comprometia-se a contribuir com o valor de NCR\$ 6.000,00 (seis mil cruzeiros novos) para a manutenção e funcionamento das futuras atividades que seriam desenvolvidas nas instalações. Com a garantia da Diretoria Provisória do Mepes da aprovação do convênio, a Diretoria estadual da LBA autorizou a posse do prédio, bem como dos 38,7ha correspondentes às terras da LBA em Olivânia.

O projeto de instalação da primeira instituição escolar a adotar a Pedagogia da Alternância no continente americano se efetiva no dia 10 de março de 1969. Os 27 alunos da primeira turma de Olivânia eram oriundos dos municípios de Alfredo Chaves (02), Anchieta (12), Iconha (03), Piúma (02), Guarapari (04) e Rio Novo do Sul (04) resultado das atividades de caráter comunitário que o MEPES desenvolvia nesses municípios. Todos do sexo masculino e idade entre 14 a 18 anos. Das comunidades próximas, cinco alunos passaram a frequentar a escola: Duas Barras (01)<sup>183</sup>, São Miguel (03)<sup>184</sup> e Dois Irmãos (02)<sup>185</sup>. Esses números tendem a se repetir até 1976, como veremos em seguida. Com a criação do curso de 2º Grau Profissionalizante, nesse ano, aumenta a presença das famílias camponesas do Vale na Escola.

A partir das entrevistas com o primeiro coordenador<sup>186</sup> da Escola da Família Rural de Olivânia e incentivador, nas comunidades, para a abertura de Escolas da Famílias Rurais, Mário Zuliani, podem-se identificar os motivos do reduzido número de filhos das famílias camponesas na escola. Segundo o diretor, não houve uma mobilização efetiva das famílias e comunidades camponesas, como ocorrera na

---

<sup>183</sup> Adilson dos Santos.

<sup>184</sup> Luís Campi, Wallace Gagher e Valdemir José Sena.

<sup>185</sup> Norival Rovetta e José de Anchieta Rovetta.

<sup>186</sup> Foram coordenadores(as) nos últimos 43 anos: Mário Zuliani (1969-1970); Antonio dos Santos (1971-1974); Cleuza Maria Corrêa (1975-1976); Luiz Alberto Moreira (1977-1983); Francisco Calazani (1983-1991); Adriane Fonseca Oliveira (1992); Nélia Maria Montovanelli Nazarino (1993-1996); Alciro Lamão Nazarino (1996-2004); Roberta Arpini (2005-2007); Féliquex Bissa Merigueti (2008-2009). A partir de 2010, está na coordenação Givaldo Carneiro da Silva.

instalação das outras escolas. A mobilização comunitária nas demais escolas foi intensamente motivada

[...] por meio de entrosamento cada vez mais intenso entre os responsáveis das várias comunidades com a finalidade de juntar todos os esforços disponíveis para uma ação em comum de promoção humana e social da comunidade inteira [...] (RELATÓRIO MEPES, 1968-1969 , p. 8).

Isso envolveria, segundo Bordenave (1994), a reconstrução de princípios que gradualmente foram substituindo a participação responsável da pessoa e da comunidade pelo paternalismo estatal. Em outras palavras, a escola construída pela própria comunidade foi deslocada do projeto original de beneficiar a todos. Gradualmente, distancia-se das expectativas criadas nas famílias camponesas nos momentos em que atendiam às convocações para doações e realizações de mutirões. Nos momentos em que transportavam pedras e areia, fabricavam tijolos, derrubavam e serravam árvores para preparar o madeiramento para a construção da “Collégio São José”, entendiam que a escola era um conjunto de esforços de toda a comunidade. Muitos colaboradores puderam dizer, entre si, que cooperavam com os trabalhos da construção porque ela atenderia a todas as famílias das comunidades.

A obra foi concluída. Apesar disso, não correspondeu aos anseios gerados pelas promessas feitas. A escola, construída com doações e empenho comunitário, em nenhum momento, efetivamente, esteve disponível para as famílias camponesas da região. Essas aproximações ficavam cada vez mais raras. Foram poucos os momentos em que esteve aberta para receber as comunidades do Vale. No pouco tempo em que funcionou como escola, acolhia crianças de outras regiões, de outras realidades e com outros propósitos.

As instalações lentamente foram perdendo o sentido para a qual fora construída. Foi longa a espera. Quem sabe os netos ou bisnetos dos que colaboraram na construção tiveram ou estão tendo a oportunidade frequentar as salas de aula construídas por seus antepassados?

Um possível novo envolvimento das famílias e comunidades camponesas requer uma sensibilização para perceberem que é possível projetar expectativas e ter a certeza de vê-las realizadas. A instalação da Escola da Família Rural em Olivânia, inicialmente, como pode ser observado pelo número de alunos das comunidades próximas à escola, foi pequeno, se comparado com as mais distantes. Lentamente

as famílias foram reencontrando o sentido das palavras participação e envolvimento, ao ressignificarem os esforços das gerações passadas e incluírem um novo sentido ao projeto de uma escola que as atendessem e que se constituísse de referência no atendimento de suas reivindicações e materialização de seus projetos.

Recuperar esse nível de consciência favorece a participação bem como fortalece o poder de reivindicação da família e comunidade camponesa representada no envolvimento voluntário das pessoas em participar da elaboração, desenvolvimento e conclusão dos projetos. Facilita o entendimento de que a Escola Família representa os sonhos não realizados dos seus antepassados, o que lhes dá o direito de se sentirem protagonistas da história da escola e seguros com os projetos que ela procura desenvolver com as famílias e comunidades camponesas. Fortalecem-se as parcerias e responsabilidades na educação dos filhos.

A implantação de uma Escola Família seguia um planejamento preestabelecido pela diretoria provisória do Mepes. Incluía a necessidade da aquisição, por compra ou doação, de uma área com o mínimo de 150.000m<sup>2</sup> para o desenvolvimento de projetos de “culturas demonstrativas” destinadas à formação técnica das famílias camponesas e à mobilização para a construção da escola. O Mepes ficaria encarregado de providenciar os equipamentos e a formação dos monitores para o funcionamento da escola. Toda essa mobilização comunitária passou por amplos debates, pela conscientização e envolvimento em um tempo em que as organizações populares estão impedidas de se manifestar e o livre arbítrio está limitado, decorrente do regime de exceção impostos pelos militares em 1964. Tendo como base a organização dos agricultores, foram instalados, nos municípios, “Comitês Locais”. Sua finalidade era discutir e mobilizar as famílias camponesas para a concretização da ideia de instalação das Escolas Família Rurais (EFRs).<sup>187</sup>

Os “Comitês Locais” foram organizados em subcomitês de propaganda, encarregados de divulgar os ideais do Mepes, angariar recursos para a construção das escolas e administrar e dirigir a construção das escolas.

---

<sup>187</sup> Posteriormente as Escolas Famílias Rurais (EFRs) recebem a denominação de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

## 5.2 A ESCOLA DA FAMÍLIA RURAL DE OLIVÂNIA INICIA SUA CAMINHADA

As reuniões que antecederam a instalação da Escola Família de Olivânia eram assinaladas por tentativas e acertos de incentivos às famílias camponesas para encontrarem nos seus problemas o estímulo para resolvê-los. A escola foi identificada como uma substituta da ausência do Estado na região. Os monitores, conscientes da importância da Escola para as famílias camponesas do Vale, procuravam, além de apresentá-la como um espaço problematizador das causas da situação em que viviam, fazê-los entender que a educação, como prática social deveria ser vinculada à realidade das famílias camponesas, ressaltando suas práticas agrícolas, sua cultura, seus antepassados, suas crenças e seu “ethos camponês. Valores fundamentais à resistência do camponês que, por meio da Escola, buscou formar, nas famílias camponesas, a base que sustentaria a Escola que se criava com uma nova mentalidade comunitária no campo e uma prática educativa participativa.

Falar sobre a necessidade de escolarização com as famílias camponesas que estão mais interessadas em sair do que permanecer como camponês vai exigir a adoção de estratégias e ações que antecederam a criação das Escolas Famílias. Conforme entrevista com Pe. Humberto Pietrogrande, o projeto de uma Escola Família não era a única proposta do Mepes para as famílias,

[...] a Escola Família fazia parte da proposta do Mepes. O Mepes nasceu como um movimento de união das comunidades de fato, prefeitos estavam juntos, também deputados. O Mepes se apresenta como um movimento de integração nas comunidades. Então, temos que nos unir, nos unir, ao redor do projeto. Então, nós nos unimos em vários municípios ao redor de um projeto. O nosso projeto é a Escola Família de um lado, depois o trabalho comunitário do outro. Começava com as mulheres o trabalho comunitário [...] (Pe. HUMBERTO PIETROGRANDE, entrevista, 22 de junho de 2010)

A implantação da Escola Família de Olivânia percorre um caminho de aproximação com o Poder Público municipal, por meio das Prefeituras dos cinco municípios envolvidos com as ações do Mepes e da Legião Brasileira de Assistência. Posteriormente essas aproximações se estendem ao Poder Público estadual. Quanto à cessão do prédio para a instalação da Escola Família em Olivânia Pe. Humberto Pietrogrande afirma em entrevista,

[...] nós tínhamos relacionamentos com a LBA, com o diretor da LBA no Espírito Santo, Dr. Delizart Santos [...]. A LBA tinha Olivânia que era uma escola-problema. Ela era no interior e não conseguia fazer funcionar. Então nos fizemos um acordo para poder usar a escola com a LBA e ainda hoje, até hoje mantém Olivânia. Não é ainda cedida para o Mepes e, dentro deste acordo, que é de ano a ano, é renovado. Então, Olivânia era a escola destinada a acolher os jovens que voltavam com o Mário Zuliani [...] (22 de junho de 2010).

Os subitens 1, 3 e 4, do item I do Regimento Interno Provisório das Escolas Famílias Rurais, legitimam a ação comunitária presente com suas finalidades nos seguintes termos:

[...] 1. A Escola Família Rural é o ambiente onde se encontram, numa ação comunitária, as exigências do jovem agricultor, as responsabilidades e os recursos da comunidade para a promoção do homem do campo, da família rural e da comunidade toda [...]. 3. Na realização desta finalidade a escola família rural fundamenta a própria metodologia na alternância, no internato e na ação comunitária. 4. A escola família rural nasce da colaboração do MEPES, da Comunidade local e das famílias, por isso a escola é escutada por um Conselho administrativo formado por um diretor, nomeado pelo MEPES, por 3 representantes da Comunidade local eleitos pelo Comitê local do MEPES e por 3 representantes da Associação de pais dos alunos, eleitos pela Associação [...] (MEPES, 1968b, p. 1).

As demonstrações de ousadia do Movimento eram acompanhadas por manifestações de precaução das famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba, motivadas por dois fatores que eram uma realidade que todos conheciam:

a) o prédio pouco funcionou como escola e, quando o fez, atendeu a crianças sem qualquer vínculo com as comunidades do entorno, mesmo que pautassem suas atividades na produção agrícola;

b) a criação de uma escola agrícola remetia sempre à imagem de técnicos agrícolas formados em escolas rurais distantes da realidade que estavam orientando. Utilizavam conhecimentos puramente teóricos para a realização de projetos que, naturalmente, não foram produtivos, pois não se adequavam àquela realidade. Em que o projeto de Escola Família Agrícola se mostrava diferente? Essa era uma questão a ser respondida pelo Mepes às famílias camponesas do Vale.

A Escola Família de Olivânia iniciou suas atividades, porém, para ser concretizada

[...] foi preciso confiança, energia, perseverança para plantar a semente. Foram cuidados que hoje não aparecem, pois foram pequenos, como é a cova em que se planta a semente. Foram trabalhos que dependeram de muita generosidade e gratuidade de muitos nas comunidades e de voluntários que acreditavam no projeto. Trabalho preliminar, lento, pequeno,



porém que rendeu frutos [...] (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, 18 de março de 2012).

Desse modo, após amplas atividades preparatórias de caráter comunitário, o camponês se conscientiza de que o segredo do desenvolvimento da comunidade está na união que se constrói por iniciativas comunitárias. Essa união vai concretizar a construção e implantação das primeiras escolas em Alternância no sul e norte do Estado. As escolas atendiam aos alunos provenientes das famílias camponesas com um curso bienal, um ritmo de frequência todo especial, quer dizer: alternando duas semanas de internato (com sete ou oito aulas por dia) e duas semanas de experiências em casa. Estava planejado que cada escola atenderia alternadamente a duas turmas de 20 rapazes cada uma: uma turma de primeiro ano e a outra de segundo ano.

Além dessas escolas, iniciou-se uma quarta escola para a formação de monitores agrícolas. Eram alunos egressos das Escolas Famílias em funcionamento. Cursavam mais um biênio de aprofundamento de especialização agrícola e mobilização comunitária, sempre com o método de alternância escola - comunidade. Esses monitores agrícolas eram capacitados para lidar com as comunidades na técnica agrícola e cooperativista, e alguns deles para ajudar outras escolas a serem criadas.

No dia 10 de março de 1969, a Escola da Família Rural de Olivânia inicia suas atividades, atendendo a 27 jovens com o Curso Supletivo,<sup>188</sup> com uma complementação de formação de “Agricultor Técnico” em dois anos de curso. As matrículas estavam abertas para jovens com idade entre 13 e 17 anos. Até 1976 foram assim distribuídas: 1970, vinte e seis alunos sendo três da Comunidade de São Miguel; 1971, vinte e cinco alunos sendo um da Comunidade de Olivânia e o outro da Comunidade de Dois Irmãos; 1972, trinta jovens sendo dois da

---

<sup>188</sup> O Curso Supletivo estava previsto na LDB nº 4.024/61. Conforme o art. 27 o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade, poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Pela LDB nº 5.692/71, no art. 24, o ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. No art. 25, o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Comunidade de São Miguel, um da Comunidade de Olivânia e dois da Comunidade de Duas Barras; 1973 e 1974 foram matriculados dezoito e dezenove jovens, respectivamente, mas nenhum desses era oriundo das comunidades pesquisadas. No ano de 1975 não foram realizadas matrículas, pois no ano seguinte se iniciaria o Curso Profissionalizante de 2º Grau “Técnico de Agropecuária”. No ano de 1977 começa a primeira turma de ensino do 1º Grau com a inclusão no currículo de conteúdos específicos de agricultura e pecuária.

A Escola da Família Rural de Olivânia, ao optar pela formação profissional, visava a

[...] formar agricultores técnicos e não técnicos em agricultura. Razão por que tomou-se como base a situação em que se encontram os jovens rurais, sem causar choque com o ambiente em que vivem. O sistema empregado virá proporcionar mais intercâmbio entre a família e a escola, utilizando o próprio jovem para um desenvolvimento integral e harmônico da área. Assim, família, jovem e escola, formam um conjunto que agem simultaneamente no aprimoramento da pessoa humana e do meio em que vivem, possibilitando o aproveitamento de maior capacidade no próprio meio rural [...] (MEPES, s/d, p. 22-23).

A Escola da Família Rural de Olivânia apresenta princípios e uma metodologia própria que a distinguem das escolas com as quais o camponês raramente convivia: alternância, internato, Plano de Estudo, currículo específico, ação direta nas comunidades, serões culturais, viagens de estudo, encontros, estágios, aproveitamento dos recursos materiais e humanos da comunidade, aulas práticas e a Associação dos Pais (MEPES, s/d).

A Escola Família era apresentada para a família camponesa de forma simples e de fácil compreensão. Folhetos explicativos, com desenhos e conteúdo resumidos, mostravam a Escola Família e sua metodologia com os seguintes argumentos:

[...] Escola Família. Você encontra uma nova metodologia. Muitas são as atividades. Na escola: grupos de trabalho para preparo do Plano de Estudo. Discussões de solução dos problemas agrícolas e da comunidade. Em casa: você observa a sua realidade, estuda a situação, descobre o ‘porque’ das coisas. 15 dias na escola. Aulas com discussão entre alunos e professores. 15 dias na propriedade, no trabalho diário e no entrosamento e divertimento na vida comunitária. Através deste método também os conhecimentos mais abstratos ficam claros e compreensíveis [...] (MEPES, 1969).

Outros impressos distribuídos nas paróquias atendidas pelo Pe. Humberto ou demais religiosos que apoiavam a proposta, logo após as cerimônias religiosas e lideranças comunitárias, continham um apelo direcionado para a juventude

camponesa para pensarem na possibilidade de retornar aos estudos. Iniciava-se com duas perguntas: “[...] jovem, o que você pretende ser? Quem poderá dizer o que você será amanhã? [...]”. Em seguida, o texto se preocupava em justificar a importância de frequentar uma escola. Afirmava:

[...] a cada dia, o homem sem estudo vale menos. Um ou outros apenas, num golpe de sorte, consegue vencer sem estudo. E a cada dia isto é mais difícil. O caminho mais fácil e seguro para o sucesso é através do estudo. Por isso: estude! Um homem instruído vale mais para sua nação, seus semelhantes e, principalmente, para si mesmo. A escola pode ser modesta, porém, o importante é o que o aluno aprende, o que você aprende? Você fez o primário? Você tem 16 anos? O que você pretende ser? Se você está interessado em aumentar sua afirmação, a Escola Família do Mepes pode ser uma solução, para compreender os valores da profissão e do trabalho. A escola, através de um método de trabalho, quer ajudar os jovens na sua formação humana, profissional, solicitando a reflexão sobre o ambiente de vida, para descobrir os problemas e adquirir consciências claras das possibilidades que você tem para melhorar [...] (MEPES, texto mimeografado, 1968).

A mensagem direcionada às famílias era um apelo para que os filhos retomassem os estudos, agora nas Escolas Famílias. A mensagem afirmava que “[...] dinheiro, propriedade, posição e uma infinidade de coisas que você vai deixar-lhe, ele pode perder: mas o estudo, não: este ninguém lhe tira! [...]”.

Nos últimos meses de 1968, intensificam as campanhas para as matrículas nas Escolas Famílias de Alfredo Chaves, para candidatos com idade entre 17 anos e 20 anos. Para ingresso na referida escola, havia a exigência que o candidato fosse procedente de famílias camponesas e quisesse ser camponês. Era exigido o curso ginásial ou o ensino primário no mínimo. Estes seriam formados para serem os futuros monitores das Escolas Famílias que estavam previstas para serem instaladas.

Em Olivânia, nesse mesmo período, a situação jurídica do direito de posse da propriedade sofre mudanças. O Estado do Espírito Santo transfere, mediante uma escritura pública de doação, datada de 15 de abril de 1969, o terreno e as suas benfeitorias para a Legião Brasileira de Assistência. A “Obra Social de Formação Agrícola Dom Helvécio” funcionava em instalações e propriedade do Estado. Com a transferência do direito legal sobre a propriedade, a LBA assina um termo de comodato, renovável a cada ano, com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, entidade jurídica à qual a Escola da Família Rural de Olivânia estava

vinculada<sup>189</sup>. Na cláusula terceira, letra c, do Instrumento Particular de Comodato, o Mepes se compromete a utilizar o prédio e a propriedade para fazer funcionar nas instalações, exclusivamente, uma escola.

Assim, após quase quatro décadas depois de realizadas as primeiras “[...] medidas e dimensões, para a construção de um solido prédio destinado para um futuro colégio [...]” o projeto da comunidade e de Dom Helvécio, com todas as suas campanhas de arrecadação de dinheiro, doações, mutirões, muito trabalho e dificuldades “[...] para fim de um colégio que a favor da juventude tenciona edificar [...]”, finalmente é concretizado. A sua utilização específica para atender à juventude e famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba, comunidades do entorno e municípios próximos atesta que os defensores da proposta da criação de uma escola na região estavam corretos. Para compreendermos o significado da criação das Escolas do Mepes e preciso entender em que circunstâncias históricas a Escola da Família Rural de Olivânia é criada. Em momentos que imperam as deliberações de um Estado militar repressor, a proposta educacional defendida pelo Mepes se caracteriza por seu movimento contra-hegemônico ao projeto educacional estatal e contrário ao discurso da inviabilidade das atividades agrícolas nas unidades de produção familiar camponesa.

Em que conjuntura educacional convive a família camponesa? Que relação existe, nesse período, entre os projetos educacionais do Estado brasileiro e o campesinato? Uma resposta, das muitas possíveis, passa por uma análise da situação em que vivia parte significativa das famílias camponesas no Brasil: o abandono de suas origens, identidades e de sua condição de camponês para viver nas cidades. Conduzindo na bagagem suas fantasias, abandona uma vida que cada vez mais se mostrava inviável. Convicto das verdades disseminadas em profusão pela propaganda do crescimento das oportunidades nas cidades, construía, no seu

---

<sup>189</sup> Com a extinção da Fundação Legião Brasileira de Assistência, por força do art. 19, I, da Medida Provisória nº 1.015, de 26 de maio de 1995, foi lavrada uma escritura pública de reversão de bens imóveis em que o outorgante era a Legião Brasileira de Assistência e o outorgado era o Estado do Espírito Santo. Por essa escritura, a LBA transferia a posse legal das instalações e propriedade da Escola para o Estado. Com as mudanças do direito legal sobre as instalações e propriedade onde funciona a Escola Família Agrícola de Olivânia, o Mepes passa a ter o Estado do Espírito Santo como comodante nos Instrumentos Particulares de Comodato firmados a partir dessa data. O amparo legal para o estabelecimento de Contrato de Comodato está previsto na Lei nº 5.343, de 19 de dezembro de 1996. O art. 7º, § 2º, estabelece que o Estado pode ceder terras alienáveis em comodato a favor de entidades, entre elas, filantrópicas e entidade educacional.

imaginário, toda a generosidade de uma cidade abundante e pujante, onde só não teria sucesso aquele irreparavelmente comprometido com a preguiça. Esse propagado e imaginado “mundo novo” constava das cartas transcritas pelos parentes e amigos que para a cidade tinham se deslocado para “tentar a sorte”, e também enriqueciam essas informações em conversas de botequins com os parentes que retornavam para algumas visitas. Porém, segundo Calazans (1979, 1979, p. 1), não eram todos “[...] que se dirigiam às cidades em busca de melhores condições de vida obtiveram o sucesso esperado [...], acarretando o surgimento de graves problemas sociais entre esta população [...]”.

As implicações do esvaziamento do campo e a descaracterização do modo de vida do campesinato eram assinaladas por Sousa (1950, p. 1104), ao afirmar que

[...] a urbanização exagerada do Brasil, tomada essa palavra no sentido da deturpação dos hábitos simples, da destruição dos costumes severos e das normas de vida de trabalho dos nossos antepassados, está criando problemas à administração pública, que só uma volta às atividades regeneradoras e produtivas do campo pode remediar [...].

À medida que as escolas públicas são instaladas no meio rural, um discurso sempre as justifica, que se resume na tentativa de amenizar os graves problemas de exclusão educacional e, principalmente, parte da intenção de aproximar o campesinato da expansão do mercado agrícola interno. Objetivos semelhantes explicam o aumento de projetos públicos na tentativa de expansão das escolas na cidade. A finalidade dessa expansão é atender à necessidade de uma mão de obra qualificada indispensável para acompanhar as modificações que ocorrem nos setores produtivos industriais urbanos. Independentemente de a expansão ocorrer no campo ou na cidade, os projetos são sempre pensados e gerenciados por uma minoria que, alheia à marginalização de muitos, perpetua os benefícios e as riquezas geradas. São projetos que se constituem indiferentes às dificuldades e necessidades da população urbana e do campesinato. Focalizando especificamente a realidade camponesa, Queda e Szmrecsányi (1979) afirmam que a legislação e os programas educacionais, com pretensões de atender às reivindicações do campesinato, estavam claramente vinculados

[...] tanto à estrutura de propriedade e de poder do subsistema social rural, como às relações entre este e outros subsistemas, quer internos, quer externos à sociedade em questão. [...] são vistas aqui, não apenas como instrumentos de política agrícola e econômica, mas também como produtos

institucionalizados da evolução histórica do sistema econômico e político da sociedade brasileira [...] (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1979, p. 216).

A Escola da Família Rural de Olivânia procura, a partir de sua criação, desenvolver um trabalho específico e localizado para obter respostas aos problemas concretos das comunidades e das famílias camponesas. Nos momentos iniciais, a escola começou a funcionar com um curso de dois anos de duração, em caráter supletivo, conferindo ao concludente o diploma de “Agricultor Técnico”. O curso atendeu, exclusivamente, a filhos de camponeses e tinha como finalidade transmitir uma base mínima de cultura geral e uma iniciação técnica para o trabalho no setor agrícola. Era um curso informal, que respondia aos anseios de educação expressos pelas comunidades não atendidas pelo sistema oficial de ensino. Após a implantação do curso, as famílias começam a problematizar se o curso não poderia ter um reconhecimento oficial. O Mepes obtém o registro na Secretaria de Educação e Cultura, pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE/ES) nº 19/71, de 8 de fevereiro de 1971.

Conforme o referido Parecer, o curso oferecido era realizado em quatro semestres e sua estrutura curricular permitia aos alunos a observação, reflexão, a aprendizagem de conhecimentos gerais e técnicos e a experimentação. Segundo o mesmo Parecer, o curso ministrado em Olivânia, tinha a intenção de

[...] restabelecer nos alunos um nível de conhecimento necessário ao entendimento e ao acompanhamento das matérias curriculares e à compreensão humana e social relativa ao grau de escolaridade que se pretende implantar, há, no início do curso, um período de nivelamento durante o qual são ministradas, de maneira intensiva, aulas de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia, além de conhecimentos gerais [...] (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/ES, 1972, p. 238).

Pelo Parecer do CEE/ES, nº 24/71 ficavam abertas as possibilidades para o reconhecimento e autorização da equivalência do curso ministrado na Escola para a 5ª e 6ª série do ciclo ginásial, como previsto na LDB nº 4.024/61. A Escola da Família Rural de Olivânia é autorizada, assim, a expedir certificados para que o jovem camponês possa dar sequência aos seus estudos em outros estabelecimentos. Em seguida, as famílias, atentas às dificuldades de seus filhos continuarem os estudos em outros estabelecimentos e compreendendo o real significado do que representava a Pedagogia da Alternância, reivindicam que o Mepes amplie a duração do curso para três anos, com o intuito de que seus filhos

possam continuar estudando e conclua o 1º Grau na Escola da Família Agrícola de Olivânia<sup>190</sup> e nas demais Escolas Famílias do Mepes instaladas em outras comunidades camponesas no Estado capixaba. Considerando o curso ainda sob os fundamentos do ensino supletivo, o CEE-ES, por meio do Parecer do nº 130/1974, amplia a autorização concedida ao MEPES pelo Parecer nº 24/71 e aprova o funcionamento da Escola da Família Agrícola de Olivânia e demais Escolas Famílias, em regime especial, podendo os concludentes, conforme seu aproveitamento, receber certificado de conclusão do curso supletivo no nível de 1º Grau.

Permanecem as mobilizações e as reivindicações das famílias camponesas pela continuidade dos estudos de seus filhos na Escola de Olivânia. O 2º Grau Profissionalizante, previsto na LDB nº 5.692/71, passa a ser um tema recorrente nos encontros realizados com as famílias e comunidades camponesas com as quais a escola mantinha contatos. A primeira turma do curso Técnico de Agropecuária inicia suas atividades em 1976 e em 2003 a última turma dessa modalidade realiza sua festa de formatura. Nesse mesmo ano, também foi criado o curso de 1º Grau com a oferta de matrículas para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Pelo Parecer nº 40/78 do CEE/ES, de 10 de abril de 1978, ficava autorizado o funcionamento do curso de 2º Grau para a formação de Técnico em Agropecuária na Escola Técnica da Família Agrícola de Olivânia.

Os cursos de 1º Grau e 2º Grau Profissionalizante funcionavam conforme as características da metodologia que já vinha sendo adotado nas Escolas Famílias do Mepes, isto é, com o regime de alternância que previa a permanência na escola, em regime de internato por períodos de 15 dias alternados com a vivência nas famílias ou em propriedades agrícolas, também por períodos de 15 dias, dedicados aos estudos e trabalhos práticos na escola. O reconhecimento legal, conforme publicado no Diário Oficial estadual, do curso Técnico de Agropecuária e Ensino de 1º Grau

---

<sup>190</sup> A denominação “Escola da Família Rural de Olivânia” foi utilizada até 1972. É uma tradução literal da designação italiana “Scuola Famiglia Rurale”. A partir desse ano, a Escola passa para a denominação “Escola da Família Agrícola”, com a criação do curso de 1º Grau. A partir de 1976, com a autorização para funcionar o Curso Profissionalizante de 2º Grau, a Escola adota a denominação “Escola Técnica da Família Agrícola de Olivânia”. Hoje é denominada “Escola Família Agrícola de Olivânia”. Oferece o curso de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e o curso Médio Profissionalizante com quatro anos de duração.

em Olivânia, por parte do CEE/ES, nos termos do art. 64, da LDB nº 5.692/71, ocorre por intermédio da Resolução nº 114/84.

A manutenção dos períodos de alternância de 15 dias contrariava uma recomendação do Parecer 40/78, que autorizava o Mepes criar um Curso Técnico em Agropecuária em Olivânia. Segundo o Parecer,

[...] a alternância de 7 por 7, ficaria, é bem verdade, um pouco mais onerosa para a família no tocante ao deslocamento dos jovens. Mas, já que a taxa alimentar é paga por quinzena, não altera desse modo o total anual. Na alternância 7 por 7 a escola reduziria os semestres letivos para 6, inclusive o estágio. Uma semana em casa facilita o processo de ensino aprendizagem. Quinze dias nos parece um tempo um pouco longo para consolidar o conteúdo das aulas teóricas ministradas. Para a própria escola o regime de 7 por 7 nos parece interessante à primeira vista, pois nos finais de semana seria possível atingir um maior número de povoados para a visita às famílias [...] (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/ES, 1978, p. 5).

O sistema de alternância de 15 dias vai ser mantido até 1997, quando o foi modificado para o regime semanal de estada na Escola e na família, conforme sugeria o CEE/ES, no Parecer 40/78. Segundo Zamberlan (2004), as justificativas para a alteração fundamentaram-se mais em fatores funcionais que pedagógicos, pois os

[...] monitores tinham dificuldade de permanecer com as (os) jovens nos fins de semana na escola, já que não tinham como ir para casa no sábado e retornar na segunda-feira cedo, devido às distâncias. Também alguns monitores moravam longe da EFA [...] (ZAMBERLAN, 2004, p. 81).

Questionamentos surgiram quando ocorreu a alteração do período de permanência dos alunos na Escola. Um ponto que merece destaque diz respeito ao fato de que os finais de semana eram destinados à realização de programações religiosas na Igreja de São Miguel ou nas comunidades próximas à escola. Vários entrevistados manifestavam esses momentos com saudades:

[...] naquela época, os meninos ficavam no final de semana aí. Era de 15 dias por isso eles participavam da Igreja, entendeu? Se entrosava na Igreja junto com os monitores, então isso ajudava muito. Tinha menino que cantava e tocava. Era muito bom. Era muito animado. Eles estavam presentes mesmos. Era uma presença na comunidade [...] (DELORME PAIXÃO POTON, entrevista, 20 de agosto de 2011).

[...] a Escola, antigamente, participava mais da comunidade em termos de comunidade religiosa do que agora. Porque agora por ser uma semana só, não tem como tá em contato como eles tinham antigamente. Nas quartas feiras, eles tinham o compromisso de ir nas celebrações. Quando tinha via sacra todo mundo ia. Agora a escola participa da comunidade na novena,



no trido da festa de São Miguel que eles celebram uma vez um dia. Antigamente isso era mais presente eles estavam aí envolvidos, ajudavam nas celebrações. A gente fazia tapete do Corpus Chisti naquela calçada toda. Eles levavam grupos de alunos para ajudar a montar aqueles tapetes todos. Hoje tem menos isso. Antigamente tinha muito disso. Eu lembro do Ir. Cordeiro lá na frente falando, falando, participando, explicando mesmos as leituras. Hoje os professores que mais participam são os que moram na comunidade. Eles participam bem mesmo, tanto que o Givaldo já foi coordenador na comunidade. Já, em termos assim, da participação dos alunos nessa parte religiosa, antigamente tinha mais [...] (DANIEL DALMAGRO e MARIA DALMAGRO, entrevista, 1 de agosto de 2011)

Nas noites de sábado, segundo os entrevistados, eram realizados bailes nas dependências da Escola como estratégia para motivar as aproximações entre as famílias camponesas residentes no Vale do rio Coryndiba e as da Escola. Os jogos de futebol, realizados no campo da Escola, reuniam aos domingos e feriados, times das comunidades para competições com os alunos e monitores que permaneciam na Escola.

A partir de 1976, a Escola Técnica da Família Agrícola de Olivânia amplia sua área de atuação com a implantação do 2º Grau Técnico em Agropecuária. Passa a atender não somente à juventude camponesa do Espírito Santo, mas também de outros Estados, principalmente, os jovens oriundos da Bahia, Piauí e Maranhão. Podem-se destacar alguns motivos que ajudam explicar a ampliação do atendimento para as comunidades e famílias camponesas de outras regiões brasileiras. A principal razão consiste no fato de a Escola de Olivânia ser a pioneira, no Brasil, na criação do 2º Grau Profissionalizante com a denominação de “Técnico em Agropecuária” conforme previsto na LDB nº 5.692/71, já referida.

A Escola Técnica da Família Agrícola de Olivânia se constitui, a partir de 1976, no ponto de aspiração de jovens camponeses que encontram, nesses espaços, a possibilidade de continuidade de seus estudos, mesmo se mantendo distantes de seus locais de convivência comunitários e familiares, entretanto, eram oportunizadas possibilidades de conhecerem realidades distintas das que estavam familiarizados nas suas comunidades de origens. Aproximavam-se de uma prática recorrente adotada pelas famílias e comunidades camponesas, para o ingresso na Escola de Olivânia, uma vez que essa decisão era discutida entre os familiares e referendada nas comunidades de origem, normalmente sob a coordenação de um padre e após os encontros religiosos realizados nessas comunidades.

Esses jovens, capixabas ou de outros Estados, ao demonstrar seus desejos de sequência de estudos, assumiam, perante seu grupo familiar e sua comunidade, o compromisso de buscar, nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, a oportunidade que não tinham disponível em seus locais de origem. Percebiam que essa oportunidade contemplava um número reduzido de jovens de suas comunidades, o que representava uma enorme responsabilidade perante o grupo de convívio. A comunidade, com expectativa, participava ativamente de todo o processo de decisão, ao acompanhar os debates internos nas famílias sobre a possibilidade de um, ou mais, de seus jovens atingirem o desejo que acompanhava muitos outros membros das famílias na comunidade. Era uma decisão compartilhada com a comunidade e, em inúmeras oportunidades, colaborava para que a materialização do projeto se efetivasse, pois significava aquilo que a própria comunidade desejava. Essa cumplicidade pode ser compreendida mais profundamente, uma vez que uma comunidade camponesa é um espaço multifacetado de multissignificados e atribuições. É, conforme Tedesco (1999, p. 90):

[...] o espaço do jogo de trocas que, através de acordos e conflitos, tece a convivência de uma lógica de integração que passa pela participação, pelo afeto, conhecimento mutuo, vizinhanças e mutirões, [...] partilha, experiência coletiva na individualidade, delimitações de espaços, símbolos de identidade de gênero, enfim, um espaço cultural e social, mais que econômico [...] (TEDESCO, 1999, p. 90).

Com referência à família camponesa, as pesquisas mostram que o consentimento para o filho se tornar estudante passava, principalmente, por todo o grupo familiar, já que se conscientizava de que assumiria, a partir da decisão tomada, o compromisso de substituir a força de trabalho do filho/filha que se ausenta da família para estudar. Outro fator que ajuda explicar a decisão é principalmente a compreensão, por parte da família, de que a atividade escolar também se constituía em uma forma equivalente de trabalho. A concordância era obtida, uma vez que a Escola era entendida, sobretudo, como espaço de valorização das atividades desenvolvidas pelas famílias, constituindo-se um prolongamento dessas tarefas, habitualmente, executadas por seus membros. Assim, as famílias acrescentam um novo elemento para justificar o ingresso do filho na Escola, além dos manifestados pelos monitores. Compreendem a Escola a partir da valorização e sequência das tarefas executadas pelo filho junto aos familiares. Em outras palavras, a Escola Família Agrícola de Olivânia não era, simplesmente, “[...] incorporada necessariamente nos termos

supostos [...], mas nos termos próprios das classes sociais rurais [...]" (MARTINS, 1981, p. 253).

Outro aspecto interessante, observado nas pesquisas de campo, aponta que o regime de alternância entre os tempos escolares e familiares permitia que os jovens que tinham suas famílias residindo em outros Estados passassem a morar com as famílias próximas à Escola. Eles desenvolviam suas experiências e as atividades didáticas previstas para as sessões familiares junto às famílias que os acolhiam. Ao mesmo tempo, ofereciam sua força de trabalho como diaristas, tarefeiros ou assumindo lavouras em parceiras com as famílias que os acolhiam no Vale do rio Coryndiba. Situação que ocorria para muitos jovens que residiam em outros Estados e retornavam apenas nos períodos de férias escolares ou com a conclusão do curso. Essas longas ausências eram decorrentes das distâncias que deveriam ser percorridas para seu retorno ao convívio familiar e comunitário. As permanências nos espaços escolares e comunitários geravam uma complexa rede junto às famílias das comunidades próximas à Escola para acolher os jovens nos períodos de alternância familiar.

[...] eles passavam 15 dias na escola e outros 15 dias não tinham como voltar para o Maranhão, para o Piauí. Eles ficavam nas casa das famílias. Permaneciam na comunidade. Isso reforçava essa aproximação com a comunidade e com as famílias. Na verdade eram adultos, não eram crianças como é agora [...] (DANIEL DALMAGRO e MARIA DALMAGRO, entrevista, 1 de agosto de 2011).

A partir de 1984, com a criação da Escola Técnica da Família Agrícola da de Riacho de Santana/BA, bem como nos anos seguintes, com a criação de outras Escolas Famílias de 2º grau profissionalizante no Espírito Santo e em outros Estados, já sob o respaldo legal da Lei nº 7.044/82,<sup>191</sup> o número de alunos dessas localidades foi reduzido ao mínimo. Segundo Queiroz (2004), no decorrer da década de 80, foram inauguradas duas Escolas Famílias com a oferta do 2º Grau Técnico em Agropecuária. Na década seguinte, já sob o amparo legal da LDB nº 9.394/96<sup>192</sup> e do Decreto Lei nº 2.208/97,<sup>193</sup> foram implantadas nove novas Escolas Famílias de

<sup>191</sup> A Lei nº 7.044/82 alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau.

<sup>192</sup> O 2º Grau Profissionalizante foi extinto e foram separados o Ensino Médio e a Educação Profissional.

<sup>193</sup> Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional que passam a compreender os seguintes níveis: Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; Técnico: destinado a proporcionar

Ensino Médio Profissionalizante. A partir de julho de 2004, a Legislação Educacional Profissionalizante passa a ser regida pelo Decreto nº 5.154/2004,<sup>194</sup> que regulamenta a Educação Profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394/96. Entre 2000 e 2002 foram instaladas mais nove Escolas Famílias na mesma modalidade de ensino.

A Escola Família Agrícola de Olivânia prossegue ofertando turmas para as séries finais do Ensino Fundamental<sup>195</sup> no transcorrer das mudanças no Ensino Médio Profissional. Em 2002 o curso técnico passa a ser ofertado na modalidade sequencial e concomitante com habilitação de Técnico em Agropecuária (carga horária de 1.335 horas e estágio com 308 horas) com duas qualificações profissionais: Fruticultor Familiar e Processador de Agroindústria Familiar com uma carga horária, para cada qualificação, de 953 horas e 220 horas de estágio. Essa modalidade foi mantida até 2007. Entre 2006 a 2009, é mantida a habilitação de Técnico em Agropecuária (carga horária de 1.335 horas e estágio com 308 horas). Foram extintas as qualificações anteriores e criadas duas novas: Fruticultor Familiar e Empreendedor em Agroturismo com uma carga horária, para cada qualificação, de 953 horas e 220 horas de estágio. Em 2011 a formação técnica recebe a denominação legal de Educação Profissional de Nível Médio com a oferta do curso técnico com em Agropecuária, com ênfase em recursos naturais, realizado em quatro anos<sup>196</sup> com uma carga horária de 5.352 horas e 300 horas estágio.

---

habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; e Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico. Destaque para o art. 5º da referida Lei.

<sup>194</sup> Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9.394/96. Destaque para o art. 4º, § 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de 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".

<sup>195</sup> Amparo Legal: Lei nº 9.394/96 e Resolução CEB/CNE nº 02/98.

<sup>196</sup> Amparo Legal: Lei nº 9.394/96; Decreto nº 5.154/2004; Parecer CNE/CEB 16/99; Resolução CNE/CEB 04/99; Resolução CEE nº 1286/2006; e Resolução CEE nº 1544/2007.

Assim, pouco a pouco, a Escola Família Agrícola de Olivânia vai retomando seu projeto original e passa a atender jovens do Vale do rio Coryndiba, de comunidades camponesas de municípios próximos e, mais recentemente, passou a acolher, também, jovens que não possuem vínculo com atividades agrícolas típicas. O principal motivo consiste numa tentativa da Escola em estabelecer articulações com famílias que, mesmo não possuindo relações com as inúmeras atividades que se consolidam no campo, demonstram forte desejo de participar do seu projeto educativo alternativo, conforme expresaram em conversas informais durante o período das pesquisas.

Dados obtidos no Relatório da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011 mostram jovens matriculados de 11 municípios da região sul do Estado, região metropolitana da Grande Vitória e Campos/RJ. As comunidades de origem desses jovens totalizavam 66. Destaque para os municípios de Anchieta e Domingos Martins, com 16 comunidades, e Guarapari com 14 comunidades. Das comunidades atendidas, 70% estão concentradas nesses três municípios. O número total de alunos, em 2011, era de 233. Os alternantes procedentes dos três municípios citados estavam assim distribuídos: Anchieta, 78; Guarapari, 65 e; Domingos Martins, 58. Estavam concentrado nesses municípios, aproximadamente, 86% dos educandos matriculados. Trinta e dois educandos são procedentes dos municípios de Iconha, Cariacica, Itapemirim, Marataízes, Rio Novo do Sul, Vila Velha, Vitória e Campos/RJ.

Ainda que educandos originários de comunidades com pouca ou nenhuma vinculação com a realidade camponesa estejam matriculados, percentualmente, o número de alternantes proveniente de famílias camponesas é a sua grande maioria, conforme Tabela 18. Esses dados são resultantes do projeto de divulgação realizado pela Escola nessas comunidades, assim como da intensa divulgação feita pelas famílias, ex-alunos e alunos em suas respectivas comunidades. Neste caso, em uma clara demonstração de confiança na proposta pedagógica da Escola, mesmo que represente a permanência, do filho ou filha alternante, distante da família pelo período de cinco dias e que disponham de escolas mais próximas de suas casas sem que precise interromper o convívio com os filhos e filhas nos períodos de estada na Escola.

A interrupção do convívio familiar é equilibrada pela possibilidade de serem protagonistas, família e educandos, de uma etapa da luta por uma educação praticada a partir da realidade camponesa e da possibilidade de estarem inscritos nos caminhos da autoafirmação e da conscientização dos que lutam no campo e se encontram marginalizados da maioria dos programas destinados aos contextos agrícolas por se destinarem, quase exclusivamente, aos projetos agroexportadores.

Conforme O Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011, a faixa etária dos alternantes nesse ano está concentrada entre 13 a 18 anos (79%) conforme observamos na Tabela 17.

Tabela 17 – Faixa etária e sexo dos alternantes e sua distribuição por sexo na modalidade atendida – Escola Família Agrícola de Olivânia/2011

Faixa etária	10 – 12 anos	13 – 15 anos	16 – 18 anos	19 – 20 anos	+ de 21 anos	Total Geral
	36	94	89	09	03	233
Sexo	Masculino	%	Feminino	%		
Ensino Fundamental	77	33	30	13		
Ensino Médio Profissionalizante	78	33	48	21		
Total Parcial	155	66	78	34		

Fonte: Projeto Político Pedagógico Olivânia (2011).

A caracterização das atividades desenvolvidas e condição legal da posse das terras bem como da principal fonte de renda das famílias com filhos matriculados na Escola Família Agrícola de Olivânia no anos de 2011 estão resumidos na Tabela 18.

Tabela 18 – Característica da principal atividade desenvolvida pelo pai e número de alternantes nessas condições/2011

<b>Situação do pai</b>	<b>Quantitativo de alunos</b>
Médio proprietário	08
Pequeno proprietário	100
Meeiro	36
Diarista	06
Assalariado urbano/rural	70
Autônomo urbano/rural	09
Outros	02

Fonte: Projeto Político-Pedagógico Olivânia (2011).

Segundo o Plano de Curso Integrado/2011, a Escola funciona em uma área de 38,7ha com uma topografia relativamente plana (Foto 10).

Foto 10 – Fachada atual e entrada principal da Escola Família Agrícola de Olivânia



Autoria: Sem menção de autoria.

Data: 2008.

Dimensões originais: 12,00cmx16,00cm.

Acervo: Escola Família Agrícola de Olivânia.

O rio Coryndiba serve de fronteira de grande parte do perímetro da Escola. As terras ocupadas por atividades agrícolas cumprem as seguintes finalidades: a) servir de instrumentos didáticos pedagógicos para formação técnica dos educandos; b) ser produtiva para atender à demanda de consumo interno e/ou comércio para subsidiar os projetos de melhoria das atividades agrícolas da mesma; funcionar como centro motivador e divulgador de tecnologias de viabilidades para agricultura camponesa; e servir de laboratório para experimentos e produção de técnicas alternativas agroecológicas. Nas terras ocupadas, os projetos desenvolvidos pelos monitores e educandos, em parceria com as famílias camponesas (Tabela 19) procura contemplar diversas atividades agropecuárias representativas dessas famílias e/ou das suas comunidades de origem.

Tabela 19 – Ocupação das terras na Escola Família Agrícola de Olivânia/2011

Atividades de Uso	Tamanho da Área (ha)	Porcentagem da Área
Banana Nanica	0,3	0,77
Banana Terra	0,4	1,03
Café Conilon Clonal	4,2	10,85
Café Conilon Comum	2,8	7,23
Capineira	0,4	1,03
Construções e Instalações (estábulo, pocilga, residências de professores, prédios escolar etc.)	2,1	5,42
Culturas Brancas (Feijão, milho, mandioca e arroz).	2,8	7,23
Horta Medicinal	0,1	0,31
Horticultura	1,1	2,84
Jardim	1,0	2,58
Pastagem	16,2	41,86
Pomar (citrus, coco, graviola, acerola, goiaba, abacate e maracujá).	2,8	7,23
Sistema Agroflorestal (café, coco, ingá, acácia, e outras essências nativas).	4,5	11,62
TOTAL	38,7	100%

Fonte: Relatório Plano de Curso Integrado (2011).

A Escola, no ano de 2011, tinha seu quadro de servidores e monitores vinculado ao Mepes e a Prefeitura Municipal de Anchieta. Totalizavam 24 funcionários. O número de monitores era quinze, sendo treze funcionários celetistas do Mepes e dois servidores municipais de Anchieta. O total de funcionários para atender aos serviços gerais era de nove servidores, sendo cinco vinculados ao Mepes e quatro à Prefeitura de Anchieta.



A Escola Família Agrícola de Olivânia desenvolve suas ações educacionais e comunitárias convivendo com espaços distintos de aprendizagem nos contextos camponeses. Para compreender melhor esses espaços, recorreremos a Brandão (1980, 1983, 1985). Pesquisador incansável das mediações entre Educação Popular e Cultura Popular produz preciosos estudos abordando os aspectos dos espaços de aprendizagem que coexistem com e nas comunidades e famílias camponesas. Sugere três categorias. A primeira, denominada de “Educação do Sistema” enquadra-se como “[...] reprodutora da ordem social estabelecida, sobretudo através do trabalho de mediadores do poder de Estado, sendo, portanto, colonizadora [...]” (BRANDÃO, 1985, p. 96), reproduzindo, “[...] através do saber e dos valores que transmitem – de uma classe social a outras – uma força de trabalho instrumentalizada e valores de sistema re-utilizados [...]” (BRANDÃO, 1980, p. 31).

Reproduz ideologicamente os valores da classe dominante com características de uma intervenção educacional impositiva, assistencialista e carregada de paternalismo e com uma imagem do símbolo do progresso e da modernização. Um projeto educacional que em nada se aproxima de uma prática educacional conscientizadora. É destinado, conforme afirma Betto (1979, p. 163), “[...] explicita ou implicitamente, a impedir que os setores populares, [...], sejam sujeitos de seu destino histórico e força hegemônica de um processo alternativo global [...]”.

Ao analisar as iniciativas oficiais envolvidas com a educação, Brandão (1985, p. 100) sublinha que essas ações, quase na sua totalidade, apresentam como características o propósito de educar as classes populares proporcionando “[...] ao poder o serviço político de reproduzir e inculcar a disciplina e as ideias da legitimidade do domínio sobre camponeses, lavradores, boias-frias e operários [...]”.

Na mesma linha de pensamento, os estudos de Calazans (1993) procuram demonstrar que, historicamente, a implantação de projetos educacionais para o campo sempre esteve vinculada aos interesses das classes dominantes e integrada aos modelos de desenvolvimento econômico que objetivavam o fortalecimento do capital monopolista agrícola, no qual as possíveis formas de envolvimento e a participação da família camponesa obedeceriam à abertura de espaços concedidos pelo Estado. Esse processo está bastante claro, à medida que o Estado investe na escolarização do camponês, considerando a necessidade de eles serem

incorporados aos novos padrões de produção por meio da formação de uma mentalidade apta a conviver e ampliar esse novo conceito de produção nos diversos segmentos da agricultura. Em outras palavras, conforme sublinha Brandão (1985, p. 100) a “Educação do Sistema” não tem outra finalidade, a não ser “[...] manter sob controle os seus participantes, empregando os próprios recursos do ‘interesse de aprender’ como um instrumento de difusão de ideias que legitimam uma ordem social de dominância [...]”.

Nos espaços de aprendizagem em que está inserida a família camponesa, esse mesmo autor identifica, nas práticas de educação com características comunitárias, a segunda categoria, que domina de “Educação Popular”. Essa prática pedagógica de compromisso político e proposta conscientizadora efetivada nas e com as comunidades populares é “[...] realizada através do trabalho de mediadores comprometidos com projetos de serviço ao fortalecimento do poder popular e, portanto, a serviço do colonizado [...]” (BRANDÃO, 1985, p. 100). Um documento intitulado “La Educación Popular Hoy em Chile: Elementos para Definirla”, citado por Brandão (1986a, p 72), salienta que as

[...] práticas de educação popular representam desde já a vontade de criar espaços autônomos, espaços nos quais o manejo do poder se realize em forma compartilhada, dentro de uma crescente relação entre iguais. Nesta perspectiva as opções metodológicas adquirem relevância especial. A busca de formas educativas de caráter participativo, de reflexão coletiva da prática dos próprios autores, do desenvolvimento de relações de solidariedade entre os membros, a superação dos dogmatismos e preconceitos, etc., constituem opções-chave neste sentido.

A prática educacional popular de formação em Alternância deve se distinguir por efetivos atos de reagrupamento de forças teórico-práticas, materializadas na valorização de uma educação, na perspectiva freiriana, problematizadora e transformadora da realidade vivida pela família camponesa, provocando, assim, a transição de uma aprendizagem passiva para uma aprendizagem participativa, questionadora, crítica e criativa. Também deve incentivar o desenvolvimento da autonomia e da intervenção na realidade rural de forma consciente. Consideramos importante ressaltar o conteúdo problematizador da Pedagogia da Alternância, comprometida com sua realidade de inserção, na formação dos futuros agentes de desenvolvimento rural em diferentes movimentos de ações levadas à prática por meio de estratégias condizentes com as suas reais exigências.

A terceira categoria de prática pedagógica de aprendizagem com que coexiste a Escola família Agrícola de Olivânia é denominada por Brandão de “Educação de Classe”. Defende o autor que não é só a escola que se constitui de espaços formativos, mas também a família, pois a práxis pedagógica inclui, sobretudo, a reafirmação do caráter educativo, agora potencializado nas relações entre práticas escolares e saberes instituídos nas gerações familiares que, por sua vez, desempenham papel essencial no fortalecimento da ligação sentimental com as experiências ancestrais.

Em estudos realizados com famílias camponesas sergipanas, Woortmann e Woortmann (1997, p. 11) colaboram com suas afirmações para compreendermos o significado da transmissão do saber a partir das atividades do trabalho desenvolvidas pelas famílias com seus filhos. Independentemente de qual trabalho esteja sendo desenvolvido, o pai ou a mãe define os caminhos para que o processo de aprendizagem ocorra satisfatoriamente. No caso específico da aprendizagem conduzida pela figura paterna, esses autores sublinham que

[...] a transmissão do saber para o trabalho faz-se no próprio trabalho – pois o saber é um saber-fazer, parte da hierarquia familiar – subordinado ao chefe da família, via de regra o pai. Se é este que governa o trabalho, [...] é ele também que governa o fazer-aprender [...].

A articulação mútua dos saberes familiares, em uma configuração educativa, desenvolve uma linguagem interna própria que facilita a aprendizagem dos filhos, principalmente nos sistemas de trabalho adotado pela família que se atualiza e se traduz constantemente. Nas atividades destinadas aos “homens da casa”, o pai ensina aos filhos o que aprendeu com seu pai, o uso das ferramentas, a limpeza das roças, o cultivo do alimento, “[...] a usar o arado mais fundo ou não [...] abrir covas mais fundas ou não, [...] o que é peste e o que não é. O que serve de adubo e o que impede o desenvolvimento normal da planta [...]” (TEDESCO, 1999, p. 97), gerando uma atualização permanente, por meio de inclusões adaptadas à sua racionalidade produtiva, dos novos conhecimentos adquiridos e uma racionalidade produtiva tecida pelas gerações familiares passadas.

Uma aprendizagem que se vincula, em determinadas circunstâncias, às atividades do trabalho desenvolvidas nas famílias e nas comunidades. Uma aprendizagem na qual “[...] os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e

aprendem [...]” (BRANDÃO, 1986a, p. 19). Já em outras situações, estão imersas nos rituais familiares ou celebrações comunitárias nas quais as pessoas oram, confabulam, “[...] cantam, dançam e representam, e tudo o que fazem não apenas celebra, mas ensina. Ritos são aulas de codificação da vida social e de recriação [...], da memória e da identidade dos grupos humanos [...]” (p. 19).

A transmissão dos conhecimentos e técnicas sociais antecede à formação dos primeiros grupos humanos. Ela advém, segundo Saviani (2007, p. 38), de momentos em que a cultura se transmitia

[...] por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível apreender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos ‘principais’, isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência [...]. Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais.

Ainda conforme Saviani (2007), no Brasil, nos momentos que antecedem à chegada do processo colonizador europeu, convivia-se com a prática de uma “Educação em Ato”, que se aproxima da “Educação de Classe” proposta por Brandão (1980, 1983, 1985). Os dois casos se sustentam sobre três elementos básicos:

[...] a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia [...] (SAVIANI, 2007, p. 38).

No universo camponês, por suas características peculiares, o conhecimento para a execução das tarefas é transmitido através das gerações, de tal modo que o pai, possuidor da representação simbólica do saber transmitido pelos seus antepassados, “[...] ensina cedo aos filhos a dominar os saberes sobre a produção e as mães repassam seus conhecimentos para as filhas através da execução das tarefas a elas designadas na divisão sexual do trabalho [...]” (CALIARI, 2012, p. 142). Desse modo, o jovem camponês, prematuramente, entra em contato com a aprendizagem “do como fazer” pautado nas atividades desenvolvidas por sua

família. Uma aprendizagem que vem de muito tempo na família e acaba corporificando-se como algo próprio da família ou, como sublinha Brandão (1995, p. 132), “[...] quando um pai trabalha no campo com três ou quatro filhos, algumas rápidas, mas fecundas situações de ensino motivado eram vividas entre um pai que ensina e um filho que aprendia [...]”. Esse conhecimento exclusivo é pautado pela elaboração dos pais e/ou de seus ancestrais.

Vale lembrar que as estratégias de transferências, entre os membros das famílias camponesas, desses saberes, foram elaboradas e consolidadas mediante um processo de observação, experimentação e cessão dos resultados às gerações seguintes, como descreve Brandão (1995), ao narrar a maneira como um pai boiadeiro, ao “juntar o gado” com a ajuda de seu filho, transmitia por meio de um “canto do trabalho”, os ensinamentos para o jovem aprendiz que, mesmo não conseguindo acompanhar o pai, era persistente em querer aprender. Para transmitir seus conhecimentos, o pai valia-se de cantorias, gritos cadenciados e assovios ritmados que, agrupados, formavam

[...] uma linguagem que o velho ensina ao pequeno boiadeiro para que um dia um seja como o outro. Canto do ofício que o filho aprende enquanto trabalha, para ser um dia como o pai [...]. Frases do trabalho e o seu saber [...] (BRANDÃO, 1995, p. 8).

Nas pesquisas de campo, identificamos manifestações de conhecimentos elaborados e aprimorados pela observação e transmitidos através das gerações. Podemos citar o exemplo que se refere à capacidade de identificação dos tipos de solo nas terras da família. Nessas observações, geralmente realizadas pela figura do pai, considerando que ele acumula, ao longo da convivência familiar, saberes dos seus ancestrais, as avaliações levam em consideração fatores “[...] sempre mais abrangentes do que aquela que leva em conta apenas a fertilidade inerente, pois inclui uma verificação do caráter mais ou menos trabalhável do solo e das possibilidades de resposta a melhoramentos [...]” (REIJNTJES; HAVERKORT; WATERS-BAYER, 1994, p. 58).

Para Brandão (1985, p. 99-100), a “Educação de Classe”, como prática informal de reprodução do saber, é elaborada e está inserida “[...] nos espaços sociais de troca do modo de vida das classes populares, quando ali se dão relações através das quais o saber flui entre pessoas, entre consciências [...]”. Pode ser compreendida

como uma prática educacional desenvolvida a partir de saberes elaborados na observação e repassados por aprendizagens realizadas entre as gerações que os adaptam ao uso das necessidades e obstáculos encontrados. Guiando-se por uma lógica própria nos espaços de trabalho e no domínio de sua execução, o

[...] camponês recria formas rústicas de produção [...]. Para cada tipo de atividade do ciclo rural: [...], o preparo do solo, o plantio, as 'limpas' da lavoura, a colheita, a estocagem e a circulação dos bens, há um repertório próprio de conhecimentos, cuja aparente rusticidade apenas esconde segredos e 'saberes' de uma grande complexidade [...] (BRANDÃO, 1983, p. 16).

Entre espaços de aprendizagem distintos, como a “Educação do Sistema”, que consolida sua prática pedagógica nos valores da colonização cultural e da “domesticação pedagógica”, e os espaços de aprendizagem da “Educação de Classe”, presente e vivida entre os membros das famílias, interfamílias e comunidades camponesas, a Escola Família Agrícola de Olivânia e a Pedagogia da Alternância, pensadas como uma prática popular e enfatizadas no convívio com os saberes de domínio dos camponeses, constituem-se de espaços de mediação entre o currículo prescrito pelos pareceres oficiais e a valorização e fortalecimento do campesinato como produtores de seu próprio conhecimento (BRANDÃO, 1985). Isso fica claro na entrevista com o Sr Agostinho Dalmagro, ex-aluno, pai de ex-aluno e de aluno da Escola Família de Olivânia, quando afirma:

[...] o que aproxima a família da escola é a busca do conhecimento. Às vezes a família tem um conhecimento que a escola não tem e a escola tem o que a família não tem. Deve ser uma troca de conhecimento uma via de mão dupla. Não é só que vai, vem também. Leva e traz. Busca e leva [...] (AGOSTINHO DALMAGRO, entrevista, 1 de agosto de 2011).

Valorizar e incorporar esses conhecimentos como fontes originais do saber comunitário e saberes formados nas famílias camponesas se mostra uma alternativa para se evitar a “pedagogização” da Alternância. Em outras palavras, quanto mais a Pedagogia da Alternância se aproxima da “Educação do Sistema”, mais ela se escolariza e, como efeito, menos espaços de incorporação dos saberes provenientes das famílias e da participação para as comunidades e famílias camponesas são gerados. Em uma direção contrária, quanto se define como uma prática popular de educação e encontra nos espaços de aprendizagem comunitários e familiares a sustentação de sua práxis pedagógica, mais se fortalece como prática conscientizadora e transformadora da realidade camponesa.

Esse espaço de multirrelacionalidade de aprendizagens se consolida com a presença das famílias e comunidades camponesas nos espaços deliberativos e pedagógicos na Escola Família Agrícola de Olivânia. Como entender o conceito de participação a partir dessas relações? Como os momentos de intercessão pedagógica se manifestam entre a Pedagogia da Alternância e as famílias camponesas? De quais espaços instituídos, na Escola Família Agrícola de Olivânia, as famílias camponesas participam? Essas questões serão objeto de abordagens no capítulo seguinte.

## 6 A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA CAMPONESA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA

As Escolas Famílias são instituições familiares. Elas se baseiam sobre a responsabilidade plena das famílias, ao mesmo tempo, face à estrutura e à formação de seu filho. A família torna-se, assim, o lugar prioritário da vida do alternante (JEAN-CLAUDE GIMONET).

Para tentarmos tornar visíveis as relações entre a família camponesa e a Escola Família Agrícola de Olivânia, partiremos do princípio de que são relações estabelecidas em uma prática educacional alternativa fundamentada no protagonismo dessas mesmas famílias, como base na formação em Alternância. Como entendemos o significado da família camponesa nessa relação? Consideraremos os espaços familiares camponeses como local do exercício do intercâmbio de saberes; de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana; da valorização dos momentos de convivências entre os saberes presentes e as experiências acumuladas na ancestralidade familiar; de combinar vários personagens: pais e mães, comunidades e educadores para desenvolverem a “pedagogia da parceria” entre família-escola. Em outras palavras, local de características relacionais simbólicas e típicas onde se desenvolvem dimensões de convivências tributárias da elaboração do ambiente sociofamiliar; dos espaços para aprendizagem dialógica com a realidade atual, sem desconsiderar os saberes das gerações passadas; da composição identitária familiar; e da geração das múltiplas formas de inserção no espaço comunitário e escolar.

Espaços que procuram responder, sobretudo, aos questionamentos feitos por Paulo Freire “do aprender para que e por quê?” Ao responder a essas questões, o espaço ultrapassa o plano cognitivo do “aprender a aprender” e o plano prático do “aprender a fazer” e passa a ser compreendido como local de aprender sobre e como transformar a realidade; valorizar as experiências sociais e os saberes camponeses; desenvolver uma prática educacional específica para a formação da juventude camponesa; oportunizar as famílias possibilidades de assumir, como parceiras, o destino da educação escolar de seus filhos; da descoberta da valorização da



pessoa, não a pessoa sozinha, mas o coletivo, a pessoa fazendo parte da comunidade.

Do mesmo modo, espaços para contribuir na promoção de sua autoestima; gerar novas formas de autorrepresentação; criar novas percepções de sua realidade; ampliar os níveis de organização comunitária e da valorização do saberes da terra, bem como gerar estratégias para novos espaços da produção agrícola sustentável, de fortalecimento de sua identidade camponesa. Um espaço em que a família camponesa e seus filhos tenham o direito a uma educação onde vivem e em convívio com sua realidade e que seja pensada a partir de seu lugar com a sua real participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas, sociais e ambientais. Em resumo, local “[...] onde se produz uma educação institucionalizada e compreende o conjunto de práticas individuais e coletivas dos sujeitos que atuam na escola [...]” (MURILO, 2006 p.195).

O empenho teórico com que se discute o mundo rural, a Pedagogia da Alternância e a família camponesa é em si uma maneira de mostrar como essa relação se encontra, mas que pode ser alterada. Esforços dessa natureza têm sido feitos, pois um projeto educacional inovador com práticas de enfoque participativo, modelos de produção agrícola sustentável e incentivo às diferentes formas de organização do campesinato, como constatado na Escola Família Agrícola de Olivânia, convivem com práticas educacionais e projetos de modernidade agrícola nitidamente excludente.

Sabe-se que profundas mudanças nas relações socioculturais, nos espaços da produção e do trabalho, da ciência e da tecnologia, vinculadas à realidade do campesinato, vêm se consolidando desde as últimas décadas do século XX. Um dos espaços que possibilitou a compreensão desses fenômenos foi a Escola Família Agrícola de Olivânia, por meio de sua inserção na realidade rural e mais precisamente pela atuação de seus atores sociais – famílias camponesas, educadores e educandos – nesses espaços de profundas e múltiplas transformações. Um passo importante para superar o desconhecimento dessas mudanças é efetivado pela participação das famílias camponesas nos espaços escolares por meio de seus saberes e dos seus fazeres e tomada de decisões.

Nessa perspectiva, a análise de uma prática educacional popular alternativa e da participação das famílias camponesas nesse universo implica uma contextualização no âmbito maior das relações de poder entre o mundo rural e o mundo urbano, não perdendo de vista suas especificidades. Essa contextualização nos parece condição necessária para a compreensão e superação de formas hegemônicas e elitizantes de distribuição e acesso de uma educação de qualidade e bens culturais, e é nessa perspectiva que buscamos as implicações nos processos de formação e de participação da família camponesa nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia.

Empregamos, como ponto de partida, para o entendimento das variáveis e intrincadas relações que caracterizam o comportamento socioeducacional da Escola Família de Olivânia e famílias camponesas, o espaço e a história do Vale do rio Coryndiba, aqui compreendido entre o perímetro relacional e espacial da instituição pesquisada.

## 6.1 A BUSCA DO ENTENDIMENTO DO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO NA PEDAGOGIA DA ALTERÂNCIA A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA CAMPONESA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA

Devemos considerar, nas reflexões sobre a participação das famílias camponesas nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, suas articulações com os múltiplos aspectos, sugeridas pelas condições motivadas nos seus contextos. Conceitos, como poder, gestão democrática, conselhos escolares, cidadania, diferenças e diálogo de saberes precisam ser analisados em situações relacionais entre família, escola, conhecimento e poder. Se a conjuntura e com ela a “relação de forças”, apresenta-se multifacetada, a reflexão sobre a participação das famílias camponesas nesses espaços demanda dimensões abrangentes, integrando e articulando conceitos que interagem com uma determinada realidade visto que

[...] a finalidade da participação na escola não é somente organizativa ou funcional, mas também educativa. Não se deve participar apenas para conseguir determinados fins extrínsecos a propria participação, mas

porque a tarefa de participar é em si mesma enriquecedora [...] (SANTOS GUERRA, 2002, p.13).

Esse mesmo autor enfatiza que é preciso entender participação como uma combinação de distintos processos e não como um simples processo de atuação de caráter técnico. É preciso relevar que, para compreender o sentido da participação, deve-se considerar e entender aspectos abrangentes, pois

[...] a participação na escola tem múltiplas facetas: pode-se (deve-se) participar na sua gestão, no desenvolvimento das suas normas, na seleção dos conteúdos, no estabelecimento da metodologia, no processo de avaliação [...]. A participação nas escolas requer tempo, atitudes novas e transformação das estruturas [...] (SANTOS GUERRA, 2002 p. 25).

Ainda, segundo esse autor, é possível gerar, nos espaços educacionais e nos espaços familiares, identidades inéditas com variados suportes de significações por meio de uma legitimação sociopolítica para que esses espaços coexistam com os mesmos objetivos ao consideramos que o vocábulo “participar”, origina-se, etimologicamente, do latim *participare*, ou seja, tomar parte. Nesse sentido, quando, na Escola Família Agrícola de Olivânia, é debatida a presença da família camponesa nos seus espaços, conclui-se que o significado da participação assume um direcionamento social, pois consiste de ativas intervenções nas decisões das ações relacionadas com o planejamento, atuação e avaliação das atividades que se desenvolvem na escola. Como o processo de ensino e aprendizagem, manutenção e gestão da escola envolvem as famílias, sua participação estabelece relacionamentos que promovem atos de envolvimento observados em inúmeras oportunidades nas atividades da Escola. Em outras palavras, o princípio social da participação requer uma prática pessoal da colaboração e da superação do individualismo.

Quando oportunidades são abertas para a família, ou mesmo quando a família manifesta interesse de estar presente e participar dos espaços escolares, deve ser observado que as práticas participativas precisam considerar ações que articulem e incluam os diversos atores sociais envolvidos e gerem formas para que o coletivo se aproprie dos resultados do esforço em conjunto. Ao ser abordada a participação das famílias camponesas na Escola Família Agrícola de Olivânia, deve-se direcionar as reflexões para compreendê-la como o envolvimento das famílias na vida social, econômica e pedagógica da escola, mediante mecanismos e canais que permitam a

família entrar e influir na esfera decisória, na qual se define a direção que vai tomar o processo de desenvolvimento de ações em conjunto sobre as estratégias de ensino, de aprendizagem e do envolvimento da escola e família no seu meio sociocomunitário. Em resumo, implica criar oportunidades que capacitem as famílias camponesas a contribuir, ativamente, e influenciar todas as etapas do processo de aprendizagem de seus filhos bem como a promoção de mudanças na cultura da participação das mesmas na escola e sociedade.

Vale ressaltar que os espaços de participação devem ser percebidos também como um processo de aprendizagem, um meio de formação. Santos Guerra (2002, p. 94) afirma que “[...] é preciso transformar a participação em palcos e ocasiões de aprendizagem. Numa instituição educativa, a participação não é só um instrumento para a melhor gestão, mas também um caminho para a formação dos protagonistas [...]”.

Por sua vez, Demo (1991, p. 35) define participação como “[...] processo de conquista e construção organizada da emancipação social [...]”. Sustenta que, na sua fundamentação, estão envolvidos quatro conceitos essenciais para sua efetivação: a) o “processo” compreendendo um momento historicamente dinâmico e notadamente caracterizado pela profundidade qualitativa no espaço e tempo; b) a “conquista e construção” que exprime a certeza de que participação é uma tarefa dos envolvidos na condição de principais atores condutores da ação e não uma concessão “do outro” sempre alheio à realidade vivida no local; c) a “organização” que consolida a necessidade de uma consciência construída cotidianamente e direcionada para uma prática de cidadania coletiva propulsora de resultados que contemplem os envolvidos nas ações; d) a “emancipação social” que colabora para o sujeito tornar-se centro do espaço histórico-estrutural das desigualdades sociais que permeiam sua realidade.

Portanto, segundo esse mesmo autor,

[...] não há participação imposta, concedida ou doada; não há participação prévia – primeiro vem à usurpação, depois participação, se conquista; não há participação suficiente – porque é processo histórico infindável e participação relevante não é a individual, mas aquela coletivamente organizada [...] (DEMO, 1991, p. 35).

As famílias e comunidades camponesas, de maneira prática, exercem sua participação em formas distintas no processo. Santos Guerra (2002) estabelece três maneiras de participar: decidir (que supõe exercer o poder); controlar (ter a responsabilidade sobre a forma como o outro o exerce); e comunicar (que consiste na explicação dada por quem exerce o poder).

Outro aspecto importante a ser observado são os contextos em que as famílias participam na escola. Santos Guerra (2002) apresenta essa participação a partir de três contextos diferentes: no “contexto político” a família participa diretamente da gestão da escola; no “contexto acadêmico” a família participa do processo de ensino e aprendizagem; e no “contexto comunitário” a família participa das atividades extraescolares desenvolvidas pela escola.

## 6.2 COMO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ALTERNÂNCIA INTERAGE COM AS FAMÍLIAS CAMPONESAS?

A Pedagogia da Alternância utiliza uma metodologia própria com base nas experiências acumuladas e transmitidas aos filhos pelas famílias, comunidades e meios socioprofissionais. Trata-se de uma didática específica, que dialoga com a realidade das famílias camponesas, permite acompanhar o alternante quando este se encontra na sessão familiar/comunidade e na sessão escolar. Essa metodologia não só dinamiza sua operacionalização fundamentada na pesquisa do meio vivido, como também garante uma interação permanente entre os espaços familiares, os espaços escolares e os espaços comunitários. Segundo Paulo Freire, quando realizo uma pesquisa, estou educando e me educo. Nesse sentido, pesquisar e educar passam a coexistir em uma constante e ativa circulação de saberes e de lógicas próprias nesses espaços de multifacetadas formas de aprendizagem. Aproxima-se dos aspectos pedagógicos de uma prática de Educação Popular, pois sua metodologia é desenvolvida a partir da concepção de que

[...] só podemos ajudar a ensinar na medida em que estivermos dispostos a aprender. Ninguém ensina ninguém, todo mundo ajuda o outro a aprender.

A primeira atitude [...] é uma atitude de aprendizado, de escuta, de tentar fazer com que a comunidade consiga descobrir os seus caminhos, os seus métodos, a sua pedagogia [...] (BETTO, 1985, p. 39).

A base da formação em Alternância pode ser resumida nas etapas de observações das realidades, discussões, reflexões, teorizações, análises críticas, avaliações e ações. Consiste de uma formação que não está vinculada a um programa didático rígido e predeterminado, mas a um currículo escolar flexível que é desenvolvido de acordo com as necessidades que emergem de tempos em tempos junto aos alternantes, como consequência de sua participação ativa nas atividades educacionais desenvolvidas na escola ou pela e com a família (POSSAGNOLO; SCHIOPPETTO; TECCHIO, 1996, tradução nossa).

Desse modo, as atividades desenvolvidas nas terras das famílias mediatizadas pelas realidades familiares e comunitárias tornam-se fonte das experiências concretas para começar um novo processo formador que, por meio da contribuição do ambiente escolar, é transformado em teoria científica. O alternante, ao retornar para o ambiente familiar, leva consigo novos conhecimentos e alternativas para os questionamentos apresentados sobre a propriedade e, indiretamente, sobre a realidade da família e da comunidade camponesa

As atividades desenvolvidas pelos alternantes nos períodos em que permanecem na Escola Família Agrícola de Olivânia são intensas. Nos estudos em grupo, individualmente ou frequentando as salas de aulas, desenvolvem atividades de aprendizagem prática nas áreas destinadas ao ensino, demonstração e produção, participam das tarefas de limpeza e arrumação dos dormitórios, cuidam do refeitório e da cozinha, vivem em um ambiente escolar que se aproxima ao máximo do ambiente de seus lares. Estudos em grupos ou individualmente ocupam o que periamos chamar de “horas de folga”. Essas também são devidamente aproveitadas com longas atividades recreativas e esportivas, ensaios de música e de teatro. Vivem intensamente o que poderíamos denominar de uma escola de tempo integral na essência completa da palavra.

A Pedagogia da Alternância vale-se de interposições didático-metodológicas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a inserção das famílias camponesas como parceiras na formação dos seus filhos. Sua peculiar modalidade pedagógica utiliza inúmeras estratégias que coexistem organicamente

para a obtenção dos objetivos educacionais, formação profissional e interações sociocomunitárias preestabelecidos.

Esses espaços de interação escola-famílias camponesas também podem ser percebidos nas visitas, por parte dos monitores, contribuindo com as famílias para compreenderem sobre o ambiente de vida do jovem, de sua própria realidade e estabelecer uma relação mais direta e colaborativa sob o processo educativo do alternante bem como fornecer aconselhamento técnico ao camponês.

Essa contínua vinculação entre a Escola Família e os ambientes familiares visa, por um lado, a conscientizar os jovens de sua realidade a partir dos contextos de suas famílias e comunidades, por meio das constantes referências à sua experiência concreta local. Por outro lado, busca promover o crescimento educacional e profissional do jovem, em conjunto com a família, para evitar uma ruptura irreparável entre as gerações. Rupturas essas que se transformam, facilmente, em estranhamentos por parte da juventude com o meio em que vive especificamente, em relação às atividades típicas desenvolvidas por sua família. Essa relação procura consolidar

[...] os vínculos familiares e favorecer o intercâmbio entre as influências da escola e da família, sempre procurando elevar a família camponesa, enriquecendo-a através do oferecimento de novos conhecimentos. Neste intercâmbio são valorizando principalmente o saber prático da família, suas tradições e costumes [...] (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, em 18 de março de 2012).

Como se efetivam os momentos de diálogos entre esses dois ambientes que se aproximam como espaços de ensino, de aprendizagem e conflitos?

Nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, as famílias camponesas dispõem de diversos momentos em que sua presença é manifestada. Podem ser resumidos nas seguintes ocasiões: na escolha de seus representantes, na Associação de Pais ou, quando for o caso, do Conselho Administrativo; nas comissões criadas para seus fins específicos (finanças, manutenção das instalações da escola, mutirões,<sup>197</sup> uso e administração da propriedade da escola); na

---

<sup>197</sup> Como referência, mencionamos o mutirão realizado para a construção dos alojamentos na Escola. Permitiu melhorar as condições de hospedagem e ampliar o número de vagas para educandos internos. Entre maio de 1998 e fevereiro de 1999, foram realizados 31 mutirões até a conclusão das obras. Os mutirões envolveram 539 pessoas, entre monitores, colaboradores voluntários e pais que sempre constituíram a maioria dos envolvidos.

assembleia-geral e extraordinária; no acompanhamento e ajuda aos monitores na Viagem de Estudo; na parceria e corresponsabilidade com a equipe de monitores da escola, para a ampliação e manutenção das relações entre a Escola Família e seu entorno socioprofissional, comunidades, movimentos sociais, sindicatos, cooperativas, igreja, lideranças locais e representações do Poder Público.

Por meio do “Contrato de Formação” firmado pelos quatro parceiros da formação: educando, pais, coordenador da Escola Família e presidente da Associação de Pais, eles assumem suas responsabilidades e compromissos da parte que lhes compete na formação do jovem. Não só o educando é considerado nessa formação. As famílias camponesas dispõem de uma formação específica, que além de servir como instrumento de integração entre os parceiros e de conscientização, é um elemento indispensável na reabilitação e recondução da família na sua função educadora.

Esse acordo é confirmado, quando as famílias e as comunidades camponesas se comprometem a: divulgar e defender a Escola Família e, em consequência, a Pedagogia da Alternância; assumir a responsabilidade no que diz respeito à formação e à educação; participar dos estudos respondendo às perguntas e acompanhando os trabalhos; demonstrar interesse pelas atividades do alternante, apoiando seu trabalho; propiciar estágios para o filho e/ou outros educandos; participar das atividades da Associação de Pais e das suas reuniões; participar das assembleias de pais (ordinárias e extraordinárias); participar do Plano de Formação das Famílias; contribuir na formação do filho, participando em todos os momentos que envolvam os momentos de intercessão pedagógica entre as famílias e Escola – Plano de Estudo, Estágios, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visita às Famílias, Experiências em Casa, Atividades de Retorno, Avaliação Coletiva e Avaliação de Habilidade e Convivência – e de quaisquer outros aspectos que compõem a formação; e contribuir com a taxa de alimentação do período da estada escolar.

Até o momento, foram destacados os aspectos organizacionais que materializam os espaços de participação das famílias nos ambientes da Escola Família. Nos aspectos pedagógicos, esses momentos de interposições didático-metodológicas começam com a definição, nos espaços escolares, do Plano de Estudo (PE), que é desenvolvido para facilitar as mediações da vida familiar com a vida escolar,



gerando, no alternante e sua família, a prática de vincular a reflexão à ação. É elaborado com base em “Temas Geradores”. Ao definir o emprego dos temas, a Escola Família Agrícola de Olivânia, parte do pensamento freiriano de considerar os temas como geradores, porque

[...] qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas [...] (FREIRE, 1968-1980, p. 110).

Esse mesmo autor salienta que o “Tema Gerador”

[...] não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis [...] (FREIRE, 1968-1980, p. 115).

Os temas são considerados geradores uma vez que envolvem todas as disciplinas do currículo; constam os objetivos de cada tema a ser trabalhado e as atividades a serem desenvolvidas nas sessões, no meio familiar e no meio escolar, próprias de cada tema de estudo; possibilitam adaptação do currículo à realidade dos educandos, relacionando os assuntos a serem estudados nos períodos letivos, fundamentando o Plano de Estudo e de aula.

É um instrumento didático por meio do qual os educandos, a partir de um tema previamente escolhido e que diz respeito à realidade de cada um ou de suas comunidades, formulam perguntas em conjunto com os monitores para evitar uma pesquisa que conceba exclusivamente os interesses da escola. O propósito é evitar, desse modo, “[...] roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação [...]” (FREIRE, 1968-1980, p.118). As perguntas são elaboradas no período de estada da escola e serão respondidas, juntamente com seus familiares, no período seguinte, ao retornarem às suas casas.

Em outras palavras, guiando-se, conforme aponta o pensamento freiriano, os educandos vão estudar junto a seus familiares e nos seus ambientes. Quando na escola e a cada tema investigado, há um encadeamento coerente dos temas com os conteúdos das outras disciplinas, gerando o ambiente favorável para que os educandos “[...] se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua

própria visão do mundo, manifestada implícita e explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros [...]” (FREIRE, 1968-1980, p. 141).

Assim, as respostas dos educandos e de seus familiares receberão explicação científica, geralmente encontradas por eles mesmos em pesquisas orientadas pela equipe de monitores. Cada tema selecionado servirá de linha condutora ou elemento desencadeador de motivação e compreensão do significado político-social de cada conteúdo curricular. O Plano de Estudo reveste-se, pois, de alto significado para o alternante, que passa, a partir dele, a interagir com temáticas relativas ao seu mundo e que são alvo dos seus questionamentos do dia a dia e também de seus familiares. Dessa forma, os conteúdos selecionados e trabalhados na Escola são extremamente interessantes para os educandos. São assuntos atraentes e desejados por eles. Em outras palavras a “Irmã Cotta” firma que o Plano de Estudo é fundamental para consolidar a ligação entre os ambientes familiares escolares. O Plano de Estudo, é segundo ela,

[...] destinado a fazer essa ligação. É sempre elaborado pelos monitores a partir de conhecimentos da realidade dos educandos, dos seus avanços, das suas necessidades, das suas peculiaridades. Ele força positivamente a família camponesa a participar da aprendizagem dos filhos, valorizando o conhecimento dos pais. Ajuda a ratificar conceitos e costumes, quando, após sua discussão, em plenário na sala de aulas, é corrigido sua redação e feito, pelo aluno, levando-as de volta à casa, devendo partilhá-la com os pais, relatando também as descobertas dos demais colegas [...] (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, em 18 de março de 2012).

Em resumo: é uma pesquisa que o alternante realiza sobre sua realidade de vida socioeconômica, elaborada a partir de temas previamente escolhidos na sessão escolar e trabalhados durante a sessão familiar. Assim, o PE leva o educando a descobrir práticas, experiências utilizadas por seus pais, tios, avós e comunidades e, quando retorna para o espaço escolar, as respostas dos questionamentos serão colocadas em comum. A seguir, é elaborada uma síntese, cujo texto servirá para estudo nas diversas matérias.

As etapas, meios e objetivos do Plano de Estudo podem ser observados nos Quadros 18, 19, 20 e 21, que foram elaborados a partir das informações de Zamberlan (1995). Argumenta esse autor que o Plano de Estudo se constitui um meio para o diálogo permanente e provocativo, por meio do alternante, entre a

Escola Família, a família e comunidade camponesa a partir das realidades em que elas estão inseridas.

Quadro 18 – Alternância no meio escolar (I)

<b>Alternância na Escola Família Agrícola de Olivânia</b>	
<b>Etapas e meios</b>	<b>Objetivos</b>
<p>Organização individual da linguagem, o monitor do monitor do educando</p> <p>Colocação em comum e síntese</p> <p>Utilização: aulas, palestras, demonstrações de laboratório, visitas e viagens de estudo, serões ou outro instrumento pedagógico que atenda às exigências dos conteúdos</p>	<p>Desenvolvimento da expressão</p> <p>Valorização da linguagem e de formas expressivas do aluno</p> <p>Contextualização da realidade por meio de comparações</p> <p>Estímulo ao trabalho em grupo</p> <p>Respeito à individualidade</p> <p>Generalização dos fenômenos sociais e naturais</p> <p>Identificação dos problemas e desafios existentes na realidade dos educandos</p> <p>Sistematização e aprofundamento, na prática e na teoria, das várias atividades educativas desenvolvidas nos espaços formativos da Escola Família</p>

Fonte: Zamberlan (1995). Adaptado pelo autor.

Quadro 19 – Alternância no meio escolar (II)

<b>Alternância – conclusão da sessão escolar</b>	
<b>Etapas e meios</b>	<b>Objetivos</b>
<p>Definição do tema</p> <p>Conversa e motivação dos educandos e monitores sobre a realidade do aluno</p> <p>Elaboração do questionário em grupo</p>	<p>Adequar o tema às etapas educativas do aluno</p> <p>Permitir a reflexão sobre a realidade dos alternantes e suas famílias</p> <p>Motivar o educando a pesquisar em sua realidade.</p> <p>Estimular a participação da família e comunidade nas pesquisas</p> <p>Estimular por meio do PE, a sequência metodológica na pesquisa realizada na família e/ou comunidade</p>

Fonte: Zamberlan (1995). Adaptado pelo autor.

Quadro 20 – Alternância no meio familiar (I)

<b>Alternância no meio familiar</b>	
<b>Etapas e meios</b>	<b>Objetivos</b>
Leitura e resposta do PE na família e/ou na comunidade  Pesquisa  Ordenação dos dados	Levar o PE à família e/ou comunidade e colocar em comum a pesquisa  Descobrir, pela busca constante, as raízes históricas da família e/ou comunidade  Valorizar o saber popular  Conhecer mais intensamente a realidade familiar e/ou comunitária  Descobrir, por meio do contato direto, a realidade que envolve o educando

Fonte: Zamberlan (1995). Adaptado pelo autor.

Quadro 21 – Alternância no meio familiar (II)

<b>Alternância – volta à família, retorno dos alternantes</b>	
<b>Etapas e meios</b>	<b>Objetivos</b>
O retorno do PE pode acontecer nas seguintes formas: experiências práticas na terra que trabalha com os pais ou outros; promoção de encontros para debater questões discutidas na EFA; desenvolvimento de trabalhos em conjunto com ex-educandos da EFA e colaborarão com a comunidade local de inúmeras maneiras	Aumentar o intercâmbio entre família-Escola Família-comunidade  Fazer circular informações sistematizadas sobre a realidade regional  Promover encontros para debater problemas de interesse popular  Dinamizar o PE  Estimular a participação do educando na localidade, tornando-o mais responsável e aberto aos problemas e desafios de sua realidade

Fonte: Zamberlan (1995). Adaptado pelo autor.

No Quadro 22 e 23, são apresentados os Planos de Estudo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Profissionalizante da Escola Família Agrícola de Olivânia bem como a previsão de utilização das intermediações didáticas pedagógicas próprias da formação por Alternância para a realização dos respectivos Planos de Estudos, neste caso, a Folha de Observação (FP). Observa-se que a temática relacionada com a família é desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente o tema não volta a ser objeto de um Plano de Estudos. Sua abordagem é realizada de forma transversal nos Planos de Estudos desenvolvidos na sequência dos cursos.

Quadro 22 – Plano de Estudo do Ensino Fundamental da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011

(continua)

Série	Subtemas	Nível	Objetivo
5ª	A minha família (PE)	Familiar	Resgatar a história da família, sua origem, estrutura familiar e as mudanças ocorridas
	O histórico da minha família (FP)	Familiar	
	A casa em que moramos (FP)	Familiar	Incentivar a preservação do meio ambiente
	A terra em que trabalhamos (PE)	Familiar	Identificar a terra como fonte de sustento para a família
	A horta caseira (FP)	Familiar	
	Os costumes alimentares da família (PE)	Familiar	Compreender a alimentação como fonte de vida e sobrevivência, tendo em vista a qualidade, a necessidade e a diversificação para melhor a dieta alimentar da família
	Cálculo do consumo alimentar na família (FP)	Familiar	
	A alimentação dos animais domésticos (FP)	Familiar	
	A saúde e seus problemas na família (PE)	Familiar	Identificar os fatores e as ameaças que influenciam a saúde familiar
	Os remédios caseiros utilizados pela família (FP)	Familiar	
	As drogas em nossa comunidade (FP)	Comunitário	
6ª	O clima em nossa região (PE)	Familiar Comunitário	Identificar os fatores que influenciam as mudanças climáticas de região para região e em um mesmo local
	O uso da água na comunidade (PE)	Familiar	
	A poluição na comunidade (FP)	Comunitário	
	A influência da lua (FP)	Familiar	
	As fontes de energia na família e comunidade (PE)	Familiar Comunitário	Saber a importância da energia e identificar as fontes existentes na região
	O consumo de energia elétrica na família (FP)	Familiar	
	Os meios de transporte e comunicação na comunidade (PE)	Familiar Comunitário	Identificar os meios de transporte e comunicação e sua importância para a comunidade
7ª	A reprodução dos animais domésticos na comunidade (PE)	Comunitário	Conhecer as fases de reprodução dos animais e plantas, tendo em vista o melhoramento genético para uma melhor produção Conhecer e valorizar seu próprio corpo e a sexualidade
	Planejamento familiar (PE)	Familiar	
	Multiplicação das plantas (PE)	Comunitário	

Quadro 22 – Plano de Estudo do Ensino Fundamental da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011

(conclusão)

Série	Subtemas	Nível	Objetivo
7ª	Culturas anuais na propriedade familiar	Familiar Comunitário	Identificar as culturas anuais cultivadas na família e incentivar o cultivo das culturas anuais na comunidade
	A cultura do(a) _____ (escolha do educando)	Comunitário	
	A criação de _____ (escolha do aluno)	Comunitário	Incentivar a criação de animais visando à rentabilidade para a família
8ª	As formas de industrialização no meio rural (PE)	Comunitário	Incentivar a indústria caseira como alternativa para a agricultura familiar
	A indústria caseira (PE)	Comunitário	Incentivar a indústria caseira como alternativa para a agricultura familiar
	A comercialização dos produtos agropecuários da região (estágio) (PE)	Comunitário	Conhecer as formas de comercialização dos produtos agropecuários: destino, tipos, dificuldades, venda direta e indireta e suas vantagens
	As organizações sociais que atendem o meio rural (PE)	Comunitário	Conhecer as organizações sociais que atendam ao meio rural e o envolvimento da família na comunidade

Fonte: Relatório Anual da Escola Família Agrícola de Olivânia (2011). Disponível em formato de arquivo eletrônico. 1 CD-ROM.

Quadro 23 – Plano de Estudo do Ensino Médio Profissionalizante da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011

(continua)

Série	Tema	Nível	Objetivo
1ª Série	O uso do solo	Familiar	Identificar os tipos de solo, as formas de utilização e as práticas agrícolas realizadas no solo da propriedade familiar
	Distribuição da terra	Familiar Comunitário	Discutir as questões fundiárias e agrícolas da região
	O homem e o solo	Familiar comunitário	Observar e avaliar a ocorrência de degradação do solo na agropecuária e verificar a capacidade do solo para o uso das atividades agrícolas
	A alimentação das culturas anuais e perenes	Comunitário	Compreender os motivos que levam à utilização adubos e detectar o que leva uma planta a estar deficiente
	Alimentação dos animais de pequeno, médio e grande porte	Familiar	Verificar e avaliar se a alimentação fornecida aos animais está suprimindo as necessidades diárias de manutenção e produção
	Alimentação Humana	Familiar	Avaliar o tipo de alimentação da família e entender a diferença entre alimentar-se e nutrir-se
2ª série	Pragas e doença das culturas anuais e perenes	Regional	Conhecer as principais pragas e medidas de manejo integradas nas culturas anuais e perenes da região
	Pragas e doenças dos animais de pequeno, médio e grande porte	Regional	Conhecer as principais pragas e doenças que mais atacam os animais de pequeno, médio e grande porte da região e seu controle biológico e homeopático
	A saúde humana	Familiar Comunitário	Entender a importância de uma boa saúde e a medida preventiva de evitar doenças

Quadro 23 – Plano de Estudo do Ensino Médio Profissionalizante da Escola Família Agrícola de Olivânia/2011

(conclusão)

Série	Tema	Nível	Objetivo
	A reprodução das plantas	Familiar Comunitário	Conhecer e manejar os processos de reprodução das principais plantas da região e reconhecer a importância do melhoramento genético feito pelos agricultores
	A reprodução dos animais	Familiar Comunitário	Conhecer os diversos meios de reprodução dos animais desde o mais simples até a tecnologia avançada
	A reprodução humana	Comunitária	Entender os aspectos biológicos do corpo humano, bem como os métodos de prevenção de DSTs, cuidados com a gestante e com o recém nascido
3ª série	O nosso clima	Familiar	Conhecer o clima e os principais fatores que nele interferem
	Recursos hídricos	Regional	Identificar e reconhecer a importância dos recursos hídricos para o desenvolvimento das atividades agropecuárias da região
	O clima e as culturas agrícolas da Região	Regional	Relacionar os fatores climáticos com as culturas agrícolas da região e conhecer o zoneamento agroclimático das principais culturas da região
	O Clima e as criações da região	Regional	Relacionar os fatores climáticos com as criações da região e verificar aptidões climáticas para as criações de animais
	Fontes energéticas renováveis e não renováveis	Regional	Identificar e reconhecer as fontes renováveis e não renováveis da região
	Fontes energéticas e a agricultura familiar	Regional	Identificar as principais fontes energéticas utilizadas na agricultura familiar da região

Fonte: Relatório Anual da Escola Família Agrícola de Olivânia (2011). Disponível em formato de arquivo eletrônico. 1 CD-ROM.

A Folha de Observação/Pesquisa é representada por questionamentos formulados pelos monitores, conjuntamente com os educandos, sobre a realidade destes, utilizando uma ficha ou questionário informativo. A Folha de Observação/Pesquisa tem por finalidade complementar e ampliar os temas e as matérias que foram insuficientemente trabalhados, servindo também para enriquecer o Caderno da Realidade. Proporciona condições de verificar o que se ensina e o que se aprende na Escola com as atividades de fixação e aplicação dos novos conhecimentos que o aluno realiza junto à família; reforça a capacidade de encontrar soluções para seus problemas, de acordo com o princípio educativo de “aprender a aprender”; habitua os educandos ao trabalho individual, adquirindo hábitos pessoais de estudo, de leitura, de pesquisa e de síntese dos conteúdos curriculares.

É um questionário simples, feito por monitores de cada disciplina com a participação dos jovens, abordando a realidade deles, é utilizado para completar e ampliar os

temas do Plano de Estudo ou pesquisar algum tema específico daquela disciplina. Reúne os conhecimentos do saber popular com o saber científico, num desenho metodológico interativo, propondo a construção do conhecimento a partir da realidade do alternante.

Em resumo: cada componente curricular possui um conjunto de folhas de observações, as quais são entregues aos educandos pelos monitores que ministram aulas sobre esses componentes, de acordo com o tempo de aprendizagem e o desenvolvimento do curso. Depois de preenchidas e ordenadas essas fichas, elas são incorporadas ao Caderno da Realidade do jovem educando.

A Colocação em Comum é o espaço da socialização do Plano de Estudo, no meio escolar, transformando o saber de cada um dos educandos num saber grupal, a partir de questionamentos que serão aprofundados nas diversas matérias e atividades, gerando um texto, uma síntese. Permite aos jovens se expressarem e refletirem sobre suas vivências no meio familiar/comunitário/produtivo. Retornando à Escola, após uma sessão familiar em que foram respondidas as perguntas do Plano de Estudo com seus familiares, o alternante, juntamente com os demais colegas da turma e sob a coordenação de um ou mais professores, realiza a Colocação em Comum. As respostas são discutidas pelo grupo que as organiza de forma a dar origem a um (ou mais Temas Geradores), que deverá relacionar-se com os conteúdos curriculares das matérias de cada unidade de ensino. A descrição e sistematização baseadas na realidade são características que sobressaem nos depoimentos.

O Caderno da Realidade representa a oportunidade de o educando refletir sobre seu meio e o quanto se encontra vinculado a ele. Pensando sobre suas realidades vividas, simultaneamente, partilham de seus questionamentos com o coletivo e redirecionam suas análises na busca de explicações em comum com a Escola, a família e comunidade camponesa.

Em outras palavras, podemos dizer que o Caderno da Realidade é um conjunto de informações no qual o alternante coleciona diuturnamente, por meio dos registros de suas reflexões, os estudos e aprofundamentos relativos aos Temas Geradores selecionados e trabalhados em suas atividades escolares, dentro e fora da sala de



aula. É a sistematização racional das reflexões e ações provocadas pelo Plano de Estudo e pela Folha de Observação. Nele o alternante retrata boa parte das experiências cotidianas educativas e formativas adquiridas.

Significa uma tomada de consciência e, em particular, a percepção da vida do educando, pela qual passa a captar, entender e ressignificar sua realidade camponesa. Retrata a história de sua família, seu contexto social, a compreensão da realidade no meio onde vive; representa um valioso elemento de orientação-formação profissional devido às reflexões que contém, fruto do trabalho do alternante e da vida profissional e social da família.

O educando anota, de forma sistemática, no decorrer do curso, os resultados de suas experiências desenvolvidas a partir do Plano de Estudo, ampliado, aprofundado e ilustrado com esquemas, gravuras, desenhos, gráficos, fotografias. Também nele são registradas suas observações sobre as visitas de estudos realizadas. Constitui-se numa fonte de consulta do alternante, durante e após o seu processo de escolarização e serve de base para o jovem objetivar sua realidade e refletir sobre ela de forma mais sistemática.

Em resumo: o Caderno da Realidade do educando é o documento em que o jovem registra suas impressões e reflexões dos estudos e aprofundamentos realizados na escola. É a sistematização das reflexões e ações geradas na escola, na família e comunidade camponesa. É o lugar onde ficam ordenadas todas as reflexões sobre as experiências motivadas na escola que possibilitaram ligar o saber ao fazer dentro da realidade dos educandos e, principalmente, onde se manifesta a cooperação da família para a realização das tarefas propostas na estada familiar, uma vez que estimula o diálogo entre os membros da família, pais e filhos, despertando a compreensão mútua sobre os temas tratados.

O Caderno de Acompanhamento é usado pela família e Escola/monitor no acompanhamento e orientação do educando no seu movimento da alternância casa-Escola e Escola-casa. É um dos meios pelo qual a família e a Escola se relacionam na tarefa da formação do alternante. É uma oportunidade para a família e a Escola fazerem as observações sobre a aprendizagem dos educandos de forma planejada nos dois ambientes vividos e, simultaneamente, o jovem planejar sua vida de

trabalho, vivência e estudo e ao mesmo tempo analisar seu grau de desenvolvimento. Em resumo, o Caderno de Acompanhamento serve para orientar e planejar a atuação da família - monitor - alternante em ambos os espaços de aprendizagem.

A proposta para sua utilização partiu da necessidade de se encontrar um meio para estabelecer uma comunicação mais efetiva entre os espaços familiares e as Escolas Famílias. Segundo a monitora Kátia Maria Guaioto,

[...] e ao mesmo tempo por que havia as avaliações de habilidade e convivência e a família precisava dar nota. Mas como a família ia avaliar se ela não tinha um acompanhamento mais efetivo, onde soubesse o que estava acontecendo no meio escolar? [...] (GUAÍOTO, 2012, p. 1).

Na década de 70, a equipe pedagógica do Centro de Formação e Reflexão do Mepes (CFR/Mepes) sugere que seja utilizado, dentro do processo de avaliação nas Escolas Famílias, um Caderno Individual de Avaliação que serviu de base para elaborar o Caderno de Acompanhamento utilizado atualmente pelas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. Consistia de várias fichas agregadas divididas entre os períodos de estada na escola e na família. Formava um diário autoavaliativo pessoal desses tempos. Esse caderno era utilizado pelos alternantes para descrever as atividades realizadas na Escola e na sua família, atribuindo um conceito para cada tarefa desenvolvida.

No Caderno Individual de Avaliação, o período da estada escolar está dividido em três momentos. No primeiro, são avaliadas as atividades fora da Escola: desenvolvimento do Plano de Estudo, participação nas atividades da comunidade, desenvolvimento de atividades na propriedade familiar, Caderno de Propriedade e visitas de estudo. No segundo quesito, denominado ambiente educativo, são avaliados os itens: organização material, respeito às normas gerais estabelecidas pelo grupo, atividades na propriedade da escola, relacionamento com os monitores e com todas as pessoas. No terceiro item, é avaliado o seu desempenho na área de ensino. Já no período da estada familiar, o alternante, o utiliza para uma autoavaliação, utilizando quatro itens: indicações práticas para a realização do Plano de Estudo, trabalhos pessoais, observações dos monitores e observações dos pais. Constam ainda informações sobre o dia e horário do término e início da próxima sessão escolar. Segundo informações obtidas em entrevista como a monitora

Regina Célia Schunk Endringer, a proposta do CFR/Mepes foi adaptada pela Escola Família Agrícola de Rio Bananal em fichas individuais. Manteve a autoavaliação e incorporou uma avaliação dos monitores e das famílias sobre o educando.

Após uma visita, em 1994, à “Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola” (Apefa), na Argentina, o monitor Oloir Guedes Pereira Matos trouxe uma proposta que era já utilizada na Escuela de la Familia Agrícola de Villa Ocampo (Santa Fé – Argentina). Era denominado de Boletín de Aprendizaje e atualmente é reconhecido como Boletín de Seguimiento y Comunicación de la Alternância. O período escolar é relatado para a família pelo coordenador da escola, informando sobre a convivência e a atuação do filho no grupo. São acrescentados comentários sobre o educando. Consta do Boletín uma avaliação sobre o desempenho do alternante nas atividades teóricas e práticas por ele desenvolvidas. A avaliação que é realizada pela família e segue o seguinte roteiro: responsabilidade para o cumprimento das atividades da escola e da casa; dificuldades apresentadas pelo alternante durante a estada familiar e sugestões. Compete à família autorizar o filho a deixar a escola no dia e hora estabelecidos pelo mesma. denominado

Seguindo o mesmo princípio de avaliação do desempenho do alternante na estada escolar e familiar a Ficha Individual utilizada pela Escola de Rio Bananal incorpora, conforme documentação analisada e informações obtidas nas conversas com a entrevistada, a partir de 1994, alguns quesitos da proposta argentina, principalmente sobre as informações da sessão escolar feita pela escola para a família e as informações da família sobre as atividades desenvolvidas pelo filho na sessão familiar.

A partir de 1996 passa a constar na Ficha Individual: a sessão frequentada pelo alternante e data; o dia e hora de sua chegada e saída; a descrição feita pelo alternante e monitores sobre a participação nas aulas, sobre o Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Visitas e Viagens de Estudo, esporte, convivência, atividades práticas e cursos e palestras. É assinada pelo coordenador pedagógico. Na sessão familiar, são descritas as atividades programadas na escola e realizadas na família (Plano de Estudo, Folha de Observação, Caderno da Realidade, pesquisas, experiências e exercícios complementares). Constam, ainda, as observações das famílias sobre as atividades desenvolvidas em casa (atividades escolares, serviços

de casa e na roça, respeito aos pais, irmãos, tios e avós, participação comunitária) e observações do alternante. É assinada pelos pais.

A experiência passa a ser adotada por algumas Escolas Famílias. Seu uso sistemático vai acontecer após a realização, em 1998, de uma reunião pedagógica dos coordenadores das Escolas Famílias vinculadas ao Mepes e equipe pedagógica do CFR/Mepes no Seminário Diocesano em Ibirajú/ES. A partir dessa reunião, a Ficha Individual passa a ser denominada de Caderno de Acompanhamento, com poucas alterações. É incluída a autoavaliação do alternante e ocorreu a retirada do item que focava a participação comunitária do alternante. Conforme pesquisa realizada<sup>198</sup> por Guaioto (2012, 2012, p. 1),

[...] após a adoção do CA, o Centro de Formação juntamente com as escolas (coordenação pedagógica) antes de iniciar o ano letivo fazia uma avaliação do CA e ao mesmo tempo se houvesse necessidades de haver mudanças ela seria feita. Com o passar do tempo o Ca passou a ser responsabilidade da própria escola, pois assim atenderia as particularidades de cada escola [...].

De acordo com essa mesma autora, a adoção do Caderno de Acompanhamento na Escola Família Agrícola de Olivânia foi discutida na reunião da equipe de monitores no dia 22 de junho de 1998. “[...] neste dia teve como oitavo ponto no registro de Ata de reunião da EFAO o ponto CA, mas no decorrer da ata não tem nada registrado sobre o que foi discutido sobre o CA [...]” (GUAÍOTO, 2012, p. 1). Nos levantamentos realizados, a autora constatou que a adoção ocorreu ainda em 1998 e o Caderno de Acompanhamento “[...] passou a ser enviado às famílias a partir da 11ª sessão escolar [...]” (p. 1).

No seu período de utilização, o Caderno de Acompanhamento foi sendo adequado às solicitações das famílias camponesas. Passou por mudanças que alteraram suas dimensões. Ficou menor para facilitar o manuseio e acomodação nos deslocamentos da família para a Escola e vice versa; a ilustração da capa foi alterada com a retirada de uma imagem estilizada de uma família tendo ao fundo o mapa da América do Sul. Na parte posterior, encontrava-se a sigla EFA, e ao lado da logomarca da Escola, o nome Escola Família Agrícola de Olivânia. Logo abaixo

---

<sup>198</sup> A pesquisa foi realizada para a elaboração do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica. Tem por título: “O Caderno de Acompanhamento”. O projeto é um dos requisitos para a conclusão do Curso de Formação Pedagógica exigido para se exercer as funções de monitor nas Escolas Famílias Agrícolas vinculadas ao Mepes.

da ilustração, temos a identificação: Caderno de Acompanhamento e, em seguida, a identificação do educando, curso, série e nome da Escola Família. Atualmente a logomarca da Escola ocupa a parte superior à esquerda e a direita a denominação Escola Família Agrícola de Olivânia. Mais abaixo uma frase de Paulo Freire “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. No centro da capa a identificação: Caderno de Acompanhamento seguida da identificação do alternante, curso, série, nome do pai, nome da mãe, Escola Família, comunidade de origem do educando e o ano.

Outras alterações, no seu conteúdo, foram observadas por Guaioto (2012). A autora destaca: a supressão da folha de horários das aulas e a inclusão de linhas na parte destinada às anotações do período de casa e do período escolar; a retirada da folha destinada ao calendário e horário escolar; a inserção do “Contrato de Formação” com os compromissos do monitor, alternante e família camponesa, com locais específicos para as assinaturas do coordenador da escola, do presidente da Associação de Pais e de representantes da família; a inclusão de controle para o pagamento da contribuição da alimentação e da Associação de Pais; a inserção de um item destinado à autorização de saída do filho. Nas atividades da sessão familiar, foram separadas as atividades pedagógicas das disciplinares, introdução do histórico das Escolas Famílias e supressão do número de folhas em excesso para as anotações das sessões. Atualmente a quantidade de folhas corresponde ao número exato das vinte sessões anuais.

Para compreendermos o significado e a sistemática de utilização do Caderno de Acompanhamento pela Escola e pela família camponesa, procuramos nos apoiar nas reflexões de Guaioto (2012). A autora pesquisadora fala das suas experiências como monitora comprometida com a Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola de Olivânia e com as famílias camponesas. Conforme ela, o Caderno de Acompanhamento começa a ser preenchido na primeira sessão do meio escolar. Com as turmas iniciantes da 5ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio Profissionalizante é exigido um momento maior para explicar como é feito o preenchimento da sessão escolar e da sessão familiar por estarem tendo contato pela primeira vez com esse material. Ressalta a autora que, na Escola Família Agrícola de Olivânia, acontece uma formação dos pais dos alunos iniciantes para esclarecer sobre o funcionamento da Escola e da Pedagogia da Alternância com

atenção especial para fazê-las compreender o significado do Caderno e da importância da sua participação nas etapas de elaboração das respostas e também na veracidade dos fatos narrados.

Segunda a pesquisadora, nesse primeiro momento, é realizado o preenchimento no meio escolar pelo monitor responsável de turma. Ele assume a sala de aula geralmente no último horário da sexta-feira levando todos os Cadernos com as observações sobre os alunos já anotadas, a partir das avaliações dos próprios alunos e do coletivo da sala. As observações individuais dizem respeito ao comportamento do alternante, aos estudos, aos momentos em que ele teve uma boa atuação em atividades extraclases e ao desempenho das notas, isto é, como foi sua atuação no meio escolar. As observações que são mais coletivas estão relacionadas com os horários de chegada e saída dos alunos em dias de feriado, férias, atividades a serem desenvolvidas em casa ou mesmo algum comunicado que a escola necessitar fazer. Em sala o monitor distribui todos os Cadernos e começa o então preenchimento pela sessão, data, atividades desenvolvidas em âmbito escolar, atividades pedagógicas e disciplinares que deverão ser realizadas no período da alternância (período sociofamiliar). Depois da folha correspondente àquela sessão, o monitor assina o Caderno e libera o alternante. A assinatura do Caderno é feita somente em sala de aula para verificação correta do seu preenchimento. Dessa forma, podemos dizer que a Escola é quem dá início ao processo de comunicação com a família. É preciso que as observações enviadas à família sejam claras para que ela possa entendê-las. É a família que fará o retorno a Escola sobre a mensagem recebida.

No segundo momento do Caderno de Acompanhamento, é a família que assume o compromisso de dar um retorno de como foi o desempenho do aluno em casa e no meio social. Assim deverá fazer o preenchimento informando à Escola sobre o trabalho da família, as atividades mais importantes que o aluno realizou e registrar se participou de alguma atividade social e que participação foi essa. Também deve constar se houve o desenvolvimento das atividades pedagógicas e disciplinares, se houve dedicação aos estudos e também assinalar qualquer um acontecimento importante que marcou sua alternância e enviar de volta outras mensagens emitidas sobre a alternância do educando. Assim começa um grande diálogo. A família

deverá utilizar o Caderno para comunicar as saídas antecipadas do alternante, se houver necessidade.

O terceiro momento do Caderno é a colocação em comum das atividades que o alternante desenvolveu no seu período de estada sociofamiliar. Após chegar a Escola na segunda-feira, os alunos participam da aula de Educação Familiar ministrada pelo monitor responsável de turma, quando supostamente é feita a leitura e o recolhimento do Caderno de todos os alunos para reiniciar o mesmo processo no final da sessão escolar. Esse momento, na Escola, dedicado ao Caderno de Acompanhamento é feito, simultaneamente, em todas as turmas do nível fundamental e nível médio profissional.

Para exemplificar a metodologia do Caderno de Acompanhamento, utilizaremos a primeira sessão escolar e familiar de um alternante filho de camponeses e morador da comunidade Cabeça Quebrada, da 5ª série do Ensino Fundamental. O nome utilizado é fictício. No Quadro 24, podemos observar o exemplo de perguntas da Escola e as respostas de um alternante e sua família.

Quadro 24 – Exemplo da metodologia do Caderno de Acompanhamento – EFA de Olivânia/2011

(continua)

<b>1ª sessão no meio escolar</b>		<b>1ª sessão no meio familiar</b>	
Data: 31-01-2011 a 04-02-2011		Data: 07-02-2011 a 11-02-2011	
Perguntas	Respostas	Perguntas	Respostas
Principais atividades realizadas	Apresentação, aulas, tarefas, trabalhos práticos e aplicação do Plano de Estudo	A – no trabalho da família, que atividades foram mais importantes	Cortei banana, varri a casa, lavei roupa e outros
Atividades a serem realizadas na estada no meio familiar e comunitário: PE/FO, Caderno da Realidade, relatórios, outros trabalhos	Responder ao Plano de Estudo: A minha família	B – Participação social	Andei de moto, tomei banho de piscina e joguei bola
Disciplinas	Matemática: estudar a tabuada e fazer os exercícios Geografia: terminar os exercícios Português: fazer exercícios	C – Desenvolvimento das atividades	

Quadro 24 – Exemplo da metodologia do Caderno de Acompanhamento – EFA de Olivânia/2011

(conclusão)

1ª sessão no meio escolar		1ª sessão no meio familiar	
Observações do monitor responsável pela turma (avaliação)	Luís Gustavo passou a semana bem e realizou as atividades. É um aluno educado e carinhoso. Seja bem-vindo Luís Gustavo !	PE/FO, Caderno da Realidade, relatórios, experiências	Respondi ao Plano de Estudo
		Nas disciplinas	Fiz os exercícios de português
		Dedicação aos estudos	Minha família me ajudou a realizar meus exercícios
		D – Acontecimentos importantes que marcaram a sessão em casa	Meu tio faleceu
		Autorizo o aluno a se ausentar da EFA no dia ___/___/___ às ___ por motivo: _____ Assinatura do pai ou da mãe: _____	
		Observações do responsável pelo aluno nos estudos e trabalho, na comunidade e outros (avaliação)	Como está no início do ano: Luís Gustavo tem muitas dúvidas, pois são atividades diferentes do que ele estava acostumado a fazer. Mas se mostrou muito interessado em aprender. A família ajudou nas atividades
		Assinatura do responsável: _____	

Fonte: Caderno de Acompanhamento utilizado pela Escola Família Agrícola de Olivânia (2011). Elaborado pelo autor a partir das informações coletadas pela monitora/pesquisadora Kátia Maria Guaioto.

Como podemos perceber, o Caderno de Acompanhamento é um recurso de comunicação entre o meio sociofamiliar e a Escola. Cumpre a função de manter informados pais e monitores sobre o desempenho do alternante das atividades desenvolvidas nos tempos de estada familiar e escolar. É o local das sugestões realizadas pelos monitores para as famílias e das famílias para os monitores, tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem dos educandos. Possibilita, desse modo, um contato direto entre os espaços formativos, motivando um acompanhamento personalizado do processo educativo nesses espaços de aprendizagem.

As Visitas e Viagens de Estudos consistem de visitas que os educandos realizam a lugares diferentes de onde residem, geralmente a instituições de pesquisas,



estabelecimentos rurais familiares, onde são empregados ou desenvolvidos novos “saberes” de pesquisa ou novos “fazeres” na produção. Os educandos confrontam as informações e experiências de que dispõem com aquelas aí presenciadas. Todas as novidades são registradas e, ao retornarem à escola, passam a debatê-las finalizando o estudo com a elaboração de uma síntese do assunto, que também será anexada ao Caderno da Realidade.

Esses deslocamentos são realizados em um dia ou mais e

[...] são oportunidades de enriquecimento pessoal e desenvolvimento psicossocial [...]. A viagem de estudo lhe permitiria inserção no local onde se daria, ou onde estaria o seu objeto de estudo. De expectador, o aluno também colaboraria como sujeito nessa estratégia de ensino [...] (PESSOTI, 1978, p. 77-78).

Em resumo: são visitas realizadas em propriedades ou instituições com a finalidade de ampliar e complementar o tema do Plano de Estudo e oportuniza o confronto do saber pessoal e coletivo com o saber dos outros. Possibilita, assim, descobrir outras profissões, outras ideias, experiências e práticas. Essa atividade incentiva e provoca o aprofundamento de temas ambientais, técnicos, políticos e sociais, convertendo-se em novas constatações e formulações de novas impressões sobre a sua realidade.

As Visitas às Famílias são adotadas com a finalidade de levar informações e orientações às famílias de modo a promover o seu desenvolvimento sociocultural e tecnológico, mobilizando-as a serem parceiras na gestão da Escola, contribuindo para o aperfeiçoamento e aplicação do Plano de Estudo. Por meio das visitas, as famílias percebem o que a Escola lhes traz vantagens, além de dar instrução aos seus filhos. Descobrem a Escola como necessária, como uma instituição que se forma como resultado do meio e não apenas que está no campo. As Visitas às Famílias é um instrumento para ampliar e consolidar o compromisso familiar com a escola. Dessa forma, para que a Escola responda às necessidades do meio onde se situa, ela deve desenvolver ações que alimentem e provoquem a participação direta das famílias camponesas que, por sua vez, devem sentir que o compromisso que têm com a Escola é uma complementação, é uma parceira do seu trabalho, de sua profissão.

Pode-se dizer que as Visitas às Famílias realizadas pelos monitores possuem múltiplas funções: a) acompanhar os trabalhos didáticos realizados, pelos

educandos, em casa; b) observar o valor que a família dá à escola; c) verificar o comportamento individual e do grupo familiar; d) observar e acompanhar os aspectos culturais: costumes, linguagem, religiosidade da família e da comunidade.

Sua importância é destacada por todos os ex-presidentes e presidente atual da Associação de Pais. Destaco a seguinte afirmação:

[...] a relação da escola com a família ocorre muito com as visitas dos monitores. A associação não faz parte destas visitas. É o monitor que ia. Os pais falavam nas reuniões que receberam a visita dos monitores. Essa visita é muito válida. Eu acho que tem que continuar porque é a maneira da escola ver o que o filho está fazendo dentro da família e na escola. Aprende na escola e pratica na propriedade dele. O monitor tem que ir para o aluno ter a iniciativa. É a maneira de o monitor conhecer a família e a família conhecer o monitor. A família não vem toda para a escola, mas o monitor conhece toda a família quando vai visitar. É o jeito de o monitor conhecer sempre a família. A associação sempre defendeu a visita da escola na família [...] (JOÃO BOSCO RICIERI, entrevista, 21 de setembro de 2011).

Zamberlan (1995, p. 20) afirma que as Visitas às Famílias congregam funções pedagógicas, antropológicas e psicossociais. A função pedagógica “[...] objetiva acompanhar os trabalhos didáticos realizados em casa – Plano de Estudo, Folha de Observação e Caderno da Realidade – observar o peso dado aos vários componentes da família à metodologia da Alternância e ao ensino [...]”. Na função antropológica, pretende-se “[...] observar e acompanhar a evolução dos aspectos culturais: costumes da família e da comunidade, a linguagem, a religiosidade e outras manifestações [...]” (p. 20). Na função psicossocial, o objetivo é

[...] observar o comportamento individual e do grupo familiar, as reações comportamentais no contato com o monitor e a situação social da família – moradia, local e condições de trabalho, condições higiênicas e outros aspectos da vida social do grupo familiar – tudo isso para facilitar as relações informais entre as EFA e as famílias [...] (ZAMBERLAN, 1995, p. 20).

A Visita à Família é uma estratégia adotada conforme Pessoti (1978, p. 71), para que a Escola leve até as famílias dos alternantes, informações necessárias para o envolvimento das mesmas nas reflexões geradas nos Planos de Estudo, pois somente “[...] o conhecimento do ambiente em que vive o aluno proporciona elementos de enriquecimento para a proposição de novos temas a serem discutidos e analisados pelos monitores, educandos e famílias [...]”.

Em resumo: a Visita à Família é realizada pelos monitores, visa à interação entre os espaços escolares e os espaços familiares nos aspectos, social, pedagógico e

técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelos Planos de Estudo. A importância dessa prática pode ser observada na divisão das responsabilidades no processo educacional do jovem, quando ele apresenta algumas dificuldades que serão atenuadas em conjunto, família-escola-educando.

Os Serões são reuniões ordinárias dos educandos sob a coordenação de pelo menos um monitor. Têm a duração, no mínimo, de uma hora e meia, dependendo do interesse dos assuntos a serem tratados. Nesses encontros, são realizados debates, discussões, palestras, projeções de filmes, apresentações musicais e de teatro etc. São tratados os mais diferentes assuntos, variando desde a educação religiosa, orientação sobre drogas, sexualidade, problemas disciplinares, promoções escolares, tecnologia agropecuária, estudo dirigido, conforme a necessidade, o interesse e a oportunidade.

Em resumo: os Serões consistem no espaço de diálogo, reflexão, questionamento e participação das questões relacionadas com a vida comunitária na Escola, na região, nas comunidades. É um complemento das matérias dadas. Acontece à noite e, geralmente, é dado por um convidado em função de sua ligação com o tema do Plano de Estudo. Quando não se encontra a pessoa adequada ou as circunstâncias não permitem, o próprio monitor responsável do dia se encarregará de trabalhar determinado tema com os jovens.

Os Estágios são realizados nas duas últimas séries do Ensino Fundamental e/ou Médio Profissionalizante. Têm a finalidade de promover descobertas das atividades profissionais do meio e ajudar na orientação vocacional do jovem. São, preferencialmente, desenvolvidos em estabelecimentos rurais familiares.

A conclusão do processo formativo do alternante, no Ensino Fundamental e Ensino Médio Profissionalizante, ocorre com a elaboração e apresentação pública, nos espaços escolares, do Projeto Profissional elaborado pelo educando com a orientação de um monitor. Trata-se de uma atividade didático-pedagógica que consolida a proposta da Escola Família no aspecto teórico e prático e a na possibilidade de colaborar na definição da atividade que o egresso poderá desenvolver nas terras da família e/ou comunidade. A elaboração do projeto é

orientada para contemplar as aspirações individuais dos alternantes considerando as características das atividades desenvolvidas pelas famílias.

Ao indagarmos sobre a participação das famílias na realização das atividades na estada familiar, as respostas confirmam a afirmação de Zamberlan (2004, p. 121), quando analisa a presença das famílias camponesas na elaboração das respostas do Plano de Estudo. Constatamos, tal como esse autor, que essa é uma incumbência quase exclusiva da figura materna, pois “[...] a mãe continua sendo a que segue com constância os filhos(as) [...] orientando, direta e indiretamente, o plano de estudo [...]”.

Ao buscarmos respostas mais precisas do envolvimento da família nessas atividades, abordamos dois temas específicos com as famílias camponesas entrevistadas: a família participa na realização das tarefas escolares do filho? E quem mais se interessa pelos estudos do mesmo?

Considerando as respostas das famílias entrevistadas, constatamos, na primeira questão, uma unanimidade na coparticipação das famílias na realização das tarefas escolares do filho alternante. Contudo, observamos que o envolvimento da família se divide em dois espaços distintos de atuação: quando as problematizações estão relacionadas com temas próximos ao ambiente doméstico, incluído aqui as atividades habitualmente relacionadas ao lar como a medicamentos naturais, alimentação, filhos, agroindustrialização de produtos agrícolas e animal, trato dos animais de pequeno porte, ou que envolva resgates da história da família ou de seus antepassados, normalmente esses temas são conduzidos pela figura materna. Por sua vez, quando abrange temas relacionados com os fazeres na agricultura ou envolve o mundo do trabalho agrícola como um todo, temas de domínio exclusivo masculino, esses são sempre tratados pela figura paterna. Essa aproximação entre os temas do Plano de Estudo relacionados com o mundo do trabalho agrícola e a figura paterna é reforçada pelos pais nas entrevistas. Exemplificamos essa afirmação com a fala de um dos entrevistados:

[...] em alguns casos era a mulher. Ai nesse caso algumas vezes era eu. A parte da agricultura era eu que fazia. A gente sempre mexia, mais ou menos, com roça e animal. Ai os filhos vinham e sentavam e falavam: pai, vamos fechar o Plano de Estudo? Na realidade a gente ensinava mais do que aprendia. Tinha uma base e sabedoria. Com certeza a gente aprendia alguma coisa que eles [os filhos] traziam de lá [a escola] para aqui.

Ensinava mais do que aprendia [...] (ALOÍSIO MANTOVANELLE SENA, entrevista, 23 de agosto de 2011).

Observamos que parte significativa das famílias entrevistadas demonstram, a partir de suas respostas, que a preocupação com os estudos do filho e envolvimento nas atividades burocráticas na Escola está concentrada na mãe. Essas conclusões se aproximam das afirmações de Brandão (1990, p. 64) quando afirma que, no contexto familiar camponês, assuntos relacionados com o ambiente escolar geralmente são “[...] atribuições da parte feminina da família [...], a mãe assume questões como matrícula, acompanhamento do rendimento escolar e atendimento aos convites [...] para reuniões ou conversas sobre os filhos [...]”. Quando essas conversas envolvem assuntos associados à conduta do filho, as Escolas Famílias Agrícolas tem solicitado a presença do casal.

A compreensão do significado e da finalidade de utilização desses dispositivos didáticos pedagógicos nos ajuda a entender a Escola Família Agrícola de Olivânia como um centro de educação e formação profissional integral, inserido no ambiente rural e voltado para a juventude camponesa e com desdobramentos na promoção coletiva de animação social e cultural para as famílias e as comunidades camponesas. Podemos apontar, fundamentando-nos em Possagnolo, Schioppetto e Tecchio (1996), três aspectos interpenetrados e fundamentais que compõem seus ambientes socioeducacionais.

Primeiro, estamos falando de uma metodologia pedagógica que objetiva o desenvolvimento integral da juventude camponesa com a decisiva presença das famílias e das comunidades camponesas que colaboram na formação e também se formam. Esses tempos de formação, recíproca e em parceria, acontecem quando são alternados os períodos estruturados de aprendizagem em uma sucessão de momentos transcorridos nos ambientes escolares e em ambientes familiares e socioprofissionais.

Segundo, sublinhamos a importância da participação contínua e de corresponsabilidade, da Escola Família com a vida das comunidades, pois o seu próprio desenvolvimento depende, de maneira determinante, da própria contribuição de suas iniciativas culturais e promocional de ações associativas que venham a se desenvolver nas comunidades de procedência dos alternantes. Sua presença é

sentida, nas comunidades, não somente como local da escolarização dos filhos, mas principalmente como ambientes problematizadores da realidade vivida pelas famílias e comunidades camponesas e como espaços propositores de ações de promoção da pessoa humana, valorização da identidade camponesa e adoção de práticas agrícolas sustentáveis.

Em terceiro, destacamos a responsabilidade efetiva dos pais, com a colaboração de todo o grupo familiar, na condução da escola e na participação da formação dos filhos. A presença da família advém dos momentos pedagógicos da Alternância e dos espaços legitimamente constituídos de sua representatividade. Essa questão assume um atributo significativo, uma vez que a criação da Associação de Pais precede à fundação de uma Escola Família. São as famílias camponesas que se articulam e iniciam o processo de discussão para fundar a Associação. Esses momentos servem de acúmulo de experiências organizacionais e fortalecimento para concretizar a proposta de criação da escola. São esses momentos de organização e ações colaborativas que as famílias e comunidades camponesas compreendem que, na metodologia da Alternância, é imperativa a parceria com a equipe pedagógica para fortalecer e desenvolver uma formação própria no âmbito escolar aliada com as experiências acumuladas pelas famílias e das comunidades camponesas.

É a partir da formação da Associação que tem início o entendimento dos princípios básicos de funcionamento de uma Escola Família e da metodologia da Pedagogia da Alternância. É nesses espaços de dúvidas e descobertas que a família camponesa fortalece não só o desejo de ver materializada a proposta, mas principalmente a conscientização de que são os reais protagonistas da materialização da escola (campanhas de doações, mutirões para construção, reforma e divulgação da escola nas comunidades) e seus principais gestores (Associação de Pais) e colaboradores pedagógicos.

A presença da família, por meio dos mutirões realizados na Escola, comprova um grau de comprometimento significativo. Todas as famílias entrevistadas participaram diretamente com um ou mais de seus membros, sem distinção de sexo, ou contratando alguém para substituí-la. Raras foram essas situações. Na observação

de um entrevistado, percebemos o significado que as famílias davam a essas mutirões.

[...] acho que era importante dar apoio. A gente se planejava para ir lá no Mepes<sup>199</sup> ajudar. A gente sabia que ia deixar de fazer alguma coisa aqui [terras da família]. Era importante porque a gente estava indo lá e dando apoio a escola e aqui se a gente não faz num dia faz no outro. Se a gente não puder fazer hoje faz amanhã e outra fazendo isso estou dando apoio a escola também. É tão importante participar que o que vou fazer hoje posso fazer amanhã para poder ajudar nos mutirões ou ir nas reuniões [...] (DEOLINDO BOURGUIGNON MANTOVANELLE, entrevista, 18 de setembro de 2011).

O Regimento Interno das Escolas Famílias do Mepes de 1972 estabelece, como atribuições das Escolas Famílias, desenvolver ações comunitárias e educacionais no meio rural, contando com a participação das famílias camponesas e da equipe de monitores, tendo em vista a promoção do campesinato. Para isso, utiliza os seguintes meios para motivar a participação das famílias camponesas: Alternância, Plano de Estudo e ação comunitária.

Inicialmente, a responsabilidade da gestão da Escola Família, conforme instituído no referido Regimento, era do Conselho Administrativo (CA), formado pelo coordenador da escola, um representante da comunidade local, três representantes das famílias, dois representantes dos ex-alunos da escola e representantes dos alunos eleitos em cada turma. Compete ao Conselho: atuar no recrutamento dos novos alunos e conscientizar as famílias e comunidades camponesas sobre a importância da educação; participar do exame de seleção dos novos alunos; colaborar na elaboração do calendário das atividades escolares; acompanhar o andamento da escola; avaliar as decisões tomadas pela equipe de monitores; administrar a escola e a propriedade, controlando a entrada e saída de recursos; avaliar, ao término do ano letivo, as ações desenvolvidas pela escola e encaminhar relatório com sugestões para a Secretaria Executiva do Mepes; incentivar a participação das famílias e da comunidades camponesas no dia a dia da escola; e participar da avaliação final dos alunos.

---

<sup>199</sup> Denominação comum encontrada para designar a Escola Família Agrícola de Olivânia pelas famílias mais antigas do Vale. Nas entrevistas foram muitas as denominações utilizadas: Escola do Mepes, Escola, Escola Agrícola, Escola de Olivânia e Escola Família. Cada família definia uma identidade para a Escola e a mantinha durante toda a entrevista, inclusive quando o entrevistador a denominava de Escola Família Agrícola de Olivânia era mantida a identificação estabelecida pelos entrevistados.

A atuação dos Conselhos Administrativos das Escolas Famílias Agrícolas da região sul capixaba pode ser observada na síntese dos trabalhos de preparação para a Assembleia Geral dessas escolas. O documento aponta que os Conselhos Administrativos pouco atuam por falta de articulação dos seus membros. Encontram dificuldades para conseguir recursos, por não se constituir de uma organização legalmente formalizada, seus membros têm simplesmente acompanhado os monitores e só se envolvem com problemas internos das escolas e as reuniões acontecem para resolver problemas indicados pelos monitores.

A necessidade de valorizar os instrumentos de participação das famílias camponesas no processo associativo da escola, por meio do envolvimento consciente, com responsabilidade individual e de grupo, impulsiona os debates para a criação de uma entidade civil, sem fins lucrativos, formada pelas famílias de alunos, ex-alunos, pessoas e entidades com atuação e compromisso com a realidade camponesa. Segundo Gimonet (2007), essa Associação de Pais juntamente com a Alternância se constituem nos dois fundamentos para a criação, funcionamento e consolidação de uma Escola Família. Conforme esse mesmo autor,

[...] a alternância define o conceito de formação e sua metodologia pedagógica, enquanto que a associação dá a cada CEFFA sua base, tanto no que diz respeito a suas finalidades quanto em seus contornos jurídicos. [...] diferenciam os CEFFAs das outras estruturas educativas e lhes conferem sua dinâmica como movimento de educação popular mais do que como instituição escolar (GIMONET, 2007, p. 96).

Na mesma linha de pensamento, García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) sustentam que uma Escola Família Agrícola se constitui de um projeto educativo em que as famílias camponesas, organizadas em uma Associação, participam e sustentam as atividades de formação por elas protagonizadas ou que delas participam indiretamente, favorecendo para que a formação em Alternância se estabeleça como uma ação colaborativa entre a família e a escola e fortalecendo, desse modo, “[...] um sistema de formação que contribui para o desenvolvimento em um contexto geográfico, cultural e socioprofissional concreto [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 55,).

Para pensar na presença e na participação das famílias camponesas nas Escolas Famílias Agrícolas, por meio da Associação de Pais, é preciso nos remeter antes às circunstâncias que antecederam a fundação da primeira Associação de Pais nos



espaços formativos em Alternância. Conforme García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), os debates, logo após o início da experiência na comunidade camponesa de Sérignac-Péroudou, na França, possibilitaram a transferência da escola para instalações em condições mais favoráveis de funcionamento, por sua localização, e também a divulgação dos princípios da Pedagogia da Alternância. A mudança impulsionou o surgimento de uma denominação própria para a escola que se instalava em Lauzun.

A partir de 1937, a escola passou a ser denominada de “Maison d’Apprentissage Agricole”. Não se realizava somente a ocupação de novos territórios. O que estava na base dessas decisões era a substituição do termo “escola” para a denominação de “casa” dando um passo a mais em direção ao que seria um pouco mais tarde definida oficialmente de “[...] ‘Maison Familiale’ (Casa das Famílias) [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 32). A mudança de denominação implicava, efetivamente, a materialização da responsabilidade das ações das famílias camponesas na condução administrativa e na consolidação da parceria colaborativa no processo de aprendizagem de seus filhos, uma vez que, a essência da Pedagogia da Alternância e da Escola Família, estava em contemplar as necessidades sentidas e manifestadas pelas famílias. Portanto, seus métodos, fundamentos pedagógicos e a gestão representam uma interação contínua entre a família camponesa e o espaço de aprendizagem escolar em Alternância.

Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), a primeira Associação de Pais de uma Maison Familiale é instalada por uma Assembleia-Geral de Pais, em 25 de julho de 1937. Os estatutos elaborados, anteriormente, foram complementados para que a Associação adquirisse níveis de funcionamento legal, conservando sua independência administrativa e autonomia pedagógica do Poder Público. Expressava-se, a partir desse ato, que as famílias camponesas compreendiam que a educação de seus filhos estava em suas mãos e reafirmavam o compromisso de manter esses espaços de formação em permanente diálogo com a realidade e as necessidades das famílias e comunidades camponesas, afastando-se das propostas educacionais oficiais. A assembleia de criação da Associação de Pais da Escola de Lauzun assume que a organização financeira da escola e suas atividades começavam sob sua responsabilidade e que deveria ser mantida no futuro. Desse modo, a condição da responsabilidade “[...] sobre os aspectos materiais da Escola,

assumidos pelos pais-agricultores, aparece como um elemento chave a partir do qual se desenvolverá uma implicação mais geral [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 32) a respeito das Escolas Famílias.

A criação da Associação de Pais complementa, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) e Gimonett (2007), os quatro elementos indispensáveis para se afirmar com propriedade o que é uma Escola Família Agrícola. Essa identidade própria decorre de uma

[...] Associação Local responsável e liderada pelos pais; uma pedagogia própria que alterna formação entre o centro educativo, a família, a propriedade, o meio; uma preocupação pelo desenvolvimento local e; um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico profissional [...] (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 33).

No caso particular das Escolas Famílias Agrícolas vinculadas as Mepes, a presença das famílias camponesas na sua gestão era garantida, até a metade da década de 80, nos espaços dos Conselhos Administrativos. No final da década de 70, os debates políticos no Brasil estão assinalados pela luta do fim do regime militar, por campanhas pela anistia dos presos políticos e pela campanha das “Diretas Já”. O processo de redemocratização alimenta possibilidades para o surgimento de novas formas de representatividade nas organizações da sociedade civil. Estimula o aparecimento de espaços que ampliam o exercício da cidadania e de um novo reordenamento nos espaços de representação das famílias camponesas nos contextos das Escolas Famílias Agrícolas.

O Mepes desenvolve uma política de estímulo à criação de Associações de Pais, nas Escolas Famílias, guiadas pelos princípios que norteiam sua filosofia: “a promoção integral da pessoa humana”. Com o incentivo do Mepes e das próprias Escolas Famílias, as Associações são criadas, pelas famílias camponesas, para proporcionar-lhes as mesmas oportunidades e meios para: despertar o espírito associativista e cooperativista entre seus associados; incentivar estudos sobre as atividades desenvolvidas pelas famílias associadas, visando a identificar meios para melhorar as condições de vida, para elas, dentro da realidade do meio agrícola; assumir a responsabilidade administrativa e financeira sobre a vida da Escola Família Agrícola; ter participação direta nas atividades pedagógicas, sobretudo no que se refere aos estudos da realidade e avaliação dos alternantes; apresentar sugestões ao Poder Público, visando à preservação do meio ambiente; desenvolver,

em parceria com o Poder Público, atividades e projetos educativos; fomentar e despertar, entre os associados, novas formas de produção, comercialização e industrialização de seus próprios produtos; despertar a família camponesa para o domínio dos recursos disponíveis, possibilitando-lhe vencer as dificuldades do meio em que está inserida (MEPES, 1994).

Esses compromissos permitem realizar e garantir uma educação voltada para a realidade camponesa e, sobretudo, para orientar a família camponesa na busca de melhorias das condições de vida, levando-a a conscientizar-se do significado real da participação e da sua responsabilidade administrativa e pedagógica na condução da Escola Família que acolhe seus filhos. Em resumo, podemos afirmar que a finalidade das Associações de Pais das Escolas Famílias Agrícolas consiste na defesa direta dos interesses dos associados por meio da promoção e defesa da educação voltada para a realidade camponesa, e a formação profissional e social da família, garantindo, assim, coletivamente, seus direitos na sociedade.

A relação que as Escolas Famílias Agrícolas tecem com os espaços de participação das famílias camponesas na Associação de Pais transcende as atividades estatutárias previstas. De acordo com pensamento de Gimonet (2007, p. 96) a Associação de Pais de uma Escola Família Agrícola se estabelece como

[...] espaço de liberdade e de poder, a associação é o lugar de palavras, de expressão e, às vezes, de revelação de si. Ela pode, então, desempenhar uma função de emancipação, de responsabilização e de engajamento de seus membros. [...] ela representa um espaço de promoção de pessoas e um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local [...].

Na mesma linha de raciocínio, García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) afirmam que a Associação de Pais se constitui “[...], antes de tudo, um espaço de liberdade que pode ter um papel de compromisso de seus membros e que educa através de sua própria participação na ação [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010. p. 56).

Compreendemos que a Associação de Pais de uma Escola Família não se organiza a partir do objetivo de ampliar, unicamente, o seu poder de reivindicação, mas, principalmente, para materializar um propósito organizacional que é resultado da conscientização das famílias camponesas quanto ao significado, sentido e exercício

político de estarem organizadas e, sobretudo, de perceberem a importância estratégica de assumir o protagonismo do processo decisório nas Escolas Famílias. Assim, a Associação de Pais complementa-se como espaço de aprendizagem e incentivo a uma maior participação das famílias nas ações comunitárias e escolares.

Nas discussões para a criação das Associações de Pais, é ressaltado um conceito que resume bem os objetivos de sua fundação: defender a proposta pedagógica das Escolas Famílias. Isso implica se constituir legalmente para

[...] associar as famílias dos jovens em formação e as forças vivas do meio, para permiti-lhes exercer seu poder e suas responsabilidades em matéria de educação. Isto resulta geralmente um engajamento forte, até mesmo uma dimensão militante dos protagonistas [...] (GOMONET, 2011, p. 5).

Sua importância, como base potencializadora de ações comunitárias, é ressaltada por esse mesmo autor, ao afirmar que a Associação de Pais de uma Escola Família

[...] é uma força viva de um território. Pela sua estrutura de estabelecimento, mas, também, pelos seus membros repartidos geograficamente, ela integra o CEFFA num território e participa de sua vida. Ela percebe suas evoluções e suas demandas, participa dos debates, apresenta e faz valer suas orientações, educativas ou outras. Ela permanece assim diretamente ligada às realidades e limita os riscos de isolar-se em si mesma, em seus programas e com seus formadores [...] (GIMONET, 2007, p. 96-97).

Além das ações comunitárias, aproximando sua atuação dos espaços de formação em Alternância, Gimonet (2007, p. 96-97) assinala que a Associação de Pais assume

[...] uma função de regulação da alternância [...] [uma vez que este espaço, por sua multirelacionalidade e dinamicidade] [...] congrega e coloca em contato forças institucionais diversas: as instituições familiares e socioprofissionais de um lado, e a instituição educativa, o CEFFA, do outro [...].

Por suas especificidades, identidades e objetivos próprios, os espaços da Escola Família às vezes se apresentam conflitantes e sujeitos a enfrentamentos, como sugere Gimonet (2007, p. 97: “[...] o educativo e o êxito de seu filho para a família, o econômico e a produção [...], a transmissão do saber acadêmico e a formação [...]”. Esse mesmo autor lembra que, entre esses ambientes de disputas, “[...] encontra-se o alternante que caminha e vive sucessivamente [...]” nos espaços familiares e escolares. Desse modo, na Pedagogia da Alternância, as relações estabelecidas entre a família camponesa-Escola Família-meio socioprofissional permitem projetar e ampliar as possibilidades de poder dos envolvidos:

[...] poder das famílias, poder do organismo ou instituição de formação, poder dos meios profissionais, poder dos formadores, poder da administração, poderes políticos ou de outras instituições. Segundo o modo de organização, [...] um destes poderes pode se tornar dominante [...]. Contrapoderes, instâncias de controle e de regulação, nesse caso, se fazem necessários para equilibrar o sistema [...] (GIMONET, 2007, p. 97).

A Associação de Pais de uma Escola Família tem essa “função de regulação”, de manter o equilíbrio entre as forças que estão congregadas em torno da Pedagogia da Alternância. Em outras palavras, por agrupar diferentes instituições, a Associação de Pais se estabelece como responsável por preservar a estabilidade das “relações de forças” nos espaços da Escola Família. Conforme Gimonet (2007, p. 97), uma Associação de Pais

[...] enquanto entidade jurídica, ela confere às famílias e outras pessoas interessadas e/ou envolvidas pelo projeto associativo o poder de criar e gerir um CEFFA, cuja responsabilidade assumem no plano legal, financeiro e moral. Mas ela lhes dá também o poder de debater e de elaborar os projetos e orientações pedagógicos, educativos e promocionais do CEFFA em cooperação com o diretor e a equipe educativa [...] (GIMONET, 2007, p. 97).

Encontramos na educação escolar pública e privada o diretor da escola acumulando a função de gestor e presidente do Conselho de Escola ou da Associação de Pais e Mestres. Ou seja, o espaço deliberativo é “[...] na verdade controlado por um ator que toma para si como obrigação de dirigir e controlar a gestão escolar [...]” (PEREIRA; MATOS, 2010, p. 7). Na Escola Família Agrícola de Olivânia a sustentação jurídica, econômica e consolidação de seu Projeto Político-Pedagógico ocorre por meio da atuação Associação de Pais em parceria com o coordenador e equipe de monitores da Escola. Para exemplificar, citamos o caso dos convênios para a obtenção de recursos financeiros. Quem os aprova é a Associação de Pais depois de serem repassadas as informações pelo coordenador da Escola.

A Associação de Pais da Escola Família Agrícola de Olivânia (Asefao) foi fundada em 1º de outubro de 1993,<sup>200</sup> vinte e quatro anos após a criação da Escola. No Estatuto de sua criação, os objetivos específicos preveem: a) lutar para que a Escola Família tenha seus direitos respeitados e possa desenvolver a promoção integral do camponês e da família camponesa; b) firmar convênios com o Poder Público e entidades civis, visando à obtenção recursos para a concessão de bolsas de

<sup>200</sup> José Henrique Bourguignon foi o primeiro presidente. Em seguida, foram eleitos presidentes: José Silveira Garcia, Eufrázio Alves Zetóles, João Bosco Ricieri, José Claudino Capeline. Atualmente exerce o mandato José Alberto Sena.

estudos para alunos carentes, aperfeiçoamento nas atividades educacionais e incentivo a projetos agrícolas; c) desenvolver projetos com órgãos públicos, objetivando a manutenção e construção da infraestrutura na escola; d) orientar seus associados sobre seus direitos e deveres; e) desenvolver parcerias e formas de cooperação entre a escola e as comunidades camponesas na defesa de melhorias nas condições de vida da dos coletivos atendidos na área de abrangência da Escola.

Já nos objetivos mais gerais, observamos que a Associação de Pais se propõe a: a) apoiar e promover atividades culturais, esportivas e de lazer entre os associados, seguindo a filosofia e a metodologia do Movimento; b) divulgar e promover suas atividades e finalidades por meio da constituição de grupos de trabalho sob a orientação da diretoria; c) firmar convênios com órgãos públicos, filantrópicos e organizações não governamentais e fazer empréstimos, desde que sejam do interesse coletivo.

Conforme esse mesmo documento, a estrutura administrativa da Asefao é composta pela Assembleia-Geral que se constitui no órgão supremo da Associação, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal. A Diretoria executiva é formada, segundo o estatuto da Asefao, pelo: presidente, vice-presidente, secretario, 2º secretario, tesoureiro, 2º tesoureiro e um representante da Escola, conforme determinações estatutárias. Todos os membros devem ser associados. Conforme o art. 3º, podem ser associados todos os moradores do âmbito da Associação e que sejam agricultores, pais de alunos, pais de ex-alunos, alunos, professores, colaboradores da Escola. Observamos nas reuniões da Associação ou nas assembleias de pais, a “[...] divisão de responsabilidades e poderes é feita de forma diferenciada, visto que os pais é que são detentores dos cargos executivos da associação. [...]” (PEREIRA; MATOS, 2010, p. 7) fazendo com que o coordenador e o presidente da Associação trabalhem em parceria, coordenando o planejamento, as estratégias e a execução integrada das ações administrativas e pedagógicas da Escola. Uma gestão compartilhada envolvendo, ainda, nos espaços deliberativos, as famílias camponesas (Assembleia-Geral) e equipe de monitores (reuniões pedagógicas) para acompanhar e atuar diretamente na mobilização necessária pela busca de soluções e definição das ações a serem priorizadas.

Um exemplo são os debates sobre a viabilidade dos convênios ou de programas que a Escola planeja se inserir. São realizados nas reuniões pedagógicas da equipe de monitores e nos espaços de representatividade das famílias camponesas que ali são aprovados ou rejeitados. A decisão ocorre por meio de uma deliberação da maioria da diretoria ou da assembleia de pais incumbindo-se o coordenador da Escola de defender ou, quando for o caso, posicionar-se contrário. Nessas “relações de força”, o coordenador, representa um voto ficando claro que não detém o poder de decisão. Esse cenário mostra que a Escola Família Agrícola de Olivânia difere “[...] em muito da dinâmica de uma escola pública convencional [...]” (PEREIRA; MATOS, 2010, p. 7).

As bases que fundamentam as ações das Associações de Pais das Escolas Famílias Agrícolas são: facilitar para que as famílias se comprometam e compartilhem das responsabilidades na formação geral, humana e profissional dos(as) filhos(as) que frequentam a Escola Família; coordenar a administração do pessoal, das finanças, a representação da escola nos a órgãos públicos ou privados; garantir a continuidade do funcionamento das escolas, colaborando na elaboração do Plano de Formação (PF); e ampliar suas atividades na formação e animação para que corrobore a geração de novos conceitos e formas de inserção do jovem no meio rural.

Uma questão investigada, neste trabalho, parte da pergunta: algum membro da família participou do Conselho Administrativo da Escola ou participa ou participou da Asefao? Os resultados podem ser observados no Quadro 25.

Lembramos que a Associação de Pais da Escola Família Agrícola de Olivânia é responsável por todas as questões relativas ao seu funcionamento. Seu desempenho na gestão e ação pedagógica inclui o processo de escolha dos monitores e monitoras, define o coordenador ou coordenadora da Escola, capta recursos em nome da Associação, nos órgãos públicos e privados para serem investidos nos projetos e manutenção da Escola. Também participa do processo de seleção para os novos alunos, da elaboração do calendário, do Plano de Formação dos alunos e propõe atividades de formação para as famílias e comunidades camponesas. A Associação se constitui em espaços de influências compartilhadas das experiências e saberes familiares, de formação, de reflexão, da

responsabilidade com o processo de aprendizagem e de estímulo ao exercício das decisões determinadas no coletivo.

Mesmo diante do papel da Associação em todas as instâncias deliberativas da Escola, do total de 35 famílias entrevistadas, quatro delas, entre 1993 a 2011, participaram ou participam da diretoria da Asefao. Os motivos do pequeno número de famílias tomando parte da diretoria da Asefao são dados pelos próprios entrevistados. Alegam não ter tempo, pois “o trabalho não me deixa sair de casa” ou “sempre estou com muito trabalho”. Reafirmavam, com insistência, em inúmeras oportunidades, a importância da Associação para as famílias e Escola e de sua presença em todas as convocações feitas pela Escola e/ou Associação.

Quadro 25 – Participação das famílias na Diretoria da “Associação de Pais” da Escola Família Agrícola de Olivânia 1993-2011

Comunidade	Fam 1	Fam 2	Fam 3	Fam 4	Fam 5	Fam 6	Fam 7	Fam 8	Fam 9	Fam 10
Olivânia	não	não	não	não	não	não	não	não	sim	sim
Cabeça Quebrada	não	não	não	sim	não	não	não	não	não	não
Duas Barras	não	não	não	não	não	sim	não	não	não	x
São Miguel	não	não	não	não,	não	sim	x	x	x	x

Fonte: Dados das pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Como a Associação se constitui de um espaço de representação da família camponesa, sua importância pode ser percebida nas afirmações de Gimonet (2007), quando sublinha que, como entidade jurídica, a Associação se constitui um ambiente de liberdade e poder. Um lugar de palavras e espaços de promoção das pessoas e instrumento de aprendizagem de participação na ação social. A Associação de Pais é, desse modo,

[...] um componente dinâmico para ser vivido e tornar vivo. A estratégia associativa está em questão aqui. Ela se mede pelo programa de atividades e de realizações: reuniões, animações e manifestações [...]. Na medida em que uns e outros adquiriram a dimensão do movimento e de seus valores, na medida em que têm consciência das razões profundas e do alcance dos engajamentos associativos, agem e animam a associação, numa visão de promoção de seus membros [...] (GIMONET, 2007, p. 97-98).

Assim, uma Associação na Escola Família tende a se constituir em um espaço de aprendizagem organizacional, de reflexão, de formação e de intervenção nas atividades administrativas e pedagógicas. Conforme Santos Guerra (2002, p. 89), sua representatividade aumenta à medida que forma “[...] uma verdadeira aglutinação de pessoas preocupadas eficazmente com a melhoria da educação, não



só dos filhos, mas também da escola e de todas as escolas [...]”. Segundo esse mesmo autor, a Associação de Pais se constitui de um espaço “[...] rico para avivar o debate e para gerar uma maior diversidade de perspectivas e de iniciativas de formação [...]” que, mesmo coexistindo com confrontos, potencializam a colaboração no interior da escola e a intervenção nas comunidades de origem das famílias.

A integração nas ações de desenvolvimento comunitário e a participação das famílias na comunidade e na Escola Família são fatores indispensáveis para a obtenção de resultados satisfatórios concretos da sua prática alternativa de Educação. Consideramos, como ação colaborativa, quando se concretiza, com eficiência, a interação da Escola Família com a família e a comunidade camponesa no processo educativo. No caso da Asefao, conforme relatório de 2011 da Escola Família Agrícola de Olivânia, a Associação participa, em nível regional, do Comitê da Bacia do Rio Benevente, por meio de um de seus membros. Assim, há um fortalecimento da participação das famílias camponesas em várias instâncias de diversos tipos de organização. As ações da Associação de Pais têm como objetivo dar continuidade às discussões feitas no 6º Congresso Internacional das Escolas Famílias Agrícolas, ocorrido no ano de 1996, em Guarapari.<sup>201</sup> Desse encontro, ficou como orientação para as Escolas Famílias fortalecer o papel da família como organização básica da sociedade, por meio da vivência em associações e potencializar a Pedagogia da Alternância por intermédio do envolvimento das famílias e das comunidades e lideranças comunitárias camponesas na prática do intercâmbio educativo.

Não focalizando especificamente as Escolas Famílias, contudo acompanhando as considerações de análise que defendem um maior intercâmbio da família camponesa e comunidade com as escolas do campo, Durston (2011, p. 3, tradução nossa), ao analisar o modelo educacional das “Escuelas Nuevas”,<sup>202</sup> afirma que a participação

[...] comunitária e familiar na escola rural parece contribuir com efeitos benéficos para o conjunto de medidas desenhadas para melhorar o aprendizado. Reconhece-se por um lado que o risco ao fracasso não somente origina deficiências no aluno e no seu meio, também existe o fato de que a pedagogia tradicional em sua proposta supõe que a criança leva do seu lar os

---

<sup>201</sup> Maiores informações podem ser obtidas no Capítulo 3 deste trabalho.

<sup>202</sup> As “Escuelas Nuevas” é um modelo pedagógico oficial colombiano que surgiu na década dos anos 70, como resposta às necessidades educativas para as crianças das séries iniciais residentes no campo.

códigos da cultura predominante. As crianças que vêm de famílias de recursos limitados principalmente as de origem camponesa empregam, junto com seus pais códigos e conhecimentos distintos dos que a pedagogia tradicional pressupõe. Em conseqüência, o rendimento melhora ao se estabelecer pontes de dupla via entre professores e pais de família para que ambos sejam 'bilíngües' nas duas linguagens silenciosas que são as culturas da escola e do meio local. Essa mudança não é facilmente aceita por muitos professores, pois a educação que tem preponderado durante séculos foi conseqüência da ideologia do iluminismo, além do mais, há certa insegurança nos professores, pois a educação no meio rural tem conferido a eles certo status que os diferencia do meio popular ou da 'classe baixa', da comunidade e da cultura camponesa [...].

As transformações que ocorreram no cotidiano da família camponesa exigiram uma prática educacional constituída de dimensões que processassem e consolidassem estratégias indispensáveis no relacionamento com essa nova realidade que as envolve. Pela adoção de novas práticas agrícolas, a aprendizagem é fundamental para ampliar os níveis de observação, práticas, treinamentos no trabalho, educandos aprendendo uns com os outros, impondo, dessa forma, a necessidade de aplicar os níveis de instrução mediante uma educação permanente que facilitará as adaptações e as mudanças necessárias. Os espaços escolares em Alternância oferecem formas de discussão e parcerias implícitas de uma reciprocidade permanente entre a Escola Família e as famílias camponesas para compreenderem essas transformações. A Associação de Pais provoca o surgimento de uma cultura escolar baseada no sentido de equipe, da cooperação e da lógica da interação entre escola-família-comunidade que ultrapassa o processo de escolarização dos filhos e caminha na direção de uma aprendizagem coletiva e mútua das famílias camponesas.

A presença da família camponesa, por intermédio da Associação de Pais, nos espaços de formação em Alternância, multiplica-se em outras ações, uma vez que o envolvimento nas deliberações da Associação pode ter um efeito motivador da participação sobre os mais diversos aspectos da gestão da escola, incluindo a captação de recursos, participação em campanhas e mutirões e em todo o processo pedagógico. Para que essa vinculação tenha os efeitos positivos esperados, é necessário perceber as Escolas Famílias Agrícolas como uma comunidade onde as deliberações envolvem a todos indistintamente.

A Escola Família Agrícola de Olivânia dispõe de inúmeros espaços que favorecem o compromisso das famílias e que garantem a sua presença nesses espaços. Deffaure

(1993) adverte que as famílias possuem uma significativa responsabilidade sob os destinos da escola e somente com o cumprimento desses compromissos é que se legitimam verdadeiramente os direitos das famílias de assumir o papel de protagonistas no processo de aprendizagem de seus filhos.

A família camponesa se faz presente, também, nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, por intermédio da Associação de Pais. Uma vez por mês, a sua diretoria se reúne com a coordenação da Escola para ser avaliado o funcionamento da mesma e o planejamento das ações futuras. No período das pesquisas de campo, participamos de cinco dessas reuniões. Em nosso primeiro encontro com a diretoria da Associação, em abril de 2011, tivemos a oportunidade de apresentar a proposta de pesquisa que seria realizada com as famílias associadas.

Para exemplificar os temas tratados nas reuniões da diretoria, utilizaremos os anos bases de 2009 e 2010, período que antecede nossas pesquisas de campo nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia. Segundo relatório da secretaria da Escola e das atas das reuniões, em 2009, foram realizados nove encontros. Os assuntos tratados, com uma pauta diversificada foram: estudo do Estatuto da Associação pelas famílias; transporte escolar de Guarapari; documentação da Associação; diretrizes da Associação e da Escola para o ano; organização da Assembleia de Pais; encontro de formação dos pais; repasse dos informes da reunião em Marilândia; seminário dos 40 anos da Escola; contabilidade da Associação e da Escola; repasse dos informes do encontro de Rio Bananal; apresentação do Programa Fome Zero; colheita do café; apresentação da Ciranda Capixaba; Congresso da Unefab; Dívida com a Unefab; Mepes e sua situação política e econômica; projetos com a Secretaria Estadual de Agricultura; participação das solenidades dos 40 anos do Mepes.

Com as informações obtidas com a secretaria da Escola e leitura das atas das reuniões da Associação, constatamos a realização de sete reuniões no ano de 2010. Nas pautas, incluíam-se os seguintes temas: Assembleia de Pais de março; formação das famílias; convênio com a Secretaria de Estado da Educação para 2010 e com a Prefeitura Municipal de Anchieta; reunião em Ibiraju; transporte de Guarapari; diretrizes da Associação e Escola para o ano; convênio do Mepes com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); projetos com a

Secretaria Estadual de Agricultura; eleição da nova diretoria da Associação; torneio; prestação de contas da Associação; eleição e ajuda de custo para novos membros da Associação; linha de ônibus para as comunidades; assembleia para adequação aos novos estatutos do Mepes; apresentação de contas; colheita do café; situação dos monitores; vendas na escola; monitoria nas salas; contribuição financeira das famílias para a Escola; prestação de contas da Escola.

A Associação de Pais foi a forma encontrada para, na impossibilidade de todas as famílias estarem presentes, elas serem representadas nos espaços deliberativos da Escola. As palavras de um dos seus ex-presidentes comprovam o lugar que deve assumir a Associação. Um lugar que ultrapassa os aspectos administrativos e se consolida na finalidade de serem preservados os princípios que fundamentam a Pedagogia da Alternância. Afirma que,

[...] se é uma escola família tem então que estar presente a Associação de Pais para representar as famílias. Tem um significado muito maior quando a associação está representando na escola. É a família que está representando a escola. Quando a família não pode estar, a Associação está lá em nome das famílias. É muito importante a Associação dentro da escola para a família. É uma segurança muito maior para preservar os princípios da Escola família. As famílias mantêm preservados os princípios através da associação [...] (JOÃO BOSCO RICIERI, entrevista, 21 de setembro de 2011).

Seguindo na análise dos espaços deliberativos das Escolas Famílias Agrícolas nos quais a família camponesa está presente, são as Assembleias de Pais. No caso da Escola Família Agrícola de Olivânia, essas Assembleias acontecem regularmente no início do ano letivo e ao seu término, geralmente na segunda-feira, o que facilita a família acompanhar os filhos até a Escola para o início da sessão escolar. Ocorre uma maior presença nas Assembleias das famílias que têm os filhos matriculados na 5ª série e no 1º ano do Ensino Médio Profissionalizante. A presença é justificada pelo fato que muitas famílias estão tendo contato com a Escola Família e a metodologia da Alternância pela primeira vez. O interesse em buscar explicações do funcionamento da Escola e do papel que vai desempenhar no período em que os filhos estiverem matriculados faz com que muitas famílias participem ativamente das primeiras Assembleias. Reduzem sua presença à medida que vão assimilando a metodologia sem, contudo interromper sua participação nas Assembleias convocadas.

As atas das Assembleias mostram uma presença significativa das mães na última década do século XX. Esses indicativos apontam um processo de “feminização” da

participação das famílias camponesas nesses espaços deliberativos. Esse mesmo autor afirma que “[...] a educação na família e na escola passou a ser uma causa da mulher. É ela que vai a escola quando necessário, [...] é ela que segue de perto as informações de avaliação [...]” (SANTOS GUERRA, 2002, p. 111).

As famílias, nas entrevistas, confirmam essa mudança. As famílias que participaram das primeiras Assembleias, inclusive as da criação da Escola, afirmam que era comum a presença do casal com o predomínio da figura paterna em número e nas intervenções. A explicação está fundamentada por duas vertentes.

A primeira está relacionada com a função do pai para o grupo doméstico camponês. Segundo Heredia (1979, p. 84), o pai se constitui na “[...] figura hegemônica dentro do grupo familiar, na medida em que é responsável por sua subsistência (garantir a comida dentro de casa), deve ser apresentado ao mundo exterior à própria unidade [...]”. No contato, com o mundo exterior e sua presença em espaços públicos, em nosso caso específico, a participação nas assembleias, por ultrapassar os perímetros relacionais no interior da família camponesa, deixa “[...] evidentes as relações existentes dentro da unidade familiar, refletindo por consequência as esferas de autoridade internas [...]” (p. 84). Em outras palavras, na relação da família camponesa com mundo exterior e com o mundo do trabalho, é o pai quem se manifesta em seu nome, uma vez que, “[...] o pai é o responsável pela família e por consequência é quem a representa [...]” (p. 84). Brandão (1990, p. 64), identificando e assinalando o sentido dos espaços masculinos destaca os “[...] locais do efetivo trabalho produtivo, como a roça, a lavoura, o pasto, o campo, [...]; e os lugares relevantes na vida cotidiana, como o bar, o banco, cidade [...]”. São reforçados, desse modo, os laços de dependência e de dominação paterna logo, tornando a participação nos espaços públicos muito próximo de serem exclusivamente masculinos.

A segunda relaciona-se com as formas de deslocamentos até a Escola. Era feito normalmente a pé, com bicicletas ou em montarias. Raros eram os deslocamentos feitos de carro. Sublinha, nesse sentido, Zamberlan (2004, p. 98-99) “[...] muitas famílias percorriam diversos quilômetros a pé ou a cavalo, porque havia poucos veículos motorizados para participar de encontros, palestras [...]”. Quando isso ocorria, era resultado da colaboração de amigos ou desconhecidos que se dirigiam

para a região de caminhão ou outro meio de transporte motorizado. Eram claras as dificuldades para se garantir a presença do casal nas Assembleias. Mesmo diante das dificuldades, o número sempre era significativo. Havia outro fator que impedia a presença das mães. Como mulher, era improvável solicitar uma “carona” para chegar até a Escola, além de ter o compromisso de estar com os filhos que ainda requeriam seus cuidados, ficando, assim, incumbidos os pais de representar, as famílias nas reuniões uma vez que nada os impedia de fazer o percurso com qualquer meio de transporte disponível.

Gradativamente, os deslocamentos se alteram com a incorporação de novos meios de transporte, principalmente com o deslocamento feito por ônibus, motocicletas ou carro próprio. Sublinha Zamberlan (2004, p. 98): “[...] quando uma família possui seu veículo, tem mais facilidades de participar ou estar presente a acontecimentos [...] quando estes acontecem em locais com menor possibilidade de acesso [...]” e esse era o caso da Escola Família Agrícola de Olivânia. Esse mesmo autor, analisando as dificuldades para as famílias camponesas participarem das assembleias e eventos na Escola, aponta “[...] a falta de ônibus em horários oportunos para o deslocamento das famílias [...] até a Escola e também do pequeno número de famílias com veículo motorizado próprio [...]” (ZAMBERLAN, 2004, p. 98).

O acesso ao transporte motorizado próprio ou a criação de horários diários de transporte coletivo para as sedes dos municípios de Guarapari e Anchieta facilitaram o acesso das famílias camponesas residentes em outras comunidades às atividades na Escola. Outra comodidade foi a pavimentação asfáltica da estrada que liga a BR 101, na altura do Posto Jaqueira até a Escola Família Agrícola de Olivânia.<sup>203</sup>

Como a figura feminina agora dispõe de transportes compatíveis, e o pai compromete-se cada vez mais com suas atividades nas lavouras vai sendo reduzido o comparecimento do casal ou substituindo a presença do pai pela figura da mãe em uma clara “feminização” das Assembleias. Foi possível comprovar esse cenário em duas Assembleias das quais participei no período das pesquisas de campo e nas atas das assembleias realizadas que foram pesquisadas,.

---

<sup>203</sup> A obra, inaugurada em 20 de outubro de 2010 tem aproximadamente doze quilômetros de extensão. Foi realizada pela Secretaria de Estado da Agricultura (Seag) e faz parte do programa “Caminhos do Campo”.

No entender das famílias camponesas e dos demais entrevistados, a realização e participação nas Assembleias de Pais ocasionam vantagens significativas para as famílias e a Escola. Foram abundantes os comentários positivos, ressaltando-se o sentido democrático desse espaço de participação. As observações dos entrevistados aproximam-se das colocações de Santos Guerra (2002). Esse autor aponta cinco aspectos que evidenciam a importância das Assembleias de Pais para as famílias e a equipe de educadores desenvolverem parcerias para facilitar e deliberar sobre as alterações necessárias para que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente.

Pudemos observar os seguintes aspectos das Assembleias de Pais na Escola Família Agrícola de Olivânia:

- a) quando as famílias e a equipe de monitores podem deliberar em conjunto, por meio de seus representantes ou do envolvimento do coletivo, a Escola passa a ser considerada de todos;
- b) facilita a aproximação com ideias renovadoras a partir presença de pessoas ou famílias que possuem outras perspectivas e leitura do mundo;
- c) provoca a distribuição de conhecimento e informações sobre o que se ensina e acontece na Escola. Isso ocorre não só nos espaços das Assembleias, mas, principalmente, nos diálogos que se estabelecem antes e após as reuniões, entre as famílias camponesas, entre os pais com seus assuntos específicos e entre as mães em grupos de interesse. As experiências e informações são compartilhadas conjuntamente nos momentos do almoço coletivo. Nesses instantes, é possível perceber que ocorre uma circularidade de informações e formações que advém da conjugação dos saberes familiares e do conhecimento da Escola;
- d) a participação das famílias camponesas nas Assembleias se constituiu de momentos que facilitam o envolvimento delas com a Escola por meio dos debates, das votações, da pluralidade de assuntos abordados, da diversidade de opiniões e das decisões aceitas no coletivo; e
- e) as famílias influenciam a ação profissional dos monitores não exercendo controle, mas em parceira durante todo o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos nos tempos vividos na escola, família e comunidade.

As pesquisas documentais apontam que, nas atas, alguns temas se mostram comuns nas Assembleias de Pais realizadas. Destacam-se: as avaliações dos anos letivos; estágios dos alunos; bolsas de estudos, divulgação e recrutamento de novos alunos; metodologia da Escola Família; comportamento geral dos alunos; períodos de férias; participação dos pais; planejamento para o ano subsequente; taxa de contribuição financeira das famílias para a manutenção da Escola; conservação da Escola; realização de eventos festivos; mutirões/ formação para as famílias sobre a Pedagogia da Alternância; apresentação da equipe de monitores; planejamentos administrativo e pedagógico; instrumentos pedagógicos da Alternância; alimentação dos educandos; situação econômica da Escola; eleição da nova diretoria da Associação de Pais, normas de grupo e convivência;<sup>204</sup> contribuições dos associados; apresentação contábil da Escola e Associação.

Como eram as reuniões nos primeiros anos de funcionamento da Escola? As informações obtidas com as famílias entrevistadas apontam semelhanças nas respostas. Podemos compreendê-las a partir das falas de duas das famílias entrevistadas.

[...] quando estudou o Agostinho [primeiro de três filhos que estudaram na Escola] teve época que tinha outras não tinha celebração não. Passam uma lista para assinar o nome. Falavam do comportamento dos alunos. Depois tinha um almoço. A reunião ia até a hora do almoço. Algumas famílias moravam longe e tinham de pegar carona para ir embora. [Daniel] eu não ia porque tinha muito trabalho aqui na roça. [Maria] tinha as mães que participavam mais, estavam mais presente. Eu sempre ia quando ele não podia ir ou íamos junto [...] (DANIEL DALMAGRO; MARIA DALMAGRO, entrevista, 1 de agosto de 2011).

[...] tinha muitas famílias que iam na reunião mais muitas faltavam também. Para as pessoas de fora era mais difícil ir. A gente recebia um comunicado de que tal dia teria uma reunião. Ai a gente ia se preparando para aquele dia. A reunião era até a hora do almoço, só depois a gente vinha embora. Era na reunião da Escola que a gente encontrava os amigos. [...] (ADEMIR CATANI; ANÁSTACIA FERRARINI FREITAS, entrevista, 20 de setembro de 2011).

<sup>204</sup> São definidas, nas “Assembleias de Pais” e em comum acordo com a equipe de monitores, e apresentadas posteriormente para o grupo de educandos. Cada família assume o compromisso de defender essas normas junto aos seus filhos. As normas de grupo e convivência da Escola Família de Olivânia compreendem aspectos comportamentais, de organização pessoal e relacionamento em grupo, aproximando-as dos momentos vividos na família. Podemos dizer que estão inseridas no cotidiano da Escola, pois envolvem seus diversos aspectos: refeitório; tarefas desenvolvidas nas unidades de produção; atividades esportivas; vestuário; objetos pessoais; horários livres; sala de aula, vícios, organização e manutenção dos ambientes, limpeza das instalações da escola, asseio pessoal; dormitórios; namoro e uso de celulares pelos educandos.



Para explicar melhor o funcionamento das Assembleias de Pais ocorridas em 2009 e 2010, recorreremos mais uma vez aos relatórios da secretaria da Escola Família de Olivânia e das atas dessas assembleias. A realização de Assembleias na Escola Família Agrícola de Olivânia faz parte do Projeto Político-Pedagógico desenvolvido mediante a participação dos pais, alunos, monitores e lideranças comunitárias.

A convocação para a Assembleia segue no Caderno de Acompanhamento de cada filho alternante com um mês de antecedência, permitindo, assim, que a família se organize para o encontro. A chegada é marcada por muita conversa e abraços entre os presentes. Grupos se formam conforme suas comunidades e sexo. Essa foi uma divisão que foi possível visualizar nos momentos que antecederiam as Assembleias das quais participamos. As Assembleias duraram, em média, duas horas com o término sempre antecedendo o almoço. O encontro se inicia com as boas-vindas do presidente da Associação de Pais e do coordenador da Escola. Ambos agradecem a presença e, em seguida, é feita uma oração. Como na Escola convivem várias denominações religiosas a oração do “Pai Nosso” é escolhida. Ao término da oração acontece a apresentação dos presentes, dizendo seu nome e nome do filho e série que estuda na Escola.

Precede o início dos trabalhos uma mística com músicas cantadas por todos os presentes. Enquanto todos cantam, o ritmo das músicas é definido por palmas dos pais e mães e por um violão tocado por uma monitora. São momentos de descontração e de aproximação entre os presentes. Feita a leitura da pauta, os debates têm início. Nos momentos iniciais, percebemos que os presentes estão retraídos. Conforme os trabalhos se desenvolvem, eles passam a participar mais intensamente. A assembleia é encerrada pelo presidente da Associação com uma fala final de agradecimento e uma oração. Em seguida, o coordenador, como anfitrião, convida a todos para o almoço.

Os momentos que antecedem a Assembleia e o almoço são marcados por uma intensa troca de informações entre grupos formados por mães/filhas e pais/filhos. Os grupos femininos, quando perguntamos, responderam que falam sobre os afazeres de casa e a educação dos filhos. O grupo masculino trata de assuntos relacionados com a sua atividade e trocam opiniões sobre a Escola. Esses momentos transformam-se em um processo dinâmico de troca de experiências e de

aprendizagem, “[...] são momentos que possuem um amplo valor intrínseco no aprofundamento das inter-relações e interações entre os diferentes atores da ação dos jovens, que vão muito além do tempo transcorrido no encontro formal [...]” (ZAMBERLAN, 2004, p. 117). Dona Delorme Paixão Poton, ao descrever esses momentos de encontros entre as famílias camponesas e a Escola, afirma que:

[...] os monitores abriam espaços para as famílias opinarem, poder falar o que pensavam e o que queriam. As famílias participavam sim. Nas reuniões mesmo, não davam gente demais, mas tinha as assembleias de pais. Tinha muita gente, vinha gente de fora par dar palestras. Era muito bom mesmo. Na parte da manha tinha a reunião e depois todo mundo almoçava junto. Era muito bom mesmo. Havia muita conversa entre as famílias. era um local de encontro. Sempre tem aquele que fala mais, tem outro que, tímidozinho, que fica lá no canto. Mesmo quem morasse longe vinha. As famílias tinha amizade. Nesse dia da reunião era um momento de encontros com certeza. Nem sempre vinha a família toda [...] (DELORME PAIXÃO POTON, entrevista, 20 de agosto de 2011).

No ano letivo de 2009, foram realizadas duas Assembleias ordinárias. A primeira ocorreu no Auditório da Escola, no dia 4 de abril de 2009. Estavam presentes 80 participantes, entre pais e mães. Foram tratados os seguintes assuntos: apresentação da nova diretoria da Associação e equipe de monitores; a importância da prestação para os pais e Associação: motivação; prestação de contas da Escola e Associação; planejamento anual. Foram desenvolvidos trabalhos de grupo sobre as propostas para o ano letivo de 2009 e apresentados posteriormente à plenária. A segunda Assembleia Ordinária de Pais de 2009 aconteceu no dia 28 de novembro de 2009, com 92 participantes. Foram abordados os seguintes temas: balanço das ações desenvolvidas em 2009 pela Escola e pela Associação; trabalho de grupo para a elaboração do planejamento da Escola e da Asefao; informes sobre sorteio surpresa aos pais que estiverem em dia com as contribuições. Também foram debatidos procedimentos para a formatura, dívidas de sessão e data de matrícula e rematrícula. Deliberações: em relação aos estágios, a Escola deverá ajudar a encontrar parcerias para melhorar os estágios; o uso obrigatório de camisa de manga para os alunos e bermudas compridas para as alunas; as aulas se encerrarem às sextas-feiras e não mais no sábado, permitindo que o número de sessões escolares de 20 para 21 durante o ano letivo.

Como destacamos, a constituição da Associação de Pais em uma Escola Família é resultado de inúmeras reuniões, intensos debates e esforços conjugados dos coletivos camponeses (famílias e comunidades). Esse período preparatório é

fundamental para a criação da própria Escola Família. Nele é compreendido o quanto a família camponesa é o elemento principal e essencial da escola e a necessidade de elas se conscientizarem de que possuem valores e uma cultura organizacional própria e sólida, elaborada no convívio familiar e comunitário. É o momento das famílias camponesas perceberem sua importância não

[...] somente porque com sua participação garante o melhor funcionamento [da Escola Família], ou porque torna mais eficaz a fórmula pedagógica da Alternância. Trata-se de uma consequência derivada da exigência anterior e mais importante: a responsabilidade dos pais na educação dos filhos, com tudo que comporta: participação, protagonismo e responsabilidade real no funcionamento do Centro Educativo [...] (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 93).

Concordamos com as afirmações de Gimonet (2007, p. 137), quando ressalta que as Escolas Famílias Agrícolas são instituições essencialmente familiares. Fundamentam-se “[...] sobre a responsabilidade plena das famílias, ao mesmo tempo, face à estrutura e à formulação de seu filho. A família torna-se, assim, o lugar prioritário da vida do alternante [...]”. Assim, a Associação de Pais desenvolve ações para a conscientização das famílias sobre sua importância como espaço educador e parceira na gestão da Escola.

Na Escola Família Agrícola de Olivânia, sua base pedagógica está ancorada na Pedagogia da Alternância e sua estrutura associativa é concretizada com a Associação de Pais. Juntas sustentam os princípios básicos que caracterizam esses espaços como uma prática alternativa educacional popular. O que distingue esses espaços das práticas educacionais oficiais é o fato de as famílias participarem diretamente da formação escolar dos filhos nos ambientes da Escola. Para isso a Escola desenvolve ações para incentivar as famílias e sua ancestralidade e as comunidades com o propósito de recuperar seus saberes e integrá-los ao processo de aprendizagem. As famílias camponesas, ao se conscientizarem de sua importância, passam a reivindicar o direito de se responsabilizar, em parceria com a escola, pela educação de seus filhos. Por intermédio da Associação de Pais, as famílias camponesas descobrem que não apenas colaboraram com os monitores na tarefa educativa, mas garantem, com sua participação e apoio, a “[...] formação para os jovens de acordo com as necessidades e características reais do meio em que vivem e trabalham [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 93).

A relação entre a família camponesa e a Escola Famílias Agrícola de Olivânia foi definida nas origens da própria Escola. A Pedagogia da Alternância, juntamente com sua metodologia pedagógica, vai ser fundamentada exatamente para provocar e consolidar a presença da família camponesa nos espaços escolares de formação em Alternância. As experiências iniciais das famílias camponesas francesas na comunidade de Sérignac-Péroudou<sup>205</sup> comprovam que a sua presença nesses espaços foi pensada para torná-las protagonistas do processo de aprendizagem dos seus filhos, a partir de suas experiências e saberes, em parceria com o conhecimento sistematizado produzido na escola. Sua efetiva participação reduz a exclusividade da escola de ser a única produtora de conhecimento e consolida a compreensão de que “[...] as culturas humanas são sistemas complexos e adaptativos em que se combinam elementos de conhecimento, valores e linguagens, compartilhados [...]” (DURSTON, 2011, p. 5, tradução nossa) que são gerados pelas famílias e comunidade camponesas.

As palavras da Irmã Cotta colaboram para entendermos a concepção do sentido da presença e da participação da família camponesa nos espaços da Escola Família Agrícola ao afirmar:

[...] como se pode notar, não haveria Efa sem família. Seu próprio nome o indica. E indica família em dois sentidos: a família do aluno, nascida do matrimônio e a grande família rural. A comunhão começada e reforçada na família consanguínea deve ser ampliada na vida da comunidade. Em sua estrutura de funcionamento e em sua pedagogia, nos instrumentos que lhes são característicos, é cultivada a participação dos pais [...] (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, 18 de março de 2012).

Prossegue destacando alguns momentos que entende como importantes para explicar como ocorre a presença das famílias camponesas nas Escolas Famílias. Recomenda, como forma para consolidar a prática da Alternância e reforçar a atuação das Escolas Famílias, nas famílias e nas comunidades camponesas, que

[...] os pais devem ir à escola e participar de sua vida, através dos diversos recursos disponíveis como a reuniões de pais, associações, administração da escola, festas, mutirões. Isso é um intercâmbio frutífero e onde muitas das atividades são organizadas pelas próprias famílias [...] (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, 18 de março de 2012).

---

<sup>205</sup> Para informações detalhadas, ver Capítulo 3 deste trabalho.

Outro momento de participação das famílias, destacado pela Irmã Cotta, diz respeito ao compromisso que a família assume em colaborar com parte das despesas de alimentação dos filhos no período da estada deles na escola. Afirma que a família

[...] sempre assumiu arcar com alimentação dos filhos no período de morada na Efa. E fazem isso de maneira muito interessante. É feito o primeiro encontro. Calculadas as despesas elas são rateadas entre os pais. Estes podem pagar em espécie e com produtos, conforme suas possibilidades. Assim, não se torna uma escola paternalista, assistencialista, mas respeita e incentiva o direito da família de contribuir para a educação de seus filhos, educando-os para a responsabilidade [...] (IRMÃ AUGUSTA DE CASTRO COTTA, entrevista, 18 de março de 2012).

No período da realização das pesquisas de campo, não observamos a contribuição<sup>206</sup> estipulada pela Assembleia de Pais sendo feita em produtos oriundos das atividades agrícolas das famílias até porque a maioria dessas famílias abandonou o cultivo destinado ao atendimento de sua alimentação. Volta-se quase exclusivamente para a produção de variedades destinadas ao mercado. O consumo de alimentos na família é garantido com a comercialização dessas variedades. Essa lógica produtiva vai atingir diretamente a forma de contribuição das famílias: como adquirem a própria alimentação no mercado, optam por fazer sua contribuição em dinheiro.

A alimentação dos alternantes é garantida por determinadas vias: parte dos alimentos consumidos são repasses regulares feitos pela Prefeitura de Anchieta; a contribuição das famílias; a produção de alimentos e carnes produzidos na Escola; e, em raras ocasiões, a Escola recebe das famílias gêneros alimentícios como forma de doações voluntárias para complementar a alimentação consumida. O cardápio é variado, rico em proteínas, carbo-hidratos, complementado com variedades de legumes ou verduras, normalmente, produzidos na Escola. Esse cardápio é composto rigorosamente de: café da manhã, café antes do almoço, almoço, café da tarde e janta. Todos se reúnem no refeitório e o monitor responsável do dia<sup>207</sup>

<sup>206</sup> A contribuição é voluntária e é destinada à compra dos alimentos consumidos pelos alternantes. No período das pesquisas de campo, o valor estipulado era de R\$ 5,00 por dia para cada, alternante. Totalizava, no final de cada sessão semanal, R\$ 25,00. O pagamento era efetuado no início de cada sessão. Não existe a obrigatoriedade dessa sequência, uma vez que feita ou não a contribuição, o alternante permanece na Escola realizando o pagamento nas sessões seguintes.

<sup>207</sup> É um membro da equipe de monitores, previamente definido, que fica responsável por todas as atividades da Escola relacionadas com os alternantes e às visitas que a Escola recebe naquele dia. Assume a função na manhã de seu dia de escala e a repassa, ao próximo monitor já definido, na manhã seguinte. Após o término das aulas até a manhã do dia seguinte, é responsável pela

autoriza a organização da fila, seguindo uma ordem estabelecida pela distribuição das mesas.

Foi interessante observar que, independentemente da “fome”, todos respeitavam os locais anteriormente ocupados, não ocorrendo qualquer tentativa de burlar as normas estabelecidas pelo grupo. Esse sistema complexo de relacionamento combina os elementos da formação integral da pessoa humana e a concordância compartilhada de códigos e valores que se “[...] constituem um corpo coerente de normas de condutas que o grupo exige da cada individuo [...]” (DURSTON, 2011, p. 5, tradução nossa). As filas são organizadas e a distribuição dos alimentos é feita pelos próprios educandos. Ao término das refeições, um grupo, já definido, encarrega-se da limpeza do refeitório, mesas, pratos e talheres utilizados. Os momentos, no refeitório, são utilizados pelo “responsável do dia” para informar a todos sobre os acontecimentos e deliberações da Escola e da Associação de Pais.

Em resumo, podemos afirmar que as famílias camponesas cumprem um papel significativo no protagonismo da gestão das Escolas Famílias e na parceria da aprendizagem de seus filhos nesses espaços. Para compreender sua participação, identificar e analisar a presença da família camponesa nos espaços escolares da Pedagogia da Alternância, partiremos, de três características fundamentais da Escola Famílias Agrícola de Olivânia: a primeira refere-se à responsabilidade dos pais e da comunidade na condução da Escola e na participação efetiva na formação dos filhos. A Associação, que substituiu o Conselho Administrativo, desempenha legalmente, e de fato, a função de administrar a Escola, colaborando ainda com a equipe de monitores na parte pedagógica. A segunda diz respeito à Pedagogia da Alternância por facilitar o compartilhar de compromissos na formação dos filhos nos períodos de estada na Escola com o período de estada na família por meio de uma metodologia própria geradora de momentos de intercessão entre esses dois espaços formativos. A terceira focaliza a participação e o compromisso contínuo das famílias camponesas em parceria com a Escola Família, com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades de origem. Inegavelmente, a participação das famílias camponesas no processo formativo de seus filhos e na gestão compartilhada da Escola deve se fazer presente na prática pedagógica formativa da

---

disciplina, pelo comprimento dos horários de estudos noturnos, horários de dormir e de acordar os educandos todas as manhãs. Conta com a ajuda de um vigilante que assume sua tarefa ao anoitecer.

Alternância, pois é o que a diferencia de maneira significativa de outras práticas educacionais.

Desse modo, a participação da família camponesa nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia consolida os lugares das vivências sociais e das referências culturais da Escola como espaços formativos plenos a partir da conscientização e da ressignificação do mundo em que educandos e famílias vivem. A família camponesa é motivada a participar dos momentos de decisões para mudar a realidade que impede seu pleno desenvolvimento. Assim sendo, educar-se, a partir da concepção de educação popular proposta pela Pedagogia da Alternância, não significa a simples aquisição de conhecimentos, mas sim o desenvolvimento da consciência crítica do ser social, que o torna capaz de ações concretas de intervenção na realidade e de compreendê-la a partir das referências que compõem seu “ethos camponês”. Devemos então, compreender que cada família camponesa

[...] possui sua própria cultura, determinada pelas características étnicas, sociais, profissionais, econômicas que destacam as diferenças entre umas e outras, bem como o ambiente de vida, a comunidade, a cultura ambiente do meio. Todavia, em cada família, prevalece, em graus variáveis, uma lógica educativa, feita de valores, de atitudes, de papéis, mas, também de preocupações para com o êxito e o futura de ‘seus’ filhos [...] (GIMONET, 2007, p. 137).

As Associações de Pais das Escolas Famílias Agrícolas estão organizadas por Associações Regionais, instituições políticas e administrativas legalmente reconhecidas. Têm como objetivos congregar os debates, resoluções de caráter regionalizado, confirmando a preocupação das Escolas Famílias de considerarem como prioridade as especificidades de cada região, de cada comunidade onde está inserida. As decisões são tomadas considerando-se as características locais. As estratégias de atuação são organizadas para promover os debates e a valorização do discurso coletivo e gerenciar os interesses que são congregados nos seus objetivos e finalidades.

Como o entendimento dos conceitos de terra, trabalho nome, família e comunidade camponesa ajudam entender o “ethos camponês”? Que significado possuem essas referências para compreendermos a concepção do mundo camponês como espaço de desenvolvimento e motivador da vida? A Escola Família Agrícola de Olivânia tece sua relações com a família camponesa a partir dessas referências? Compreender o

sentido do “ethos camponês” geraria, no campesinato, uma reafirmação identitária? Partindo do pressuposto de que a Escola Família Agrícola de Olivânia mantém uma relação permanente com a realidade camponesa, como o entendimento do “ethos camponês” poderia ampliar o seu diálogo com a família camponesa?

As reflexões sobre os conceitos de terra, trabalho, nome, família e comunidade camponesa, desenvolvidas no capítulo seguinte, servirão de caminho para entendermos o significado do “ethos camponês”, observando como essa compreensão, por ambos os espaços formativos, pode contribuir para o convívio entre as famílias camponesas e a Escola Família Agrícola de Olivânia e como esses espaços consolidam práticas colaborativas que proporcionam elementos significativos de mudanças e que motivam as famílias camponesas a serem protagonistas de sua própria história a partir da reafirmação de seu “ethos camponês”.



## 7 CONTRIBUIÇÕES PARA A REAFIRMAÇÃO DO “ETHOS CAMPONÊS”: UMA DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO DA FAMÍLIA CAMPONESA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA

A proposta de discussão deste capítulo é procurar entender como os espaços de referências do cotidiano camponês e da Escola Família Agrícola de Olivânia se encontram nas reflexões que emergem nos momentos de convivência entre os espaços familiares e os espaços de formação em Alternância. A justificativa das reflexões propostas é porque compreendemos que esses momentos relacionais colaboram para as discussões e elaboração de ações efetivas de participação da família camponesa na Escola Família Agrícola de Olivânia, por meio de uma comunicação orgânica de partilha e em consonância com a realidade camponesa. Sendo assim, elegemos para discussão a problemática do “ethos camponês” a partir de cinco eixos indissociáveis: terra, trabalho, família, nome e comunidade camponesa.

Para entendermos esses espaços e a constituição do “ethos camponês”, precisamos, antes, compreendermos os significados de como se constitui o caráter familiar da unidade de produção camponesa.

Compreender o mundo camponês é acima de tudo se admitir entrelaçado por ele, para, então, poder alcançar o entendimento de como foi constituído, como está organizado e como suas ações reproduzem um diálogo permanente com a vida e suas realidades. Seria interessante olharmos para esse mundo ou mundos, não por uma janela estreita de análises superficiais que impedem enxergar o camponês com mais profundidade e riqueza de detalhes, nesse cenário multifacetado e elaborador da vida. Não vê-lo estático e acuado, como ausente a nós, mas pulsante e próximo a ponto de tocá-lo e experimentar seus sentimentos.

As afirmativas de Marx em, “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”,<sup>208</sup> publicado em 1852, na forma do primeiro fascículo da revista *nova-yorkina* “Die Revolution”,

---

<sup>208</sup> “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte” foi escrito após uma análise cuidadosa dos acontecimentos revolucionários de 1848-1851 ocorridos na França. É considerada uma das principais obras do Marxismo. São expostas e desenvolvidas nessa obra todas as teses do Materialismo Histórico: teoria da luta de classes e da revolução proletária; doutrina sobre o Estado e a Ditadura do Proletariado.

fornece-nos os argumentos para iniciar as reflexões sobre a unidade de produção camponesa e o campesinato. Marx afirma que

[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas sim nas condições diretamente herdadas do passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa inexoravelmente no cérebro dos vivos. E mesmo quando estes parecem ocupados em transformar-se, a eles e as coisas, em criar algo de absolutamente novo, [...] evocam com inquietação os espíritos do passado, que lhes tomam de empréstimo os seus nomes, as suas palavras de ordem, os seus costumes, para entrarem na nova cena da história sob esse disfarce venerável e com palavras emprestadas [...] (MARX, 1976, 17).

Fomos levados a tomar de empréstimo suas palavras para melhor compreender a complexa lógica da unidade de produção camponesa e a racionalidade multifacetada do campesinato. Recorremos às vozes do passado por entender que muito do que tem sido falado, em algum momento, lançou mão do que já tinha sido dito. Muitos fazem referências, outros põem de lado e outros tantos omitem, mas o que temos claro é que é quase impossível refletir sobre a unidade de produção camponesa sem buscar a produção teórica originada no passado.

Essas reflexões nos ajudam a compreender o quanto as questões do campesinato são temas contemporâneos e recorrentes na vasta produção acadêmica atualmente. Entender a dinâmica dos momentos e movimentos da racionalidade camponesa, na atualidade, é se nutrir dos conceitos e reflexões teóricas acerca da unidade de produção camponesa.

A unidade camponesa de produção pode ser apresentada como possuidora de características próprias. Marx, no livro terceiro, volume VI, de “O capital”, apresenta as particularidades da unidade camponesa de produção por intermédio da análise das características de obtenção de renda do próprio camponês. Afirma que, nesse caso, ele

[...] trabalha para si mesmo e vende o próprio produto, será considerado de início como seu próprio empresário (capitalista) que emprega a si mesmo como trabalhador, e como seu próprio senhorio que emprega a si mesmo como arrendatário. Como trabalhador assalariado paga a si mesmo salário, como capitalista apropria-se de lucro, e como senhorio paga a si mesmo renda fundiária [...] (MARX, 1894-1980, p. 1002).

Dito de outra maneira, como parte integrante de suas estratégias de produção, o camponês detém, no mesmo espaço de produção e geração de renda, a força de trabalho e os meios de produção. Desse modo, pode-se afirmar que o camponês é,

ao mesmo tempo, proprietário fundiário, pois possui a posse do solo no qual irá produzir; é empresário privado, pois detém os meios de produção e é trabalhador, pois emprega a sua força de trabalho e a do grupo familiar doméstico e, quando necessário, utiliza a força de trabalho contratada. Assim, na unidade de produção camponesa, as decisões que “[...] se referem ao consumo são inseparáveis das que afetam a produção e esta última é empreendida sem emprego – ou com o emprego temporário – da força de trabalho assalariada [...]” (CEPAL, 1981, p. 56, tradução nossa).

Para uma melhor compreensão da delimitação do conceito de unidade de produção camponesa, é necessário que adotemos outras análises não apoiadas exclusivamente nas características técnicas e econômicas do processo produtivo e da rentabilidade. Portanto, é preciso direcionar as análises para a família camponesa como unidade social, considerando os aspectos culturais e a simbologia engendrados nas práticas sociais do cotidiano do grupo familiar camponês e de seu relacionamento com o meio socioambiental.

Abandonando uma análise essencialmente econômica da caracterização da unidade de produção camponesa, Carneiro (2000, p. 131) resume suas peculiaridades como uma “[...] unidade de produção onde trabalho, terra e família estão intimamente relacionados [...]”. Essa análise expõe de forma clara os procedimentos que expressam as intensas atividades, atitudes, contratempos e comportamentos que definiram os contornos da colonização do Vale e que hoje se reproduzem como agente integrador do papel social e econômico, fundamental para a produção da região, se avaliadas os números de unidades de produção consideradas familiares, as pessoas envolvidas nas atividades do seu dia a dia e os valores da produção alcançados.

Uma valorização e maior envolvimento nesses aspectos subjetivos permitem uma definição que incorpora a dinâmica econômica, determinada pelos trâmites comerciais, portanto alheia à vontade pessoal e à dinâmica cultural-psicológica ditada pelos valores pessoais priorizados pelos sujeitos e pelo coletivo familiar, contextualizados nos valores locais e regionais (CARNEIRO, 1999). Essa autora sugere uma caracterização das unidades de produção camponesa norteadas pelos “[...] princípios que orientam sua reprodução social [...]” (p. 139), uma vez que sua

principal característica é a intensa relação entre trabalho, terra e família. Segundo essa mesma autora, a distinção das unidades de produção camponesa assenta-se “[...] sobre a maneira específica de combinar alternativas colocadas à disposição, pelo contexto socioeconômico e pelo campo de possibilidades específicas para realizarem suas escolhas e formularem suas estratégias particulares [...]” (CARNEIRO, 1999, p, 139).

A partir das observações realizadas e dos dados coletados nas pesquisas de campo, podemos citar outras particularidades da unidade de produção camponesa: a família camponesa detém, simultaneamente, o controle dos meios de produção e a responsabilidade da realização de todo o processo do trabalho; a gestão da unidade produtiva e os investimentos nela realizados são feitos por indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento; a maior parte do trabalho é igualmente fornecida pelos membros da família; a propriedade dos meios de produção pertence à família e é no seu interior que se realiza sua transmissão em caso de falecimento do pai; trabalho e gestão estão intimamente relacionados; a direção do processo produtivo é assegurada ao pai, com seu falecimento ou, no caso de sua aposentadoria, os filhos assumem a gestão das atividades desenvolvidas nas terras das famílias; as decisões possuem um caráter imediato decorrente do alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo agrícola motivando uma flexibilidade operacional e organizacional.

Podemos afirmar também que a unidade de produção camponesa apresenta uma multifuncionalidade que lhe confere características próprias nos aspectos da segurança alimentar, pois busca o atendimento das necessidades nutricionais da família por meio da valorização da diversidade genética dos alimentos consumidos e que nela são produzidos. Em resumo, no Quadro 26, são apresentadas as características identificadas nas unidades de produção camponesa pesquisadas.

Quadro 26 – Características das unidades de produção camponesas pesquisadas/2011

Objetivo da produção	Reprodução das famílias e da unidade de produção
Origem da força de trabalho	Fundamentalmente familiar, em algumas ocasiões com trocas recíprocas com outras unidades. Raramente assalariada e, quando ocorre, é em quantidades reduzidas
Compromisso do pai com o emprego de sua mão de obra	Absoluto
Destino da produção	Mercantil
Origem dos insumos empregados na produção	Mercantil
Critério de intensificação do trabalho do pai	Máximo
Caráter da força de trabalho	Valorização da força de trabalho familiar

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor a partir das características definidas em Cepal (1985).

Partimos do pressuposto de que o conceito da produção camponesa engloba os inúmeros domínios das atividades agrícolas desenvolvidas em unidades do tipo familiar. A principal finalidade dessas atividades é assegurar a reprodução das condições de vida e de trabalho de todo o grupo familiar, em outras palavras, é garantir a reprodução da força de trabalho familiar para permitir a manutenção da própria unidade de produção. Para serem atendidas essas finalidades, é prioritário gerar e manter, em primeiro lugar, as condições de atendimento das necessidades básicas nutricionais para todos os membros do grupo familiar e, em segundo lugar, produzir renda para reparar as depreciações dos meios de produção e enfrentar as diversas contingências que transcorrem na existência do grupo familiar.

Conforme afirmam Woortmann e Woortmann (1997, p. 12), a produção camponesa é essencial “[...] para a reprodução do grupo, visto como um todo, e para cada grupo doméstico específico que a realiza, que é também a unidade de reprodução da força de trabalho [...]”. Acrescentam o que significa a sustentação do saber “técnico” na órbita paterna da figura do pai para garantir a produção dos alimentos. Afirmam ser essa produção fundamental “[...] para a reprodução, e se é pelo trabalho que se constrói a família, é pelo saber ‘técnico’ que ela se faz e é o controle sobre esse saber que faz a hierarquia do grupo doméstico [...]” (p. 12). O pai sustenta-se como figura central na família camponesa porque detém o saber de como fazer. Assim, segundo esses mesmos autores, nas “relações de força” no interior da unidade de produção camponesa, “[...] o pai de família (no plano público) governa a família porque governa a produção; governa o processo de trabalho porque ‘domina’ o saber [...]” (p. 12). Essa centralidade do pai é também demonstrada por Tedesco

(1999) que, ao analisar o modelo de unidade doméstica, afirma que ela se sustenta na figura central do pai

[...] como provedor, como gerador de renda; [...] os meios de produção são também propriedade do marido, já que foi ele que os adquiriu, o que não deixa de funcionar como um sistema de trocas, de reciprocidades e equivalências sobre o manto da família [...] (TEDESCO, 1999, p. 30).

As famílias entrevistadas evidenciam a função de provedor da sustentação do grupo familiar como tarefa do pai. Isto é, cabe a ele o dever de garantir o alimento da sua família: “[...] enquanto os filhos estavam pequenos o Antonio [já falecido] garantia a mesa. Ele nunca deixou de garantir a mesa. Ele sempre trabalhou na roça para isso. A vida inteira trabalhou para não faltar comida na mesa. Sempre trabalhou [...]” (DURVELINA ALVES DE SOUZA, entrevista, em 21 de novembro de 2011). Aproximando-se de uma ação que implicaria, segundo Heredia (1979, p. 83), “[...] cumprimento de um circuito que inclui sua responsabilidade na esfera da produção, como também na venda dos produtos e, finalmente, na compra dos bens necessários para o consumo familiar [...]”.

O alcance do conceito da unidade de produção camponesa comporta a afirmação de que “[...] é, simultaneamente, uma unidade de produção e de consumo onde a atividade doméstica é inseparável da atividade produtiva [...]” (CEPAL, 1985, p.56, tradução nossa). Consiste na singularidade essencial para compreendermos seu comportamento econômico, sua relação com a terra e a constituição de seu “ethos camponês”.

Essas características são reconhecidas como fundamentais para inúmeros autores que desenvolvem estudos sobre a unidade de produção camponesa.<sup>209</sup> Também não se constitui de um pensamento único, aceito sem ressalvas, por outros autores.<sup>210</sup> A batalha que se trava, a partir do advento do capitalismo na agricultura, sobre o futuro da classe camponesa e sua lógica de produção em convívio com o

<sup>209</sup> As teses dos autores da corrente teórica campesinista destacam a persistência das formas de produção camponesa, embora coexistam com formas predominantes de produção capitalistas. Isso ocorre graças à sua capacidade de respostas às condições impostas pela produção mercantil. Daí se deduz que participam de um processo de constantes trocas de produtos para um condicionamento interno, porém não definitivo, resultado de uma interação dialética de suas forças produtivas internas, objetivas e subjetivas.

<sup>210</sup> A posição dos autores da corrente teórica dos descampesinistas afirma que o desenvolvimento do sistema capitalista conduziria inevitavelmente ao desaparecimento da agricultura camponesa. Essa dissolução ocorreria pela via da proletarização ou pela transformação dos camponeses em produtores capitalistas.

modo de produção capitalista, tem alimentado um intenso debate em que são geradas inúmeras possibilidades de percursos de entendimentos que aqui não serão abordados por não se constituir objeto deste trabalho.

Como estamos abordando espaços de possíveis transformações de ordem cultural, política e institucional, visando à ampla e efetiva participação da família camponesa e da comunidade camponesa, no contexto dos espaços escolares, é importante que esses temas sejam abordados mantendo entre si suas possíveis relações. Vale ressaltar que, ao refletirmos sobre a família camponesa, sobre o que representa o nome da família e a função da comunidade camponesa em conjunção com Pedagogia da Alternância, estamos reafirmando que, quanto mais o camponês se aproxima dos seus valores expressos na sua campesinidade, mais ele se declara e se materializa como camponês. Ao aproximarmos essas temáticas do objetivo principal deste trabalho, percebemos que Escola Família Agrícola de Olivânia, uma escola que se reafirma como espaço de diálogos e de referências, é motivadora da participação das famílias camponesas. Como já afirmamos, entendemos ser impossível esse debate sem a presença dos elementos referenciais da identidade do campesinato: terra, trabalho, família, nome e comunidade.

Ao cruzarmos os perímetros de intercessão desses referenciais, compreendemos o significado do termo “ethos camponês”. O “ethos” se fundamenta nas particularidades, na maneira de ser do camponês “[...] que se constroem socialmente em função dos processos, da natureza, da manifestação de seus modos de vida e de seu entorno social [...]” (TEDESCO, 1999. p. 49). Assim, ao discutirmos o conceito do “ethos camponês”, devemos entender que estamos incorporando às reflexões códigos marcados pelas configurações de vida, atitudes de referências, comportamentos e estratégias de ações do campesinato. Nessa mesma linha de pensamento, Gaiger (1994, p. 179) afirma que o camponês se manifesta de uma maneira que lhe é peculiar e plenamente compreensível pelos indivíduos que compõem seu grupo social. Assim, facilita-lhes incorporar “[...] as mesmas noções, valores, objetivos e esquemas racionais, em uma palavra, incorporam a mesma ‘sabedoria implícita’ em seu agir [...]. Há uma comunicação direta, identificação [...]”.

O conceito de “ethos camponês” envolve, segundo o mesmo autor, essa “sabedoria implícita” assim como o

[...] domínio de um conjunto de informações, de códigos e de modalidades mentais operacionais adquiridos ao longo das experiências de vida, as quais produzem e deixam aos indivíduos, num lento processo de sedimentação, um conjunto de saberes, um senso prático determinado [...], constitui simultaneamente um sistema de crenças, um modo de compreensão e um modelo de comportamento que orientam as opções relativas à vida cotidiana e as decisões frente aos acontecimentos excepcionais, extraordinários, que geralmente colocam os indivíduos numa conjuntura afetiva de grande tensão. [...] o ethos encontra sua materialidade no indivíduo singular. Ele é uma realidade do sujeito, mas não uma realidade individual, uma vez que o ethos de cada indivíduo constitui uma variante de um modelo produzido e reproduzido socialmente [...] (GAIGER, 1994, p. 179-180).

## 7.1 A TERRA COMO PATRIMÔNIO FAMILIAR

Entendemos que a aproximação do camponês com a terra determina os níveis de seus sentimentos de pertença com um espaço que transcende os aspectos meramente de produção. Desse modo, o camponês trilha um caminho contrário ao “[...] sistema baseado na acumulação, no cálculo, na especialização técnica e no desenvolvimento de uma relação instrumental com a terra [...]” (GAIGER, 1994, p. 189). Estamos diante de

[...] duas representações antagônicas da relação com a terra: num caso, uma relação de troca, na qual o homem ajusta suas necessidades à natureza da terra, e o outro uma relação utilitarista, onde a terra é percebida como objeto-mercadoria, e onde a natureza deve ser transformada – ‘corrigida’ – para tornar-se instrumento de lucro (WOORTMANN, 1990, p. 17).

Prioritariamente, a terra representa, para a família camponesa, a possibilidade de serem atendidas suas necessidades nutricionais e garantir sua identidade social. É na terra que o camponês obtém as condições para manter o grupo familiar ativo e alimentado. Para melhor compreender o significado da relação existente entre o camponês e a terra na qual trabalha, recorreremos, novamente, a Woortmann (1990, p. 3) quando afirma que o camponês se relaciona com



[...] a terra, não como natureza sobre a qual se projeta o trabalho de um grupo doméstico, mas como patrimônio familiar, sobre o qual se faz o trabalho que constrói a família enquanto valor. Como patrimônio, ou como dádiva de Deus, a terra não é simples coisa ou mercadoria [...].

Quanto maior o número de membros da família camponesa, maiores serão as possibilidades de ampliação das áreas ocupadas. Nessa relação fica ressaltada a importância das potencialidades desses espaços, deliberadamente alterados, para nele se estabelecerem as condições ideais de cultivo. Quanto mais se investe na manutenção das áreas cultiváveis, maiores serão as possibilidades de produção desses espaços, quando forem ocupados. Os cuidados técnicos nas operações de manejo servem para demonstrar que essa relação não visa somente a potencializar sua capacidade produtiva, mas principalmente garantir a continuidade de sua aptidão agrícola. Famílias entrevistadas demonstravam uma preocupação com a permanência dos filhos nas atividades agrícolas focalizando sempre o manejo das terras. Afirmavam que, se a terra não for utilizada de uma forma correta pela geração antecedente, não dá para imaginar que o errado não tenha alternativas. As famílias camponesas preocupam-se em deixar para seus filhos as terras em condições de continuarem produzindo.

A intenção demonstrada pelos entrevistados para que as gerações seguintes continuem produzindo convive com as profundas transformações em marcha no Vale. Essas mudanças provocam variadas formas de inserção do setor produtivo agrícola aos novos padrões de produção e consumo. O resultado se resume na forte pressão para aumentar a produção. Demonstram estar conscientes de que essa relação predatória induz não só ao esgotamento das terras, mas principalmente ao desaparecimento do “[...] saber que orienta o trabalho sobre a terra e das possibilidades de manter internos à unidade produtiva os principais supostos da produção – talvez o componente mais importante da reprodução camponesa [...]” (WOORTMANN, 1983, p. 227).

Alguns entrevistados apresentam argumentos para a necessidade de se conhecer e praticar novas formas de manejo sustentáveis. Uma prática que se aproxime da redução do uso de agrotóxicos e adubos químicos nitrogenados solúveis; que aproveite de forma inteligente os recursos naturais que a terra oferece; que a produção conviva de forma harmônica com a natureza, respeitando e buscando sempre manter esse equilíbrio; que proporcione ao camponês o uso de sua

capacidade de observação, pois o resultado depende do seu olho observador e de suas ações nas atividades desenvolvidas. Enfim, uma prática agrícola que respeite a vida da terra, da família camponesa e que mantenha as possibilidades de as gerações familiares seguintes continuarem desenvolvendo atividades historicamente pertencentes à sua família.

As famílias entrevistadas declaravam que sua permanência na terra é condição essencial para reafirmar sua identidade camponesa. É na terra que elas tecem suas lógicas e reafirmam seu “ethos camponês”. Como é da terra, também, que ele reitera as garantias da vida, com dignidade, para o seu grupo familiar. É nessa relação de significados afetivos e de dependência que materializa sua ligação com a terra e por isso ela deve ser transmitida aos filhos em condições que lhes sejam garantidas a sua reprodução. Segundo Heredia (1979, p. 150), é por essa razão “[...] que se diz que a terra é a ‘morada da vida’. Nestas circunstâncias, manifesta-se a própria concepção da família e da necessidade da sua continuidade ligada ao trabalho na terra [...]” para atender ao consumo interno da família e à comercialização do excedente.

Segundo as famílias entrevistadas, as mudanças do que se produzia antes para o autoconsumo, aqui entendido a partir da concepção de uma “[...] orientação econômica que objetiva direcionar o produto para dentro, ou seja, para a alimentação da família ou dos animais [...]” (TEDESCO, 1999, p. 125), para uma produção comercial que se desenvolve hoje, está relacionada, para poucos, com a mudança do ciclo de chuvas e da redução dos índices pluviométricos no Vale. Os dados do Quadro 27 permitem perceber, claramente, uma substituição muito forte da produção para alimentar o grupo doméstico diretamente, como é o caso do feijão, arroz, mandioca presentes em todas as “roças” das famílias, bem como o milho utilizado como complemento da alimentação, com sua presença diversificada na culinária da família camponesa e igualmente por sua utilização na alimentação de porcos e galinhas mantidos para fornecer carne e ovos.

Plantar e colher para o autoconsumo representa o próprio sentido da vida do camponês nesses tempos. Esse percurso, realizado com esforço, é compensado pelo reconhecimento da família, da parentela e das famílias vizinhas, pelo respeito na comunidade e satisfação pessoal de seu papel de provedor do sustento do grupo

familiar por meio do trabalho realizado. Desse modo, manter o “[...] paiol cheio de milho possui um significado além do econômico e simbólico; significa segurança alimentar (animais e família), significa expressão do trabalho [...]” (TEDESCO, 1999, p. 98).

Uma resposta comum de todas as famílias entrevistadas explicando as mudanças ocorridas alheias à imprevisibilidade climática está vinculada às demandas do mercado consumidor extremo ao Vale e aos preços pagos pela produção, com as variações possíveis de preços e de produtos que acompanham o mercado. Assim, segundo Tedesco (1999, p. 151), se ocorrer “[...] uma significativa alteração dos preços para cima faz o produtor dinamizar variações de produção em consonância com tal fator externo [...]”. Esse foi e permanece sendo o grande provocador nas atividades agrícolas das famílias entrevistadas no Vale. A produção obtida garante e garante a manutenção do grupo familiar pela renda gerada com a comercialização do que se produz. Martins (1981, p. 263) nos ajuda a compreender esse novo panorama com o qual as famílias camponesas do Vale passam a conviver. O camponês não

[...] produz mais diretamente os meios da sua existência. Esta também é mediatizada pelas relações com o mercado, pela troca de força de trabalho por mercadoria. Ele não é mais um lavador, mas principalmente um trabalhador assalariado. O universo de circulação do primeiro é o do capital e o do segundo é o do mercado de trabalho. No primeiro caso, a mobilidade é ditada pela rentabilidade e no segundo pelo salário [...].

Quadro 27 – Relação do que as famílias entrevistadas já produziram e o que produzem atualmente/2011

(continua)

Famílias	Produzia	Produz atualmente
<b>Comunidade de Duas Barras</b>		
Família 1	arroz, mandioca (farinha)	INO
Família 2	INO	INO
Família 3	arroz, banana, milho, feijão	café conilon
Família 4	INO	INO
Família 5	mandioca (farinha), café arábica	eucalipto
Família 6	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão	coco, gado de corte, piscicultura
Família 7	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão, gado de leite, café arábica	banana
Família 8	banana, café arábica, mandioca (farinha), milho	INO
Família 9	mandioca (farinha), café arábica	banana, café conilon

Quadro 27 – Relação do que as famílias entrevistadas já produziram e o que produzem atualmente/2011

(conclusão)

<b>Comunidade de Cabeça Quebrada</b>		
Família 1	INO	INO
Família 2	INO	INO
Família 3	mandioca (farinha), milho, feijão, café arábica	cana de açúcar, coco, banana
Família 4	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão	palmito, laranja
Família 5	mandioca (farinha), milho, feijão, café arábica	cana-de-açúcar, coco, banana
Família 6	mandioca (farinha), café arábica	café conilon, banana
Família 7	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão	banana, coco, café conilon, piscicultura
Família 8	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão	banana, coco
Família 9	mandioca (farinha), milho, feijão	INO
Família 10	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão	banana, coco
<b>Comunidade de Olivânia</b>		
Família 1	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão, café arábica	banana, coco, cana-de-açúcar, eucalipto
Família 2	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão, café arábica	banana, coco
Família 3	milho, feijão, banana, arroz, laranja	café conilon, coco, eucalipto
Família 4	milho, feijão, banana, arroz, gado de leite	INO
Família 5	milho, feijão, café arábica, arroz	banana, coco, café conilon
Família 6	cana-de-açúcar, banana	piscicultura
Família 7	café conilon	banana, coco, gado de corte
Família 8	café conilon	banana, coco, gado de corte
Família 9	café conilon, banana, gado de leite	café conilon, banana, gado de leite
Família 10	INO	INO
<b>Comunidade de São Miguel</b>		
<b>Famílias</b>	<b>Produzia</b>	<b>Produz atualmente</b>
Família 1	arroz, mandioca (farinha), milho, feijão	café conilon, banana, coco
Família 2	INO	INO
Família 3	banana, laranja	café conilon e coco
Família 4	mandioca (farinha)	banana e cacau
Família 5	milho, feijão, café arábica, arroz, mandioca (farinha)	café conilon
Família 6	INO	INO

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

Legenda: Informação não obtida (INO).

Esses novos propósitos, marcados por interesses econômicos, motivam transformações nas relações de trocas entre a terra e o camponês. Altera-se um relacionamento “[...] que não apenas se dá ao homem e é apropriado por ele para seus usos, mas que reage a ele. Que interage com o trabalho do lavrador e exige

dele mais do que apenas o trabalho [...]” (BRANDÃO, 1999, p. 67). Exige uma atitude consciente de preservá-la.

Quando o camponês percebe a terra como o maior patrimônio da família e compreende que o movimento de herança significa a transição da posse nas condições em que ela se encontra, entende a relevância da manutenção das potencialidades de sua posse, pois, como afirma Woortmann (1990, p. 49), “[...] a preservação do patrimônio é uma preocupação fundamental, [...] a terra, mais do que propriedade individual é patrimônio de um ‘grupo de descendentes’ [...]”. Essa valorização caminha junto com preservação de uma lógica própria que possui o camponês: praticar uma agricultura de baixo uso de insumos externos e reduzir as consequências de suas ações. Simultaneamente a esse movimento de garantir o que deixar para os filhos, ocorre a manutenção de sua identidade camponesa. Quanto maior forem os níveis de preservação, do que representa o patrimônio da família, maiores serão os vínculos com a terra, seu sentimento de pertença e sua identidade de camponês.

Para compreender essa relação, é necessário apresentarmos o quantitativo de pessoas que compõem os núcleos familiares entrevistados. Residem nas terras das famílias 190 pessoas. Dessas, 88 trabalham exclusivamente em atividades agrícolas nas terras da família, conforme observado na Tabela 20. Constatamos que, em dez famílias, as atividades são desenvolvidas exclusivamente pelo pai. Algumas razões foram identificadas: os filhos ainda não estão sendo utilizados como força de trabalho por estudarem ou por estarem sob os cuidados da mãe e filhos que trabalham em outras atividades nas terras da família. Nas demais situações, o pai conta com a ajuda dos filhos. A outra parte do grupo doméstico desenvolve atividades relacionadas com o lar e quintal das famílias (mães e filhas), outros estudam (filhos e filhas) e poucos trabalham fora (filhos, filhas, mãe, pai). Situações, segundo muitos dos entrevistados, improváveis há duas décadas passadas para os filhos homens e impensada para as filhas ou a mãe. Contudo, novas relações de convivência e busca por fontes alternativas de renda para a família têm aproximado alguns membros das famílias entrevistadas, uma situação extensiva às suas comunidades, do mercado de trabalho urbano ou, se permanecem na comunidade, desenvolvem diferentes atividades das praticadas historicamente por suas famílias. Esse é um direito de escolha pessoal e uma

decisão debatida com a família e com amplo apoio dos pais. Brandão (1995, p. 218) analisa esses momentos e afirmar que, mesmo

[...] entre os mais fervorosos defensores do modo de vida tradicional [...], cresce depressa a consciência e a disposição orientada a dar aos filhos o direito de escolha pessoal, o que, na maioria crescente dos casos significa uma opção pelo trabalho fora 'da roça' e da atividade camponesa [...].

Tabela 20 – Total de pessoas e número das que trabalham nas terras das famílias entrevistadas/2011

Famílias	Total de pessoas por grupo doméstico	Total de pessoas que trabalham nas terras da família
<b>Comunidade de Duas Barras</b>		
Família 1	17	03
Família 2	04	03
Família 3	06	02
Família 4	05	01
Família 5	02	01
Família 6	04	01
Família 7	03	01
Família 8	04	03
Família 9	05	01
<b>Comunidade de Cabeça Quebrada</b>		
Família 1	06	02
Família 2	02	02
Família 3	06	06
Família 4	03	01
Família 5	02	01
Família 6	11	07
Família 7	09	04
Família 8	03	01
Família 9	02	01
Família 10	02	02
<b>Comunidade de Olivânia</b>		
Família 1	03	02
Família 2	08	03
Família 3	08	02
Família 4	05	01
Família 5	08	03
Família 6	04	03
Família 7	04	03
Família 8	05	03
Família 9	03	03
Família 10	16	05

Tabela 20 – Total de pessoas e número das que trabalham nas terras das famílias entrevistadas/2011

	Comunidade de São Miguel		(conclusão)
Família 1	06		02
Família 2	04		03
Família 3	05		02
Família 4	05		02
Família 5	06		04
Família 6	04		04
<b>Total Geral</b>	<b>190</b>		<b>88</b>

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

A relação com a terra, na qual vivem as famílias entrevistadas, e sua permanência no campo pode ser percebida nas respostas dos pais entrevistados. Trinta e um dos entrevistados responderam que nasceram na “roça” e sempre ali permaneceram. Quatro entrevistados não nasceram onde vivem atualmente, entretanto residem no campo por períodos entre 14 e 61 anos. A relação de permanência do pai e da mãe<sup>211</sup> nas terras em que vivem pode ser observada na Tabela 21.

Tabela 21 – Tempo de residência do entrevistado nas terras atuais/2011

Comunidades	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	50 anos	30(*) anos	82(*) anos	54 anos	32 anos	18(*) anos	36 anos	07 anos	45 anos	x
Cabeça Quebrada	30 anos	15 anos	18 anos	42 anos	59 anos	33 anos	46 anos	22 anos	42 anos	43 anos
Olivânia	58 anos	20 anos	40 anos	61(*) anos	20 anos	58 anos	34 anos	34 anos	12 anos	72 anos
São Miguel	38 anos	40 anos	40 anos	67 anos	40 anos	20 anos	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

(\*) – Dados relacionados com a mãe.

Podemos reunir esses períodos em quatro grupos: até 10 anos temos um entrevistado; de 11 a 30 anos temos dez entrevistados; entre 31 e 60 anos temos 20 dos entrevistados; e com mais de 60 anos temos 4 entrevistados. Observamos, no tempo de permanência nas terras, que a maioria dos entrevistados (24) ultrapassa três décadas morando nas suas terras, como proprietários, e em três casos como meeiros. Dois desses, posteriormente adquiriram a terra em que nela trabalhavam e um permanece trabalhando como meeiro e diarista em terras alheias.

<sup>211</sup> Nesse caso, estamos utilizando a referência da figura materna em decorrência do falecimento do marido.

O direito legal de propriedade das terras da família seguiu as formas particulares de herança (17) ou aquisição por meio de compra (18). Em ambos os casos, a posse das terras pelas famílias entrevistadas se mostra relativamente longa, o que comprova que a permanência nas terras é acompanhada de uma decisão de habitar onde muitos dos entrevistados nasceram. Permanecer nas terras da família significa manter vivas as lembranças de vidas antepassadas da família e ter um sentido de suas origens, de “suas raízes”. Adotamos por empréstimo a fala de um camponês citado por Brandão (1999, p. 66) para sintetizar muitas das ponderações dos nossos entrevistados. Afirmavam com outras palavras, mas que se aproximam do sentido destacado por Brandão: “[...] o trabalho de meu avô e o de meu pai estão enterrados nesta mesma terra onde agora eu planto [...]”.

Continuar nas terras da família representa garantir não só a reprodução do grupo familiar; é principalmente consolidar uma identidade local e a representação social conforme definida por Almeida (1986, p.78, apud FORTES, 1971, p. 87) como o “[...] processo de ‘manter, repor e transmitir o capital social de geração para geração’, sendo o grupo doméstico seu mecanismo central, o qual tem simultaneamente uma dinâmica interna e um ‘movimento governado por suas relações com o campo externo’ [...]”. As respostas das famílias entrevistadas, sintetizadas na Tabela 22, comprovam o período de permanência dessas terras de posse da família.

Tabela 22 – Tempo de posse das terras, em nome das famílias que as ocupam atualmente/2011

Comunidades	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	80 anos	+50 anos	+100 anos	+100 anos	+60 anos	+70 anos	+100 anos	07 (*) anos	52 anos	x
Cabeça Quebrada	30 anos	15 anos	+70 anos	+80 anos	59 anos	33 anos	46 anos	22 anos	+100 anos	43 anos
Olivânia	59 anos	20 anos	+40 anos	61 anos	20 anos	+100 anos	34 anos	34 anos	12 anos	+100 anos
São Miguel	+80 anos	+100 anos	40 anos	102 anos	+60 anos	+50 anos	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

(\*) As terras anteriores estavam com a família por mais de 100 anos.

A posse da terra denota, para as famílias camponesas entrevistadas, um patrimônio que deve permanecer na família “[...] patrimônio é sinônimo de descendência, [...]”. Ser proprietário de terras significa construir patrimônio, o qual é obra da e para a família – ficar na família [...]” (TEDESCO, 1999, p. 94). É com esse sentido que as



famílias entrevistadas explicavam, com orgulho, que as terras em que vivem tinham sido adquiridas algumas no início do século passado e que ainda permaneciam com a família. Suas falas, indistintamente do tempo em que as terras estão com a família, assumem um compromisso de não transformá-las em mercadoria. Tedesco (1999, p. 94) traduz o compromisso do herdeiro afirmando que “[...] não herda só a terra; herda um compromisso, uma moralidade da terra, expressa na relutância de vender coisas antigas [...]”.

Aprofundando os diálogos com as famílias camponesas entrevistadas, foi possível resgatar de suas memórias o nome das famílias proprietárias das terras que agora lhes pertencem. Muitas dessas terras foram posses obtidas no final do século XIX por famílias que se deslocaram para a região quando a “Fazenda Jacarandá” foi dividida para facilitar sua venda.<sup>212</sup> Doze das famílias entrevistadas não informaram quem foram os primeiros donos de suas terras. Vinte e três entrevistados conseguiram identificar em suas memórias, uma vez que não possuíam qualquer registro escrito, nem informações dos primeiros proprietários das terras que agora lhes pertencem. Podemos identificar nas informações as famílias: Sangali, Bigoschi, Mantovanelle, Catani, Zuliani, Bourguignon, Loureiro, Rosa, Gomes de Oliveira, Souza e Silva. O Quadro 28 permite identificar os primeiros proprietários das terras das famílias camponesas entrevistadas.

Quadro 28 – Primeiros proprietários das terras das famílias entrevistadas/2011

Comunidades	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	fR	INO	TD	TD	INO	INO	fSO	INO	INO	x
Cabeça Quebrada	INO	fB	INO	fM	fB	fB	INO	INO	fSI	fM
Olivânia	INO	fS	fGO	fM	fS	fC	fC	fC	fZ	TD
São Miguel	TD	TD	fL	TD	INO	INO	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Legenda: Informação não obtida (INO); terras devolutas (TD); Família Rosa (fR); Família Bigoschi (fB); Família Sangali (fS); Família Gomes de Oliveira (fGO); Família Loureiro (fL); Família Mantovanelle (fM); Família Bourguignon (fB); Família Catani (fC); Família Zuliani (fZ); Família Silva (fSI) e; Família Souza (fSO).

Os tempos de posse das “terras de trabalho” das famílias entrevistadas demonstram o que Brandão (1999, p. 124) denomina de “[...] eu e a terra dos meus [...]”, uma vez que foram herdadas, como já apontamos, ou adquiridas, em tempos passados, por meio de compra. A posse se legitima, simbolicamente, “[...] por estar acrescida do

<sup>212</sup> Esse tema é abordado no Capítulo 4 deste trabalho, quando analisamos as etapas de ocupação das terras do Vale do rio Coyndiba.

esforço e de vivências de ancestrais [...]”. Ancestralidade lembrada, normalmente, (Tabela 23) até três gerações antecedentes, prevalecendo identificações até os bisavôs e as bisavós paternos e maternos, dependendo da família. Tivemos três casos em que os trisavós foram lembrados e seis em que as lembranças chegaram até os avós.

Tabela 23 – Gerações antecedentes lembradas pelas famílias entrevistadas/2011

Comunidades	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	02/02	02	02	02/02	02/02	02	02/02	02/02	03/02	x
Cabeça	02/02	02/02	02/02	02/02	01/02	02/02	02/02	02/02	02/02	02/02
Quebrada										
Olivânia	01/02	02/02	02/02	02	02/02	02/02	02/02	02/02	03/02	03/02
São Miguel	01/01	02/02	01/01	02/02	02/02	02/02	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Entre as famílias camponesas estudadas por Seyferth (1985, p. 8), a concepção de família está fortemente vinculada à ideia do espaço que é ocupado na “colônia”. Essa designação dada pelo campesinato, pesquisada por ela, no Sul do Brasil, representa “[...] as terras, as benfeitorias, residência, animais domésticos, plantações, etc., que, juntamente com o grupo doméstico, formam uma unidade básica de produção e consumo [...]”. Compõem, segundo a autora, a “[...] própria caracterização desse campesinato, onde o trabalho familiar tanto quanto propriedade da terra são extremamente valorizados. A colônia nesse contexto é tanto a terra quanto o produto do trabalho e do esforço da família [...]” (p. 8).

Mas do que espaço que garante a reprodução da família, a terra assume, para o camponês, um “[...] significado do trabalho e o trabalho é o significado da família, como o é, igualmente, a terra enquanto patrimônio. Mais que objeto de trabalho, a terra é o espaço da família [...]. É também um espaço de trocas matrimoniais [...]” (WOORTMANN, 1990a, p. 36). É o local da “[...] reciprocidade, honra e hierarquia [...]” onde, segundo esse mesmo autor, nos permite “[...] entender a campesinidade em sua dimensão mais geral [...]” (p. 53).

## 7.2 A FAMÍLIA CAMPONESA E SEU LUGAR IDENTITÁRIO

A família camponesa reforça-se nos laços que ligam seus membros e que permitem a redescoberta do significado da cultura familiar camponesa. O sentido de solidariedade, reciprocidade e regulação da conduta dos membros da família ocorre de uns para os outros. Essa é a essência do sentimento familiar camponês, o que distingue a família nuclear camponesa – pai, mãe e filhos – de outros modelos de arranjos domésticos residenciais. Esses três sentidos permitem que se separe

[...] a unidade doméstica da comunidade circundante. Os seus membros acham que têm muito mais em comum uns com os outros do que com qualquer outra pessoa de fora – que gozam de um clima emocional privilegiado que têm de proteger da intrusão do exterior, através da privacidade e do isolamento [...] (SHORTER, 1995, p. 221).

Segundo Reijntjes, Haverkort e Waters-Bayer (1994), cada família camponesa é um concerto único de homens e mulheres, adultos e crianças, que fornecem para a unidade de produção camponesa: administração, conhecimento, trabalho, capital e terra e consomem ao menos parte daquilo que produzem. A família camponesa é, portanto, um centro de alocação, produção e consumo de recursos e, por meio de suas relações externas, a família interage com o contexto formado por sistemas sociopolíticos e econômicos mais amplos.

A ressignificação das relações familiares encarrega-se de assegurar que o bem-estar da família seja obtido mediante o desenvolvimento de práticas que envolvam todos os seus membros. A família camponesa é muito mais que uma unidade meramente produtiva e alicerçada na reprodução biológica do grupo familiar. Nas palavras de Gaiger (1994, p. 191), seus membros são

[...] herdeiros de um modelo de trabalho que enfatiza a parcimônia e a regularidade, que vê na abnegação um motivo de honorabilidade, preferem consumir seu tempo no esforço produtivo, a ponto deste parecer metamorfoseado em prazer e recobrir a maior parte dos espaços da vida cotidiana.

A família camponesa dispõe de mecanismos destinados a transmitir seus saberes e herança imaterial de geração para geração, mediante o estabelecimento de um campo de identificação recíproca, de reconhecimento mútuo e de comunicação

interna que sempre apresenta algo que a todos aproximam, como afirma Brandão (1999, p. 134-135):

[...] cada um em seu plano de trocas e alguns podendo estendê-los aos outros, todos existem como seres de famílias, ancorados na vida por laços de afeto, por uma sensibilidade de relacionamentos de que o efeito é a própria vida; a sua criação, a sua multiplicação [...].

É possível perceber esses momentos de interesses e reciprocidade que vive a família camponesa. Esses momentos ocorrem por meio da busca de sua “autenticidade”, ou seja, resgate, conservação e proteção dos patrimônios culturais familiares como uma configuração de valorizar suas memórias e identidades. A família camponesa, com seus comportamentos representativos e suas teias de sentimentos, tece espaços de convivências e reelabora cotidianamente seus lugares de transferência e aquisição dos saberes tecidos pelas gerações familiares. Ela “[...] existe no interior de uma situação de classe que sobredetermina o conteúdo específico dos princípios gerais do parentesco e dos papéis familiares, notadamente os de *pai de família* e de *dona-de-casa* [...]”. Assim sendo, competiria ao “[...] pai assegurar a reprodução dos membros através de seu trabalho, enquanto à dona-de-casa [mãe] caberia a gerência do consumo doméstico, não menos necessário para tal reprodução [...]” (WOORTMANN, 1984, p. 72).

Essa situação de pai provedor do alimento e da mãe transformadora e controladora da comida foi identificada em todas as famílias camponesas entrevistadas. Enquanto o pai provê a casa com os meios necessários à reprodução da família, a dona de casa definia sobre o que seria consumido. Toma suas decisões segundo o que possui disponível para o consumo, “[...] seguindo certas regras, de forma a subordinar as necessidades individuais às necessidades da casa, isto é, às necessidades coletivas da família. [...] a mãe é quem sabe [...] como preparar a comida de forma mais econômica, a fim de fazer com que ela ‘renda mais’ [...]”. (WOORTMANN, 1982, p. 122-123).

Cada uma das famílias entrevistadas é constituída por pessoas unidas entre si por laços de parentesco: pai-mãe e filhos. A partir dessa formação, concebem diversos sentidos que procuram definir o que é a família camponesa. Muitos a veem como um grupo doméstico; grupo formado a partir do casamento e dos filhos decorrentes dessa união; alguns acrescentam as terras que trabalham como necessária para

garantir sua formação e manutenção. Todos afirmam que a descendência é que garante a continuidade da sua família.

Ocasionalmente encontramos a incorporação do pai ou mãe, de um dos cônjuges ou o pai e mãe sem os filhos por esses terem constituído novas famílias. Formam o que Heredia (1979, p. 37) denomina de grupo doméstico, ou seja, um “[...] conjunto de indivíduos que vivem na mesma casa e possuem uma economia doméstica comum [...] é dentro dele que tem lugar a reprodução física e, em grande parte, a reprodução social de seus membros [...]”. Já Tedesco (1999) acrescenta novos elementos ao conceito. E é a partir desse conceito que passamos a compreender as relações que estavam estabelecidas e que iam sendo identificadas nas famílias camponesas entrevistadas. O autor entende como uma

[...] derivação de uma organização econômica e social interna, a qual articula ações e serviços distribuídos entre seus membros, segundo regras constituídas pela unidade familiar. Caracteriza-se por um formato organizativo na geração e na administração dos serviços e ganhos, buscando sempre maximizar ações que promovam a distribuição de sua força de trabalho em mercados internos (propriedade familiar) e externos [...] (TEDESCO, 1999, p. 29-30).

As pesquisas mostraram um consenso de posições em relação ao significado dado pelas famílias camponesas entrevistadas à compreensão da realidade em que vivem. Justificam a vocação de serem camponeses a partir de uma defesa contínua da vida que levam no campo e dos valores e princípios que regem suas relações internas, entre as famílias e comunidade. Nesses círculos sociais, segundo Brandão (1999), os camponeses se

[...] reconhecem reciprocamente envolvidos em feixes de relacionamentos mútuos nunca restritos à lógica econômica, o que torna viável todo um conjunto muito variado de transações entre as pessoas do mundo camponês [...] mais do que simplesmente uma ética de relações [...] a sua característica principal está em resistir contínua e persistentemente a se dissolver em uma lógica de relacionamentos na qual o dom se submeta ao lucro, a reciprocidade ao negócio e a deferência-afeto entre as pessoas à manipulação comercial [...] (BRANDÃO, 1999, p. 173).

Mais outros dois aspectos se destacam nas entrevistas. O primeiro focaliza as transformações que estão em curso nas relações entre os membros das famílias camponesas. Com observações críticas, apontam que a deterioração das relações familiares tem tornado difícil a convivência. Partem de uma análise em que os argumentos utilizados sempre fazem referências a uma relação familiar em que

estavam na condição de filhos. Na situação atual, a grande maioria dos entrevistados desenvolve suas ponderações na condição de avôs e isso faz com que sempre estabeleçam uma relação com a educação recebida dos pais e a dispensada para os filhos, quando analisam a educação que seus filhos empregam com os seus netos.

No segundo aspecto, salientam a importância de absorverem, nas atividades desenvolvidas nas terras das famílias, as inovações técnicas proporcionadas pelas orientações da Escola Família Agrícola de Olivânia ou de programas de extensão rural que ocorrem no Vale. A justificativa é melhorar as atividades já desenvolvidas ou iniciar outras com uma orientação técnica adequada. Essa aproximação com o processo de inovação técnica nas atividades desenvolvidas pelas famílias camponesas entrevistadas também pode ser explicada pelo emprego dos conhecimentos técnicos adquiridos pelos filhos e/ou pais na Escola Família Agrícola de Olivânia. Conforme Tabela 26, entre a criação da primeira turma de agricultores técnicos, em 1969, até 2011, as famílias entrevistadas tinham à sua disposição, decorrente da formação técnica dos filhos: 18 agricultores técnicos, 36 técnicos agrícolas e 12 em formação. Não queremos dizer que todos tenham permanecido na atividade agrícola, mas, pelo número de famílias entrevistadas, podemos concluir que, quando não é o próprio entrevistado, ou em casos em que se acrescenta um filho, todas as famílias tem à sua disposição um técnico agrícola da própria família.

As famílias camponesas se formam em fronteiras de aprendizagens das experiências sociais e culturais, da convivência comunitária e da ressignificação de sua identidade camponesa. Identidade essa que lhes assegura sua maneira característica de ser e de viver. É um ambiente apropriado da dinâmica de atividades de natureza prática no processo de produção e formação com valorização da experiência de trabalho. A presença da figura paterna, com suas tarefas masculinas típicas, ensinam os filhos, assim como a figura materna, com suas tarefas femininas típicas, ensina as filhas em todas as etapas de aprendizagem.

Para reforçar suas identidades camponesas, acrescentam-se às características já citadas outras como: a) a função principal do manejo do estabelecimento familiar camponês é priorizar as condições para o atendimento das necessidades básicas

nutricionais de todo o grupo familiar e possível comercialização dos excedentes gerados; b) a atividade econômica dominante consiste da agricultura e/ou da prática de extração; c) o grupo social de referência é a família camponesa, com modos de vida, valores, comportamentos próprios e mapas cognitivos de aprendizagem ocupacional transmitidos por gerações; d) o tipo de paisagem reflete a conquista de equilíbrios entre as características naturais e o tipo de atividades humanas nele desenvolvidas. É dependente das variações climáticas e disponibilidade de áreas para novas inserções para o desenvolvimento de suas atividades agrícolas.

Podemos perceber, nos grupos domésticos familiares camponeses e nos espaços comunitários, que as lógicas de integração exercitadas pelas famílias camponesas ocorrem em dois momentos. O primeiro, pelos princípios das reciprocidades, referenciados nas filiações a grupos de parentesco e de amizade em que a organização da vida material não é presidida pela necessidade da comercialização. Encontramos, também, outro sentido de integração, agora organizado pelos princípios de mercado que se caracterizam pela desagregação do tecido social e não se expressam pelas obrigações sociais. A produção e a distribuição de bens são reguladas pelo mercado por meio da mercantilização do produto, da força de trabalho e da terra.

O percurso das reflexões a serem seguidas neste item nos levará a um aprofundamento sobre o significado do termo “família camponesa”: como o conceito tem sido abordado nos referenciais dos autores utilizados? Conforme o campo passa por transformações, a família camponesa segue a mesma trilha desse percurso de mudanças. Sua definição absorve as transformações que ocorrem no campo. Ao longo da história, alteram-se as formas de entrada para se estabelecer um conceito que acompanhasse essas mudanças e que refletisse na valorização e no reconhecimento de suas identidades, particularidades culturais e convivências interculturais.

Ressaltamos que as famílias camponesas convivem com lógicas e em realidades próprias nos seus cotidianos, então necessitamos pensar em análises que visibilizem suas particularidades, táticas de convivência e relacionamento com o mundo rural. Reflexões que recriem essas lógicas e realidades, respeitando seus desenhos particulares de família com suas manifestações étnico-culturais. O

encontro com famílias multifacetadas exige, de acordo com as análises aqui pretendidas, um aprofundamento teórico diferenciado e específico para esses coletivos e em seus espaços de convivência familiar e comunitária.

A família camponesa, por sua múltipla formação, oferece, nos seus momentos inter-relacionais, consideráveis espaços de análises. Percebe-se que sua organização se encontra próxima às atividades produtivas desenvolvidas pelo grupo doméstico e com relativa autonomia de decisões em frente às imposições do mercado e ao emprego da força de trabalho. Essas formas complexas, na organização do grupo conjugal, comprovam a necessidade de as análises levarem em conta um aprofundamento teórico que contemple abordagens históricas em suas diversas fases de seu ciclo de formação e inserção na vida comunitária.

A partir das análises dos dados coletados nas pesquisas de campo, podemos caracterizar as famílias entrevistadas como: família nuclear conjugal simples por serem composta pelo marido, esposa e filhos. Não foram constatados casos de união livre, casamentos apenas no civil ou na igreja. Todas as famílias estavam organizadas a partir da união civil e confirmação pública na igreja. Normalmente as famílias entrevistadas não acrescentavam aos seus espaços de convivência doméstica outra relação de parentesco, com exceção para o caso da mãe viúva, já que era quem acolhia a família do filho. Encontramos um caso que poderíamos denominar de família nuclear conjugal composta por agregar uma nova família constituída por um filho logo após o casamento e que permaneceu morando nas mesmas terras.

Essas constatações foram percebidas quando da realização das entrevistas que contaram, na maioria das vezes, com a presença do marido e da esposa. Em algumas passagens, todo o grupo familiar estava reunido para participar. Em outras situações, como no caso da morte do pai, um filho, raramente a filha, representava a família sob os olhares atentos da mãe. Percebíamos que, mesmo não detendo plenamente o poder de decidir, a mãe continuava desempenhar o papel de congregar o grupo familiar. Essa é uma posição muito próxima da descrita por Sarti (2009), quando afirma que, no caso do falecimento do marido ou da ruptura do casamento sem o estabelecimento de uma nova presença masculina no núcleo conjugal, a mãe



[...] torna-se a figura aglutinadora do que resta da família, e sua casa acaba sendo o lugar para onde ocorrem os filhos [...]. Sendo o ponto de referência para toda a família, à mãe é devido um *respeito* particular [...], que tem o sentido de uma retribuição do filho à mãe que o criou [...] (SARTI, 2009, p. 69).

Caracterizamos as famílias camponesas entrevistadas sob os aspectos que envolvem: idade do pai, da mãe e tempo de casados conforme podemos observar na Tabela 24.

Tabela 24 – Famílias entrevistadas: idade do pai, mãe e tempo de vida conjugal/2011

Comunidade	Descrição	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	Pai	77	PF	PF	54	56	PF	36	40	45	x
	Mãe	74	68	82	50	45	82	35	33	43	x
	TVC	48	45	60	22	30	55	14	16	20	x
Cabeça Quebrada	Pai	55	43	50	62	71	59	56	52	64	65
	Mãe	46	38	46	60	68	52	52	42	52	53
	TVC	28	16/S	16	38	43	33	25	22	31	36
Olivânia	Pai	42	81	64	PF	52	58	52	58	46	72
	Mãe	38	76	67	85	48	54	48	56	45	66
	TVC	25	54	45	55	34	38	30	34	22	48
São Miguel	Pai	63	69	69	67	70	79	x	x	x	X
	Mãe	60	73	67	67	64	81	x	x	x	x
	TVC	35	42	42	44	46	53/S	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Legenda: Tempo de vida conjugal (TVC); pai falecido (PF); e separado(S).

O primeiro item investiga a idade do respondente que, em sua maioria, como já afirmamos, está representada pela figura paterna. O entrevistado mais novo tem 36 anos de idade o mais velho tem 85 anos. Podemos reunir os entrevistados em três grupos de faixa etária: entre 36 e 50 anos temos sete entrevistados; entre 51 e 70 anos temos vinte entrevistados; e entre 71 e 85 anos temos oito entrevistados.

Todas as famílias entrevistadas se proclamam como família a partir do momento em que confirmam essa união legitimamente em cartório e perante a comunidade na

igreja. Mantêm relações estáveis que perduram, em alguns casos, por mais de cinco décadas. O que garantia um casamento duradouro? Essa questão foi respondida pelo casal individualmente. Podemos resumir as respostas em “ser boa esposa e mãe” e “ser bom marido e pai”. Contudo, ao aprofundarmos as análises sobre o que mantém a longa união do casal, constatamos respostas que se aproximam das análises realizadas por Woortmann (1994) quando identifica os critérios utilizados pelo camponês e camponesa para a escolha do cônjuge. Esses critérios garantem, segundo os entrevistados, uma união estável e duradora. Quais são esses critérios? As qualidades que devem se expressar no homem são:

[...] diligência, capacidade de organização da unidade produtiva, força física, prudência e iniciativa, cumprimento da palavra empenhada, senso de justiça, ausência de vícios [...] respeito e obediência ao pai e representantes da Igreja e solidariedade para os parentes e vizinhos [...] (WOORTMANN, 1994, p. 11).

Para a mulher, são observados os mesmos critérios adotados para o homem e acrescentados outros relacionados com seu papel na reprodução social e biológica da família. Segundo Woortmann (1994, p. 11), nesses critérios estão incluídas a higiene e a capacidade de organizar e reproduzir seus próprios recursos. Assim a mulher “[...] deve ter iniciativa e evidenciar capacidade de gerar novos e mais recursos em seu próprio domínio de atividades, de maneira a destinar parte destes às despesas da casa e ao enxoval das filhas [...]”.

Podem-se agrupar esses períodos em quatro grupos: entre 14 e 20 anos de casados, temos cinco famílias; entre 21 e 30 anos, temos oito famílias; entre 31 a 40 anos, são nove famílias; entre 41 e 50 anos, oito famílias; e acima de 51 anos de casados registram-se cinco famílias. O maior tempo de convivência conjugal das famílias entrevistadas foi de 60 anos. Hoje a mulher encontra-se na condição de viúva. O menor tempo de casamento das famílias pesquisadas é de 14 anos. A permanência matrimonial é comprovada pelo período médio aproximado dos casamentos: 36 anos. As famílias justificam a presença de uniões estáveis pelas relações de reciprocidades entre as famílias, residências isoladas e a forte fiscalização familiar e comunitária que recaía principalmente sobre a mulher quando a relação no casamento enfrentava discordâncias. Tedesco (1999) nos ajuda a compreender a presença das uniões estáveis entre as famílias camponesas entrevistadas. Afirma que o

[...] discurso do vivido e do ideologizado de família perpassa dimensões e pressupostos sob a ótica da proposta, do duradouro (não sinônimo de definitivo) [como foi os dois casos identificados] [...], compromissos, [...] diferenças complementares, vizinhança, individualidade, escolas, intimidade, emancipação (autonomia), [...]. Esse processo demonstra que os relacionamentos são construídos e negociados permanentemente [...] (TEDESCO, 1999, p. 172).

Ao cruzarmos o tempo de casamento e idade dos entrevistados (Tabela 24), observamos uma variação entre idades inferiores a 20 e superiores a 30 anos. Podem ser agrupados em três grupos: com menos de 20 anos, temos 11 mulheres e 3 homens; entre 20 e 30 anos, temos 21 mulheres e 24 homens; e acima de 30 anos, são 6 mulheres e 10 homens. Das famílias pesquisadas, constatamos um caso de uma família constituída tendo a mulher a idade de 13 anos e um caso com idade de 31 anos. No caso dos homens, a menor idade observada foi de 17 anos e a maior idade foi 34 anos. Entre as 35 famílias pesquisadas, encontramos dois casos em que a idade da mulher é superior à idade do homem. Outra situação interessante sobre a idade em que se constituíram como uma nova família está relacionada com a diferença de idade entre o homem e a mulher. Identificamos dez casos em que a diferença entre a idade do homem para a idade da mulher é superior a quatro anos. Temos um caso em que essa diferença ultrapassa 12 anos e um caso em que a idade da mulher é superior a do homem acima de quatro anos.

Entre as famílias entrevistadas, encontramos dois casos de divórcio, um após 16 anos de casamento e outro após 53 anos. Constatamos quatro casos de viuvez, provocados pelo falecimento do marido. Tinham uma convivência conjugal entre 45 e 60 anos.

Observamos que, nas famílias camponesas entrevistadas, a ausência da figura paterna não transferia, de forma incondicional, a autoridade máxima para a mãe. Ela passa a desempenhar, perante os filhos, o lugar da consulta, sobretudo se tiver uma idade mais avançada. Isso não significa, conforme observa Sarti (2009, p. 69), que a figura materna vá assumir o controle das decisões no grupo familiar. Ela se mantém cumprindo as funções “[...] de seu papel sexual, de mantenedora da unidade familiar, numa estrutura que não exclui o papel complementar masculino, deslocado para outros homens que não o pai [...]”.

Os dados mostram que as famílias camponesas preservam a ideia de um relacionamento estável. Mesmo nos casos em que observamos a dissolução dos vínculos conjugais, ela ocorreu após longo período de convivência. Encontramos um caso em que convívio foi preservado, inclusive compartilhando dos momentos da entrevista.

Podemos concentrar a idade da mãe em quatro grupos: entre 30 e 40 anos com quatro; entre 41 e 50 anos, temos 9; entre 51 e 60 anos, temos 8; e acima de 61 anos, 14 mães. Nas famílias entrevistadas, a mãe com a menor idade tinha 33 anos e a com maior idade tinha 85 anos. Podemos reunir as mães entrevistadas em três grupos de faixa etária: entre 36 e 50 anos, temos 13 entrevistadas; entre 51 e 70 anos, temos 20 entrevistadas; e entre 71 e 85 anos, temos 8 entrevistadas.

Quanto à escolaridade das famílias entrevistadas, temos, como podemos observar no Quadro 29, 1 pai que se declarou não alfabetizado; 23 que cursaram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries com uma nítida predominância das duas séries finais, situação de 19 entrevistados; 5 entrevistados iniciaram a 5ª série e, destes, 3 concluíram a 8ª série. 3 casos concluíram o Ensino Profissionalizante no curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola de Olivânia.

Quadro 29 – Níveis de escolaridade das famílias entrevistadas, segundo pai e mãe e suas respectivas comunidades/2011

Comunidade	Descrição	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	Pai	3ª	PF	PF	4ª	4ª	PF	EFC	EFC	EFC	x
	Mãe	4ª	3ª	4ª	4ª	4ª	2ª	TCI	4ª	EFC	x
Cabeça Quebrada	Pai	3ª	4ª	3ª	4ª	3ª	3ª	4ª	3ª	1ª	6ª
	Mãe	4ª	EMC	4ª	4ª	3ª	4ª	EFC	1ª	EFC	EFC
Olivânia	Pai	4ª	4ª	6ª	PF	TAC	2ª	4ª	4ª	TAC	2ª
	Mãe	4ª	2ª	4ª	4ª	2ª	4ª	EFC	EFC	4ª	MC
São Miguel	Pai	3ª	4ª	2ª	3ª	NA	4ª	x	x	x	x
	Mãe	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

Legenda: pai falecido (PF); ensino fundamental completo (EFC); ensino médio completo (EMC); não alfabetizado (NA); técnico agrícola completo (TAC); técnico em contabilidade incompleto (TCI); e curso magistério completo (MC).

Quanto ao nível de escolaridade das mães entrevistadas (Quadro 29), todas se declaram alfabetizadas. Dessas, 16 concluíram a 4ª do Ensino Fundamental e 10 não alcançaram a sua conclusão, 6 concluíram a 8ª série, uma concluiu o Ensino

Médio e outra concluiu o curso de Magistério em nível de 2º Grau. Verificamos uma situação de um curso de técnico em contabilidade não concluído.

O nível de escolarização observado nas famílias entrevistadas corrobora a compreensão das dificuldades de acesso à escola destinada ao campesinato. Auxilia-nos a perceber as diversas conjunturas existentes na relação entre a dominação e a sujeição, bem como a maneira como eram e são tratados os que vivem às margens do poder. Fernandes (1976) desenvolve uma análise provocativa sobre essa exclusão educacional, disfarçada na legislação e em programas que não conseguem contemplar os que vivem nas e para além das franjas, impedindo-os do direito a uma escolarização pública de qualidade ou mesmo à sua sequência. Segundo Fernandes (1976, p. 195):

[...] nas áreas de expansão demográfica da sociedade brasileira, as populações aborígenes, em processo de acaboclamento, e as populações caboclos, em vias de proletarização, não recebem nenhuma espécie de assistência educacional apropriada. Nas áreas em regressão demográfica, econômica e social, provocada pelo declínio, interrupção ou paralisação das atividades produtivas, as populações locais não encontraram, nas escolas, ensino apto a ampará-las no processo de readaptação ao meio ambiente. Nas áreas em que a produtividade assegura crescimento demográfico contínuo, expansão da agricultura [...], as instituições escolares não contribuem para facilitar o ajustamento de segmentos flutuantes da população, para educar o 'homem do campo' [...].

E complementa afirmando que

[...] as instituições escolares brasileiras estão organizadas para satisfazer as funções estáticas universais da educação sistemática na civilização letrada do Ocidente, mas sem entrosá-las às flutuações socioculturais da vida humana na sociedade brasileira e em completo detrimento das potencialidades dinâmicas da própria educação sistemática [...] (FERNANDES, 1976, p. 196).

Os dados obtidos nas pesquisas com as famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba mostram que a Escola Família Agrícola de Olivânia contribuiu para quebrar esse processo histórico de exclusão do campesinato no acesso à escola. Ela vai facilitar a promoção da juventude em níveis de escolaridade que seus pais não tiveram ao desenvolver uma cultura da importância da escolarização em parceria com essas famílias.

Verificamos que as famílias, no período compreendido entre 1969 e 2011, mantinham e mantêm uma vinculação por longos períodos com a Escola, conforme podemos constatar nos dados da Tabela 25. Os estudos foram interrompidos

quando a Escola já não oferecia condições de continuidade de escolarização em outros níveis para seus filhos. Podemos agrupar esses períodos de contato com a Escola por intermédio dos filhos que ali estudam em três segmentos: de 4 a 10 anos temos 16 casos; entre 11 e 20 anos, temos 11 casos; e com mais de 20 anos, temos 8 casos. O maior período dos filhos estudando, das famílias entrevistadas, foi entre 1969 e 2008. Ao longo desse tempo de 39 anos, essa família sempre manteve um ou mais dos oito filhos na Escola. Atualmente, essa vinculação permanece por meio do ingresso dos netos.

Observamos também na Tabela 25 o número desses filhos matriculados. Serão agrupados pelo número de filhos por família. Para uma melhor compreensão vamos separá-los em três grupos: de 1 a 3 filhos, temos 25 famílias; de 4 a 6 filhos matriculados, temos, 7 famílias; e com mais de 6 filhos matriculados, temos 3 das famílias entrevistadas. As 35 famílias camponesas entrevistadas mantiveram e mantêm 102 filhos estudando na Escola.

Tabela 25 – Intervalo, período e número de filhos que estudaram ou estudam na Escola Família Agrícola de Olivânia/1969-2011

(continua)											
Comunidade	Descri- tor	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	intervalo	1972	1984	1978	1993	1993	2008	2008	2008	1981	x
		a	a	a	a	a	-	-	-	a	
		1994	1993	1986	2007	2005				1985	
										2005	
	Total/ano	23	10	09	15	13	04	04	04	10	x
	Nº filhos	06	02	01	03	04	01	01	01	02	x
Cabeça Quebrada	Intervalo	1994	2006	2007	1969	1981	1992	1998	2001	1993	1993
		a	-	-	a	a	a	a	a	a	a
		2004			1998	1991	2006	2006	a	1996	2000
									2008		
	Total/ano	11	06	05	29	11	15	09	08	04	08
	Nº filhos	02	01	01	04	01	04	02	01	01	02

Tabela 25 – Intervalo, período e número de filhos que estudaram ou estudam na Escola Família Agrícola de Olivânia/1969-2011

											(conclusão)	
Olivânia	Intervalo	1990 a 2007	1972 a 2002	1969 a 1990	1969 a 1982	2000 a 2012	1990 a 2004	2005 -	2000 a 2009	2003 -	1979 a 1987	
	Total/ano	18	30	21	13	13	14	07	09	09	08	
	Nº filhos	03	03	10	04	02	03	02	03	02	01	
São Miguel	Intervalo	1972 a 1984	1978 a 2011	1981 a 1995	1980 a 2001	1969 a 2008	1969 a 1994	x	x	x	x	
	Total/ano	12	33	14	21	39	25	x	x	x	x	
	Nº filhos	03	04	03	04	08	07	x	x	x	x	

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

A possibilidade gerada pela Escola Família Agrícola de Olivânia para dar continuidade aos estudos para os filhos das famílias entrevistadas pode ser constatada na Tabela 26. Observa-se que houve uma mudança considerável nos níveis de escolarização dos filhos da comunidade se comparados com os seus pais. Enquanto, em sua grande maioria, pais (78%) e mães (46%) permaneceram nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seus filhos ultrapassaram esses níveis, como podemos verificar no Quadro 29.

Tabela 26 – Nível de escolaridade dos filhos das famílias entrevistadas /2011

			(continua)
Nível	Número de filhos	Observações	
Ensino Fundamental	03	Estudam na EFA-O	
Ensino Fundamental incompleto	02	Estudaram na EFA-O e não deram continuidade	
Ensino Fundamental completo	11	Estudaram na EFA-O e não deram continuidade	
Agricultores Técnicos	18	Curso técnico na EFA-O até 1976	

Tabela 26 – Nível de escolaridade dos filhos das famílias entrevistadas /2011  
(conclusão))

Nível	Número de filhos	Observações
Curso Técnico em Agropecuária incompleto	12	Estudam na EFA-O
Curso Técnico em Agropecuária completo	36	Estudaram na EFA-O
Ensino Médio completo	10	Fizeram Ensino Fundamental na EFA-O
Curso Tecnólogo	01	Não estudou na EFA-O
Curso Superior incompleto	01	Estudou na EFA-O
Curso Superior completo	08	04 estudaram na EFA-O

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Outro aspecto interessante observado diz respeito às relações de parentesco estabelecidas pelas famílias entrevistadas no Vale. Expressam uma forte composição de parentesco local e estão marcados pela concepção de descendência e aproximações de conotação pessoal. Restringindo a abrangência das famílias, com relações de parentesco na comunidade em que vivem, as famílias consideram unicamente a consanguinidade dos cônjuges. O pai não congregou a parentela da esposa e vice-versa. As relações de parentesco que foram identificadas pelas famílias podem ser descritas como as de primeira linhagem: os irmãos/irmãs consanguíneos; as de segunda linhagem: os irmãos/irmãs do pai ou da mãe (tios); e as terceira linhagem: os filhos/filhas dos irmãos/irmãs (sobrinhos).

Conforme assinala Woortmann (1995, p. 69), os relacionamentos de parentesco são facilmente identificados pelas famílias, porque se constituem de “[...] uma relação de filiação socialmente reconhecida [...]”. As famílias entrevistadas se reconheciam como parentes “[...] quando uma descende da outra, ou quando ambas descendem de um antepassado comum [...]”. A descendência se converte na essência do parentesco [...]” (p. 69) para as famílias entrevistadas, ou seja, possuem uma forte afinidade definida por suas origens em comum. É nessa concepção de descendência de um antepassado comum que as famílias definiram as linhagens de parentesco que possuem nas suas comunidades. No Quadro 30, observamos que, nas linhagens de parentesco relacionadas com os pais, foram identificados em conjunto 20 irmãos, 9 tios e 21 sobrinhos. No parentesco associado às mães,



encontramos, em conjunto, 14 irmãos, 8 tios e 18 sobrinhos. Duas mães incluíram as famílias de seus pais na contagem. As famílias entrevistadas indicaram os filhos casados como parentes diretos da família uma vez que eles agora já formam uma nova família. Foram identificadas 25 famílias nesse caso. Em outras palavras, os filhos ou filhas, ao constituírem uma nova família, permanecem residindo nas terras dos pais ou em terras adquiridas na própria comunidade. Na maioria dos casos, as novas famílias formadas residem próximo das casas dos pais.

Quadro 30 – Linhagens de parentesco relacionadas com o pai, mãe e filhos das famílias camponesas entrevistadas e suas respectivas comunidades de origem/2011  
(continua)

Famílias	Pai	Mãe	Filhos
<b>Comunidade de Duas Barras</b>			
Família 1	irmãos / sobrinhos	irmãos / sobrinhos	filhos casados
Família 2	INO	INO	INO
Família 3	INO	INO	INO
Família 4	irmãos / sobrinhos	irmãos / sobrinhos	x
Família 5	irmão / sobrinhos	irmão / sobrinhos	filha casada
Família 6	INO	INO	INO
Família 7	irmãos / tios / sobrinhos	irmãos / tios / sobrinhos	x
Família 8	tios / sobrinhos	tios / sobrinhos	x
Família 9	irmãos / sobrinhos	pais / irmãos / sobrinhos	x
<b>Comunidade de Cabeça Quebrada</b>			
Família 1	irmãos / sobrinhos	irmãos / sobrinhos	filhos casados
Família 2	irmãos / sobrinhos	SP	x
Família 3	INO	INO	INO
Família 4	irmãos / tios / sobrinhos	irmãos / tios / sobrinhos	x
Família 5	irmão	irmãos / tios / sobrinhos	x
Família 6	irmãos	sobrinhos	filhos casados
Família 7	irmãos / tios / sobrinhos	irmãos / tios / sobrinhos	x
Família 8	irmãos / tios / sobrinhos	irmãos / tios / sobrinhos	x
Família 9	irmãos / tios / sobrinhos	irmãos / tios / sobrinhos	x
Família 10	irmãos / sobrinhos	irmãos / sobrinhos	x
<b>Comunidade de Olivânia</b>			
Família 1	irmãos / tios / sobrinhos	irmãos / tios / sobrinhos	filha casada
Família 2	irmãos / sobrinhos	sobrinhos	filhos casados
Família 3	sobrinhos	SP	SP
Família 4	tios	SP	SP
Família 5	irmãos / sobrinhos	sobrinhos	filhos casados
Família 6	irmãos / sobrinhos	irmãos / sobrinhos	SP
Família 7	irmãos / sobrinhos	SP	SP
Família 8	irmãos / sobrinhos	SP	SP
Família 9	SP	pais / irmãos	X
Família 10	irmãos / tios	SP	filhos casados

Quadro 30 – Linhagens de parentesco relacionadas com o pai, mãe e filhos das famílias camponesas entrevistadas e suas respectivas comunidades de origem/2011 (conclusão)

<b>Comunidade de São Miguel</b>			
Família 1	irmãos / sobrinhos	SP	filhas casadas
Família 2	INO	INO	INO
Família 3	SP	SP	SP
Família 4	SP	SP	filho casado
Família 5	INO	INO	INO
Família 6	INO	INO	INO

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

Legenda: Informação não obtida (INO); sem parentesco (SP).

O número de famílias entrevistadas que mantêm relações de parentesco entre si e que residem na mesma comunidade (Tabela 27) comprova a materialização de uma rede de relacionamentos entre as famílias baseadas principalmente nas relações entre famílias com algum indicativo de parentesco.

Tabela 27 – Número de famílias com parentesco com a família entrevistada residindo na mesma comunidade/2011

Famílias	Pai	Mãe	Filhos
<b>Comunidade de Duas Barras</b>			
Família 1	14	09	04
Família 2	INO	INO	INO
Família 3	INO	INO	INO
Família 4	05	02	x
Família 5	10	12	01
Família 6	INO	INO	INO
Família 7	18	INO	x
Família 8	20	10	x
Família 9	18	14	x
<b>Comunidade de Cabeça Quebrada</b>			
Família 1	18	05	02
Família 2	14	SP	x
Família 3	INO	INO	INO
Família 4	09	06	x
Família 5	01	14	x
Família 6	10	05	02
Família 7	06	13	x
Família 8	13	09	x
Família 9	15	INO	x
Família 10	10	10	x

(continua)

Tabela 27 – Número de famílias com parentesco com a família entrevistada residindo na mesma comunidade/2011

Famílias	Pai	Mãe	(conclusão) Filhos
<b>Comunidade de Olivânia</b>			
Família 1	15	04	01
Família 2	06	01	04
Família 3	03	SP	x
Família 4	03	SP	x
Família 5	06	01	04
Família 6	10	05	x
Família 7	11	04	x
Família 8	11	04	x
Família 9	SP	05	x
Família 10	05	SP	06
<b>Comunidade de São Miguel</b>			
Família 1	10	SP	02
Família 2	INO	INO	INO
Família 3	SP	SP	SP
Família 4	SP	SP	01
Família 5	INO	INO	INO
Família 6	INO	INO	INO

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Legenda: Informação não obtida (INO); sem parentesco (SP).

### 7.3 O NOME FAMILIAR E SEU SENTIDO COMO HERANÇA IMATERIAL

É o nome da família que identifica e distingue a pessoa do outro em todas as sociedades conhecidas. É o nome familiar que nos permite o entrelaçamento para reconstituir a teia de malha fina que compõe o tecido social em que o indivíduo está inserido. É a identidade perante o grupo com o qual a pessoa se relaciona. É o que permite todas as ligações com o mundo personalizado das relações. É o “fio de Ariadne” que serve de guia pelo emaranhado labirinto das relações sociais. O nome herdado da família, quando realizados os registros legais de nascimento, costuma representar o caráter, a personalidade e a história de vida das pessoas daquela família.

Nas comunidades camponesas pesquisadas, foi possível perceber a importância destinada ao nome da família porque ele está relacionado diretamente com as características desenvolvidas dentro dos parâmetros do mundo material e

sociorreligioso e é empregado para identificar uma pessoa quando se procura, na sua história pessoal, o núcleo familiar que a caracteriza e como essa família se fez ou se faz representar no cotidiano dessas comunidades. O nome familiar transporta consigo o que Levi denomina de “herança imaterial” e ocorre pelo prestígio fundamentado no que a família, com seus mecanismos de estabelecer rede de prestígios consolidada pelos préstimos e reconhecimento público dessas ações na história da comunidade. Como comenta Levi (2000, p. 32-33), na herança imaterial “[...] seu capital é constituído por uma espécie de crédito generalizado sobre a comunidade, feito de serviços prestados, de fidelidade reconhecida, de respeito e de dependência [...]”.

Essa credibilidade se institui por meio das experiências e saberes transferidos nas gerações das famílias, experiências estas que se replicam na comunidade pelas atividades desenvolvidas por seus sucessores. Na comunidade, parte da história de uma família corresponde à forma como essa mesma família se relaciona com a comunidade. Esses comportamentos relacionais correspondem à execução de determinados serviços e produção de artefatos típicos da família. Essas estratégias de visibilizar-se, por meio das particularidades encontradas nas atividades desenvolvidas, facilitam a identificação do produto e de suas origens. Constitui-se na identidade da família que a desenvolve. As características peculiares do produto ou atividade desenvolvida apresentam toda a experiência da família na habilidade de realizar essas tarefas.

Uma diversificação das atividades dos membros da família, extensiva ao núcleo parental, descortina a perda das marcas típicas dos produtos ou atividades desenvolvidas pela família. Artesões, seleiros, marceneiros, ferreiros detentores de saberes milenares gradativamente vão perdendo sua autoridade. Contudo, permanecem, mesmo que por poucos, e com a acentuação dos vestígios próprios, a fidelidade na sustentação da produção da família (alimentos típicos, criação de animais específicos, fabricação de farinha, açúcar mascavo e fubá, mobiliário doméstico, ferramentas agrícolas, areios para animais de montaria, cangas de bois) como forma de garantir sua visibilidade no universo das relações de convivência nas comunidades camponesas.

#### 7.4 O TRABALHO DO CAMPONÊS SE MANIFESTA NA ARTE DE PLANTAR E COLHER

Cultivar a terra com ajuda da família ou não marca o trabalho da maioria dos entrevistados. É a forma que dispõem para proporcionar o necessário para a família. É pelo trabalho nas terras da família ou, em casos isolados, em terras alheias, como meeiro ou fora das atividades agrícolas, que os entrevistados encontram os meios para garantir a reprodução do grupo familiar. Compreendemos o trabalho desenvolvido pelo camponês, nas suas atividades na terra, como um trabalho guiado por um “ato de fecundação”, conforme sugere Garcia Júnior (1983, p. 210), uma vez que é

[...] por seu esforço e sacrifício que o homem introduz na terra a semente, um elemento capaz de dar origem a uma nova planta. Nutrindo-se da terra, este elemento se desenvolve sob a forma de planta. Crescida a planta, ela pode fornecer o necessário ao consumo humano [...].

Essas atividades eram descritas pelos entrevistados com o domínio de quem detém o saber daquilo que faz. Demonstravam que o trabalho realizado, com sabedoria, sensibilidade e com as mãos, era algo que traria o alimento para a família. Sabem que devem planejar suas atividades em função das necessidades da família e dos imprevistos climáticos. Por meio do trabalho, aprenderam com os seus ancestrais e ensinam para seus filhos os melhores meses para se preparar as terras para os cultivos, para se plantar e para se colher.

Conhecem, por acumular experiências, o período das chuvas e trovoadas no Vale e o início do período das secas. Os entrevistados descrevem a melhor época para se podar as plantas, para os animais parirem ou para se fazer as hortas de casa ou limpar as pastarias. Todas as atividades descritas demonstram uma estreita relação com o trabalho que desenvolvem diariamente nas terras da família ou em terras alheias na condição de meeiro. A atividade de cultivar e cuidar das lavouras, para muitos, representa o verdadeiro trabalho e a satisfação do camponês. E nele que demonstram que, para ser camponês, é preciso ter vocação, é preciso saber o que faz e entender os sinais manifestados pela terra e pela natureza. É necessário compreender que as plantas possuem um ciclo biológico que precisa ser respeitado, por isso é preciso ter um planejamento rigoroso do que e em que período plantar. Os

antepassados repassavam essas informações como uma estratégia para ver garantido o alimento em suas mesas.

Ensinavam e ensinam que os plantios devem ser realizados nos períodos adequados. Alguns acrescentam o calendário das fases da lua ou dias de santos. São os sinais naturais acrescidos dos sagrados que determinam o quando vai ser feito, já que não possuem o controle sobre o tempo. O camponês, pelo seu trabalho, especifica o quê, onde e quanto vai fazer, contudo o período de quando vai fazer é uma determinação exclusiva das condições definidas pela natureza. Brandão (1999), com muita sensibilidade, compreendeu essas demonstrações de apego ao trabalho do camponês e sua dependência à terra e à própria natureza, ao perceber que o camponês tem pela terra onde planta “[...] um afeto que na prática transformava o trabalho do lavrador em uma mescla entre ele e o deleite [...]” (BRANDÃO, 1999, p. 66). O trabalho desenvolvido seguia uma ordem estabelecida pelo ciclo biológico da planta e pela natureza. Assim sendo,

[...] arar terra limpa, ‘nua’; ver saírem dos grãos as mudas de milho, de feijão; espreitar no céu os sinais da chuva e alegrar-se de vê-la quando regrada, ‘em boa hora’; estabelecer a ordem da lavoura em cada ‘limpa’ e, realizar na colheita, para si mesmo, para os da família, para os ‘outros’, o instante entre o milagre e o esforço bruto, de uma síntese quase perfeita dos tempos entre a semeadura e ela [...].

O trabalho do camponês, para os entrevistados, constitui-se na arte de lavrar a terra, de plantar e de colher e, principalmente, de compreender os detalhes da ancestral cumplicidade entre a terra, homem, trabalho e natureza.

O trabalho é desenvolvido, conforme o Quadro 31, pela maioria dos entrevistados (27), nas terras da família e exclusivamente em atividades relacionadas com a produção agrícola. Algumas famílias desenvolvem complementam suas atividades com a criação de gado leiteiro. Duas famílias comercializam o leite diretamente com a Cooperativa de Laticínios de Alfredo Chaves (CLAC) e outras produzem queijos para comercialização em pequenas agroindústrias caseiras. Outros trabalham principalmente nas terras da família e também como meeiros (06). Nos dois casos em que o trabalho é desenvolvido principalmente fora das terras da família, um caso é marcado pelo trabalho desenvolvido fora das atividades agrícolas e o outro pelo fato de ser meeiro.

Quadro 31 – Atividades desenvolvidas pelo entrevistado/2011

Comunidade	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	A	A	A	A	A	A	B	B	A	x
Cabeça Quebrada	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Olivânia	A	B	A	A	B	A	A	A	B	A
São Miguel	C	A	A	A	C	A	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

Legenda: (A) somente nas terras da família; (B) principalmente na terra da família; e (C) principalmente fora da terra da família.

A direção dos trabalhos, na unidade de produção familiar, é feita pessoalmente pelo pai ou pelo filho que assume seu lugar. No Quadro 32, podemos observar que o trabalho desenvolvido está incluído na gestão pessoal dos trabalhos realizados nas terras da família e nas terras de meação. As decisões, pela maioria das respostas, são tomadas unicamente pelo pai ou pelo filho, quando este assume os trabalhos, sem desconsiderar as sugestões dadas pelo pai, principalmente quando envolvem questões relacionadas com os investimentos realizados nas terras da família. Ocorrem situações em que, antes da decisão, o problema é discutido internamente pela família considerando-se a opinião dos membros envolvidos diretamente com as atividades desenvolvidas pelo grupo familiar. Contudo, o direito da palavra final, normalmente, ainda permanece com o pai ou filho que assumiu o lugar do pai na gestão das terras da família. Constatamos três casos em que as decisões são tomadas de forma compartilhada pela família, principalmente pelo pai e pelos filhos homens.

Quadro 32 – Gestão pessoal dos trabalhos nas terras das famílias entrevistadas/2011

Comunidade	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	sim	INO	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	x
Cabeça Quebrada	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Olivânia	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
São Miguel	não	INO	sim	sim	não	INO	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

Legenda: (INO) informação não obtida.

Observamos, no Quadro 33, que a maioria dos entrevistados (27) não desenvolve outro trabalho remunerado além das atividades agrícolas realizadas em suas terras ou em terras alheias. Oito afirmam que possuem outra fonte de renda além da atividade agrícola.

Quadro 33 – Atividade remunerada além da atividade agrícola exercida pelo entrevistado/2011

Comunidades	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	não	não	não	não	não	sim	sim	sim	não	x
Cabeça Quebrada	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não
Olivânia	não	sim	não	não	sim	não	sim	sim	não	não
São Miguel	sim	não	não	não	não	não	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

As formas de utilização da mão de obra nas terras da família podem ser observadas no Quadro 34. Constatamos o emprego exclusivo da força de trabalho familiar em 16 casos. Já a combinação do uso da força de trabalho familiar e mão de obra contratada ocorre em dez casos e em dois casos, as atividades são desenvolvidas exclusivamente por força de trabalho contratada. Em cinco casos, não foi possível obter a informação.

Quadro 34 – Formas de emprego da força de trabalho nas terras das famílias entrevistadas/2011

Comunidades	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas barras	A	INO	A	A	A	B	B	A	B	X
Cabeça Quebrada	B	B	INO	B	B	B	A	A	C	A
Olivânia	A	B	C	B	A	A	A	A	A	B
São Miguel	A	INO	A	A	INO	INO	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

Legenda: Informação não obtida (INO); somente com mão de obra familiar (A); principalmente com mão de obra familiar (B); e principalmente com mão de obra não familiar (C).

A terra e as atividades agrícolas nela desenvolvida não representam, para 20 das famílias entrevistadas (Quadro 35), sua única fonte de renda.

Quadro 35 – Atividade agrícola como única fonte de renda das famílias entrevistadas/2011

Comunidades	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Duas Barras	sim	não	não	não	sim	não	não	não	sim	x
Cabeça Quebrada	não	sim	não	sim	não	sim	sim	sim	não	sim
Olivânia	não	não	não	não	não	sim	sim	sim	não	sim
São Miguel	não	não	sim	sim	não	não	x	x	x	x

Fonte: Dados obtidos nas pesquisas de campo. Elaborado pelo autor.

Nas outras fontes de renda das famílias entrevistadas, constam: agroindústrias familiares, beneficiamento de polpa de frutas, membros que trabalham em atividades não agrícolas, comercialização dos produtos, da propriedade, em feiras livres, destilaria de aguardente e atividades no comércio local.



Observamos que começa, entre as famílias camponesas entrevistadas, a prática de se inserirem no cenário pluriativo rural que emerge no Vale com fortes perspectivas de geração de renda e formulação de novas condições de manutenção do grupo familiar. Conforme Graziano da Silva (1999), a heterogeneidade das atividades rurais acontece quanto maior a atividade produtiva estiver interligada ao mercado. Essas condições permitem ao campesinato desenvolver atividades integradas e diversificadas e, na medida do possível, trabalhar de forma articulada a cadeia produção – transformação – comercialização, aproveitando as potencialidades locais e dinamizando atividades antes consideradas secundárias. Ressaltamos que, cada vez mais, o camponês articula seu modo de vida com o urbano, mesmo quando valoriza e ressignifica sua cultura, seu “ethos camponês”, identidades e relacionamentos particulares. Essa aproximação não configura, nas famílias camponesas entrevistadas, situações de secundarização das atividades agrícolas por elas desenvolvidas, mas uma complementação de renda com as novas atividades que emergem no seu contexto de produção familiar.

## 7.5 A COMUNIDADE CAMPONESA CONFIRMANDO O SENTIMENTO DE PERTENÇA AO LUGAR

Nessas abordagens teóricas, buscamos reflexões que atendam aos objetivos dos ambientes a serem estudado. Assim, a noção de comunidade camponesa precisa envolver suas múltiplas formas que são vividas no mundo rural. Portanto, é necessário ampliar, por exigência do próprio objetivo do estudo, o âmbito de análise e conceituar o termo “comunidade”. Segundo Souza (1999), é na concepção da “polis” ateniense que encontramos o sentido histórico de comunidade. A “polis” é concebida como uma forma organizativa cujos objetivos se constituíam de interesses coletivos. Muito além dos espaços reservados ao desempenho de suas atividades produtivas, a comunidade consolidou-se pelas relações interpessoais, pela manutenção do diálogo e do simbolismo das celebrações.

Distintas definições foram e estão sendo elaboradas para conceituar comunidade camponesa. Percorrem vertentes de abordagem que acentuam o aspecto do complexo social aqui compreendido como a divisão do trabalho, concorrência e interdependência, ao consenso, isto é, a constituição de uma cultura e experiências em comum, os objetivos e a compreensão que reafirmam sua coesão social. Nas definições são encontradas referências à vida grupal, quando observadas sob o sentido de uma vida em comum. Dentre os inúmeros conceitos para comunidade camponesa, Wirth (1973) ressalta os aspectos relacionados com o espaço territorial, a distribuição dos sujeitos, de suas instituições e atividades elaboradas a partir de uma vida em conjunto estabelecida por relações de parentesco e de uma vida econômica pautada por interesses coletivos.

Outros autores afirmam, como é o caso de Sorokin, Zimmerman e Golpin (1981), que as populações das comunidades camponesas tendem a uma homogeneidade de suas características psicossociais maiores do que a população urbana. No campo, essas aproximações psicossociais são representadas pelas crenças, linguagens, opiniões, tradições, padrões de comportamento e valores entre outros, enquanto na cidade, por sua dinamicidade, é facilitada a coexistência de tipos humanos mais opostos e contrastantes.

Dois elementos se mostram essenciais na configuração de uma comunidade camponesa: sua base territorial e o sentimento de pertença à localidade que permeia as manifestações de seus moradores. Esses elementos consolidam-se na reafirmação da reciprocidade entre suas famílias. Candido (1987, p. 67) afirma que uma comunidade camponesa, denominada na região de suas pesquisas de “bairros”, consiste no “[...] agrupamento de algumas ou muitas famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas [...]”.

Na definição de comunidade camponesa, Silva (1997) afirma que ela se compõe de um agrupamento de famílias camponesas com características próprias. Essas famílias se veem unidas por um espaço geográfico e pelas relações sociais e culturais definidas pelo próprio grupo.

Já a definição adotada por Moura (1978) afirma que a comunidade camponesa/bairro se constitui em um conjunto de “sítios” com limites consensualmente estabelecidos, com atuação de regras sociais definidas em cada um deles e onde a perpetuação de sua identidade acontece por meio da reprodução de regras vigentes no seu interior.

Entendemos que uma comunidade camponesa não se constitui somente de um aglomerado de casas, plantações e habitantes passivos. Uma comunidade camponesa pode ser apresentada como um grupo heterogêneo de pessoas, onde os enfrentamentos e os vínculos de solidariedade se misturam na sua realidade concreta. Em outras palavras, Gaiger (1994, p. 182) afirma que “[...] as relações sociais típicas da comunidade rural, por seu caráter totalizante, exigem um princípio de coerência que possa englobar e dar unidade à vida coletiva [...]”.

As comunidades envolvidas nas pesquisas apresentam cenários próximos aos conceitos expostos. Podemos defini-las como um grupo heterogêneo de pessoas com comportamentos distintos, que compartilham residência na mesma localidade marcada pelas práticas de auxílios mútuos. Vivem de regras comuns enraizadas em tradições expressas em suas crenças, cultura, instituições, rituais, modo de vida, atividades religiosas e costumes. Compartilham o mesmo espaço geográfico com acesso a um mesmo conjunto de recursos naturais locais. Contudo, lembramos que, como bem disse, Levi (2000, p. 43), as comunidades camponesas

[...] apresentam em seu interior um processo matizado e mutável de divisão e desarmonia: não podem ser descritas através da imagem idílica de uma sociedade solidária e sem conflitos e, no entanto parece existir uma homogeneidade cultural que se manifesta particularmente nos momentos de conflito aberto [...] com o mundo externo [...].

Esses grupos detêm um modo próprio de convivência, de desempenho das atividades e de mecanismos de articulação para a resolução dos problemas que os atingem individualmente ou no coletivo. Mesmo com sua heterogeneidade e formas distintas de perceber e se relacionar com sua a realidade, os relacionamentos em comum se consolidam, como afirma Candido (1987), por forte “sentimento de localidade” e pelo inter-relacionamento das famílias que ali residem. O sentimento de pertença não é demonstrado somente pelos espaços geográficos ocupados. É manifestado por um complexo conjunto de redes de afinidades estruturadas em torno de interesses em comum. As famílias entrevistadas demonstraram que

pertencer à comunidade não é estar apenas fisicamente localizado, mas, principalmente, ser socialmente acolhido.

Essas relações e identidades são reforçadas pela Escola Família Agrícola de Olivânia nos Planos de Estudo desenvolvidos por ela com as famílias camponesas. Sua estratégia é reforçar, com o apoio das famílias, os espaços de referências do campesinato: terra, trabalho, família, nome e comunidade como passo necessário para valorizar e ressignificar o “ethos” da família camponesa.

No capítulo seguinte, focalizaremos a participação das famílias entrevistadas nos espaços de representação social nas comunidades dessas famílias. Analisaremos como ocorrem esse exercício de participação e o papel que representa a Escola Família Agrícola de Olivânia nesse processo de inserção comunitária dessas famílias.

## **8 IMPORTA CONHECER MELHOR PARA COMPREENDER AS DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS CAMPONESAS NOS ESPAÇOS INSTITUÍDOS DO VALE DO RIO CORYNDIBA**

O estudo de uma sociedade não termina somente com a coleta de dados de campo. Ela realmente lembra a tarefa de tirar água de um poço sem fundo, pois novas camadas são descobertas e novos dados aparecem para complicar e tornar mais flexíveis os esquemas anteriormente propostos. (ROBERTO DA MATTA)

A ideia básica de inúmeras definições para compreendermos o significado de participação trata da criação de estratégias que facilitem as intervenções e capacitem os envolvidos a contribuírem com proposições e questionamentos em suas entidades. A participação em organismos representativos e em outros espaços deliberativos potencializa a formação de uma consciência social crítica que caminha no sentido de uma efetiva prática da participação. A participação, nos diversos níveis organizacionais que ocorrem na comunidade ou na escola, facilita a elaboração de iniciativas voltadas para a dimensão social e avança no processo de transição de alterações dos relacionamentos por envolver o todo. Desse modo, “[...] as práticas participativas levam a processos que articulam e incluem os diversos atores sociais; as comunidades apropriam-se dos resultados do esforço conjunto [...]” (JARA, 1998, p. 173).

Os espaços de participação com os quais as famílias camponesas entrevistadas estabelecem relações podem ser agrupados, conforme propõe Brandão (1990, p. 147), em dois espaços sociais distintos: “[...] espaços sociais de convivência e espaços sociais de participação [...]”. O primeiro se estabelece por meio do convívio em comum das pessoas ou famílias. É gerado por relações assinaladas “[...] pela pura partilha e pela fruição gratuita e prazerosa das situações que ela cria [...]” (p. 147). De acordo com esse mesmo autor, “[...] nesses espaços não há objetivos produtivos, e se há necessidade de intenção de realizar um serviço ele se submete ao desejo de convívio e da fruição do tempo [...]” (p. 147). Complementa em Brandão (1995, p.155): subordina-se “[...] ao desejo da gratuidade, da troca recíproca do tempo entre pessoas [...]”. Esses espaços podem ser identificados nas relações entre as famílias camponesas e a Escola Família Agrícola de Olivânia por

meio das assembleias, reuniões e mutirões, assim como nas Igrejas Católicas de São Miguel (comunidade de São Miguel) e de São Luiz Gonzaga (comunidade de Duas Barras) por intermédio dos apostolados de oração e grupos de celebrações. O mesmo autor define os “[...] espaços sociais de participação [...]” (p. 147) como

[...] aqueles em que as pessoas se associam, voluntariamente ou não, devido à necessidade ou à intenção de produzir bens, serviços ou significados, através de um trabalho coletivo que dá sentido ao grupo e compõe a identidade de seus participantes [...] (BRANDÃO, 1990, p. 147-148).

Posteriormente, em outras palavras, esse mesmo autor complementa a definição desses espaços considerando

[...] aqueles em que o fundamento da afiliação, imposta ou voluntária, submete a experiência gratuita da ‘convivência’ à necessidade ou a intenção de produzir bens, serviços ou significados, através de um tipo de trabalho coletivo de cujos efeitos resulta a própria atribuição do sentido do grupo, sua identidade de um ‘nós’, e da identidade de seus co-participantes, iguais por serem dele, desiguais por participarem diferencialmente nele [...] (BRANDÃO, 1995, p. 154).

Na busca para conhecer os espaços organizacionais dos quais as famílias camponesas entrevistadas participam, deparamo-nos com dados que mostram intensa vinculação com o Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR), mesmo compondo espaços localizados fora da condição de uma representação local. Observamos, no Quadro 36, que 31 das famílias entrevistadas responderam afirmativamente quando perguntados se tinham um ou mais membros sindicalizados. Contudo, o fato de estarem sindicalizados não os motiva a participar das assembleias e pouco frequentam o sindicato. São visitas que acontecem quando buscam alguma informação técnica, previdenciárias ou orientações sobre empréstimos do Pronaf.<sup>213</sup>

Quadro 36 – Famílias entrevistadas com um ou mais membros sindicalizados/2011

Comunidade	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Olivânia	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Cabeça Quebrada	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Duas Barras	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	x
São Miguel	sim	sim	sim	sim	sim	não	x	x	x	x

Fonte: Dados das pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

<sup>213</sup> Programa Nacional de Fortalecimento a Agricultura Familiar. É vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário.

Todos que responderam que são sindicalizados apresentaram, como principal justificativa, a possibilidade de garantir o benefício da aposentadoria, uma vez que o pagamento da contribuição sindical é o caminho mais seguro para a comprovação desse benefício. Segundo alguns entrevistados, o “apusesto”, como muitos denominam sua aposentadoria, é uma fonte de renda que auxilia, principalmente, na compra de medicamentos, por isso é aguardada com certa ansiedade para não terem que recorrer aos recursos que a família dispõe e estão reservados para outros investimentos. É uma maneira indireta de demonstrar certa autonomia perante o grupo familiar. Contudo, a aposentadoria não se restringe à aquisição de medicamentos. Também se converte em renda para beneficiar toda a família. Tedesco (1999, p. 113) nos ajuda a entender o seu significado. Sublinha o autor que a aposentadoria “[...] remunera fatores de produção na agricultura, melhora a infraestrutura do lar e possibilita o atendimento dos desejos de consumo [...]” da família camponesa. Conforme o Quadro 37, vinte e três famílias entrevistadas responderam que algum dos seus membros possui vencimentos provenientes da aposentadoria. Isso representa um percentual expressivo, o que torna a chegada desses recursos, para o comércio local e nas sedes dos municípios, a garantia de vendas.

Quadro 37 – Famílias camponesas entrevistadas, com um ou mais membros, que recebem proventos da aposentadoria/2011

Comunidade	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Olivânia	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	não	não	x
Cabeça Quebrada	não	não	não	sim	não	não	não	não	sim	sim
Duas Barras	não	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	não	sim
São Miguel	sim	sim	sim	sim	sim	sim	x	x	x	x

Fonte: Dados das pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Estar sindicalizado, para a maioria das famílias camponesas entrevistadas, representa garantir os direitos previdenciários e acesso ao seguro de renda mínima que passa a se constituir em uma complementação da renda para a família. Dois entrevistados acrescentaram que são sindicalizados porque são agricultores e porque o sindicato defende o trabalhador rural. Uma rara exceção de rompimento da cultura assistencialista manifestada, de forma dominante, nas respostas que justificavam os motivos de algum membro da família estar ou pretender se sindicalizar, como é o caso de duas famílias entrevistadas. Responderam que não possuem qualquer um dos seus membros sindicalizados. Alegam ser importante

“pagar o sindicato um dia” porque podem precisar dele no futuro. A possibilidade de estar sindicalizado é manifestada somente quando os interesses da família ou de seus membros podem ser contemplados por aquilo que o sindicato oferece. Mas uma vez o motivo de ser sindicalizado passa pela certeza de obter, do sindicato, benefícios pessoais ou para todo o grupo familiar.

No âmbito local, fazer parte de uma associação de moradores ou produtores não se constitui de mais uma forma de se organizar, mas, principalmente, da compreensão da possibilidade de uma representação alternativa construída a partir das necessidades do campesinato. Quando uma associação é criada, sua inspiração embrionária parte das exigências de um enfrentamento coletivo dos problemas identificados nos debates que antecedem sua criação. O camponês percebe que a possibilidade de interrupção de seus problemas está na sua capacidade de agir coletivamente.

Segundo Ribeiro (1994, p. 47), a associação é uma combinação de forças e relações coletivas que “[...] já existiam de forma embrionária na comunidade, mesmo que não seja formalizada. [...] é montada para enfrentar questões que, acreditam, precisam daquele tipo de organização [...]”. Surge a partir de uma base organizacional preexistente e principalmente à medida que o camponês passa a entender que, para conquistar seus objetivos, deve estar organizado no coletivo e a partir de uma base localizada. Essa organização com características locais facilita a defesa de “[...] sua identidade, propósitos e boa participação de associados. Permanece identificada com o sócio, e sua ação [...] é legitimada por ele. É um organismo de ação prática, onde são tratados assuntos [...]” (RIBEIRO, 1994, p. 48) de interesse específico dos associados e está focada em ações próximas, visíveis e resultados imediatos.

Os membros das famílias entrevistadas demonstram um interesse menor, se comparado com os percentuais de sindicalização, em estarem associadas a organizações locais, conforme Quadro 38. Dezesete, famílias responderam que nenhum de seus membros está vinculado a qualquer tipo de associação seja de produtores, seja de produtos. As justificativas apresentadas pelas 18 famílias que possuem membros associados se aproximam da busca de melhorias e benefícios para o camponês e/ou sua família. Explicações como: “Estar mais organizado para



reivindicar benefícios” ou “Sem a associação à comunidade não tem poder nenhum para reivindicar benefícios” demonstram mudanças nas relações individuais e sociais capazes de fortalecer uma consciência crítica indispensável para consolidar caminhos organizativos locais como condicionantes da formação de uma mentalidade da participação plena.

A partir das informações obtidas com as famílias entrevistadas, foi possível identificar associações na comunidade de Duas Barras: “Associação de Agricultores e Agricultoras do Vale do Corindiba;<sup>214</sup>” comunidade de São Miguel: “Associação de Moradores de São Miguel”; comunidade de Olivânia: “Associação dos Moradores e Produtores de Olivânia”; e comunidade de Cabeça Quebrada: “Associação dos Moradores de Cabeça Quebrada”.

Quadro 38 – Participação das famílias entrevistadas em Associações de Produtores ou Moradores no Vale/2011

Comunidade	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Olivânia	não	não	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Cabeça Quebrada	sim	não	não	não	sim	não	sim	não	sim	sim
Duas Barras	sim	não	não	sim	sim	sim	sim	sim	não	x
São Miguel	não	não	não	não	não	não	x	x	x	x

Fonte: Dados das pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Quando perguntados sobre a filiação a alguma cooperativa, 33 dos entrevistados, afirmam que não são cooperados, conforme observado no Quadro 39. A explicação pode ser encontrada no fato de que a cooperativa mais próxima é constituída por produtores de leite, produto que a maioria das famílias entrevistadas não produz e se o faz é destinado ao autoconsumo ou a produção artesanal de queijo e/ou outros derivados do leite. A Cooperativa de Laticínios de Alfredo Chaves, localizada a uma distância relativamente pequena das comunidades entorno da Escola Família Agrícola de Olivânia, atende a duas famílias entrevistadas. Recolhe a produção de

<sup>214</sup> Conforme o Estatuto Social, a “Associação de Agricultores e Agricultoras do Vale do Corindiba” foi fundada em 6 de setembro de 2001. Tem por finalidade: congrega os agricultores e agricultoras familiares do Vale, por meio das culturas produtivas, da agroindustrialização de seus produtos e subprodutos; orientar seus associados, de forma a estabelecer o melhor entrosamento entre todas as atividades nas áreas de produção, industrialização e comercialização; colaborar com o Poder Público, dando-lhe todo apoio para o desenvolvimento da agricultura familiar no Vale do rio Coryndiba; promover, planejar, arquitetar e incentivar, por todos os meios e modos, o melhoramento da comunidade rural, bem como auxiliar ou colaborar com as pessoas ou entidades públicas ou particulares para a realização de quaisquer obras na região do Vale do rio Coryndiba, as quais possam oferecer reais benefícios à coletividade; incentivar e apoiar, se convier, qualquer agremiação esportiva, social, educativa, cultural, cívica, filantrópica, recreativa, desde que suas organizações não firam os princípios morais que a Associação defende.

leite, que é mantida em um tanque de resfriamento instalado na Escola e outro nas terras de um dos cooperados entrevistados. O leite é coletado três vezes por semana por caminhões-tanques. Parte da manutenção da propriedade é garantida pelos serviços prestados pela cooperativa por meio de crédito e produtos adquiridos na própria Cooperativa. É comum o débito do cooperado ser quitado quando ele recebe o pagamento do leite entregue no mês.

Quadro 39 – Famílias entrevistadas que participam de Cooperativa de Produtores de Leite de Alfredo Chaves/2011

<b>Comunidade</b>	<b>Fam. 1</b>	<b>Fam. 2</b>	<b>Fam. 3</b>	<b>Fam. 4</b>	<b>Fam. 5</b>	<b>Fam. 6</b>	<b>Fam. 7</b>	<b>Fam. 8</b>	<b>Fam. 9</b>	<b>Fam. 10</b>
Olivânia	não	não	não	não	não	não	não	não	sim	não
Cabeça Quebrada	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não
Duas Barras	não	não	não	não	não	não	não	não	sim	x
São Miguel	não	não	não	não	não	não	x	x	x	x

Fonte: Dados das pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Os espaços de participação direta nas comunidades tendem a ultrapassar os ambientes religiosos, quando ocorrem articulações comunitárias nesse sentido. A democracia representativa se fortalece no estímulo à organização da sociedade civil, culminando na participação incondicional do cidadão nos processos decisórios. O período de redemocratização brasileira coincidiu com a emergência e fortalecimento dos movimentos sociais e a abertura de novos espaços organizacionais de representação e participação. Ao mesmo tempo, viu aumentar os espaços para uma participação popular comunitária. Um exemplo são os espaços de caráter consultivo representado pelos Conselhos Comunitários. Formados pelos diversos segmentos de uma comunidade, seu principal objetivo é a participação popular no planejamento, na destinação de recursos e no direcionamento das políticas públicas para a localidade. Nesse caso, as questões levadas nos Conselhos auxiliam no processo de tomada de decisão dos responsáveis pelas ações, mas não os obrigam a agir desta ou daquela forma. Por isso é fundamental uma participação proativa dos membros da comunidade para que suas proposições sejam efetivadas.

As famílias entrevistadas não demonstraram ter uma participação efetiva nos Conselhos Comunitários, conforme observamos no Quadro 40. Reconhecem que a participação é importante para melhorar a aplicação dos recursos e percepção sobre o grau de confiança que os membros da comunidade têm no Poder Público. Os dados mostram que quatro membros das famílias entrevistadas participam do

Conselho Comunitário Social nas suas comunidades. Por outro lado, 31 famílias não participam de qualquer reunião nas comunidades, exceto nas cerimônias religiosas realizados nas igrejas. As missas, novenas, rezas do terço, casamentos e enterros são momentos em que essas famílias encontram para se reunirem com outros membros da comunidade.

Quadro 40 – Participação das famílias entrevistadas nos Conselhos Comunitários/2011

Comunidade	Fam. 1	Fam. 2	Fam. 3	Fam. 4	Fam. 5	Fam. 6	Fam. 7	Fam. 8	Fam. 9	Fam. 10
Olivânia	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não
Cabeça Quebrada	não	não	não	não	não	não	sim	não	não	não
Duas Barras	sim	não	não	não	não	não	sim	não	não	x
São Miguel	não	não	sim	não	não	não	x	x	x	x

Fonte: Dados das pesquisas de campo. Elaborada pelo autor.

Outra forma de organização desenvolvida por determinadas famílias camponesas do Vale do rio Coryndiba, compreendendo algumas das entrevistadas, é o projeto de turismo rural denominado “Vale Viver Corindiba”. Nele são desenvolvidas inúmeras atividades de lazer rural, agroturismo, ecoturismo, turismo religioso e pedagógico. Essas famílias, incorporando as atividades tradicionais de geração de renda, desenvolvem novas formas de agregar valor principalmente aproveitando os atrativos naturais existentes no Vale. Muitas dessas atividades são desenvolvidas por egressos, educandos e monitores da Escola Família Agrícola de Olivânia em uma demonstração inequívoca de incentivo, por parte da Escola, para que as famílias do Vale busquem redirecionar as alternativas de geração de renda nas suas terras já que suas atividades agrícolas mantém características familiares e “[...] em sua totalidade desenvolve uma vertente desta atividade, usufruindo e conservando os recursos naturais, resgatando a cultura local e aproveitando e agregando valor aos produtos da propriedade [...]” (OLIVÂNIA, 2011, p. 4).

A inserção da Escola nessas novas atividades é resultado direto da formação humana integral e profissional dos jovens das comunidades do Vale. Materializou-se, principalmente, a partir das qualificações de Fruticultor Familiar, Processador de Agroindústria Familiar e Empreendedor em Agroturismo do Curso Técnico em Agropecuária que parte, sobretudo do objetivo de impulsionar ações de “[...] 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 [...]” (OLIVÂNIA, 2011, p. 4). Identificamos, nas famílias camponesas entrevistadas, atividades relacionadas com o lazer, hospedagem e turismo rural, criação e beneficiamento de peixe e frango caipira, processamento e envazamento de polpa de frutas e torrefação e moagem de café. Essas famílias manifestaram amplo reconhecimento pela formação obtida na Escola para a concretização dessas novas possibilidades de geração de renda em suas terras.

As atividades do projeto “Vale Viver Corindiba” são acompanhadas por uma equipe de organização e divulgação composta por representantes das famílias camponesas participantes. A Escola Família, órgãos públicos municipais e o Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural colaboram com o projeto por meio de assessorias prestadas às atividades desenvolvidas pelas famílias envolvidas e na ampliação dos níveis organizacionais. O projeto conta com um posto de venda, denominado “Casa da Roça”, onde são comercializados artesanatos tradicionais, produtos *in natura* e oriundos das agroindústrias familiares do Vale.

Ao analisar os dados sobre os níveis de participação das famílias camponesas nas organizações classistas, associações, cooperativas, conselhos comunitários e na diretoria da Associação dos Pais da Escola, percebemos, pelo que mostram os dados, que os indicativos de participação nesses espaços, exceto para suas aproximações com a sindicalização, não é significativo, mesmo a Escola Família Agrícola desenvolvendo, com as famílias, formações com o objetivo de mostrar a sua importância, incentivando a participação nesses espaços organizacionais locais.

A inserção das famílias camponesas pesquisadas nos espaços instituídos, no Vale do rio Coryndiba, ocorre apoiando-se em três níveis diferentes de participação, conforme propõe Gomes de Souza (1985). Os dados mostram que, no nível econômico, famílias participam da Cooperativa de Produtores de Leite de Alfredo Chaves, da Associação de Agricultores e Agricultoras do Vale do Coryndiba ou de outras associações de produtores rurais no Vale.

No nível sociocultural, em que convivem interesses, culturas, valores, normas de classes e grupos, outras famílias participam do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Asefao e associações de moradores nas suas respectivas comunidades. No

nível político, relacionado com a participação na tomada de decisões influenciando do poder local, poucas famílias participam dos Conselhos Comunitários.

Constatamos que as formas de participação das famílias camponesas nessas organizações se expressam mediante preocupações, interesses e concepções distintas. Buarque (1999) nos ajuda a compreender essas formas de inserção organizacional, ao dividi-las em três conjuntos:

- a- Corporativo: percebida em organizações sindicais, associações profissionais. Têm como suporte a “solidariedade temática”, em que a participação objetiva atender “interesses reivindicativos”;
- b- Comunitário: manifesta-se em organizações comunitárias. A participação objetiva a expansão da solidariedade territorial e interesses reivindicatórios em termos de infraestrutura social;
- c- Temático: manifesta-se por meio de propostas e da simbologia que representam uma ruptura à participação sem significado, consolidando uma abrangência participativa que repercute nas influências às políticas e iniciativas governamentais direcionadas aos objetivos específicos do grupo.

Os aspectos quantitativos dos benefícios alcançados pela participação, nessas organizações, são os mais observados. Todavia, participação é um fenômeno que envolve de forma gradativa o indivíduo e o seu coletivo, portanto não pode ser percebida de uma única forma. Segundo Oakley (1991), os efeitos da participação prevalecem e se ampliam no decorrer da sua ação, expandindo os níveis das necessidades organizacionais das pessoas, ultrapassando, desse modo, a prioridade da obtenção de benefícios.

A Escola Família Agrícola de Olivânia desenvolve uma programação de incentivo à participação das famílias nos diversos segmentos representativos nas suas comunidades, nas ações desenvolvidas pela Escola com as famílias e suas comunidades e pelas famílias na escola. Esses momentos encontram-se vinculados às diferentes etapas do processo de conscientização. A fase inicial consiste na sensibilização, informação, motivação e destina-se a envolver todos para participarem. Nessa fase, estabelece-se uma relação de aproximação com as famílias camponesas chamadas a participar. Essa fase tem modalidades diferentes

de ação, segundo o que se procura: simples consulta, apelo à parceria, ou responsabilização de projetos na escola. O incentivo às famílias para participar parte do princípio de que as transformações objetivadas para a Escola não ocorreram exclusivamente por projetos ou planos bem elaborados de iniciativa da Escola ou governamental, mas, sobretudo, da capacidade das famílias camponesas de entenderem que o “[...] processo de mudança depende muito particularmente da existência de setores da sociedade capazes de tomar iniciativas e implementar novas experiências [...]” (GÓMEZ DE SOUZA, 1985, p. 26).

Nesse sentido, a Escola Família Agrícola de Olivânia procura motivar a participação das famílias camponesas nos ambientes sócio-organizacionais comunitários, na perspectiva de vê-las reproduzir essa inserção social em seus espaços de vivências e, desse modo, motivar as famílias a ampliar seus níveis de participação nos espaços deliberativos da Escola, assim como na parceria pedagógica da educação de seus filhos. Então, ao serem alcançados, pelas famílias camponesas, níveis de comprometimento e participação que ultrapassem a formalidade do convite para as assembleias da Associação de Pais ou as reuniões pedagógicas, entendemos que o papel da Escola Família deveria ser o de reforçar os suportes teóricos e práticos para as famílias analisarem criticamente suas experiências como classe e se conscientizarem de que são protagonistas de uma prática educacional de inserção, transformação e forte abrangência social.

As famílias camponesas ao se conscientizar de que, participando, efetivamente, nos níveis organizativos e educativos da Escola Família Agrícola de Olivânia, mais se envolvem e desenvolvem a capacidade de dialogar, de planejar, de aprender, de trabalhar em equipe, de participar e se colocar à disposição das ações comunitárias. Quanto mais se sentem motivadas a participar das ações coletivas mais se sentem preparados para atuar na Escola. Consolidam, desse modo, um movimento pendular de participação contínua entre os espaços comunitários e escolares.

Na segunda fase, métodos mais seletivos e mais intensos revelam-se mais apropriados: comissões de trabalho por setores de atividades, elaboração de diagnóstico e projeto. Nessa fase, são identificadas as necessidades e deliberadas as ações para sua resolução. Já na terceira fase, são concretizadas e avaliadas as ações executadas. Essa fase de realização diz diretamente respeito aos grupos

interessados nas realizações das ações. Essas etapas podem ser observadas na convocação de mutirões ou encontros realizados na escola. Fica claro que as práticas participativas apontam para ações que incluem os diversos segmentos envolvidos com a escola, possibilitando a apropriação, por todos, dos resultados obtidos do esforço conjunto e, principalmente, a possibilidade de manifestar a capacidade de controlar suas próprias vidas e intenções, de realizar seus projetos “[...] com capacidade de decidir com liberdade, de influenciar na tomada de decisões [...]” (JARA, 1998, p. 175).

O processo de participação das famílias em organismos representativos, nas suas comunidades e na Escola Família Agrícola de Olivânia é discutido e fortalecido pela Escola nos seus espaços formativos, objetivando maior inserção dessas famílias nos seus espaços de convivência. A motivação para uma maior participação popular oxigena o processo pela renovação de pessoas e de métodos de atuação e pela possibilidade real de as pessoas influenciarem as decisões, no que diz respeito aos assuntos vitais para sua vida, para a comunidade e a Escola. Fortalecem, desse modo, esses espaços diante de desafios e cenários que se apresentam desfavoráveis à participação.

Para demonstrar o significado da participação das famílias camponesas em organizações com elas vinculadas, recorreremos à citação de Gómez de Souza (1985), quando afirma, fazendo referência ao Documento Final da Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural,<sup>215</sup> que a participação da

[...] população nas instituições e sistemas que regula sua vida é um direito fundamental, assim como uma condição indispensável para o reajustamento do poder político em favor dos grupos desfavorecidos e para o desenvolvimento rural só poderão concretizar suas potencialidades se lograrem a motivação, a participação ativa e a organização a nível popular da população rural, especialmente no que toca aos estratos menos favorecidos, para que intervenha na elaboração e formulação de políticas e programas e na criação de instituições administrativas, sociais e econômicas, aí incluindo as cooperativas e outras formas voluntárias de organização [...] (FAO, 1979, apud GÓMEZ DE SOUZA, 1985, p. 35).

O exercício da participação das famílias camponesas nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia é uma condição indispensável para legitimar um modelo de gestão democrática compartilhada, pensado já nos primeiros passos da Pedagogia da Alternância. Demonstra ser possível uma mudança de relacionamento

---

<sup>215</sup> Realizada na cidade de Roma/Itália, entre os dias 11 e 20 de julho de 1979.

entre os espaços escolares de formação em Alternância e as famílias camponesas. Isso significa promover um processo de mudança nesses espaços objetivando o reconhecimento dos espaços familiares como local de aprendizagem e de parceria na gestão da escola, o que passa necessariamente pela existência de uma rede não corporativa, mas colaborativa e instituída pelos vários parceiros envolvidos. Parceiros capazes de permanecer em diálogo e pactuar condições para o pleno desenvolvimento dos educandos, das famílias e de suas comunidades a partir da Escola Família e de suas realidades de inserção.

Como Brandão (1990, 1995) afirma com propriedade, é preciso instituírem-se como espaços sociais de convivências plenas e de participação na gestão administrativa e pedagógica compartilhada capaz de transcender o comodismo e fortalecer espaços que permitam entrar e influir nas esferas decisórias, nas quais se define a direção que vai tomar o processo formativo dos educandos e de gestão da Escola Família, gerando, a partir dessa concepção formativa, oportunidades que capacitem as famílias camponesas envolvidas a colaborar ativamente e influenciar a aprendizagem de seus filhos, fortalecendo-se mutuamente, como espaços que ensinam e aprendem.

A consolidação de espaços organizacionais comunitários só é possível, se forem ampliados os níveis de informação, novas formas de incorporação de conhecimentos e um apoio externo decorrente de articulações entre as comunidades e parceiros. Entendemos que essas articulações, inicialmente, devem ocorrer no nível local. Nesse caso específico, as organizações comunitárias no Vale do rio Coryndiba encontram, nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, por intermédio das famílias camponesas e de seus filhos que ali estudam, o suporte necessário para uma aproximação com essas ou outras famílias e motivá-las, por um lado, a uma participação plena nos espaços da Escola e, por outro, no fortalecimento de sua própria organização e sua inserção local.

É fundamental, se estivermos pensando em organizações de base popular e de abrangência comunitária, que esses ambientes desenvolvam estratégias para uma aproximação mútua. Isso equivale a falarmos na formação de um fórum permanente de discussões sobre a realidade do Vale com a finalidade de propor ações estratégicas para o pleno desenvolvimento das famílias e das comunidades



camponesas, fortalecimento das organizações populares e consolidação da Escola como ambiente de real valorização e promoção do ser humano e da sustentabilidade. Acreditamos, a partir dessa recíproca aproximação, ser possível gerar uma nova concepção do sentido de participar, fundamentada no entrelaçamento, na aproximação e no compartilhamento dos objetivos dos diversos coletivos sociais e naturais envolvidos a partir de uma prática de desenvolvimento autossustentável, baseada na iniciativa comunitária.

Na tentativa de aproximar as ações planejadas pelas organizações comunitárias do Vale do rio Coryndiba à Escola Família Agrícola de Olivânia, recorreremos a alguns desafios que foram manifestados nos diálogos com as famílias camponesas entrevistadas: estimular práticas agrícolas de baixo uso de insumos externos; associar as experiências e saberes ancestrais com os saberes das gerações atuais; assegurar a inserção socioprofissional do jovem em atividades agrícolas e não agrícolas no próprio Vale; valorizar a cultura e a identidade do território; preservar e administrar os recursos naturais com a finalidade de geração de rendas alternativas para as famílias; criar novas atividades de geração de renda; e ocupar os mercados alternativos, além do território do Vale do rio Coryndiba.

Neste capítulo, assinalamos a existência de espaços de participação local, indicando de que maneira as famílias camponesas, com vínculo com a Escola Família Agrícola de Olivânia, participam desses espaços. Trata-se de perceber como essas famílias se inserem em organizações comunitárias locais, de classe e em cooperativa e por quais razões estão associadas ou não a essas organizações. Nas observações finais deste trabalho, focalizaremos as transformações que incidem e ocorrem nas famílias camponesas entrevistadas, observando como essas mudanças refletem nas formas de convivência entre a Escola Família Agrícola de Olivânia e a família camponesa.

## **9 DELINEANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O INÍCIO DE UMA NOVA CAMINHADA**

Procuramos entender, neste trabalho, alguns aspectos da presença, das estratégias e das racionalidades que envolvem os espaços familiares camponeses e os espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia. Iniciamos nosso percurso com o propósito de compreender em quais momentos e espaços, na Escola Família Agrícola de Olivânia, a família camponesa está presente e como ela colabora para consolidar a Pedagogia da Alternância e seus espaços de formação, em ambientes de aprendizagem a partir da prática da participação. Um processo educacional e igualmente participativo e colaborativo no qual as famílias camponesas não são simplesmente aquelas que reverenciam as decisões; elas se apresentam como protagonistas de sua própria formação e do processo formativo dos filhos em parceria com os espaços escolares. Uma formação, que segundo inúmeros entrevistados, semeia valores – solidariedade, justiça e participação – essenciais para a promoção da pessoa, para o desenvolvimento humano e para a geração de mudanças nos relacionamentos pessoais e coletivos.

O exercício da participação das famílias camponesas, nos espaços e tempos da formação da Escola Família Agrícola de Olivânia, consiste de um aprendizado para a formação de uma consciência social crítica como condicionante estratégico para o desenvolvimento de uma cultura de participação na sociedade e na Escola. Nesse sentido, os trabalhos de Santos Guerra (2002) e Bordenave (1994) foram importantes para compreendermos que o conceito de participação implica envolvimento em projetos de ações compartilhadas nos quais é oportunizado o direito de cada um encontrar um papel a cumprir, uma responsabilidade a assumir, decisões que queira tomar e ações das quais queira compartilhar.

Assim, a participação das famílias camponesas na Escola Família Agrícola de Olivânia apresenta-se como duas das formas de poder: o poder do conhecimento fundado nos espaços educacionais, que trabalha com a realidade do educando e de sua família como parceira do processo ensino-aprendizagem, aliado ao poder da participação manifestado na tomada de decisões e das mudanças a partir do

protagonismo das famílias camponesas, que, por sua vez, se articulam ao poder econômico e político, agora na condição de atores coadjuvantes.

Podemos afirmar, a partir das pesquisas de campo realizadas, fundamentadas nos princípios de uma pesquisa socioantropológica proposta por Brandão (2003), que a concepção formativa e educativa da Pedagogia da Alternância passa pelo entendimento da participação não como um fim e sim como um meio que permite às famílias camponesas alcançar seu próprio desenvolvimento, particularmente, na dimensão social, da mesma forma que representa uma real possibilidade de participar na tomada de decisões nos assuntos relacionados com a vida escolar e pedagógica dos seus filhos. Portanto, a participação das famílias, na concepção da Pedagogia da Alternância e incentivada pela Escola Família Agrícola de Olivânia, passa pela incorporação do poder para influenciar o conhecimento no sentido de opinar e manifestar sua capacidade de assumir as responsabilidades pelos processos que afetam suas vidas e a vida escolar dos seus filhos. Em resumo, participar, como observamos nas pesquisas de campo, não é ser espectador, é intervir no processo de tomada de decisões.

Observamos que a prática educacional desenvolvida em parceria entre a família camponesa e a Escola Família Agrícola de Olivânia ultrapassa os aspectos meramente pedagógicos da formação. Essa constatação nos auxiliou a entender que os espaços escolares, na Pedagogia da Alternância, se confirmam como local de aprender sobre e como transformar as realidades das famílias camponesas; local da valorização das experiências sociais e dos saberes camponeses; espaços de aprendizagem desenvolvida a partir de uma prática educacional específica para a formação da juventude e da família camponesa e, principalmente, local onde as famílias assumem, como cúmplices, o destino da educação escolar de seus filhos, local de descobertas e ressignificações do “ethos camponês” e da valorização da pessoa e da comunidade. As contribuições de Giorio (1969), Possagnolo, Schioppeto e Tecchio (1996), Chessa e França (2003), García-Marirrodrga e Puig-Calvo (2010) e Gimonet (2007) foram valiosas para aprofundar o entendimento da relação entre a família camponesa e a Pedagogia da Alternância.

A própria designação dos espaços de formação em Alternância remete ao seu principal protagonista – a família camponesa. Por isso se fez necessário um regaste

histórico das origens da Pedagogia da Alternância e de seu percurso até as terras capixabas. No decorrer das pesquisas de campo, observávamos que a todo instante se reforçava um princípio básico da Alternância na Escola Família Agrícola de Olivânia: todo o processo de ensino-aprendizagem foi pensado e praticado a partir das realidades das famílias camponesas enfatizando seu protagonismo nos processos decisórios e nas ações educacionais.

Essa presença, decisiva, identifica o pioneirismo da proposta das famílias camponesas francesas quando iniciaram os debates para a formação de uma escola que fosse o espaço contraditório ao modelo oficial de ensino. A presença da família camponesa nos espaços de formação da Escola Família Agrícola de Olivânia é resultado de uma construção sócio-histórica, por isso foi necessário caminharmos no trajeto histórico da Pedagogia da Alternância como condição para compreendermos o significado do surgimento do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e da Escola Família Agrícola de Olivânia. As informações obtidas com os percussores da proposta nas terras capixabas, aliadas com a colaboração teórica de Nosella (1977), Nové-Josserand (1987), Chessa e França (2003), Silva (2000) e García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), foram fundamentais para percorrermos esses caminhos com segurança.

O percurso na história da Pedagogia da Alternância, nas origens do Mepes e criação da Escola Família de Olivânia foi realizado próximo ao processo de ocupação do Vale do rio Coryndiba. Dialogamos, nessa caminhada, com a história com origem no povo, a história vinda de baixo ou a história da gente comum, como bem disse Hobsbawm (1990). Para sua fundamentação, devemos destacar que as contribuições metodológicas de Bloch (2001, 2001a), Ginzburg (2001, 2002) e Levi (2000) exerceram influências de forma tão significativa sobre as análises dos documentos coletados e das entrevistas realizadas que não poderiam deixar de ser mencionadas.

Como entender essa participação se não compreendermos a própria formação desses protagonistas? Os diálogos com as famílias entrevistadas nos forneceram os atributos necessários para pensarmos em uma definição da família camponesa, mesmo diante de um cenário que mostra uma tendência à reorganização dos conceitos da chamada família camponesa nuclear. Observamos que as famílias

entrevistadas se constituem, em sua grande maioria, de um casal e seus filhos formando uma unidade de produção e consumo com o emprego da força de trabalho, principalmente familiar. Detém uma característica que lhe é peculiar: as atividades de produção desenvolvidas permitem-lhes reproduzir seus fatores de produção internos.

As considerações de Chayanov (1974, 1981), Brandão (1995, 1999), Gárcia Júnior (1983, 1990), Woortmann (1995), Woortmann (1983, 1990a), Woortmann e Woortmann (1997) colaboraram para entendermos o sentido e a racionalidade da unidade de produção camponesa. Além da dimensão econômica, percebemos que as famílias camponesas entrevistadas se mantêm como espaços de atributos peculiares onde se desenvolvem as dimensões relacionais que contribuem para a elaboração de seu ambiente social, dos espaços de aprendizagem, da constituição de identidades e da geração das múltiplas formas de inserção no espaço comunitário e escolar.

Dessa forma, as contribuições da obra de Carlos Rodrigues Brandão e Klaas e Ellen Woortmann bem como os trabalhos de Tedesco (1999) e Garcia Júnior (1983, 1990) foram fundamentais para nos referenciar teoricamente, para compreendermos o significado da construção do conceito de família camponesa e o sentido de sua campesinidade bem como da possibilidade de esses conceitos serem apropriados, pela Escola Família Agrícola de Olivânia, para consolidar sua aproximação com esses espaços também de formação.

Os perfis evidenciados nas pesquisas de campo com unidades de produção camponesa extrapolam o aspecto da produção. Suas estratégias são definidas por meio de sua capacidade de adaptação, sua ênfase na diversificação e da maior flexibilidade nos processos decisórios. Os fatores responsáveis pela elaboração de estratégias que direcionam a dinâmica das decisões adotadas, pelas famílias entrevistadas, são gerados pela leitura e compreensão que possuem de seu contexto e pela sua capacidade e disponibilidade para produzir em suas unidades de produção. Guiada por uma lógica racional própria, assinalada pelo equilíbrio dos custos de produção e despesas familiares; pela minimização dos riscos nas atividades agrícolas e oscilações do mercado; por assegurar alimentação para o núcleo familiar; por garantir a absorção da mão de obra familiar nas atividades das

unidades de produção; e por buscar melhorias nas condições de trabalho, bem como no sistema de produção adotado, as famílias entrevistadas elaboram cotidianamente estratégias próprias para a consolidação de sua sustentabilidade.

Constatamos cenários em que a interatividade entre a produção comercial e a produção para o consumo caseiro, o que Candido (1987) denomina de “gasto de casa”, está presente nas suas formas de produção. Em outras palavras, se os cultivos de comercialização não são absorvidos ou se estão sujeitos às condicionantes do mercado, a produção para o consumo garante a fonte alimentar da família. Em momentos em que o mercado absorve a produção, a fonte alimentar é acrescida com os recursos advindos dessa relação com o mercado.

Por representar um modelo produtivo com características e concepções próprias, muito se especula sobre o futuro da agricultura camponesa. Nesse espaço impressionante de especulações, uns assumem posições nítidas em sua defesa, outros profetizam seu desaparecimento, insinuando que, a partir de sua decomposição, emergirá uma forma superior ou mais evoluída de exploração agrícola. Todavia, alheia a esses debates, a agricultura camponesa tem se mostrado eficiente na geração de estratégias capazes de garantir sua manutenção e reprodução por gerações. Sua capacidade de “metamorfosar-se” tem lhe concebido um poder de adaptação às permanentes oscilações do cenário socioeconômico.

Essa capacidade de adaptação foi percebida nas lógicas e lugares das famílias camponesas entrevistadas em frente ao padrão de produção agrícola capitalista. Foi importante identificar suas estratégias, a adoção de racionalidades próprias e inserção no contexto da produção mercantil, por entendermos que qualquer reflexão que envolva as famílias camponesas e suas relações com a Escola Família Agrícola de Olivânia não deve apartar-se de uma discussão da realidade camponesa e de suas formas de resistência ou não aos padrões mercantis da agricultura.

Percebemos que a consolidação das políticas governamentais alterara significativamente o padrão de produção capitalista no setor agrícola no Vale, provocando transformações no cotidiano das famílias camponesas entrevistadas, modificando formas seculares de ocupação do solo, mediante uma padronização nas técnicas de produção de alto uso de insumos externos que propicia, de forma agressiva, em todos os seus sentidos, a possibilidade da grande produção agrícola

monocultora. Alteram-se, com isso, as relações das forças produtivas no trabalho agrícola e adotam-se nos procedimentos de produção: técnicas de produção exógenas; máquinas e implementos agrícolas; e força de trabalho assalariada. Quando as famílias camponesas são compelidas a buscar a máxima comercialização da sua produção, destinam a força de trabalho e o tempo disponível para essas atividades. O emprego integral do tempo do camponês para essas atividades altera suas relações com os espaços de participação comunitária.

Observamos que algumas famílias entrevistadas detêm mecanismos e estratégias próprios que lhes garantem agilidade e autonomia, quando enfrentam situações adversas. Como exemplo, a resistência de algumas famílias à “não-proletarização” fundamenta-se por deter variáveis econômicas capazes de sofrer amplas conformações aos inúmeros cenários que lhes são apresentados. Em qualquer situação, decidem o que plantar, quando e a área a ser plantada. Assim a unidade de produção camponesa está apta a fornecer trabalho e produtos em qualquer situação a seus membros.

Constatamos que a força de trabalho empregada nas atividades nas terras das famílias é sempre determinada pela disponibilidade dos membros capacitados. As famílias procuram estabelecer os limites máximos e mínimos do volume de sua atividade econômica por sua composição, até porque a disponibilidade de mão de obra para contratos temporários no Vale é insuficiente para atender a todas as demandas que se apresentam.

Algumas famílias iniciam o desenvolvimento de agroindústrias familiares e a manutenção diversificada da produção na agricultura. Isso tem lhes permitido a flexibilização das formas de agregação de valores e a promoção de uma integração com o mercado consumidor com certa margem de negociação. Essa integração ultrapassa uma prática de comercialização dos produtos *in natura*, busca, mediante o beneficiamento dos produtos, obter ganhos de escala e consolidar-se no mercado com um produto diferenciado. A consolidação do mercado local, as formas coletivas organizadas, a adoção de estratégias autônomas constituem-se a base de referência para o crescimento dos empreendimentos de integração com o mercado.

Constatamos que algumas famílias camponesas entrevistadas buscam novas formas organizacionais para consolidar esses espaços alternativos de renda familiar.

A prática da agroindustrialização da produção reafirma a certeza de que projetos construídos de forma coletiva, como é o caso do projeto “Vale Viver Coryndiba”, suscitam perspectivas de ocupar novos espaços no mercado. Constitui-se de uma estratégia viável para a expansão das oportunidades, aplicação de todo o potencial produtivo rural, compondo, dessa forma, um espaço favorável à proposição de inovações que visem a uma valorização e perspectivas de obtenção de um aumento de renda para a agricultura camponesa. Essas atividades se consolidam como uma forma de produção própria envolvendo a família e a descoberta de um mercado que se apresenta cada vez mais promissor para esse tipo de atividade, reforçando a importância e a viabilidade da produção agrícola camponesa.

As conversas com as famílias nos permitiram afirmar que, no Vale, cada vez mais são ampliadas as dificuldades de demarcação das fronteiras entre a cidade e o campo, a partir de uma classificação sustentada em argumentações unicamente econômicas. O campo, do Vale, não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola. Consolidam-se, nessas novas realidades, práticas peculiares urbanas. Dessa forma, é possível afirmar que as dificuldades de delimitação ocorrem devido à urbanização do campo, por meio da agroindustrialização dos processos produtivos rurais e pela presença de novos setores urbanos na realidade rural. Essas alterações estão sendo acompanhadas pela Escola por meio das discussões, assuntos abordados nos conteúdos trabalhados e pelas adequações às novas necessidades de formação técnica dos educandos à medida que é solicitada. Constatamos, nas famílias que gradualmente optam pelo desenvolvimento dessas novas atividades, que é a alternativa viável, devido ao espaço para o crescimento, à possibilidade do aumento da renda, alterando o ramo da atividade sem o abandono do seu habitat, repercutindo, assim, na redução da migração, revertendo a situação de êxodo rural característico da relação campo–cidade. Gradativamente, segundo os entrevistados, essas novas atividades têm colaborado para o crescimento da população nas comunidades.

Pode-se pensar em um quadro geral das transformações do Vale do rio Coryndiba por meio das seguintes observações e informações obtidas nas entrevistas realizadas:



- a) urbanização do Vale com a reprodução dos padrões de vida urbana (aproximação de valores, padronização de conceitos e intensificação de consumo de produtos urbanos);
- b) conjunto de novas atividades agropecuárias localizadas em espaços específicos do mercados;
- c) transição para outras atividades no espaço rural por meio de sítios e chácaras de recreio de fins de semana, agroindústrias familiares, e prestação de serviços no campo;
- d) convivência de três tipos de unidade de produção camponesa: a tradicional – produção para o consumo e mercado; a pluriativa – seus membros desenvolvem atividades agrícolas e complementa a renda familiar com atividades tipicamente urbanas; e aquela em que a produção obtida está voltada exclusivamente para o mercado;
- e) rápida adaptação da família camponesa ao processo de uma modernização moldado no padrão de produção e de consumo da vida urbano-industrial;
- f) redução do número de camponeses de tempo integral;
- g) nova divisão no trabalho no interior das unidades familiares, liberando alguns membros para se ocuparem com outras atividades, alheias à sua unidade produtiva;
- h) atividades internas nas terras das famílias executadas, em parte por mão de obra contratada de terceiros;
- i) conjunto de atividades agrícolas de autossustento em torno de uma agricultura tradicional e da criação de pequenos animais;
- j) intensificação de práticas agroecológicas nas unidades de produção camponesas;
- k) ampliação do poder camponês local (associação de produtores rurais e sindicato de trabalhadores rurais);
- l) complementação da renda familiar via aposentadoria rural;

- m) especialização na produção (piscicultura e criação de frangos caipira);
- n) melhoria da infraestrutura social e lazer rural (quadra de esportes, asfalto, telefonia móvel, posto de saúde, escolas, agentes de saúde);
- o) mercantilização das paisagens, como resposta à expansão e valorização das atividades de turismo e lazer rural;
- p) maiores facilidades de transporte, comunicação, saneamentos básicos, assistência médica e acesso à escolarização urbana com o deslocamento dos educandos para as escolas instaladas nas cidades.

Nesse cenário onde emergem novas mentalidades e novas atividades, a Escola Família Agrícola de Olivânia desenvolve suas ações formativas que, em resumo, podem ser assim apresentadas: melhor formação profissional para o camponês; especialização técnica para obtenção de uma produção com baixo uso de insumos externos e menos agressiva aos ecossistemas e; valorização do capital cultural do campesinato com a ressignificação dos conhecimentos herdados dos seus antepassados.

Percebemos que as famílias camponesas entrevistadas convivem com novas realidades em momentos únicos, com a valorização da imagem do território; a apropriação com novos significados dos saberes e fazeres elaborados nas gerações familiares; um equilíbrio nas migrações com garantias de inserção socioprofissional do jovem camponês no campo; o emprego da evolução tecnológica; o surgimento de atividades que ocupam novos mercados; a preservação e gestão dos recursos naturais; as estratégias para reforçar a cultura e a identidade do território. Tudo isso nos leva a algumas perguntas que, provavelmente, serão respondidas por novas pesquisas realizadas com as famílias camponesas do Vale: estamos vivendo ou começamos a viver, nestes momentos, a tessitura de uma nova tradição cultural camponesa? Um novo jeito de inserção do camponês no mundo rural? Um novo camponês que emerge a partir desses novos enunciados?

No atual cenário socioeconômico e agroambiental do Vale, são estabelecidos novos conceitos e valores que exigem das unidades de produção camponesa um movimento permanente de adaptação e transformação em frente às novas necessidades para a aquisição dos recursos geradores para a obtenção das

condições indispensáveis para o convívio com o que se apresenta como necessário. Neste ponto de ruptura entre o dispensável e o indispensável, elevam-se as necessidades para o aumento da produção e a ampliação de bens que servirão como base de indicador social, convertendo-se, por meio de sua ampliação, a manutenção da influência e o poder local.

Diante desse panorama, podemos agrupar, utilizando como critério os percentuais de inserção no mercado, como produtora ou consumidora, as unidades de produção camponesas pesquisadas conforme propõe Carneiro (1999). Um grupo de famílias é guiado pela lógica de uma produção destinada ao atendimento das necessidades do mercado, observando-se os parâmetros crescentes de rentabilidade e produtividade. Uma combinação de fatores técnicos, econômicos e patrimoniais lhes permite implantar múltiplas estratégias de reprodução das rendas obtidas com a comercialização. Outra distinção identificável é a incorporação de conhecimentos técnicos específicos aplicados às atividades produtivas, facilitando, assim, o acesso aos novos padrões de modernização agrícola.

Um segundo grupo é identificado pelos objetivos e práticas de manutenção da propriedade familiar e da exploração agrícola. As intervenções não objetivam prioritariamente a produtividade e a rentabilidade. Busca-se a garantia da reprodução familiar mediante a suplantação da produção para o mercado pela manutenção do grupo familiar. Estratégias diversificadas individuais e familiares de produção emergem pela ausência de condições satisfatórias de produção. A improvisação e a adaptação do que se dispõe a executar, coordenadas pelo que se tem para a execução dessas tarefas, conferem às famílias uma versatilidade e poder de barganha com as dificuldades. Essa capacidade passa a ser uma das suas principais características. O exercício de como lidar com essa realidade de dificuldades exige dessas famílias esforços no sentido de conjugar formas distintas de intervenção com a finalidade de articular instrumentos que garantam a unidade de produção e sua reprodução social. As atividades agrícolas desenvolvidas se confundem com o objetivo de preservação da garantia da posse da terra, no entanto essas atividades nem sempre são garantias da manutenção alimentar do grupo familiar, exigindo o deslocamento da força de trabalho disponível para atividades agrícolas e não agrícolas remuneradas, desvinculadas do cotidiano da família.

O terceiro grupo se caracteriza por não priorizar unicamente a dimensão produtiva, como também a produção não está vinculada exclusivamente à manutenção do grupo familiar. Incorporando a dimensão territorial, expressada pelo forte apego ao local de origem, essas famílias priorizam seu apego cultural. Os valores que conduzem a produção agrícola não se baseiam no lucro e do aumento constante da produtividade. O que se busca é a melhoria da qualidade de vida sem perder, nesses objetivos, a lógica do mercado e o retorno dos investimentos efetivados. Os mecanismos para a obtenção desses objetivos passam pelo abandono dos modelos convencionais agrícolas e adoção de novas dimensões produtivas com a ampliação de novas oportunidades de ampliação da renda e da diversificação da produção.

Quanto ao aspecto educacional, às políticas e aos programas governamentais, na história da Educação no Brasil, os estudos de Calazans (1979, 1981, 1981a, 1993), Szmrecsányi e Queda (1979), Sousa (1944, 1944a, 1950, 1963), Moreira (1949), Saviani (2006, 2007), Romanelli (1999), Mendonça (1997), Zotti (2004) e Freitag (1980) procuraram privilegiar os aspectos políticos, ideológicos e econômicos, capitaneados pelos interesses da elite brasileira e, na maioria das vezes, sobrepujaram-se aos aspectos educacionais, fazendo com que a escolarização do campesinato se ajustasse a uma formação educacional que atendessem na essência a projetos de desenvolvimento urbano-industrial. Ao analisar a legislação e os diferentes programas educacionais desenvolvidos pelo Estado, observamos que eles se encontravam incumbidos de desempenhar funções preestabelecidas de um projeto de manutenção da hegemonia dos grupos dominantes e que a maioria deles se mostrava incapaz de promover as mudanças necessárias, bem como potencializar seus efeitos nas realidades camponesas.

Sublinhamos que os espaços vividos pelo campesinato não se organizam exclusivamente como um espaço geográfico de produção agrícola; são, também, espaços onde os sujeitos produzem e recriam fazeres e conhecimentos próprios, tecidos e reelaborados por gerações nas famílias. Lugares onde os coletivos camponeses instituem e consolidam suas identidades culturais a partir da interação com a terra. Essas relações se materializam pelo elo entre sua principal atividade e o espaço de sua identificação cultural.

Nesse sentido, se esses multifacetados povos do campo, com sua diversidade étnica e cultural, convivem com suas lógicas e realidades próprias, deve-se compreender a necessidade de falarmos também de “Educações do Campo”, porque estamos convencido de que a Educação destinada a esses coletivos precisa dialogar com a sua realidade, em que as atividades desenvolvidas e o papel dela na construção do conhecimento devem possuir aproximações com as atividades dessa própria realidade. Realidades estas que se apresentam distintas conforme investimos na análise de suas peculiaridades, mesmo ocupando espaços que se apresentam, aparentemente, comuns a todos.

Nessas realidades, observa-se a vida cotidiana escolar e a da família camponesa, a vida sociocultural da comunidade, o desenvolvimento de um desenho de relacionamento como meio de inserção e de aproximações com o ambiente escolar e formas de absorção das transformações que ocorrem no mundo rural, além das manifestações dos saberes camponeses moldados e reelaborados nos seus cotidianos. A constatação da precariedade do ensino proposto para o campesinato pode ser observada nas escolas desvinculadas da realidade camponesa e promotoras do êxodo para as cidades. Observado o problema, as ações educacionais do Mepes se concentraram na busca de uma proposta de escola que despertasse o campesinato, de forma consciente e problematizadora, para essa realidade educacional e as condições em que vivia.

A criação da Escola Família Agrícola de Olivânia veio acompanhada de uma retomada da consciência, por parte das famílias camponesas, da importância de participarem de projetos de caráter comunitário a partir do envolvimento com as pessoas no processo de tomada de decisão e na partilha dos benefícios obtidos, aumentando, assim, a responsabilidade individual e coletiva. Desse modo, a Escola, ao longo de mais de quatro décadas de fundação, tem deixado de ser um espaço distante dos projetos das famílias. Agora infunde a certeza de que o diálogo será reforçado na medida em que esteja aberta para a família e a família consciente de seu papel colaborativo na educação escolar de seus filhos.

O número de alunos de famílias próximas à escola gradualmente foi se ampliando após sua criação e ela passa a fazer parte da vida das famílias e das comunidades. Provoca um processo contínuo de renovação dos alunos das comunidades e das

famílias que mantêm seus filhos ali estudando. Encontramos ex-alunos que têm seus netos ou filhos estudando na Escola, no período da realização das pesquisas. As fontes documentais e as entrevistas realizadas formaram o suporte necessário para a compreensão das ações desenvolvidas pela Escola Família Agrícola de Olivânia juntamente com as famílias e comunidades camponesas do Vale.

Esta pesquisa representou momentos em que foi possível conhecer parte de uma história que precisa ser preservada e escrita pelo que representa o pioneirismo arrojado das famílias e lideranças camponesas, juntamente com o Mepes, e pela riqueza de informações que ainda permanecem nos arquivos do Mepes e da Escola Família Agrícola de Olivânia. Esses protagonistas foram ousados porque, no pleno rigor da repressão militar no Brasil, eles se atreveram a acreditar em um projeto de uma escola guiada pelo respeito aos costumes e tradições camponesas por meio de um diálogo permanente com a realidade de sua inserção. Uma proposta de escola popular que caminhava no sentido de revitalizar os espaços familiares como espaços pedagógicos práticos de uma aprendizagem contínua, específica e estabelecida pelas mediações geracionais nas famílias camponesas.

Observamos que as influências mútuas geracionais sempre foram, para as famílias camponesas entrevistadas, momentos de preparo das condições favoráveis para elaborar e reelaborar os saberes próprios familiares e que inevitavelmente não estão separados de seus elementos constitutivos, de interpretações e efetivações próprias. Reproduzir e distribuir esses saberes, bem como desfazer invólucros que os mantêm restritos ao seu local de concepção têm sido a tônica da Pedagogia da Alternância e da Escola Família Agrícola de Olivânia que, pela geração de movimentos de interseções, facilitam o entendimento do “outro” e a aceitação dos “contrários” de tal modo que o saber prático, obtido com a família, quando da execução das tarefas, e a teoria proveniente da Escola, quando da troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, se fundam para auxiliar no aprofundamento da compreensão do que ocorre no dia a dia nas famílias camponesas e na Escola Família Agrícola de Olivânia.

A criação da Escola Família Agrícola de Olivânia consistiu numa bem-sucedida articulação entre as famílias camponesas que procuravam ampliar os níveis de escolarização de seus filhos e manter uma prática educacional que os envolvessem,

nos processos educacionais, em contextos específicos de suas realidades. Aproximam-se, mutuamente, as aspirações dessas famílias e as perspectivas da Escola de Olivânia ao expandir sua inserção em novos espaços de atuação e procurar absorver os desafios apresentados pelas famílias camponesas.

Sua presença nos ambientes consultivos, deliberativos e de parceria na Escola não deixa de ocorrer imprevistos. Contudo, as próprias famílias entrevistadas argumentam que sua presença sempre esteve de alguma maneira garantida, participando das atividades escolares dos filhos, nos mutirões convocados pela Escola ou quando os pais se alternam nas assembleias da Associação de Pais. As famílias com uma relação mais antiga apontam que estavam mais presentes no dia a dia da Escola. As justificativas passam pelo argumento da impressão de que tinham mais tempo. Já as famílias com uma relação mais recente sustentam que sua presença é determinada pelos compromissos com as atividades que desenvolvem. Isso não as afasta, mas também não garante uma presença constante no dia a dia da Escola. Acatam, quando podem, os convites feitos. Aqui o argumento da alternância entre o pai e a mãe nas reuniões é determinado pela justificativa do “vai quem tem mais tempo”. Esse argumento, contudo, não foi identificado na colaboração para o cumprimento das atividades planejadas na sessão familiar. Os pais mostravam-se participativos, dividindo as responsabilidades, conforme era constituído o foco das atividades. São realidades substancialmente novas, com as quais a Escola Família Agrícola de Olivânia se mostra disposta a compreender e desenvolver estratégias para o enfrentamento e propor alternativas à situação vigente.

Percebemos a Escola Família Agrícola de Olivânia como um espaço vivo e em processo contínuo de uma construção compartilhada para: expandir os espaços de participação; consolidar a responsabilidade das famílias camponesas; contribuir para o fortalecimento dos saberes tecidos nas relações familiares e em constante resignificação na sua ancestralidade; desenvolver a agricultura familiar camponesa; e consolidar-se como um movimento contra-hegemônico às imposições e aos interesses em transformar a terra em espaços exclusivos de produção mercantil.

Entendemos que há, no horizonte dos momentos relacionais da família camponesa e da Escola Família Agrícola de Olivânia, um fértil campo de discussões e de

tentativas para compreender os caminhos que o campesinato utiliza para tecer seus espaços de representatividade nos espaços escolares e entender os significados de sua racionalidade de participação. No fundo, o que buscamos sempre compreender foi como a família camponesa se integra nos espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia, no sentido de contribuir para clarear as particularidades do funcionamento desses momentos de “relações de forças”, bem como identificar os mecanismos motivadores ou inibidores da cultura da participação.

Em outras palavras, buscamos traduzir as reações, os pretextos e os ajustamentos, com o objetivo de entender se os espaços de debates, na Escola Família Agrícola de Olivânia, e concluímos que esses espaços estão pautados na perspectiva de ampliar os campos da participação da família camponesa, da valorização de sua cultura e do reconhecimento de suas diversidades e campesinidade. Assim se constituindo, a Escola Família Agrícola de Olivânia pode ser parte importante das ações para o desenvolvimento local sustentável no Vale, mas, para isso, necessita conceber e reforçar um desenho educacional contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade até os aspectos mais simples do cotidiano dos educandos, das famílias e comunidades camponesas.

Para isso, sua ação deve ser orientada objetivando: potencializar a capacidade dos envolvidos de analisar seus distintos interesses e contradições; articular e ampliar as possibilidades de participação das famílias; e assegurar a ressignificação do “ethos camponês” mediante a combinação do saber científico gerado e reelaborado nos ambientes escolares e os interesses das famílias camponesas, tendo como alicerce o seu saber social, sua prática educativa gerada pelas relações familiares e sua participação nos espaços deliberativos e educativos.

O papel da família camponesa na condução da Escola Família Agrícola de Olivânia, em parceria com a equipe de monitores e na educação dos alternantes, durante o período de permanência com sua família, é indispensável para assegurar que a metodologia da Alternância produza resultados satisfatórios. Conforme apontam os resultados de nossas observações, a participação das famílias camponesas se verifica em diversas modalidades. Os pais participam por meio de seus representantes constituídos juntamente com outros organismos de



representatividade na Escola (Associação de Pais), asseguram o funcionamento da Escola por intermédio de convênios e contribuições voluntárias e as definidas em assembleias, denominadas “taxas de alimentação”, para cobrir as despesas do período de estada de seu filho na Escola e os recursos financeiros necessários para garantir a continuidade da educação.

É importante destacar que a presença das famílias camponesas não ocorre somente como uma tarefa de gestão, por meio da Associação de Pais. É desenvolvida de maneira mais intensa quando do período da estada familiar. Essa participação é essencialmente educativa. Ela ocorre como uma ação formativa e se dá por intermédio de inúmeros momentos de interposições didático-metodológicas da Pedagogia da Alternância: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Visitas às Famílias, Visitas e Viagens de Estudo, Projeto Profissional de Conclusão de Curso.

Esses momentos de participação e comprometimento já se manifestam no primeiro contato da família camponesa com os espaços da Escola Família Agrícola de Olivânia e da formação em Alternância. Passo a passo, a família camponesa vai percebendo o porquê de a Escola Família ser considerada um espaço complexo, multifacetado e diferente de aprendizagem e qual é o seu papel no resgate e valorização da função da família como parceira educacional na formação do educando.

Enfim, foi possível perceber que, para além das análises dos momentos relacionais entre as famílias camponesas do Vale do rio Curyndiba e a Escola Família Agrícola de Olivânia se arquitetam novos relacionamentos e diferentes ações na dinâmica de transformar o campo, nem sempre envoltos com as particularidades das lógicas do campesinato. Assim, diante de alterações percebidas, a família camponesa, ao mesmo tempo em que parece ser contrária, mesmo que não se manifeste, busca outros percursos para se reafirmar, cotidianamente, por meio de um modo de vida próprio, de seu “ethos camponês” e de uma cultura da participação. Perpassa pela impulsão de novos arranjos participativos e de incentivo às famílias camponesas compartilhar das decisões e se envolver em todos os momentos da vida da Escola, não se reduzindo a uma participação nas atividades escolares. Essa participação compreende as famílias camponesas fazendo parte de um todo. Desse modo, não

unicamente uma educação no sentido da formação técnica e transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, objetivando incorporar saberes e lógicas formados nas ancestralidades das famílias, conferindo-lhes o protagonismo de todo o processo de aprendizagem. Assim, a Escola Família Agrícola de Olivânia traria para o seu âmbito deliberativo, educacional e formativo o que primeiro chamou a atenção do jovem sacerdote jesuíta recém-ordenado Pe. Humberto Pietrogrande em terras capixabas: a família camponesa.

Julgamos que dedicamos um esforço maior do que o previsto tratando dos processos históricos que envolvem a ocupação do Vale do rio Coryndiba, a Pedagogia da Alternância, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, a Escola Família Agrícola de Olivânia, assim como os processos socioeconômicos que abrangem a unidade de produção familiar camponesa. Avaliamos que pouco foi abordado, em termos quantitativos, sobre a participação das famílias camponesas nos espaços formativos da Escola Família Agrícola de Olivânia. Contudo, reafirmamos que este trabalho não intencionava quantificar, mas sim entender como ocorre a participação das famílias camponesas nesses espaços. Acreditamos que esse propósito ajude a compreender e justifique os motivos do tempo dedicado às reflexões que envolvem nossas unidades temáticas, especialmente a família camponesa. O objetivo principal da análise socio-histórica realizada foi situar e confirmar o protagonismo da família camponesa nas outras unidades temáticas deste trabalho: Pedagogia da Alternância, comunidade camponesa, “ethos camponês” e participação na Escola Família Agrícola de Olivânia.

Podemos afirmar, acima de tudo, que esta foi uma pesquisa inquietante. Ao analisarmos o processo relacional entre a Escola Família Agrícola de Olivânia e as famílias camponesas nos seus espaços educacionais e de vivências, revelou-se a existência de lógicas próprias nas relações internas arquitetadas entre os espaços escolares e os familiares. Entendemos que tal processo pode ser percebido como uma organização de espaços e combinações de estratégias moldando uma arquitetura relacional própria, formando espaços que ora caminham na direção das aproximações, ora na direção dos estranhamentos sem perder, com isso, as possibilidades de tecer saberes e conhecimentos próprios e em parceria.

Considerando, então, os fatores sociais, ambientais e econômicos do mundo rural, articulados às necessidades simbólico-educativas, identificamos os aspectos que estão, ou não, permeando as necessidades educativas dos coletivos camponeses e que contribuem, ou não, na formação de requisitos para ações de participação da família camponesa no espaço escolar. A compreensão dessas dimensões familiares e educativas contribuirá para uma reflexão no agir da família camponesa nas etapas de parceria e nos processos decisórios nos ambientes socioeducativos da Escola Família Agrícola de Olivânia.

## 10 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE) , 8., 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação. Serviço Gráfico do IBGE, 1944.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS (ANA). **Espírito Santo**. Disponível em: <<http://www.hidroweb.ana.gov.br/cd4/ES.doc>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

AGOSTINI, Danilo. Un sociologo tra gli economisti agrari. In: LAZZARI, Francesco; MERLER, Aberto. (Cur.). **La sociologia delle solidarietà**. Milano: Franco Angeli, 2004 . p. 276-280.

ALKIMIM, Akenya Freire de et al. Solos, uso e ocupação e características morfométricas do padrão de drenagem da Bacia do Rio Benevente/ES. In: Seminário Brasileiro de Sensoriamento Remoto, 15., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBSR, 201.

ALMEIDA, Mauro Willian Barbosa de. Redescobrimo a família rural. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: Anpocs, v. 1, n. 1, p. 66-83, jun. 1986.

AMARAL, Sandra Raimundo de Moura. **A Escola Família Agrícola e o desenvolvimento comunitário profissional**: um estudo da Escola de Olivânia, Anchieta/ES. (1979-2000). 2002. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/DF, Brasília, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **“Estudo de Caso” em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARREGUY, Colombo Etienne. Histórico da Campanha Nacional de Educação Rural. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**. Rio de Janeiro: CNER/MEC, v. 6, n. 8, jan./jun. 1959.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS (AIMFR). **Estatuto da Association Internationale des Maisons Familiales Rurales – AIMFR**. Dakar, 1975. Mimeografado.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação do campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARREIRO, Julio. **Educação popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

BETTO, Frei. Aspectos pedagógicos das Comunidades Eclesiais de Base. In: QUEIROZ, José J. (Org.). **A educação popular nas comunidades eclesiais de base**. São Paulo: Paulinas, p. 37-56, 1985.

\_\_\_\_\_. **O que é comunidade eclesial de base**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. A educação nas classes populares. In: FÉLIX, Moacir et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. n. 13, p. 162-173.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BLOCH, Marc. **A terra e seus homens: agricultura e vida rural nos séculos XVII e XVIII**. São Paulo: Edusc, 1931-2001.

\_\_\_\_\_. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1949-2001a.

BORAN, Jorge. **O senso crítico e o método ver agir julgar**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSERUP, Esther. **Evolução agrária e pressão demográfica**. São Paulo: Huicitec, 1987.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador: saber com o outro**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 223-252.

\_\_\_\_\_. **O afeto da terra: imaginários, sensibilidades e motivações de relacionamento com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e criadores sitiantes do bairro dos Pretos, nas encostas paulistas da serra da Mantiqueira, em Joanópolis**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **A partilha da vida**. São Paulo: Geic/Cabral Editora, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995a.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

\_\_\_\_\_. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

\_\_\_\_\_. Os nomes do trabalho. In: **Anuário antropológico**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986b. n. 85, p. 204-229.

\_\_\_\_\_. **Lutar com a palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Saber e ensinar**: três estudos de educação popular. Campinas: Papyrus, 1984.

\_\_\_\_\_. **O ardil da ordem**: caminhos e armadilhas de educação popular. Campinas: Papyrus, 1983.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cadernos do Cedex**, São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, v. 1, n. 1, p. 5-35. 1980.

\_\_\_\_\_. Resenhas. In: FÉLIX, Moacir et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. n. 4, p. 259-265.

BRASIL. **Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956**. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

BUAINAIN, Antonio Márcio; DEDECCA, Claudio Salvadori e NEDER, Henrique Dantas. **A Nova Cara da Pobreza Rural no Brasil**. Brasília: IICA, 2010. Disponível em: <<http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/DocumentosTecnicosAbertos/Attachments/290/Antonio%20M%C3%A1rcio%20Buainain%20-.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 1999.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

BUSSINGER, Vânia Valadão. **Assentamento e sem terra no Espírito Santo: a importância do papel dos mediadores**. 1992. 235 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papyrus, 1993. p. 15-40

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Caracterização de programas de educação rural no Brasil: algumas experiências das três últimas décadas: 1º relatório parcial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), 1981.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Helio R. S da. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a. p.161-198

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Estudos retrospectivos da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), 1979.

CABRAL, José Irineu. **Missões rurais: a experiência de Itaperuna: uma tentativa de organização da comunidade**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura / Serviço de Informação Agrícola, 1952.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. n. 3.

CALIARI, Rogério. A prática pedagógica da formação em alternância: novos espaços possíveis. **Rivista Visioni Latinoamericane**. Trieste: Centro Studi per l'America Latina/ Università di Trieste, v. 4, n. 7, p. 140-155, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2002.

CAMARA, Antonio Alves. Ensaio sobre as construções navaes indígenas do Brasil. **Brasiliana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

CAMPOS JÚNIOR, Carlos Teixeira de. **O novo arrabalde**. Vitória: PMV, Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1996.

CAMPOS, Maria dos Reis. A frequência regular à escola: o problema da deserção escolar, assistência aos alunos, transporte, internatos e semi-internatos. In: Congresso Brasileiro de Educação, 8. 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Agricultura, escravismo e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Escravo ou camponês: o protocampesinato negro nas Américas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARNEIRO, Maria José. Política de desenvolvimento e o “novo rural”. In: CAMPANHOLA, Clayton; GRAZIANO DA SILVA, José. (Ed.) **O Novo Rural Brasileiro: Políticas Públicas**, Jaguariúna: Embrapa, v. 4, p. 117-149, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: dilema brasileiro: pão e aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares/Achiamé, 1946-1980.

CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL (Ceas). **Chance aos agricultores: o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Salvador: CEAS, 1970.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA (Cepal). **Economia campesina y agricultura empresarial: tipologia de productores del agro mexicano**. 2. ed. México: Siglo XXI, 1995.

CHAYANOV, Alexander Vassilievch. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, Francisco Graziano da; STOLCKE, Verena. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1924-1981. p. 133-163.

\_\_\_\_\_. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1925-1974.

CHARTIER, Daniel. **A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural**. Paris: Editions Universitaires/UNMFREO, 1986.

CHESSA, Mariagabriela; FRANÇA, Silvia Helena de Toledo. Le scuole-famiglia rurali: Il percorso storico e le possibilità attuative. In: CHESSA, Stefano; DERIU, Romina (Cur.). **Scuola-famiglia rurale nel centro Sardegna? Alcune note dal rapporto di ricerca**. Sassari: Iniziative culturali. 2003. p. 35-59.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPÍRITO SANTO (CEE/ES). **Selecta**. Secretaria Estadual de Educação. Vitória, 1972. v. 3.



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPÍRITO SANTO (CEE/ES). Parecer nº 40/78. Autoriza o Mepes a criar um Curso Técnico em Agropecuária em Olivânia. Vitória, 1978.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador: concepção e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de educação popular**. 5. ed. Petrópolis: Nova/Vozes, 1981.

COTTA, Augusta de Castro. **O Mepes e suas décadas de trajetória**. Anchieta, 2007. (versão digitalizada).

CRESPO, Paulo. O problema camponês no Nordeste brasileiro. **Síntese Política Econômica Social (SPES)**. São Paulo: Agir, v. 5, n. 17, p. 55-64, jan./mar. 2003.

CRUZ, Nelbi Alves da. **Pedagogia da Alternância: (re)significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré/ES**. 2004. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DUFFAURE, Andre. **Educacion, médio y alternância**. Buenos Aires: Ediciones Universitarias, 1993.

DEMO, Pedro. Participação e planejamento – arranjo preliminar. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 31-54, jul./set. 1992.

DURSTON, John. **La participacion comunitaria en la gestión de la escuela rural** Disponível em: <<http://procasur.org/talentosjovenesrurales/docs/06.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, v. 1.

ENGELS, Friedrich. O problema camponês na França e na Alemanha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1894-1983. p. 222-243.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA. **Projeto Político-Pedagógico. 2011**, Anchieta. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual da Escola Família Agrícola de Olivânia - 2011**. Anchieta: 2011a. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Plano de Curso Integrado**, 2011b, Anchieta. 1 CD-ROM.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA. **Relatório Anual da Escola Família Agrícola de Olivânia - 2010**. Anchieta: 2010. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual da Escola Família Agrícola de Olivânia - 2009.**  
Anchieta: 2009. 1 CD-ROM.

FÁVERO, Osmar. Movimento de Educação de Base (MEB) primeiros tempos: 1961-1966. In: **ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 5., 2004, Évora(Portugal). Disponível em:  
<[http://www.forumeja.org.br/files/meb\\_historico.pdf](http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf) >. Acesso em: 17 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do Movimento de Educação de Base (MEB) (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Cultura popular e educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada.** 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

\_\_\_\_\_. **Mudanças sociais no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Difel, 1960-1979.

FERREIRA, Sebastião. **Educação ambiental e educação do campo na produção de novas racionalidades diante da cultura globalizada.** 2010. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FICHTNER, Bernd. Et al. **Cultura, dialética e hegemonia** pesquisas em Educação. Vitória: EDUFES, 2012.

FOERSTE, Erineu. Discussões acerca do projeto político da educação do campo. In: Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; SCHENEIDER, Laura Maria (Org.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo.** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2008. n. 6, p. 75-126.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da terra:** um estudo sobre a formação superior de professores do MST. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. 1 CD-ROM.

FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério; CARI, Claudio David. **A educação do campo e os 30 anos de produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.** Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), Belo Horizonte, 2009.

FRANCO, Maria Sílvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979-2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967-1981.**

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968-1980.**

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense. 1981a. p. 34-41.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.**

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.**

FURTADO, Celso. Brasil: da República Oligárquica ao Estado Militar. In: FURTADO, Celso. et al. **Brasil: Tempos Modernos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977. p. 1-23.

GARCIA JÚNIOR, Afrânio Raul. **O sul: caminho do roçado estratégias de reprodução camponesa transformação social.** São Paulo: Marco Zero, 1990.

\_\_\_\_\_. **Terra de trabalho: trabalho familiar de pequenos produtores.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo.** Belo Horizonte: O lutador/AIDEFA, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos Ceffas.** Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFER, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da experiência pedagógica à alternativa educativa.** Trabalho apresentado no VIII Colóquio de Pesquisa em Instituições Escolares: pedagogias alternativas, São Paulo: Uninove, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relações de força: história, retórica e prova.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIORIO, Giuliano. L'esperienza del Mepes e i suoi riflessi nella sfera delle comunicazioni culturali ed economiche. In: GIORIO, Giuliano, LAZZARI, Francesco, MERLER, Alberto. (Cur.). **Problematiche dello sviluppo e del sottosviluppo.** Milano: Focsiv, 1987. p.119-133.

\_\_\_\_\_. **Un'esperienza di approccio comunitário interprofessionale in una zona della stato brasiliano dell'Espírito Santo.** Padova: Marsilio Editori, 1969.

\_\_\_\_\_; LAZZARI, Francesco; MERLER, Alberto. (Cur.). **Dal micro al macro: percorsi socio-comunitari e processi di socializzazione.** Padova: Cedam, 1999.

GÓMEZ de SOUZA, Luiz Alberto. A participação popular na América Latina. In: WERTHEIN, Jorge; ARGUMEDO, Manuel (Org.). **Educação e participação**. Rio de Janeiro: Philobiblion. 1985. p. 25-39.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAZIANO da SILVA, José. **O novo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

GUAIOTO, Kátia Maria. **Caderno de Acompanhamento**. Projeto e pesquisa e experimentação pedagógica. Anchieta, 2012. 1 CD-ROM.

HOBBSAWM, Eric John. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HOBBSAWM, Eric John. A outra história: algumas reflexões. In: KRANTZ, Frederick (Org.). **A outra história: ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. p. 18-33.

IANNI, Otávio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e agricultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

INSTITUTO ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (IEMA). **As águas do Rio Benevente**. Disponível em: <<http://www.iema.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA RELIGIÃO (ISER). **Pesquisa de avaliação do movimento de educação promocional do Espírito Santo (Mepes) - 1968 a 1990**. Rio de Janeiro: 1991. (versão mimeografada).

JARA, Carlos Julio. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 1998.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação dos professores da pedagogia da alternância**. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: Unesco/MEC, 1970-2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.) “**Por uma educação básica do campo**”: texto final. Brasília: UNB, 1999. (I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo)

LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história**. Lisboa: edições 70, 1982.

LE GOFF. et al. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1918-2005.

LOURENÇO FILHO, Francisco Gago. **Estruturação de um Centro Regional de Educação de Base**. 199 f. 1959. Relatório de Atividades – 1957-1959. Curitiba: Centro Audiovisual de Curitiba/CNER/MEC, 1959.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Organização: LOURENÇO FILHO, Ruy. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Ministério da Educação, 1953-2001.

MAGALHÃES, Marinely Santos. **Escola Família Agrícola**: uma escola em movimento. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política**: educação popular. São Paulo: Símbolo, 1978.

MARCHESI, Firmo Giovanni. **Breve histórico da localidade denominada S. Miguel do Rio Coryndiba sita atualmente no município de Guarapary (Estado do Espírito Santo)**. Marianna: Typographia Archiepiscopal, 1930.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249-270.

MARTINS, Paula Louzada. **La meta-avaliación**: proceso de la avaliación institucional de la Escuela Família Agrícola. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño, Havana, 2004.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1852-1976.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1894-1980. v. 6, n. 3.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENNUCCI, Sud. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: Congresso Brasileiro de Educação, 8., 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944.

MERLER, Alberto. Scelte di política e proposte formative comunitarie: per un ruolo attivo dei saperi e dei poteri locali in Marghine e Planargia. In: CHESSA, Stefano; DERIU, Romina (Cur.). **Scuola-famiglia rurale nel centro Sardegna?** Alcune note dal rapporto di ricerca. Sassari: Iniziative culturali, 2003. p. 1-33.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (Mepes). **Relatório de atividades – 2011.** Anchieta: 2011. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Movimento de Educação do Espírito Santo.** Anchieta: 2009. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual de Atividades – 1996.** Anchieta: 1996. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Formação e princípios das Associações das Escolas Famílias Agrícolas.** Anchieta: 1994. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Relendo nossa caminhada – 1964/1986.** Anchieta: 1987. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Documentário.** Anchieta: 1976. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Relatório Final II Simpósio do Mepes.** Anchieta: 1976a. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Folheto de divulgação da Escola da Família Rural.** Anchieta: 1969.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades - 1968-69.** Anchieta: (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Texto informativo.** Anchieta: 1968. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Ata de fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.** Anchieta: 26 de abril de 1968a.

\_\_\_\_\_. **Mensagem.** Anchieta: 1968c. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Regimento interno provisório das Escolas Família Rurais do MEPES.** Mimeografado, 1968d. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Circular nº 1.** Anchieta: s/d. (mimeografada).

\_\_\_\_\_. **Uma experiência de ação comunitária no estado do Espírito Santo.** Anchieta: [s/d] 1 CD-ROM.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais:** por uma Pedagogia da Alternância. 2000. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

\_\_\_\_\_. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância:** uma análise histórica dessas relações nas Escolas

Famílias Agrícolas do Mepes no norte do Espírito Santo. 2009. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MOREIRA, Flávio; CALIARI, Rogério. A escola rural praticada no espaço/tempo da sociedade capixaba: pistas e indícios da Primeira República. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção**. Vitória: Edufes/Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 26-60.

MOREIRA, João Roberto. Educação para o Brasil rural. In: **Revista Brasileira dos Municípios**, Rio de Janeiro: v. 2, n. 8, p. 847-858, out./dez. 1949.

MOREIRA, Vânia Maria Lousada. **Entre as vilas e os sertões: trânsitos indígenas e transculturações nas fronteiras do Espírito Santo (1798-1840)**. Nuevo Mundo - Mundos Nuevos, Debates, 2011. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/60746>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MOURA, Maria Margarida. **Os herdeiros da terra: parentesco e herança**. São Paulo: Hucitec, 1978.

MURILO, Marcelo. O uso do cinema e do vídeo na prática de ensino de história. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **Ensino de história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006. p. 195-223

NOSELLA, Paolo. **Educação, território e globalização**. Trabalho apresentado no VII Seminário sobre Trabalho e Educação na Amazônia (Conferência), Belém, 2011.

\_\_\_\_\_. **Uma nova educação para o meio rural**. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1977.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. **L'étonnante histoire de Maisons Familiales Rurales**. Paris: Edições France Empire, 1987.

**NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO RURAL (NEAD)** Boletim nº 79, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.nead.org.br>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

NYERERE, Julius K. Desenvolvimento socialmente sustentável. In: SECRETARIA ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE DE SÃO PAULO. **Conceitos para se fazer educação ambiental**. São Paulo: Sema/SP. Disponível em: <[www.wln.com.br/~helen/documento3.htm](http://www.wln.com.br/~helen/documento3.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2010.

OAKLEY, Peter. **Projects with people: the practice of participation in rural development**. Geneva: International Labour Office, 1991.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião: Sudene, Nordeste, planejamento e conflito de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PEREIRA, Ireneu Gonçalves. Escola de Ensino Fundamental Assentamento União: origem, trajetória e aspectos pedagógicos. **Cadernos do Iterra**, Rio Grande do Sul: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), ano 3, n. 8, p. 61-89, 2003.

PEREIRA, Gesley Fernandes; MATOS, Juliet Neves. **Escolas Famílias Agrícolas do Mepes**. 2010. 15 f. Relatório final, Fundação Getulio Vargas/Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <[www.gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/1\\_-\\_mepes.pdf](http://www.gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/1_-_mepes.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2010.

PESSALI, Hesio. **Alfredo Chaves**: uma visão histórica e política. Vitória: GSA Gráfica e Editora Alfredo Chaves, 2010.

PESSOTTI, Alda Luzia. **A formação e alternância do técnico em agropecuária**: o curso da Escola Família de Olivânia – Anchieta. 1994. 197 f. Relatório de Pesquisa, Fundação Ceciliano Abel de Almeida, Vitória, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escola família agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados, Rio de Janeiro, 1978.

PIETROGRANDE, Umberto. Una progettualità a tutto campo, In: LAZZARI, Francesco; MERLER Alberto (Cur.). **La sociologia delle solidarietà**. Milano: Franco Angeli, 2004. p. 281-289.

\_\_\_\_\_. **Identidade do mepiano**. Anchieta: Mepes, 1982. (mimeografado).

PINEAU, Gaston. et. al. (Coord). **Alternatives sócio-éducatives au Brésil**: Expérience d'un máster internacional. Paris: L'Harmattan, 2009.

PISO, Alfeu. **Ver, julgar, agir**: ensaio de metodologia pastoral. São Paulo: AM edições, 1990.

PLOEG, Jan Douwe van der. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: AS-PTA. (Org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 17-31.

\_\_\_\_\_. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1945-1978.



PRADO JÚNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966-1978.

\_\_\_\_\_. **A questão agrária**. 2. ed. Paulo: Brasiliense, 1979.

POSSAGNOLO, Silvano; SCHIOPPETTO, Viera; TECCHIO Egidio. **Alternanza – scuola lavoro**: percorsi formativi stage professionali. Venezia: Isco, 1996.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares em Alternância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1, 1999, Salvador. **Anais...** Brasília: Unefab, 1999.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/DF, 2004.

REIJNTJES, Coen; HAVERKORT, Bertus; WATERS-BAYER, Ann. **Agricultura para o futuro**: uma introdução à agricultura sustentável e de baixo uso de insumos externos. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1994.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco). Relatório Unesco - Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI, 1997.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. Terra, fazenda e propriedade na história do Brasil. In: RIBEIRO, Eduardo Magalhães; VEIGA, José Eli da; LORENA, Carlos (Org.). **História rural e questão agrária**. Lavras: Faepe/UFLA, 1997. p. 1-39.

\_\_\_\_\_. **Fé, produção e política**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ROCHA, Haroldo Corrêa. A formação econômica do Espírito Santo e a sua lógica empresarial. In: VASCONCELOS, João Gualberto Moreira; DAVEL, Eduardo Paes Barreto (Org.). **Inovações organizacionais e relações de trabalho**: ensaios sobre o Espírito Santo. Vitória: Edufes, 1998. p. 33-55.

ROCHA, Haroldo Corrêa; COSSETTI, Maria da Penha. **Dinâmica cafeeira e constituição de indústrias no Espírito Santo, 1850/1930**. Vitória: Ufes/CCJE/Dep. Economia/NEP, 1983.

ROCHA, Haroldo Corrêa; MORANDI, Ângela Maria. **Cafeicultura & grande indústria**: a transição no Espírito Santo 1955-1985. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1991.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância** 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

ROGÉRIO, Luiz. A missão rural, fator de recuperação do homem do interior. **Brasileira dos Municípios**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 28, p. 327-332, out./dez. 1954.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação brasileira – 1930/1973**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOONEY, Pat Roy . **O século XXI: Erosão, transformação tecnológica e concentração do poder empresarial.** São Paulo: Expressão popular, 2002.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem ao Espírito Santo e Rio Doce.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia/Ed. da Universidade de São Paulo, 1936-1974.

SALETTTO, Nara. **Transição para o trabalho livre e pequena propriedade no Espírito Santo (1888-1930).** Vitória: Edufes, 1996.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola.** Porto: Porto Editora, 2002.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARTOR, Valério Paulo. Educação Popular. **Revista Jesuítas Brasil.** Rio de Janeiro: n. 270, p. 3, abr./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do Século XIX.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. et al. **Desenvolvimento e educação na América Latina.** 4. ed. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1986.

SCOUCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60.** Brasília: Plano, 2003.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Seminário dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação: PPGE/UFES – catálogo comemorativo.** Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SEYFERTH, Giralda. Campesinato e o Estado no Brasil. *Revista Mana*, v. 17, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132011000200006>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Herança e estrutura familiar camponesa. In: **Boletim do Museu Nacional: Série Antropologia**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 1-27, 1983.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês: conceituações e desconceituações: o velho e o novo em uma discussão marxista.** Petrópolis: Estudos Cebrap, 1980.

SIDERSKY, Pablo. **Sobre a especificidade do pequeno produtor: uma introdução ao debate sobre a unidade econômica camponesa.** Rio de Janeiro: AS-PTA, 1991.

SILVA, Lourdes Helena da. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras em formação em**

**alternância**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Marta Zorzal e. **Espírito Santo**: Estado, interesses e poder. Vitória: FCAA/SPDC, 1995.

SILVA, Sérgio. **A expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

SILVA, Murilo Ferreira da. **Dinâmica camponesa**: Processo de reprodução, integração e diferenciação na comunidade rural de Pedra Roxa, Ibitirana – ES. 1997. 71 f. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 1997.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SOROKIN, Pitirim Alexandrovitch; ZIMMERMAN, Carlo; GALPIN, Charles. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 198-224.

SOUSA, Joaquim Moreira de. A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP/MEC, v. 33, n. 89, p. 215-219, jan./mar. 1963.

\_\_\_\_\_. Educação rural pela escola primária. **Revista Brasileira dos Municípios**, Rio de Janeiro, v.3, n. 12, p. 1095-1105, out./dez. 1950.

\_\_\_\_\_. Colônias-escolas como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944.

\_\_\_\_\_. Memória sobre as humildes origens da Escola Normal Rural de Juazeiro, no Ceará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944a.

SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

TEDESCO, João Carlos. **Terra, trabalho e família**: racionalidade produtiva e ethos camponês. Passo Fundo/RS: UDIUPF, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TSCHUDI, Johann Jakob von. **Viagem à província do Espírito Santo**: imigração e colonização suíça: 1860. Vitória: Arquivo Público Estadual do Espírito Santo, 1860-2004.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a educação popular. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (Org.). **A cultura do povo**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1988. p. 58-79.

\_\_\_\_\_. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WIRTH, Louis. Delineamentos e problemas da comunidade. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1973. p. 82-99.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. **A árvore da memória**. Série Antropologia, Brasília: 159, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie159empdf.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Herdeiros, parentes e compadres**. São Paulo-Brasília: Hucitec - Editora Universidade de Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: UNB, 1997.

WOORTMANN, Klaas. A família trabalhadora. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: Cortez Editora/Anpocs, p. 69-87, 1984.

\_\_\_\_\_. Migração, família e campesinato. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Rio de Janeiro: v.7, n. 1, p. 35-53, jan./jun. 1990.

\_\_\_\_\_. Com parente não se neguecia: o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro-Brasília: Tempo Brasileiro/Editora Universidade de Brasília, n. 87, p. 11-73, 1990a.

\_\_\_\_\_. Casa e família operária. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 87, p. 119-149, 1982.

\_\_\_\_\_. A transformação da Subordinação. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 81, p. 204-229, 1983.

WOORTMANN, Klaas. A comida, a família e a construção do gênero feminino. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 103-130, 1986.

YIN, Robert K. “**Estudo de caso**”: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBERLAN, Sérgio. **O lugar da família na vida institucional da escola família: participação e relação do poder**. 182 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da alternância**. Vitória: Mansur, 1995.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Dissertações e teses sobre a Educação Indígena defendidas no PPGE/UFES, no período 1998 - 2010**

<b>N°</b>	<b>Autor</b>	<b>Título de dissertação e tese</b>	<b>Data</b>	<b>Modalidade</b>
01	Carlos Henrique Vieira	Nas sendas da modernidade: educação, modernização e comunidade autóctones na história do Espírito Santo	1998	dissertação
02	Margareth Araújo e Silva	Comunidade Guarani: em busca de subsídios para uma educação socioambiental	1999	dissertação
03	Maria das Graças Cota	Educação escolar indígena: a construção de uma Educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupinikim de Espírito Santo	2000	dissertação
04	Luciana de Andrade Padilha	A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de gramática	2004	dissertação
05	Ozirlei Teresa Marcilino	Ensino e aprendizagem na educação indígena do Espírito Santo: a busca de um Diálogo com a etnomatemática	2005	dissertação
06	Eliana Bravim Teixeira Neves	Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo de ensino-aprendizagem	2005	dissertação
07	Regina Godinho de Alcântara	Unidades microlingüísticas, relações entre oralidade e escrita e gêneros textuais: possibilidades de abordagens no ensino	2006	dissertação
08	Kalna Mareto Teao	Arandu renda reko: a vida da escola Guarani Mbya	2007	dissertação
09	Doris Reis de Magalhães	Concepções, crenças e atitudes dos educadores Tupinikim frente à matemática	2007	dissertação
10	Nilma do Carmo de Jesus	Formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim: uma experiência a ser socializada	2007	dissertação
11	Andréa Cristina Almeida	Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras quatro séries do ensino fundamental de escolas indígenas	2007	dissertação
12	Rosalina Tellis Gonçalves	Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizada por uma prática reflexiva	2007	dissertação
13	Maria das Graças Cota	O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo	2007	tese
14	Renata Lúcia de Assis Gama	Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças guarani	2011	dissertação
15	Arlete Maria Pinheiro Schubert	Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidade (2004-2005)	2011	dissertação
16	Claudia Alessandra C. A. Lorenzoni	Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva etnomatemática	2010	tese

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborado e atualizado pelo autor.

**APÊNDICE B – Dissertações sobre a Educação Quilombola defendidas no PPGE/UFES, no período 2007 - 2011**

<b>N°</b>	<b>Autor</b>	<b>Título de dissertação</b>	<b>Data</b>	<b>Modalidade</b>
01	Patrícia Gomes Rufino Andrade	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES em suas práticas de desinvisibilidade da cultura popular negra	2007	dissertação
02	Marina Rodrigues Miranda	Leitura de imagens-mediações na particularidade do enredo cultural serrana com professores do município da Serra em formação Educação a distância	2007	dissertação
03	Marluce Leila Simões Lopes	O que as crianças falam e quando elas se calam: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar	2008	dissertação
04	Gustavo Henrique Araújo Forde	A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação.	2008	dissertação
05	Olindina S. Nascimento	Educação escolar quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte – Escola de São Jorge	2011	dissertação

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborado e atualizado pelo autor.



**APÊNDICE C – Dissertações sobre a Educação Pomerana defendidas no PPGE/UFES, no período 1993 - 2011**

<b>N°</b>	<b>Autor</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Data</b>	<b>Modalidade</b>
01	Bernardete Gomes Mian	Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado	1993	dissertação
02	Gerlinde Merklein Weber	A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins	1998	dissertação
03	Rosali Rauta Siller	A construção da subjetividade no cotidiano da educação infantil	1999	dissertação
04	Leonardo Ramlow	Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectiva	2004	dissertação
05	Adriana Vieira Guedes Hartwig	Professores(as) pomeranos(as): um "Estudo de Caso" sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	2011	dissertação

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborado e atualizado pelo autor.

**APÊNDICE D – Dissertações e teses sobre a Pedagogia da Terra defendidas no PPGE/UFES, no período de 1999 - 2011**

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título de dissertação e tese</b>	<b>Data</b>	<b>Modalidade</b>
01	Adelar João Pizetta	Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo	1999	dissertação
02	Jocilene Marques Sini Mongim	Ocupando a escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra	2004	dissertação
03	Rodrigo Rossoni	Fotografia e construção de identidade de criança do MST: o sentido vivido a partir de uma prática educativa	2004	dissertação
04	Eliesér Toreta Zen	Pedagogia da terra: a formação do professor sem terra	2006	dissertação
05	Marinete Souza Marques Martins	A infância do movimento em movimento: linguagem e identidade sem terrinha	2006	dissertação
06	Josimara Pezzin	Professores(as) sem terra: um estudo sobre práticas educativas do MST	2007	dissertação
07	Damián Sánchez Sanchez	Resistência e formação na produção do comum: o Curso de Pedagogia da Terra da UFES	2011	tese
08	Welson Batista de Oliveira	Educação do campo e formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres do Assentamento Sezino Fernandes de Jesus – MST/ES	2011	dissertação

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborado e atualizado pelo autor.

**APÊNDICE E – Dissertações sobre escolarização e escolas do campo vinculadas ao poder público defendidas no PPGE/UFES, no período de 1990 - 2011**

Nº	Autor	Titulo da Dissertação	Data	Modalidade
01	Delizete Maria Nogueira Grégio	Evasão e qualidade de ensino na zona rural: o caso de Cachoeiro de Itapemirim/ES	1990	dissertação
02	Wania Manso de Almeida	A dicotomia escola-trabalho no contexto de vida do aluno trabalhador-rural-precocce	1990	dissertação
03	Silvia Helena Pesente de Abreu	Centro Integrado de Educação Rural - CIER: contribuições e desafios no processo de transformação social	1996	dissertação
04	Luciene Perini	A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica	2007	dissertação
05	Júlio de Souza Santos	Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES – Campus Itapina	2010	dissertação
06	Marleide Pimentel Miranda Gava	Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Pe. Fulgêncio do Menino Jesus”, no Município de Colatina/ES	2011	dissertação
07	Custódio Jovêncio Barbosa Filho	Entre o campo e a cidade: a oferta da educação profissional do campo no espaço/lugar de contato	2011	dissertação

Fonte: Foerste, Caliari e Cari (2009). Elaborado e atualizado pelo autor.