



MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO - GIT

EDINEIA SODRÉ PEREIRA DE ALMEIDA

**ABORDAGENS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UMA ANÁLISE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA “NORMÍLIA CUNHA DOS
SANTOS” EM BARRA DE SÃO FRANCISCO-ES**

GOVERNADOR VALADARES

2018

EDINEIA SODRÉ PEREIRA DE ALMEIDA

**ABORDAGENS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UMA ANÁLISE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA “NORMÍLIA CUNHA DOS
SANTOS” EM BARRA DE SÃO FRANCISCO-ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) como requisito final para obtenção do título de mestre em Gestão Integrada de Território.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eunice Maria Nazarethe Nonato.

GOVERNADOR VALADARES

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

370. 91734

A447a Almeida, Edineia Sodré Pereira de.

Abordagens territoriais da educação do campo: uma análise da escola família agrícola "Normília Cunha dos Santos" em Barra de São Francisco-ES [manuscrito] / Edineia Sodré Pereira de Almeida . – Governador Valadares, MG : UNIVALE, 2018.
139 f. ; 29,5 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território – GIT, 2018.

Orientadora : Prof. Dr^a. Eunice Maria Nazareth Nonato.

1. Educação rural – Brasil. 2. Pedagogia da Alternância. 3. Território. I. Nonato, Eunice Maria Nazareth. II. Título

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT

ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

EDINEIA SODRÉ PEREIRA DE ALMEIDA

Matrícula Nº 75478

Aos dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e dezoito (17/12/2018), às 17h (dezessete horas), na sala 12 no bloco PVA, da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “ABORDAGENS TERRITORIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise da Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos” em Barra De São Francisco-ES”, Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura, elaborada pela aluna Edineia Sodré Pereira de Almeida. A Comissão Examinadora foi composta pelas professoras: Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato (orientadora) – UNIVALE, Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza – UNIVALE, Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bretas Vilarino – UNIVALE e a Dr.^a Michelle Nunes de Moraes – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra a mestranda Edineia Sodré Pereira de Almeida para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença da mestranda e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação aprovada. A aluna deverá fazer revisão de acordo com a recomendação da banca.

Em seguida, o resultado foi comunicado publicamente a candidata pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata, que será assinada por todos os membros da Comissão Examinadora.

Governador Valadares, 17 de dezembro de 2018.

Prof.^a Dr.^a Eunice M.^a Nazareth Nonato
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Celeste R. Fernandes de Souza
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bretas Vilarino
Examinadora

Dr.^a Michelle Nunes de Moraes
Examinadora

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

EDINEIA SODRÉ PEREIRA DE ALMEIDA

“ABORDAGENS TERRITORIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise da Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos” em Barra De São Francisco-ES”

Dissertação aprovada em 17 de dezembro de 2018, pela banca examinadora com a seguinte composição:


Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato
Orientadora – Universidade Vale do Rio Doce


Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce


Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bretas Vilarino
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce


Dr.^a Michelle Nunes de Moraes
Examinadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

A Deus, grande autor e consumidor da minha fé, que me proporcionou vivenciar muitos milagres nesses últimos dois anos e que em meio a muitas provações me permitiu a realização deste sonho. A ELE dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A todos da Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha Dos Santos: Ao Diretor, ao Professor de Suporte Pedagógico à Docência, aos Monitores e Professores Externos, aos Estagiários, aos Estudantes, ASGs, Cozinheiras, aos Funcionários braçais e Vigias que com carinho me acolheram durante todo o período de pesquisa em que vivenciei as territorialidades da EFA.

À minha orientadora Dra. Eunice Maria Nazareth Nonato que, apesar das intercorrências que enfrentei durante todo o curso, sempre me encorajou e não permitiu que eu desistisse.

Às doutoras Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e à Maria Terezinha Bretas Vilarino, pelas orientações e contribuições por ocasião da qualificação do meu projeto.

A todos os professores, doutores, do Programa Gestão Integrada do Território - GIT pela contribuição para o meu crescimento intelectual.

A todos os meus colegas de turma, por ter dividido as ansiedades, angústias e medos durante as aulas presenciais, e, principalmente, pela oportunidade de conhecê-los e fazer parte, por um curto período de tempo, de suas vidas.

Ao meu pai (in memoriam) por ter me proporcionado o privilégio de viver, crescer e aprender com ele, no campo, lições de vida e ser quem sou, hoje.

Ao meu filho, herança do Senhor, motivação para todos os meus empreendimentos, pelo companheirismo e incentivo no meu crescimento profissional e intelectual.

Aos meus colegas professores que aceitaram me substituir durante a minha ausência para os estudos do mestrado, durante esses dois anos.

Aos meus irmãos em Cristo, que por meio de suas orações e intercessões, me ajudaram no fortalecimento da fé e no encorajamento para que eu persistisse.

A todos vocês, os meus sinceros agradecimentos!

A escola não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazerem a transformação da sociedade, do mundo e até de si mesmo.

Paulo Freire (1978).

RESUMO

Ao longo de sua história no território nacional, os povos do campo estabeleceram modos de vida em comum que, enquanto elementos compartilhados pelos sujeitos dessa coletividade, formam um amálgama de crenças, costumes, valores, tradições e memórias em comum ou, em outras palavras, uma territorialidade específica. Tal territorialidade se estabeleceu com um forte caráter de resistência, e por isso, a própria dinâmica social desses povos é marcada a todo o tempo por lutas e tensões latentes, na medida em que estabelecem também uma lógica social e econômica essencialmente distinta do paradigma capitalista dominante vigente. Nesse sentido que são marcados os espaços de disputa no qual se inserem os povos do campo – preenchidos por lutas - por soberania alimentar, por reconhecimento, pela possibilidade de perpetuar seu *ethos*. Mas há uma frente específica de luta que, em perspectiva, subsume todas as outras: a luta por uma educação própria, feita por e para os camponeses. É que a educação é a ferramenta por excelência da constituição do ser, e o mecanismo fundamental da reprodução das dinâmicas humanas; dado que aos camponeses foi negado o próprio caráter de dignidade, a luta pela educação acaba por subsumir todas as outras, uma vez que faz referência à própria totalidade da existência humana. Assim, surge a Educação do Campo, e com ela também a Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica que é instrumentalizada para a efetivação da Educação do Campo, na medida em que propugna uma educação formativa emancipatória, que deve contemplar uma ligação necessária entre teoria e prática, entre realidade reflexiva e vivenciada. Ora, se se compreende que a construção da Educação do Campo, mediada pela Pedagogia da Alternância, pode ser compreendida com a expressão de uma territorialidade específica, torna-se necessário compreender de que modo essas territorialidades se encontram no território camponês. Para isso, propõe-se um estudo de caso Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, situada no município de Barra de São Francisco-ES, campo de estudo do presente trabalho. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é compreender de que modo a EFA Normília Cunha dos Santos se encontra na territorialização e nas territorialidades camponesas nas quais se insere. Para tal, foi traçada uma metodologia do tipo teórico-empírico – no intuito de relacionar a materialidade do território camponês com a compreensão simbólica

desses sujeitos inseridos nesse território – utilizando como base pesquisas bibliográficas (principalmente documentais) e visitas para observação e participação em atividades pedagógicas, registradas em diário de campo. Encontrou-se que a Educação do Campo expressa as territorialidades específicas dos povos do campo por meio de seus instrumentos e processos pedagógicos, e o próprio caráter territorial do campo emerge também por meio das tensões e conflitos que se dão no âmbito da EFA, evidenciando as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que constituem o território no qual se insere.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia da Alternância. Território. Territorialidades. Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos.

ABSTRACT

Throughout their history in the national territory, rural people have established common ways of life that, as elements shared by the subjects of this collectivity, form an amalgam of common beliefs, customs, values, traditions and memories or, in other words, territoriality. Such territoriality was established with a strong character of resistance, and therefore the very social dynamics of these peoples is marked at all times by latent struggles and tensions, insofar as they also establish a social and economic logic essentially different from the prevailing dominant capitalist paradigm: instead of seeking profit, seeking the common good; rather than competition between private agents, cooperation; rather than a predatory relationship with nature, coexistence. In this sense are marked the spaces of dispute in which the peoples of the countryside - filled by struggles - are inserted by food sovereignty, by recognition, by the possibility of perpetuating their *ethos*. But there is a specific front of struggle that, in perspective, subsumes all others: the struggle for an education of its own made by and for the peasants. Education is the tool par excellence of the constitution of the being, and the fundamental mechanism of the reproduction of the human dynamics; since the peasantry was denied the very character of dignity, the struggle for education ends up subsuming all others, since it refers to the very totality of human existence. Thus emerges the Field Education, and with it also the Pedagogy of Alternation, a pedagogical proposal that is instrumented for the implementation of Field Education, insofar as it proposes an emancipatory formative education, which must contemplate a necessary connection between theory and practice, between reflective and experienced reality. However, if it is considered that the construction of Field Education, mediated by the Pedagogy of Alternation, can be understood with the expression of a specific territoriality, it becomes necessary to comprehend how these territorialities are found in the peasant territory. For this purpose, a case study is proposed: Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, located in the municipality of Barra de São Francisco-ES, field of study of the present study. In this sense, the objective of the present work is to understand how EFA Normília Cunha dos Santos is located in the territorialization and peasant territorialities in which it is inserted. For this, a theoretical-empirical methodology was drawn up - in order to relate the materiality of the peasant territory to the symbolic understanding of the

subjects included in that territory - using bibliographical research (mainly documentary) and visits for observation and participation on pedagogical activities, registered in a camp diary. It was found that Field Education expresses the specific territorialities of the rural people through their instruments and pedagogical processes, and the territorial nature of the field also emerges through the tensions and conflicts that occur within the scope of EFA, social, political, economic and cultural dynamics that constitute the territory in which it is inserted.

Keywords: Field education. Pedagogy of Alternation. Territory. Territorialities. School Family Agricultural Normília Cunha dos Santos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea da Escola Família Agrícola e seu entorno.....	44
Figura 2 - Placa de inauguração da EFA.	45
Figura 3 - Trecho de terra utilizado para plantio em descanso e, ao fundo, a reserva.	47
Figura 4 - Espaço para plantio de hortaliças e, ao fundo, a reserva.....	48
Figura 5 - Capa do caderno de acompanhamento utilizado na EFA estudada.....	78
Figura 6 - Folhas de registro das atividades, uma da sessão escola, e a outra, da sessão estadia.	79
Figura 7 - Representação das profissões por meio da mística.	96
Figura 8 - Gráfico - Proporção de alunos do campo e da cidade na EFA - 2014.....	120
Figura 9 - Gráfico - Proporção de alunos do campo e da cidade na EFA - 2018.....	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APERBA - Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco

ASGs - Auxiliar de Serviços Gerais

CFR - Casa Familiar Rural

CNE - Conselho Nacional de Educação

EFA - Escola Família Agrícola

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GIT - Gestão Integrada do Território

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

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

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

UNESC - União de Escolas de Ensino Superior Capixaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DOS POVOS DO CAMPO E SUAS TERRITORIALIDADES	25
2.1	Educação do campo e pedagogia da alternância: para início de conversa	25
2.2	A educação do campo.....	30
2.3	A educação do campo enquanto espaço de experiência: uma territorialidade específica	37
2.4	A EFA Normília Cunha dos Santos	41
2.5	Breve histórico da EFA Normília Cunha dos Santos.....	43
2.6	Estrutura física da EFA	46
2.7	O projeto de lei.....	50
2.8	O documento-síntese da assembleia das Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Comunitárias Rurais do Espírito Santo.....	54
2.9	Objetivos da educação do campo e do ensino fundamental.....	58
3	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	62
3.1	O Projeto Político Pedagógico	62
3.2	O Plano de Curso.....	65
3.2.1	Panorama geral.....	65
3.2.2	Plano de Estudo e o Caderno da Realidade	71
3.2.3	Visita e viagem de estudo e intervenções externas	75
3.2.4	O caderno de acompanhamento e a avaliação de habilidade e convivência	77
3.2.5	Vida de grupo e auto-organização da EFA.....	82
3.2.6	Experiência em casa e visita às famílias	85
3.2.7	Vivenciando as territorialidades da aula prática na horta da EFA em 20/09/2018.....	89
3.2.8	Colocação em comum da estadia	91
3.2.8.1	Desenvolvimento da colocação em comum da estadia (como funciona)	91

3.2.9	A colocação em comum em outras territorialidades do plano de estudo	93
3.2.9.1	A avaliação final.....	95
3.3	Síntese das territorialidades expressas nos documentos analisados ..	98
4	EMBATES, LUTAS E TENSÕES NO ÂMBITO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA	101
4.1	O funcionamento da EFA “Normília Cunha dos Santos” descrito no Projeto Político Pedagógico	102
4.2	A Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco e seu papel na implementação e manutenção da EFA.....	105
4.3	A manutenção da Escola Família Agrícola objeto do estudo	108
4.4	Desterritorialização/reterritorialização: conceitos.....	110
4.5	Territorialidades construídas e reconstruídas.....	112
4.5.1	As consequências dos processos de desterritorialização e reterritorialização.....	119
4.6	A dinâmica diária da escola após o fim do internato	123
4.7	Territorialidades vivenciadas por monitores e professores externos .	124
4.7.1	A relação entre monitores e professores externos nas territorialidades da EFA	126
4.8	Vivenciando as angústias ocasionadas pelas mudanças (des)territorialização e (re)territorialização na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos.....	127
4.8.1	Percepções sobre o fim do internato.....	128
4.9	O campo enquanto território e espaço de tensões e embates	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS.....	136

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Território, Migrações e Cultura”, cuja área de concentração são os Estudos Territoriais, sendo a área temática a Educação, Cultura e Identidade. A origem desta pesquisa nasceu quando correlacionei as temáticas estudadas no curso com minhas lembranças como sujeito que vivenciou e experimentou a vida no campo desde a minha infância até a minha juventude e depois com minha trajetória profissional, após ser aprovada no concurso público municipal para o magistério, no município de Barra de São Francisco - ES.

Ao ingressar no curso de Gestão Integrada do Território (GIT), possuía outros conceitos de território e de interdisciplinaridade. Território, no meu entender, estava relacionado apenas aos conteúdos de História e Geografia, e relacionados aos estudos com meus alunos dos quintos anos do Ensino Fundamental quando dos processos de migração (imigração, emigração, êxodo rural) e até mesmo nos mapas, quando da denominação de territórios a certas limitações espaciais brasileiras (como por exemplo, o território de Rondônia que passou a ser estado) entre outros: ou seja, via o território como uma delimitação/circunscrição geográfica gerida por um poder estatal, apenas.

Assim, durante o desenvolvimento dos estudos no Programa de Mestrado, gradativamente fui compreendendo que espaço e território estão interligados e que o território é espaço com o estabelecimento de relações de poder: por isso, ele não se faz sem que haja existência política. Mas também não se reduz à territorialidade do Estado, já que o poder no território pode ser exercido por grupo, instituição ou entidade, desde que esses sejam capazes de apoderarem-se, marcarem limites, estabelecerem regras, ou seja, estabelecerem territorialidades. Segundo Haesbaert (1999, p. 105), num território, os personagens que o compõem estão ligados por uma teia de relações e convivências sociais, e devido a isso o território passa a ser um campo de forças.

Nesse sentido, território pode ser compreendido enquanto espaço construído, reconstruído e metamorfozado pelos seus fatores determinantes: natureza, economia, política, cultura – segundo Haesbaert (2011a) se constitui uma obra de construção coletiva dos homens e das condicionantes físicas do espaço. O

território é o lugar da vivência humana, local onde as relações sociais se dão e se desenrolam; é a partir da sociabilidade humana que, somada aos fatores naturais do ambiente, constituem os fatores determinantes do território acima delineado. Há, portanto, um híbrido da materialidade da configuração espacial e dos processos de transformação da natureza com a idealidade de seu sentido simbólico, socialmente estabelecido.

Assim, mesmo com esse caráter híbrido, a sociabilidade humana é o fator distintivo do território, como antes dito, os indivíduos que detêm o poder imanente a essas relações, também determinam o território e seus processos constituintes: pois tal sociabilidade não se desenvolve de modo alienado à uma relação de poder; os campos sociais são, por excelência, campos de força e de disputa, e o resultado do choque dessas forças é elemento que propulsiona a constante transformação do território. As territorialidades correspondem à processualidade pela qual esses territórios trazem à tona suas transformações.

Desafio ainda maior que compreender o conceito de território é identificar as territorialidades em tudo que nos cerca, ou seja, pensar territorialmente, foi compreender a interdisciplinaridade, pois o trabalho interdisciplinar que desenvolvo em minha atuação no magistério trata-se de trabalhar o mesmo assunto (conteúdo) em todas as cinco disciplinas em que ministro as minhas aulas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), dando ênfase à disciplina estudada. Pensava a interdisciplinaridade no GIT da mesma forma. Assim, via a interdisciplinaridade como a oportunidade de aproveitar o estudo de uma disciplina em outra disciplina, ou seja, era a contextualização do território em todas as disciplinas e trabalhos realizados.

Do mesmo modo como compreendi o conceito de território, à medida que os estudos no GIT foram avançando, fui compreendendo que não se tratava desse tipo simplista de interdisciplinaridade e sim que se tratava de interdisciplinaridade em ciência. Desse modo, precisei permitir desterritorializar-me daquele entendimento que possuía e fazer o exercício de territorializar-me em um novo conceito. Meu entendimento foi reconstruído a partir do momento em que passei a compreender que os princípios positivistas¹ não são mais capazes de responderem às demandas

¹ O positivismo foi um paradigma das pesquisas em Ciências Sociais hegemônico a partir do século XIX, que propugnava um método cartesiano de separação da realidade em partes observáveis, ao asseverar que desse modo o conhecimento seria mais facilmente apreendido e verificável. O paradigma da interdisciplinaridade se contrapõe ao anteriormente citado.

que vivenciamos no presente: a noção de um conhecimento claramente delimitado e com alto nível de especificidade dá lugar à interdisciplinaridade em ciência, que oportuniza às diversas áreas do conhecimento dar a sua contribuição nos estudos científicos.

Dessa forma, enquanto as pesquisas tradicionais pretendem compreender os fenômenos sociais de modo apartado do espaço e do território onde elas acontecem (SAQUET, 2007), a interdisciplinaridade busca compreender a realidade contemporânea, complexa, dialogando com as mais variadas áreas do conhecimento. Assim, a cultura, política, religião, economia, espaço geográfico: todos esses elementos se entrecruzam para constituir a realidade tal como ela existe. É nesse sentido que a interdisciplinaridade em pesquisa se coloca como o exercício do pensa, envolvendo diversas áreas do conhecimento a respeito do objeto de estudo, numa relação estreita entre os conhecimentos.

Se, para Paulo Freire (1987, p. 551), “[...] a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade [...]”, deve-se levar em conta que não há objeto de estudo descolado de seu próprio lugar, de sua própria realidade; o conhecimento se dá sempre com o estabelecimento de um vínculo relacional de sentidos, que só podem ser apreendidos aí mesmo onde estão: acontecendo na realidade imanente, e é desse modo que devem ser compreendidos. Dado que essa realidade é constituída de múltiplas facetas, apenas uma aproximação dos estudos que as evidenciam é capaz de lastrear qualquer conhecimento tido como válido.

Desta forma, a interdisciplinaridade extrapola o pensamento disciplinar e suas metodologias especializadas, convergindo áreas do conhecimento pertencentes a classes de conhecimentos diferenciadas, contribuindo e alargando as fronteiras da ciência. Foi esse entendimento que me proporcionou compreender o território a partir das diversas ciências estudadas.

A compreensão do território e a percepção das territorialidades nele existentes fizeram com que eu fosse transportada aos territórios e às territorialidades vivenciadas na minha infância, guardadas até então, em minhas lembranças. Eu não via os espaços territoriais como vejo hoje, mas agora sei que os vivenciei. Os estudos no GIT me proporcionaram correlacionar o que vivi no passado com o que estava aprendendo. Nasci e cresci no campo onde presenciei o maior herói da minha vida, meu pai, pessoa que mais admirei, a cuidar da terra, plantar e colher.

Era do trabalho da agricultura que tirava o nosso sustento. O primeiro território das minhas lembranças é o terreno do meu avô paterno onde nasci, situado no distrito de Guararema, Nova Venécia - ES. Recordo de várias territorialidades do lugar: a casa dos meus avós com muitos quartos, corredor, despensa, fogão a lenha, moinho para moer café; as casas dos meus tios com terreiros, tulhas, pocilgas (que chamávamos de chiqueiros), hortas, lavouras de café, o pomar de laranjas, a várzea de arroz, o canavial, o engenho onde a cana era moída para a extração da garapa e fabricação do melado, da rapadura e do açúcar, e outras territorialidades.

O segundo território das minhas lembranças fica situado no Córrego da Perdida, distrito de Itaperuna, também no município de Nova Venécia - ES. Foi o primeiro terreno onde meu pai era o proprietário e trabalhava para si mesmo. O que mais me marcou neste território foi a existência de uma pedra gigantesca bem próxima ao terreno, éramos como “formiguinhas” diante dela. Neste lugar ficamos pouco tempo, pois meu pai comprou outro terreno bem maior.

O terceiro território das minhas lembranças e foi o que mais marcou minha infância foi o terreno adquirido pelo meu pai no Córrego do Moinho na cabeceira de Vargem Alegre (na serra), terra fria, no Município de Barra de São Francisco - ES, onde era cultivado o café arábica, e outras culturas de subsistência como o milho, o arroz, o feijão, a mandioca, a melancia, a horta, o pomar de frutas e outras.

Nesse espaço territorial onde meu pai cultivava trinta mil pés de café arábica, eu e meu irmão começamos a auxiliá-lo nos cuidados com a lavoura. Dentre outras tarefas, cabia a nós dois quebrar (cortar) os pés de samambaia com um porrete (parecido com um cabo de vassoura, porém mais curto), adubar os pés de café, cuidar do café no terreirão quando estava secando ao sol, virando-o de tempo em tempo com um rodo de madeira e juntando todo o café no final do dia, fazendo os montes que eram cobertos, para não tomar sereno durante a noite. Lembro-me da chegada ao terreno e da visão panorâmica da lavoura. Uma pena não poder fotografar a memória. Era lindo ver três morros, lado a lado, apareados cheios de pés de café. Ao subir o morro do meio dava-se para um grotão onde havia mais café e muitas minas de águas. As lavouras eram arrematadas com as matas ao fundo, onde víamos macaquinhos, bicho preguiça, muitas qualidades de pássaros e também, animais perigosos como muitas espécies de cobras.

Embora este lugar pertença ao município de Barra de São Francisco - ES, nós estudávamos em uma escola que pertencia, na época, ao município de São Gabriel da Palha- ES, e que hoje faz parte do município de Águia Branca - ES. Era a escola mais próxima da nossa casa. Meus pais desejavam que estudássemos, por isso, nós nos revezávamos entre os trabalhos na roça e os estudos. Do sítio à escola era aproximadamente uma hora andando a pé. No percurso realizado todos os dias, passávamos por diversos territórios: fazendas de gado bovino, pequenas propriedades onde era cultivado o café e outras culturas de subsistência, e ainda, duas matas virgens, onde respirávamos um ar mais puro.

A escola em que estudávamos era unidocente, ou seja, apenas um professor para as quatro turmas e que também fazia a merenda escolar num fogão à lenha. A escola tinha uma cerca feita com ripinhas de madeira e havia uma horta que era cuidada pela professora e os alunos e que servia para complementar a merenda escolar. Próximo à escola havia uma igreja católica chamada Comunidade Católica de Águas Claras. Era no espaço entre a escola e a igreja que nós, alunos, brincávamos.

Nosso vizinho mais próximo ficava distante aproximadamente há uns duzentos metros. Era uma casa de alpendre e assoalhos altos com um terreirão, construída pelo primeiro imigrante a chegar ao lugar. Era onde meus amigos de infância moravam. Eles se juntavam a mim e meus irmãos para irmos para a escola todos os dias. Foi nesse espaço territorial que vivi até aos doze anos de idade, quando meu pai conseguiu realizar o seu sonho de comprar um terreno em terras quentes, onde poderia plantar o café Conilon, que era mais valorizado e melhor para comercializar.

O terreno foi adquirido em Vargem Grande do Itaúnas, no Distrito de Cachoeirinha do Itaúnas, Barra de São Francisco - ES. Este foi o quarto território das minhas lembranças. Passei então a vivenciar novas territorialidades. O terreno pertencia a uma antiga fazenda e o trabalho teve que ser árduo e exaustivo para arrancar o capim e plantar o café. Tudo teve de ser reconstruído: as lavouras de café, o pomar, a horta, a pocilga (chiqueiros para porcos) etc. Antes da primeira colheita de café vivenciei a primeira estiagem da qual me lembro, foi onde o café teve que ser aguado (regado) para não morrer. Tempo difícil, onde a água era carregada em latões e puxadas por boi em uma zorra pelo carreador afora e daí

para os pés de café; nós carregávamos em baldes e latas e íamos agitando o cafezal um a um.

Nessa época, eu já cursava a quinta série do ensino fundamental (chamado de ginasial na época). Estudávamos na sede do Município, pois na escola do lugar só havia turmas até a quarta série. Aqui, continuamos nos revezando entre os trabalhos nas plantações, cuidados e colheitas dos mantimentos plantados e os estudos. Fazíamos o percurso de doze quilômetros do sítio até a escola de charrete ou bicicleta. Para fazer esse trajeto, gastávamos cerca de uma hora a uma hora e vinte minutos e nesse percurso vivenciávamos muitas territorialidades, diariamente.

Nessa propriedade plantava-se e colhia-se de tudo e as colheitas eram fartas. Havia uma várzea de arroz muito grande (fazendo jus ao próprio nome do lugar). A primeira finalidade dos produtos colhidos e dos animais criados era para a subsistência, ou seja, para as despesas da família, e o que sobejava era vendido na feira livre da cidade ou para particulares. Neste lugar, alcançamos muita prosperidade. Ali eu vivi até aos dezessete anos de idade, quando já cursava o primeiro ano básico, e meu pai decidiu permanecer com a propriedade, mas morar na cidade. Passei então, a vivenciar as territorialidades urbanas. Concluí o primeiro ano básico e ingressei no magistério, me dedicando concomitantemente a este, a um curso de corte e costura. Quando terminei o magistério, já costurava e me dediquei à costura até ser aprovada no concurso do magistério e assumir uma cadeira aos vinte e quatro anos de idade. A partir daí passei a vivenciar territorialidades da escola do campo que outrora vivenciei como aluna, porém agora como professora. Trabalhava em Escolas multisseriadas e distantes da cidade onde, além de dar aulas eu tinha que, também, fazer a merenda. Foram muitas territorialidades nas escolas do campo até poder experimentar, em função de remoção, anos depois, as territorialidades das escolas urbanas.

Após o ingresso no magistério municipal, diante da necessidade de aprimorar meus conhecimentos passei a vivenciar outros tipos de territórios, os territórios do saber e do conhecimento. Assim, fiz o curso de direito (sonho de criança) e por um período me revezei entre as territorialidades da educação e as da justiça (dando aulas no período matutino e advogando no período vespertino), até optar por permanecer apenas nas territorialidades da educação. Continuando o meu percurso pelas territorialidades do saber, fiz o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade à Distância

pela Universidade Federal do Espírito Santo; Licenciatura em Pedagogia (complementação Pedagógica ao curso de pedagogia para séries iniciais), complementação pedagógica em Letras e mais três cursos de pós-graduação, chegando ao GIT em outubro de 2016, onde os estudos territoriais em todas as disciplinas, no primeiro e segundo trimestres, me fizeram recordar e compreender melhor as territorialidades vividas até aqui, territorialidades que jamais serão esquecidas.

No relato das minhas percepções e aprendizagens no GIT e no movimento das minhas lembranças relatadas é possível identificar os processos de territorialização e territorialidades. Essas são as categorias que nortearão a presente pesquisa.

As experiências vividas como camponesa, como aluna da escola do campo e como professora da escola do campo me despertaram para a temática escolhida, e me fizeram pensar que eu poderia fazer uma pesquisa onde contemplasse as minhas vivências no campo e que me acrescentasse experiência. Como no município há uma Escola Famílias Agrícola (EFA) cuja finalidade se relaciona às temáticas estudadas no curso, dado que o objetivo dessa escola é contribuir para a fixação dos sujeitos do campo no campo, penso ser de grande proveito um estudo sobre o processo de territorialização e as territorialidades vivenciadas nessa EFA.

Para que o presente trabalho possa se lançar a essa análise, propõe-se um estudo de caso Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, situada no município de Barra de São Francisco-ES, campo de estudo do presente trabalho, por meio de estudo de campo e a partir de análise dos documentos institucionais. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é compreender de que modo a EFA Normília Cunha dos Santos se encontra na territorialização e nas territorialidades campesinas nas quais se insere.

Dito de outro modo, a proposta de pesquisa é investigar se, de fato, a Educação do Campo é potencializada pela Pedagogia da Alternância (e em caso positivo, em quais termos) e de que modo ambas, juntas, participam da territorialização e das territorialidades da comunidade rural que engloba a Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, no município de Barra de São Francisco, estado do Espírito Santo.

Assim, a presente proposta de estudo se propõe cumprir basicamente as seguintes tarefas: conceituar Educação do Campo; e situar o presente trabalho no âmbito das discussões acerca da Educação do Campo e de sua estreita relação com os estudos territoriais.

Para esta investigação será adotada uma abordagem teórica qualitativa, do tipo teórico-empírico. Com isso, pretende-se relacionar a materialidade dos processos territoriais do Campo e a idealidade dos sentidos socialmente compartilhados pelos sujeitos envolvidos nessa territorialidade. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Os instrumentos de pesquisa que serão utilizados são os seguintes: análise documental e visitas para observação, participação em atividades pedagógicas, registradas em diário de campo. Cada um desses instrumentos cumprirá uma função específica. Inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica por meio da qual buscamos compreender a proposta pedagógica da Educação do Campo. A análise documental nos permitiu analisar a historicidade (e materialidade) dos movimentos que constituem a educação do campo, correspondendo mormente à parte teórica da análise proposta; e as visitas para observação e participação em atividades pedagógicas, registradas em diário de campo, se mostraram como ferramenta hábil para um relato fidedigno da idealidade dos sentidos socialmente compartilhados, correspondendo mormente à parte empírica da análise proposta.

Assim, por meio de visitas de Campo e participação em atividades pedagógicas, buscamos compreender empiricamente os elementos fundamentais dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos monitores, professores externos e alunos da comunidade envolvida, e de que modo as práticas pedagógicas influenciam e determinam as relações sociais que se desdobram no território rural.

Assevera-se que esta proposta de estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas em resposta às demandas ligadas à Gestão Integrada de Território nas EFAs evidenciando também os elementos fundamentais da própria formação histórica das comunidades de trabalhadores do campo.

Para atingir o objetivo acima delineado, será feito um breve apanhado histórico do surgimento do termo território, focando nos elementos distintivos dessa experiência educacional, e relacionando-a com a EFA, objeto de estudo do presente trabalho, desenhando em linhas gerais o contexto no qual emergiu. Serão estabelecidas também algumas noções acerca da estrutura física da EFA, bem como serão analisados alguns documentos que determinam diretrizes fundamentais de seus processos pedagógicos, a saber, o projeto de lei que autorizou o funcionamento da EFA; o documento-síntese da Assembleia das Escolas Famílias Agrícolas do Estado do Espírito Santo; e os objetivos do ensino fundamental, insertos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse é o tema do primeiro capítulo.

Ao estabelecer a Educação do Campo enquanto um conjunto de reflexões sobre os territórios camponeses, torna-se possível o aprofundamento das análises a respeito dos conceitos de espaço e território para compreendê-la como território material e imaterial. Uma vez situada como categoria desses dois conceitos (com destaque para o segundo), torna-se possível conduzir a discussão do currículo adotado na EFA, campo deste estudo, na tentativa de estabelecer um diálogo fundamental entre esse (o currículo), os instrumentos pedagógicos que prevê e as territorialidades camponesas e a Educação do Campo (expressa na Pedagogia da Alternância). Dado que o currículo se encontra, principalmente, no PPP da escola, a análise desse documento que norteará a continuidade do trabalho. Esse é o tema do segundo capítulo.

Destaque-se que as informações contidas no presente trabalho foram fruto tanto de análise documental e bibliográfica, como do estudo de campo empreendido. Estando na EFA, campo da pesquisa, investigando, analisando, acompanhando o desenvolvimento desses instrumentos pedagógicos na prática e questionando, pude fazer a comparação dos conceitos descritos no PPP e a prática dos mesmos para formar o meu entendimento a respeito de cada um para além do que estava descrito ali e formular os meus próprios conceitos.

Uma vez que a Educação do Campo tenha sido situada no âmbito nos estudos territoriais, torna-se possível conduzir a discussão de modo que a luta dos

povos do campo por educação constitua-se como uma territorialidade específica – e, portanto, enquanto um território próprio, sujeito a todas as consequências de seu caráter intrínseco de dinamicidade: lutas, tensões e conflitos que o englobam e perfazem – tudo isso na busca de compreender a inserção da Escola Família Agrícola, em sua concretude, no território da luta pela Educação do Campo, à luz dos dados empíricos coletados. Essa é a ideia que orienta a redação do quarto capítulo.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DOS POVOS DO CAMPO E SUAS TERRITORIALIDADES

No presente capítulo pretende-se estabelecer do que se trata a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância e expor o vínculo que as liga fundamentalmente; posteriormente, objetiva-se situá-las em termos territoriais, ou em outras palavras, sustentar de que modo ambas podem ser analisadas por meio do marco teórico dos estudos territoriais. Por fim, ao argumentar a pertinência da matriz teórica do território, pretende-se atestar de que modo essas territorialidades se encontram na realidade, abrindo caminho para o estudo de caso da EFA Normília Cunha dos Santos ao analisar:

- a) o projeto de lei que autorizou o seu estabelecimento;
- b) o documento-síntese da Assembleia das EFAs do Espírito Santo (da qual a EFA participou, estabelecendo marcos para a Educação do Campo e para a Pedagogia da Alternância);
- c) os objetivos para o ensino fundamental da EFA, colocados em seu Projeto Político Pedagógico.

O estudo de caso continuará nos outros dois capítulos do presente trabalho: o segundo capítulo analisará as territorialidades que comparecem nos instrumentos pedagógicos da EFA, e o terceiro se deterá especificamente no caráter transitório e de constante transformação do território dos povos camponeses, evidenciando os processos sociais que determinam a sua existência.

2.1 Educação do campo e pedagogia da alternância: para início de conversa

Terra, trabalho, cultura, modos de vida compartilhados. Esses são elementos que constituem a identidade própria dos povos dos campos – uma identidade forjada por meio de uma incessante luta pelo direito de existir:

marginalizados de qualquer tutela de direitos por parte do Estado brasileiro, os sujeitos desses povos encontraram na ação política coletiva o meio para reivindicar aquilo que era necessário para a manutenção de sua própria existência. Isso incluía, certamente, o estabelecimento do espaço por excelência de constituição do próprio ser dos sujeitos – um espaço de aprendizados; nesses termos se desenha a experiência educacional dos povos dos campos.

Para Caldart (2009, p. 149) é

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades o surgimento de uma escola e uma educação nascida a partir da práxis, a partir do agir humano que o constitui como tal

Ao se tomar como recorte analítico a história da educação no Brasil, poucas vezes se tem notícia de uma experiência educacional que não saia da teoria para a prática, mas que se origina de uma prática social para aí ser construída enquanto teoria, como descrito brevemente acima.

Ora, é manifesto que os coletivos do campo foram postos à margem da estrutura socioeconômica brasileira. Um antigo dizer, bastante difundido, estabelecia que os povos do campo não precisavam de educação – que ela deveria ficar reservada para o “povo da cidade” - essa ideia é bastante característica do modo pelo qual os camponeses foram vistos e tratados: uma coletividade invisibilizada, de cultura, memórias e tradições historicamente apagadas (ARROYO, 2005).

De fato, os camponeses foram sistematicamente relegados à condição de cidadãos de segunda classe, de modo que reiteradamente lhes é negado o reconhecimento enquanto pessoas, enquanto sujeitos de direito. Desde 1850 o Estado brasileiro já se ocupava de consolidar a estrutura do latifúndio monocultor no Brasil, declarando que a partir daquela data não haveria outro meio de se adquirir legalmente terras que não fosse por meio de compra e venda (Lei de Terras). Dado que a grande maioria da população brasileira daquela época era camponesa e pobre, isso significou na prática entregar as poucas pequenas propriedades de subsistência nas mãos dos grandes proprietários, restando às pessoas do campo sujeitarem-se às condições subumanas de trabalho. É de se recordar que a primeira Constituição do Brasil é apelidada de “Constituição da Mandioca”, já que estabelecia

como requisito para o exercício de vários direitos a posse de terras. Por meio desse brevíssimo demonstrativo pode-se asseverar que, de fato, os sujeitos do campo constituem historicamente cidadãos de segunda classe.

Ora, se até mesmo sua característica intrínseca de humano lhes é negado, quem dirá a ferramenta por excelência de constituição do ser, de construção de identidades individuais (que se dão no escopo de identidades essencialmente coletivas) e de reprodução de modos de vida compartilhados: a educação.

Por isso mesmo, uma experiência educacional própria dos povos do campo se fazia imprescindível. A Educação do Campo emerge dessa necessidade, que é determinada, principalmente, pela realidade vivida. Constitui-se, portanto, como uma experiência educacional que se contrapõe ao movimento que marca a educação em contexto urbano, ofertada pelo Estado, pois é protagonizada pelo homem do campo, objetivando mantê-lo territorializado no meio rural, por meio da valorização dos sujeitos que ali vivem, sua cultura e sua profissão (CHAVES; FOSCHIERA, 2014). Assim, a luta e a educação são elementos que impulsionam a formação de sua identidade enquanto participante da realidade específica do campo.

Para Caldart (2009, p. 149), a Educação do Campo é

[...] um fenômeno da realidade atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações [...] que remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e do embate entre projetos de campo.

Desse modo, a Educação do Campo é entendida como uma forma para a identificação e valorização do campo, que possibilita e proporciona ao sujeito uma formação autônoma e desenvolvimento individual, familiar para o meio onde está inserido, fazendo referência à luta por terra, por subsistência, por soberania alimentar.

A Educação do Campo, assim, nasceu da luta de movimentos camponeses que buscavam uma educação que atendesse às especificidades de sua própria identidade e modos de vida, visando reconhecer a cidadania, o desenvolvimento e a permanência do homem no campo – por meio da constante territorialização dessas famílias na zona rural. (POZZEBON, 2008).

Mas de que modo implementar a Educação do Campo? Qual arcabouço teórico tem o potencial de estabelecer uma metodologia apropriada para ela? Dentre as possíveis respostas para essa pergunta, a que obteve mais proeminência na experiência educacional dos povos do campo no Brasil denomina-se Pedagogia da Alternância. (RIBEIRO, 2008).

Segundo Sinhoratti (2014), a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica que busca a integração de escola, família e comunidade, baseando-se na alternância entre o tempo da escola e o tempo no seio familiar. Ora, dado que se trata de uma experiência educacional no âmbito da Educação do Campo, deve fazer jus aos seus postulados: a formação do indivíduo morador do campo, envolvendo o aprendizado teórico, formal, como também a inserção no mundo do trabalho nas propriedades familiares, tendo em vista cultura e modos de vida próprios.

Sendo assim, o aluno fica por um tempo determinado no estabelecimento de ensino e um outro tempo em sua casa, alternando-os no intuito de promover a integração mencionada.

Assim, a alternância possibilita um diálogo que é fundamental para a formação do ser humano – o diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o universal e o específico, enfim uma escola que enraizada na cultura do campo, contribui para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos agricultores (as), e principalmente numa formação humana e criativa da pessoa. (SILVA, 2007, p. 58).

Assim, a Pedagogia da Alternância requer uma modalidade educativa crítica e contextualizada que atenda aos anseios dos protagonistas desta realidade, e seja construída a partir da vivência das famílias dos estudantes. (SINHORATTI, 2014). Isso significa dizer, no final das contas, que essa Pedagogia nasce da práxis, para daí ser compreendida como teoria. Aí está um vínculo determinante entre essa e a Educação do Campo: pois essa é a experiência educacional dos povos do campo, que emerge da própria dinâmica social de lutas desses povos.

Nesse sentido, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo são elementos indissociáveis e interdependentes. (CALDART, 2009). Aquela se manifesta enquanto arcabouço teórico que fundamenta e embasa todas as interferências pedagógicas dessa proposta de ensino; essa, por sua vez, no intuito de fixar o sujeito do campo no campo, adota tal proposta metodológica enquanto

ferramenta que possibilita um processo ensino-aprendizagem adequado à realidade do campo.

No Brasil, a Educação do Campo, enquanto “fenômeno”, para Caldart (2009), se materializou por meio do movimento da Pedagogia da Alternância, pelo estabelecimento nas Escolas Família Agrícola. (SINHORATTI, 2014). Ora, se a Educação do Campo faz referência, necessariamente, à consolidação e manutenção de modos de vida compartilhados dos povos do campo, num espaço geográfico determinado, a saber, o campo, possibilita a construção do conhecimento ao incentivar a reflexão coletiva dos sujeitos sobre sua própria condição.

Isso perpassa a compreensão acerca do ambiente em que vive e do contexto social no qual se insere numa tomada de consciência de sujeito pensante, autônomo. Ao tomar parte nesse processo torna-se, portanto, sujeito ativo e protagonista da construção de sua própria personalidade. Assim, a aprendizagem proporciona a construção da identidade dos indivíduos, de suas crenças, costumes e convicções, que também se dá influenciada e determinada pelos elementos que compõem o meio social no qual está inserido, ou seja, determina a sua territorialidade.

Por esse motivo, a emergência em se tratar a Educação do Campo pela ótica territorial já que a luta pela educação dos povos do campo expressa uma territorialidade específica. Ora, no âmbito da experiência educacional de que se faz menção, o espaço de aprendizagem estabelecido por ela cumpre papel fundamental no sentido de implementar um ambiente no qual os indivíduos compreendam o significado de viver em sociedade, de modo que a própria noção de território que o indivíduo socialmente constrói, com todas as suas nuances, seja certamente influenciada pelas relações sociais que desenvolve nesses espaços de aprendizagem – esses compreendidos não apenas enquanto o local do estabelecimento educacional propriamente dito, como também o lugar no qual o sujeito do campo se insere; se propugna uma formação que possibilite o reconhecimento de seu próprio lugar no mundo e a apreensão crítica de sua realidade, a aprendizagem se dá continuamente e aí mesmo onde o sujeito está.

Por outro lado, o saber disseminado através dos processos pedagógicos da Educação do Campo influencia as territorialidades: é uma via de mão dupla. Por isso mesmo, a Educação do Campo adquire papel central no processo de

territorialização das novas gerações das famílias que vivem na zona rural (CAMACHO, 2013).

De acordo com Camacho (2013, p. 207), “[...] a consolidação das experiências de Educação do Campo demonstra a territorialização da luta dos movimentos sócios territoriais camponeses, bem como a conquista de territórios não capitalistas por parte dos camponeses.”.

Se a Educação do Campo (com o devido recorte da Pedagogia da Alternância) é elemento proporcionador e catalisador da territorialização, promovendo a fixação do sujeito do campo no campo, é importante entender de que modo isso se dá, de que modo a territorialidade desses sujeitos são expressas pela Educação do Campo, ou antes, como a Educação do Campo se insere nas territorialidades dos sujeitos do campo. Evidenciar esses questionamentos citados é a tarefa a que este trabalho se propõe e, para isso, inicialmente será feito um resgate histórico sobre a Educação do Campo, e sua inserção no âmbito dos estudos territoriais.

2.2 A educação do campo

Na história, a educação surge como produto de uma realidade específica, de uma coletividade que se reconhece como dotada de uma identidade em comum. As experiências educacionais das coletividades servem como ferramenta para a consolidação dessa identidade, e participam nos processos de socialização e constituição dos indivíduos.

Se for verdade que cada experiência educacional remonta às identidades sociais que a originaram, uma análise do território da Educação do Campo (ou antes, de como ela emerge do Território do Campo) não pode se omitir de evidenciar o seu contexto histórico e social. Assim, pretende-se estabelecer um histórico acerca do movimento pela Educação do Campo no Brasil, e a partir disso construir algumas reflexões.

A Educação do Campo, enquanto um fenômeno social trazido à tona pelos povos do campo e que, no presente recorte, se efetiva por meio da Pedagogia da Alternância, se insere num território constituído historicamente por uma estrutura

de segregação: extensos latifúndios cobriam a quase totalidade do território nacional, impondo ao camponês um cenário no qual a luta pela terra estava atrelada, fundamentalmente, à luta pela sobrevivência e pela perpetuação de seu modo de vida, cultura, identidade e modo de organização do trabalho. Assim, se dá a dinâmica da questão fundiária no Brasil, que marcou não apenas a constituição da territorialidade do campo brasileiro, como também a própria estrutura de sua sociedade e até mesmo a formação governamental e a gestão do público (ARROYO, 2005).

O panorama histórico desenhado se consolidou, estabelecendo invariavelmente as relações capitalistas de produção como o modo hegemônico de organização da produção no campo brasileiro. Isso se deu, principalmente, pelo estabelecimento de um *ethos* de vida também hegemônico, que se expressa no paradigma capitalista agrário (VINHA, 2013) – que por sua vez, prima por uma produção calcada na maximização do lucro, sem se preocupar com os custos humanos e ambientais:

- a) na mecanização em massa dos processos produtivos;
- b) no atendimento das demandas de mercado, em detrimento das necessidades humanas;
- c) no latifúndio monocultor (RIBEIRO, 2008).

Dado que os coletivos do campo estabeleciam uma lógica social distinta da predominante, foram relegados à condição de cidadãos de segunda classe (conforme brevemente explanado na introdução do presente trabalho). A eles foram negados os direitos à identidade, cultura, memória e tradições próprias. Sua trajetória, dentro do contexto desenhado, é marcada essencialmente por lutas: por terra, por soberania alimentar, por reconhecimento, pela possibilidade de perpetuar seu *ethos*. Mas há uma frente específica de luta que, em perspectiva, subsume todas as outras: a luta por uma educação própria, feita por e para os camponeses (VINHA, 2013).

De fato, tal luta expressa a territorialidade dos povos camponeses do modo mais claro possível, por se tratar, antes de qualquer coisa, da criação de um espaço efetivo de produção de sentidos, de identidades, tradições e cultura: uma educação libertadora que projeta a vida do ser humano para a superação das

desigualdades. A educação faz referência, a todo o tempo, à própria condição humana. (ARROYO, 2005). Ora, ao se considerar que de fato, os camponeses possuem um modo de vida compartilhado próprio, disso resulta que possuem, também, um modo próprio de compreender o mundo, de se situar nele, de ser socializado no meio em que se encontram, ou em outras palavras: uma territorialidade própria.

A afirmação da Educação enquanto uma prática social que tem como objetivo contribuir direta e intencionalmente com o processo de formação do ser humano, enquanto um ser histórico, social, cultural e afetivo é fundante para a educação do campo. Somente a compreensão da educação como formação da humanidade e do ser humano, e conseqüentemente, como projeto de emancipação humana, dialoga com o paradigma da educação destinada aos povos do campo. Isso requisita a necessidade de se perceber os processos educativos para além da escola, numa visão ampliada e interativa do conhecimento escolar com o contexto de vida dos sujeitos sociais do campo. (SOUZA; MEIRELES; BICALHO, 2015, p. 141).

O Campo, assim, aparece como o espaço dessa territorialidade (eminentemente simbólica) que é própria dos camponeses. Nesse sentido, se traduz como território constituído de lutas pela subsistência alimentar, luta por terra, luta por reconhecimento enquanto pessoas dotadas de dignidade, enfim, é realidade de luta por direitos construída historicamente. E a Educação do Campo perfaz todas essas lutas, o que faz emergir a centralidade no que diz respeito à formação, consolidação e perpetuação dessa territorialidade própria. Esse é, em síntese, o seu significado.

Trata-se, portanto, da busca por uma pedagogia que se afirme contra a hegemônica, base do sistema educacional tradicional. No lugar de uma pedagogia que conceba a educação como um pré-requisito para o labor, uma educação entendida como direito; uma educação que diga respeito à própria condição humana, que possibilite a totalidade de produção da vida, de cultura, conhecimento e identidades. (ARROYO, 2005, p. 4).

A Pedagogia da Alternância, entendida como proposta metodológica para a experiência educacional dos povos do campo, de fato considera essa circunstância em seus postulados. Segundo Sinhoratti (2014), se o mundo é ao mesmo tempo produtor e produto do homem, disso resulta que uma educação formativa emancipatória deve contemplar uma ligação necessária entre o aprender e o fazer, entre a compreensão do modo como o território o determina e a sua própria

capacidade ativa de determinar o território. Assim, para Souza, Meireles e Bicalho (2015, p. 138),

[...] esse movimento de ação/reflexão/ação consolida o conhecimento teórico-prático, fundamental à educação social e que possibilita ao sujeito explorar, cada vez mais, conhecimentos através de reflexões críticas, criando condições diversas para o desenvolvimento de outras capacidades válidas para situações cotidianas. Portanto, pensar em território e educação social é voltar-se aos modos pelos quais a humanidade se apropria do espaço e o transforma, em um movimento histórico produtor de cultura e educação.

Um conhecimento que emerge da práxis, nesse movimento de ação/reflexão/ação, proporcionado pela ligação fundamental entre o aprendido e o observado/realizado por meio do trabalho. Aqui reside, em linhas gerais, o que se propõe com a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância representa, atualmente, uma das propostas pedagógicas postas em prática por Escolas Famílias Agrícola por todo o Brasil (RIBEIRO, 2008). Essa surgiu de um movimento feito por agricultores franceses que estavam descontentes com o método de ensino, pois entendiam que não satisfazia as necessidades dos camponeses. Assim, buscavam uma educação que propiciasse o crescimento dos alunos em seus aspectos psicossociais, mas também oferecesse profissionalização no setor agrícola que favorecesse o progresso social rural e econômico da região. (FERNANDES, 2006).

Apesar de o movimento pela Educação do Campo no Brasil ter se iniciado antes da chegada da Pedagogia da Alternância (com as Casas Familiares Rurais, por exemplo), essa inspirou a criação de Escolas do Campo no Nordeste brasileiro, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo.

A Pedagogia da Alternância se originou a partir de camponeses agricultores, que estabeleceram um espaço na paróquia onde os jovens revezavam o tempo entre a propriedade familiar com estudos na paróquia, organizado por um profissional técnico agrícola. Durante o tempo que estavam em casa com a família, eram os pais que ficavam responsáveis pelas atividades dos filhos. O objetivo era harmonizar e conciliar o aprendizado escolar com as atividades agrícolas desenvolvidas na propriedade familiar. Assim, o tempo dos jovens era alternado entre os estudos na casa paroquial junto ao técnico agrícola e a propriedade familiar, junto aos pais. (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Segundo Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 3), “[...] a Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita.”. Assim, a educação desenvolvida por meio da Pedagogia da Alternância leva em consideração a realidade concreta (o vivido) dos educandos, cumulando a vida social na comunidade, a profissional, política e econômica.

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil em 1969, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). (POZZEBON; VERGUTZ, 2008). Segundo os autores, o movimento articulado pelo MEPES conseguiu que fossem fundadas as primeiras escolas na modalidade Pedagogia da Alternância nos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Anchieta, as quais eram intituladas Escola Família Rural, objetivando principalmente levar em consideração as necessidades do homem do campo, sua vida social, econômica e cultural. A partir desse momento, a prática da Pedagogia da Alternância se fez presente em quase todos os estados e municípios brasileiros por meio das EFAs e das Casas Familiares Rurais (CFRs).

Sendo assim, segundo Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) é possível asseverar que a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica que veio ao encontro dos anseios dos povos do campo em sua luta por uma educação própria, de modo que essa convergência possibilitou a organização do movimento pela Educação do Campo, e a criação de espaços pedagógicos ao longo de todo o território nacional.

Segundo Ribeiro (2008), embora já houvesse ações concretas de movimentos sociais em território brasileiro que apontavam para a necessidade de uma educação própria, a organização das Escolas Família Agrícola pelo MEPES foi um dos primeiros movimentos rumo à institucionalização da Educação do Campo. Desse momento em diante, a consolidação da experiência educacional dos povos do campo e os desafios encontrados apontaram para a necessidade de se criar espaços de debate e reflexão acerca do tema (CALDART, 2012).

No âmbito do debate acerca da Educação do Campo, podem-se destacar três eventos, segundo Caldart (2012):

- a) I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998;

- b) II Conferência, em 2004;
- c) Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010.

Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, na cidade de Luziânia, Estado de Goiás, a experiência educacional dos povos do campo no Brasil foi denominada Educação Básica do Campo – foi o início daquilo que, posteriormente, se chamaria Educação do Campo; na verdade, esse termo já era cogitado quando dos debates que originaram o parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 36/2001. (CALDART, 2012)

Segundo Caldart (2012), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo contribuiu determinantemente para colocar a luta por uma educação de qualidade para os povos do campo num patamar de evidência – afinal de contas, diferentemente de outros momentos históricos, a discussão pedagógica passa a levar em consideração os indivíduos que residiam no meio rural. Tal circunstância também contribuiu para o avanço do debate: a educação dos povos do campo, até certo ponto nomeada como “educação rural”, e depois como “educação básica do campo”, foi renomeada como educação do campo.

Decidimos utilizar a expressão ‘campo’ e não mais a usual ‘meio rural’, com o objetivo de incluir no processo [...] uma reflexão sobre o sentido atual do ‘trabalho camponês’ e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 25).

De acordo com a citação acima, essa mudança pretendeu evidenciar a dinamicidade da vida no campo, desmistificando a visão estigmatizada na qual os povos do campo nada teriam de conhecimento válido produzido, mantendo-se sempre no mesmo patamar. Segundo Antônio e Lucini (2007), campo agora passa a ser um conceito específico, que expressa todos os elementos constituintes da territorialidade específica dos povos camponeses. Além disso, engloba os diversos moradores do campo, incluídos até mesmo aqueles que não eram mencionados, devido ao fato de estarem fora das experiências capitalistas de produção, a saber, os indígenas e os quilombolas. Essa informação está inserida no documento da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Caldart (2012) registra que a II Conferência Nacional aconteceu em julho de 2004. A autora ressalta que o debate sobre a Educação do Campo foi mais abrangente, contando com representações de vários setores da sociedade: organizações sociais, órgãos governamentais e não governamentais, sindicatos, das escolas camponesas, professores, bem como dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência.

O lema formulado na II Conferência Nacional, 'Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!', expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2012, p. 262).

Desta forma, em meio a esses embates foi reafirmada a ligação entre a Educação do Campo e o polo do trabalho.

Ainda segundo Caldart (2012), o FONEC, por sua vez, foi instituído em 2010 para empenhar-se na recuperação das atividades de articulação dos diversos movimentos sociais, organização de sindicatos e diferentes instituições, ampliando o envolvimento dos institutos federais de educação e das universidades. O FONEC se posicionou contrário ao fechamento das escolas do campo e a favor da construção de novas escolas, avocando a obrigação coletiva de contrapor ao agronegócio e opor-se à criminalização dos movimentos sociais (CALDART, 2012). A autora destaca que nesse contexto surge um decreto² da Presidência da República dispondo a respeito da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010), sendo mais um instrumento para pressionar a favor da educação dos trabalhadores do campo, para que realmente houvesse mudança.

Os debates travados no âmbito da Educação do Campo evidenciam que o direito a uma educação própria dos povos do campo é um direito constituído historicamente por meio da ação efetiva de sujeitos comprometidos com a manutenção de seu *ethos*, essencialmente ligado à terra e manifestado por meio do seu trabalho, de modo que as relações sociais ali desenvolvidas deram origem a um

² BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

modo de vida compartilhado, que é sedimentado no âmbito da comunidade referida. Para Arroyo (2005, p. 3):

Estes direitos são de sujeitos concretos, históricos; não são direitos abstratos. Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo [...]. Enfim, sujeitos históricos concretos.

Uma sociabilidade marcada pela luta de sujeitos reais pelo próprio direito de subsistir; uma existência essencialmente ligada à terra, ao trabalho e aos modos de vida compartilhados. Tal é o patrimônio imaterial fomentado, consolidado e conservado pela Educação do Campo que, por meio da Pedagogia da Alternância, estabelece-se as territorialidades dos povos do campo.

2.3 A educação do campo enquanto espaço de experiência: uma territorialidade específica

Como já estabelecido na introdução, o território corresponde ao conceito que expressa o espaço construído, reconstruído e metamorfozado ao longo do tempo pela ação de seus elementos determinantes, fatores físicos e mormente fatores humanos; corresponde ao local da própria existência humana, da política, da cultura, da economia e dos modos de vida compartilhados – constitui não só o componente espacial dessa existência, como também o componente ideal, dado que o próprio espaço apropriado pelo ser humano é por ele significado, e esse sentido passa a lhe ser constitutivo. Trata-se, portanto, de um híbrido da materialidade da configuração espacial com a idealidade de seu sentido simbólico, socialmente estabelecido. Para Saquet (2007, p. 24),

[...] o território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. Isso significa a existência de interações no e do processo de territorialização, que envolvem e são envolvidas por

processos sociais semelhantes e diferentes, nos mesmos ou em distintos momentos e lugares, centradas na conjugação, paradoxal, de descontinuidades, de desigualdades, diferenças e traços comuns. Cada combinação específica de cada relação espaço-tempo é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais.

Na questão da definição de território, Haesbaert (2004) vai um pouco além de Saquet, asseverando que o território se constitui por meio das relações de poder que se estabelecem em seu âmbito; assim, para o autor, na medida em que não há relação social sem que haja um vínculo entre dominantes e dominados, quem detém o poder no território é quem o determina e o condiciona – canalizando as potencialidades das interações sociais na direção que deseja. Assim, “[...] o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem estritamente cultural.”. (HAESBAERT, 2004, p. 79). Nesse sentido, o território é o reflexo da sociabilidade humana, construído a partir dos processos sociais contínuos que constituem a teia de relações na qual todos os sujeitos estão imbricados.

A territorialidade é o conceito que expressa toda essa processualidade, que é inerente às metamorfoses sofridas pelo território ao longo do tempo histórico (RIOS, 2012).

Assim, ao se compreender desse modo o território, enquanto o local por excelência do acontecer humano, caracterizado por ser um campo de forças e de tensões, tem-se que o campo pode ser analisado por meio dessa chave interpretativa. Essas dimensões das relações humanas que são constitutivas do território (natureza, economia, política, cultura, modos de vida compartilhados) se desenham de modo específico no contexto mencionado, pois é constituído de lutas pela subsistência alimentar, luta por terra, luta por direitos e entre eles o direito a educação. É realidade de luta por direitos construída historicamente. Dito de outro modo, esses elementos que constituem um território, se manifestam de uma forma específica no campo e uma das faces dessa expressão é a Educação do Campo, portanto, nesse lugar reside a importância de se compreender a Educação do Campo por meio da ótica territorial.

Partindo-se do ponto de vista de que as relações sociais se dão em um espaço territorial, depreende-se que as relações sociais e o território estejam interligados e não há como pensar os dois em separado. Segundo Fernandes (2006,

p. 5), “[...] o campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias.”.

Refletir sobre o campo, a partir do conceito de território, significa expressar o entendimento de que ele é um lugar de vida, ou ainda, uma extensão geográfica em que acontecem todas as extensões da vivência humana. Atribuir ao campo uma definição multidimensional é entender que ele é um espaço de experiências, que nos traz alternativas de leituras e políticas ligeiramente mais abrangentes do que o conceito de campo ou rural apenas como lugar de mercancias e bens.

A materialidade do território é apenas uma das extensões do território (HAESBAERT, 2011). Na verdade, na medida em que a Educação do Campo, antes de tudo, faz referência a um modo de vida compartilhado, a um *ethos*, são as mobilizações dos relacionamentos sociais que mantêm os territórios do campo.

É por isso que as processualidades do território, a saber, as territorialidades, são entendidas mais como um sentido simbólico que propriamente material (HAESBAERT, 2011, p. 73) E segundo o autor,

[...] mais do que território, territorialidade é o conceito utilizado para enfatizar as questões de ordem simbólico-cultural. Territorialidade, além da acepção genérica ou sentido lato, onde é vista como a simples ‘qualidade de ser território’, é muitas vezes concebida em um sentido estrito como a dimensão simbólica do território. Ao falar-se em territorialidade estar-se-ia dando ênfase ao caráter simbólico.

O modo de vida compartilhado se origina de sentidos que também são socialmente compartilhados; a interpretação da realidade e a ação provenientes dessa interpretação formam um amálgama de valores, crenças e costumes que constituem uma identidade coletiva, própria dos povos do campo; os sujeitos do campo constroem a sua própria identidade, mormente a partir dessa que é coletiva. Assim,

[...] as identidades são constituídas através de tudo o que é significativo para o indivíduo, por criarem códigos culturais denominados de signos, imprimindo no território vínculos afetivos. Nas práticas cotidianas a sociedade potencializa-se para a afirmação da identidade social tomando como referência o seu território em seus diferentes espaços e tempos. Desta maneira o poder simbólico fundamenta-se em representações e ideologias que efetivam a identidade territorial. (SOUZA; MEIRELES; BICALHO, 2015, p. 145).

De acordo com as contribuições de Haesbaert (2011a), o território é espaço que sofreu alterações em sua própria natureza por meio da ação antrópica. Dessa forma, se mostra enquanto uma obra de construção coletiva dos homens e das condicionantes físicas do espaço. Ora, essa construção coletiva do território se dá primordialmente por meio das relações sociais que se desenrolam nele; a convivência gera, necessariamente, um emaranhado de valores, crenças e normas sociais que, uma vez consolidados e socialmente cristalizados, passam a compor a cultura; e esta é o suporte a partir do qual o sujeito assimila e reproduz suas interpretações de mundo.

O território é resultado direto dos componentes determinantes da interação social humana, ou antes, das representações sociais que o determinam a ponto de lhes serem constitutivos. Nesse sentido, uma perspectiva objetiva e funcional é completamente indissociável de uma perspectiva subjetiva e simbólica, na medida em que a própria realidade, como a conhecemos é um construto complexo que lança mão de matérias-primas de ambas as origens: na sociedade, o homem vive relações pelas quais constrói um mundo objetivo e subjetivo, material e imaterial. (HAESBAERT, 2011a). “Territorializar-se, desta forma, significa criar mediações espaciais que nos proporcionem efetivo poder sobre nossa reprodução enquanto grupos sociais.”. (HAESBAERT, 2011a, p. 55).

Ainda segundo o autor, o território é espaço construído através do tempo pelas teias de relações sociais. O território é significado e ressignificado por meio dessas relações construídas nesse espaço, e a partir da ação humana que se revela. Por sua vez, os sentidos apreendidos pelo território são elementos de sua essência e constitutivos de sua própria existência. Assim, o território e a territorialidade se efetivam nas experiências sociais que se desenvolvem no âmbito de determinado espaço, e são construídos e metamorfoseados a partir dos sentidos socialmente compartilhados. (HAESBAERT, 2011a).

Portanto, campo aqui significa um território construído, consolidado e pensado pelos camponeses, um território no qual há produção de subsistência, e não apenas isso, há luta por soberania alimentar, há lutas por educação e por políticas públicas que efetivam uma existência digna para essas pessoas. Por isso, esse campo é apenas um conceito histórico, mas também político, de construção de um *ethos*, de cultura e de sentidos socialmente compartilhados. Assim, o que de fato, também, constitui o conceito de campo é o entendimento social, ou seja,

compartilhado socialmente de que esse território específico - o campo - deve ser construído com o sentido que ele possui.

Ao se contextualizar a Educação do Campo no âmbito dos estudos territoriais, torna-se possível o estudo das territorialidades vivenciadas pela EFA Normília Cunha dos Santos. A EFA constitui a experiência concreta da Educação do Campo no âmbito da qual o camponês adquire protagonismo enquanto o sujeito coletivo, o que atualmente determina a identidade da luta pela Educação do Campo, ao consagrar uma ferramenta que consolida a identidade da coletividade à qual pertence.

Existindo debaixo de um sistema social onde predomina o capital, os camponeses estabelecem um padrão comparativo de sua lógica fundante com a da especulação da atividade laborativa pelo capital, oferecendo resistência em seu modo diferenciado de produção, organização da vida em sociedade e de lidar com a natureza (CALDART, 2012).

No sentido da análise empreendida até aqui, é possível asseverar que o campo é espaço geográfico que expressa uma territorialidade específica. Seus elementos constitutivos perfazem a territorialidade atual dos povos do campo e apontam para uma coletividade com identidade própria constituída e consolidada.

Uma vez estabelecidas essas noções, agora será exposto um panorama geral sobre as territorialidades da Escola Família Agrícola objeto desse estudo: descrição de seus elementos físicos, um breve histórico e uma sucinta análise dos documentos que registram o processo de construção e consolidação da EFA, bem como os fundamentos teóricos que a embasam.

2.4 A EFA Normília Cunha dos Santos

Até aqui, estabeleceu-se que a luta pela Educação do Campo expressa a territorialidade dos povos camponeses, pois se trata de um espaço de criação de sentidos, identidades, tradições, cultura e modos de vida compartilhados. A luta pela Educação do Campo é esse espaço da territorialidade dos povos camponeses, pois se traduz em luta por direitos construída historicamente, e também, por reconhecimento desses sujeitos do campo enquanto dotados de dignidade. Na

medida em que, por meio dessas lutas, é criado um espaço efetivo de construção de sentidos, este espaço adquire papel central no processo de territorialização das novas gerações, já que realiza a mediação do aluno com o mundo que o cerca, criando um ambiente de reflexão e ressignificação do território. Eis aí, o significado de uma educação que diz respeito à própria condição humana.

Uma vez estabelecidas essas noções, a atenção será focada no modo como a Educação do Campo, praticada pela Pedagogia da Alternância, participa efetivamente nas territorialidades dos povos camponeses. Para isso, o presente trabalho se lançará, como já dito, a uma análise da EFA Normília Cunha dos Santos, no município de Barra de São Francisco - ES, buscando compreender de que modo essa proposta pedagógica se encontra presente na territorialização e nas territorialidades camponesas nas quais se insere.

Se o Campo aparece como o espaço da territorialidade dos povos camponeses, ou antes, se traduz como realidade de luta por direitos construída historicamente, disso decorre que a Educação do Campo perfaz essa realidade, trazendo-a para o centro da formação do estudante do Campo. Assim, é o conjunto de reflexões e sentidos compartilhados que constitui essa experiência educacional, estabelecendo o que se quer com essa educação própria dos povos do Campo, como um projeto aberto que, apoiado em seus ideais, aponta para o futuro.

A Pedagogia da Alternância, por sua vez, é proposta pedagógica que busca a realização do citado projeto, por meio da integração de escola, família e comunidade, baseando-se na alternância entre o tempo da escola e o tempo no seio familiar. (ANTÔNIO; LUCCINI, 2007).

Para Nosella (2011, p. 11),

[...] o objetivo da Pedagogia da Alternância, em seus níveis de escolarização fundamental e médio, é criar os valores fundamentais do humanismo, auxiliando 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 [...].

Assim, a Pedagogia da Alternância se propõe a realizar o projeto da Educação do Campo em todas as suas nuances; e essa, por sua vez, é operacionalizada por aquela. (SILVA, 2007).

No sentido do acerto conceitual apontado anteriormente, é razoável que quando da análise dos objetivos e dos pressupostos teóricos dos documentos da

EFA, os elementos da Educação do Campo apareçam mais; em contrapartida, quando da análise dos instrumentos pedagógicos, os elementos da Pedagogia da Alternância se destaquem; e lembremos que não se trata de dois conceitos claramente delimitados entre si: pelo contrário, são duas faces da mesma moeda.

A seguir, como exposto no início deste capítulo, passa-se à análise dessas territorialidades da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no lugar mesmo onde acontecem, e para isso empreendeu-se o estudo de caso da EFA Normília Cunha dos Santos. Passemos a ele.

2.5 Breve histórico da EFA Normília Cunha dos Santos

A história inicia-se a partir da percepção pelos sujeitos da zona rural e de algumas pessoas da liderança do município que era necessário “[...] iniciar uma escola do povo para o povo.”. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 8).

A EFA Normília Cunha dos Santos está situada a 10 km da Sede do município no município de Barra de São Francisco - ES., Trata-se de uma comunidade composta por aproximadamente 25 famílias camponesas em um território com topografia montanhosa, onde há o predomínio de morros e montanhas e é habitado por pequenos proprietários rurais e suas famílias em regime de trabalho familiar. Observa-se uma diversidade de agricultura, que faz com que a paisagem do lugar seja composta por heterogeneidade e com a presença de muitos seres humanos. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 10). Pode-se ter uma noção da paisagem descrita a partir da FIG. 1 abaixo.

Figura 1 - Vista aérea da Escola Família Agrícola e seu entorno



Fonte: Arquivo da escola.

A comunidade francisqueense se envolveu no projeto de construção da EFA, de modo a empregar seus recursos para a sua concretização: várias campanhas de arrecadação de recursos foram realizadas, de forma que, num período relativamente curto de tempo, foi levantado um valor suficiente para adquirir um terreno de 11 hectares, no início da década de 1980. Esse terreno foi trabalhado usando mão-de-obra, também, voluntária. Assim, por meio de mutirões, o terreno foi preparado para receber plantações, bem como, foi construída a infraestrutura da escola. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 8).

Todo esse processo de implantação da EFA terminou no ano de 1991. Na pedra de fundação da escola, como mostra a FIG. 2, pode-se perceber o reconhecimento da comunidade ao padre Fernando Vitalle, que liderou o movimento pela construção da escola.

Figura 2 - Placa de inauguração da EFA



Fonte: Arquivo da autora.

Ainda segundo o PPP da EFA, em 18 de novembro de 1991, criou-se a Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco (APERBA). Tal associação, formada por vários membros das comunidades, pais, monitores, estudantes, trabalhadores, colaboradores, entre outros, foi instituída com o principal intuito de ser um espaço de reflexão acerca da experiência educacional que ali se desdobrava, unindo vários atores sociais em torno do projeto, mas principalmente colocando os povos do campo como protagonistas da luta por uma educação própria.

Hoje, a EFA 'Normília Cunha dos Santos', é fruto de uma pedagogia de ação e reflexão, e vem concretamente respondendo aos apelos de mudanças, tanto pela pedagogia de ensino, quanto pela prática de transformação desenvolvida no município. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 10).

O campo é um território e a educação é um elemento essencial para o seu desenvolvimento, portanto, precisa ser cogitada a partir dele, proporcionando aos seus sujeitos a construção de suas territorialidades individuais e coletivas. Essa é a razão pela qual os sujeitos da comunidade local e algumas autoridades municipais buscaram a concretização desse projeto que se tornou realidade, e, que há vinte e seis anos atende os sujeitos que residem em sua comunidade e em seu entorno.

2.6 Estrutura física da EFA

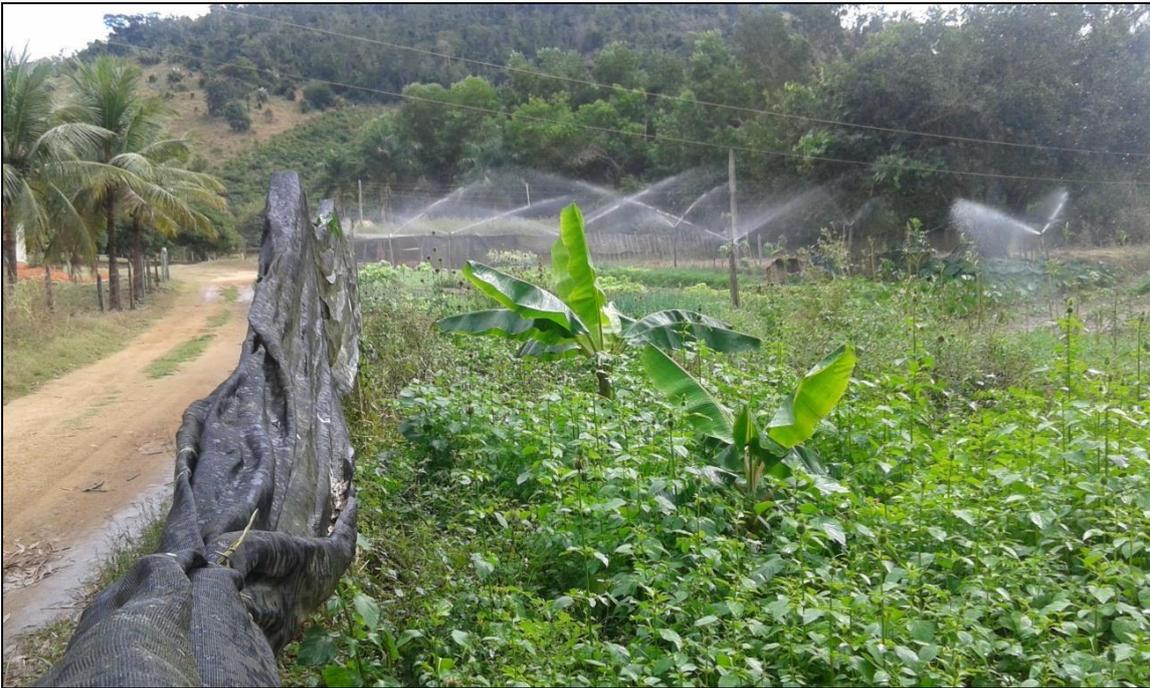
As informações explicitadas no presente subtítulo foram coletadas tanto na pesquisa bibliográfica como nas observações empíricas originadas das visitas empreendidas à escola³. O estudo de campo é parte fundamental do desenvolvimento do presente trabalho, ao permitir a vivência, mesmo que por um curto espaço de tempo, das territorialidades que constituem o campo – para isso, participei das atividades da Escola Família Agrícola ao longo de aproximadamente cinco semanas, anotando as informações em diário de campo e realizando também registros fotográficos, que fornecem uma noção do elemento material das territorialidades analisadas.

Segundo o PPP, a EFA Normília Cunha dos Santos está localizada em um espaço territorial de 109.968m², ou seja, 11 hectares (um pouco mais de dois alqueires) de terras. Dentro dessa circunscrição geográfica encontra-se a sede da Comunidade Católica do Córrego da Queixada. A estrada que dá acesso à escola (passando dentro do terreno da escola) segue em direção à Sede do Distrito no qual a EFA está inserida que é o Distrito de Santo Antônio. À esquerda da escola, há uma outra estrada que segue em direção a outra parte do Córrego da Queixada.

O território geográfico onde está inserida a escola é composto por morros e montanhas onde é possível observar dois espaços destinados a reservas florestais que foram idealizados a partir da efetivação da EFA no local, cuja vegetação já se encontra em porte elevado de crescimento, como pode ser observado ao fundo da FIG. 3.

³ Para a redação desse subtítulo foram utilizados dados colhidos de duas formas distintas: o Projeto Político Pedagógico foi o documento consultado; como também foram colhidas informações por meio de observação empírica possibilitada pela visita da autora ao estabelecimento de ensino objeto de estudo. As fotos que compõem o texto foram tiradas pela mesma quando da visita.

Figura 3 - Trecho de terra utilizado para plantio em descanso e, ao fundo, a reserva



Fonte: Arquivo da autora.

Ainda de acordo com o PPP, as culturas desenvolvidas nesse ambiente escolar são hortifrutigranjeiras. Há o cultivo de hortaliças como: couve, alface, repolho, tomate, brócolis, beterraba, rabanete, quiabo, taioba, salsinha, cebolinha, coentro, cenoura, inhame, mandioca. O cultivo de frutas como: abacaxi, abacate, manga Adams, banana, jambo, coco, laranjas e cacau.

O cultivo das hortaliças é feito por meio de irrigação e adubo orgânico. Há a criação de gado leiteiro, de porcos e galinhas poedeiras (que ao final do ciclo de produção de ovos são destinadas ao abate). Toda a produção dos hortifrutigranjeiros destina-se a suprir as despesas da própria EFA, enriquecendo a merenda escolar. Quando algum produto ou criação é vendido, a renda obtida, também, é revertida para cobrir despesas da escola (como reparos, pequenos consertos e outros).

Para o cultivo das hortaliças, como mostra a FIG. 4, há um espaço próprio (longe da pocilga), bom ressaltar que nesse espaço há uma casa para caseiro, porém, essa casa se encontra vazia, não há caseiro residindo nela.

Figura 4 - Espaço para plantio de hortaliças e, ao fundo, a reserva



Fonte: Arquivo da autora.

A estrutura física da escola, construída em alvenaria, de laje, coberta por Eternit (telhas de amianto), ocupa uma área territorial de 1.203,43 m². Seu desenho arquitetônico é em forma de “U”, com jardim, onde é possível verificar a presença de uma árvore no centro, coqueiros, canteiros gramados e com outras plantas de jardim de pequeno porte. É possível verificar nesse jardim a presença de alguns utensílios (parte da ornamentação do jardim) que fazem referência aos trabalhos realizados pelo sujeito do campo como: um arado, uma roda de moinho, uma fornalha com uma panela de ferro grande (onde há uma touceira de pé de babosa).

Segundo Caliarí (2013, p. 37):

No campo, por suas características peculiares, o conhecimento para a execução das tarefas é passado através das gerações. O pai ensina cedo aos filhos a dominar o saber sobre a produção, e as mães repassam o conhecimento para as filhas através da execução das tarefas a elas designadas [...]. Assim, os jovens camponeses prematuramente entram em contato com a aprendizagem do ‘como fazer’.

Ora, a presença de tais utensílios num espaço de evidência da EFA aponta para a centralidade do saber prático no âmbito da Pedagogia da Alternância ali posta em prática – como dito, o conhecimento para a execução do trabalho no campo é passado de geração em geração: e mais do que uma questão de

sobrevivência, trata-se também da formação da identidade em comum que esses sujeitos possuem, essencialmente ligada ao trabalho. Trata-se, assim, de uma representação simbólica do trabalho que suscita fundamentalmente o *ethos* dos povos camponeses, remetendo às territorialidades que fazem parte do modo de vida compartilhado pelos sujeitos do campo: a representação do trabalho que os caracteriza e constitui (por meio dos utensílios citados) admite simbolicamente uma posição central, de destaque, na fachada do prédio da escola.

A centralidade dos utensílios na fachada do prédio da escola remete simbolicamente à relevância do labor na terra para os povos do campo, o que é representativo do próprio modo como esses sujeitos se entendem e se situam no mundo – até porque foram esses mesmos elementos os escolhidos para expressar seu *ethos*, no âmbito do espaço que é, por excelência, de constituição do seu próprio ser. A essência da existência camponesa, nesse sentido, está ligada à terra, ao trabalho e à uma relação estreita de coexistência com a natureza.

A árvore do centro do jardim é contornada por um meio murinho, havendo entre este e os bancos de cimento construídos em forma circulares, um espaço para transitar que dá acesso à secretaria, à sala de monitores, às salas de aula (do sexto ao nono ano), à sala de recursos, à sala de informática, aos dormitórios dos alunos (masculinos e femininos, com seus respectivos banheiros), dormitórios dos monitores (masculino e feminino, com seus respectivos banheiros) e um corredor que dá para a biblioteca, para o refeitório, cozinha, despensa para armazenar alimentos, despensa para guardar vasilhas e cozinha experimental dividida em três cômodos.

Aqui, outro elemento que aparece simbolicamente fazendo referências às territorialidades campesinas: a disposição dos bancos em formatos circulares representa o espaço dialógico que, segundo Arroyo (2005), a Educação do Campo busca compreender: o círculo não possui início, meio nem fim, e todos os seus pontos ocupam, em relação aos outros, exatamente a mesma posição; semelhantemente, a EFA deve pretender constituir dentro de si uma dinâmica pautada pela igualdade entre os sujeitos, na qual todos se reconheçam mutuamente como dotados da mesma dignidade e, por isso, passíveis de entendimento e compreensão – um espaço democrático de reflexão coletiva acerca de sua própria existência.

No refeitório há duas mesas retangulares em granito, grandes, uma à direita e outra à esquerda, onde são servidas as refeições e ao meio, mesas em granito (com bancos compridos de madeira nos dois lados) onde os alunos fazem as refeições, dois banheiros, femininos e masculinos, pias e tanques utilizados pelas comissões formadas pelos alunos na auto-organização após as refeições. Saindo do refeitório pelo lado direito há uma porta que dá para a lavanderia. Ao lado da lavanderia fica um defumador, a caixa d'água, cuja água vem de poço artesiano e a garagem onde ficam guardados uma caminhonete (picape) e os dois Fiat's da escola.

Do lado direito da escola há uma construção de um dormitório inacabado e paralisado (medindo 249,38m²), contendo 6 quartos e 5 banheiros. Ao lado dessa construção, num plano um pouco mais baixo, fica a quadra de esportes da escola (medindo 586.55m²). Segundo as informações colhidas nas visitas de campo, é nela que o professor de educação física ministra suas aulas; e, também é onde acontece as comemorações escolares como a festa junina (entre outras); reuniões envolvendo professores, alunos, pais, comunidade e os integrantes da APERBA.

Do lado esquerdo e em frente à escola há mesas de cimento, com um banco de cimento de cada lado e sombreados por árvores (que comportam aproximadamente dez alunos, ou seja, cinco em cada banco), onde os alunos se reúnem para desenvolverem trabalhos em grupo e brincadeiras como jogo de dama entre outras.

Em frente à escola e num plano um pouco abaixo da localização das mesas e bancos há um campinho de futebol que é usado para recreação. Ao lado do campinho há uma construção paralisada (colunas e paredes estão eriçadas até a altura de se lançar a laje) que foi projetada para ser garagem no térreo e auditório no primeiro piso.

2.7 O projeto de lei

A análise do projeto de lei que estabeleceu a existência da EFA Normília Cunha dos Santos se faz fundamental por se tratar do marco inicial da implantação da escola que é objeto de estudo do presente trabalho, e evidencia diretrizes

observadas não só quando da implantação, mas também da estruturação da proposta pedagógica do estabelecimento educacional mencionado. Assim, evidenciar essas diretrizes auxiliará numa análise mais abrangente e esclarecedora do tema.

A Lei nº 058/1992 criou a Escola Família Agrícola, dispondo sobre a sua estrutura, funcionamento e servidores e deu outras providências. Foi proposta enquanto um Centro Integrado de Educação Agrícola Pública, de acordo com os princípios do MEPES.

O art. 4º estabelece a finalidade precípua da EFA que se faz menção:

[...] proporcionar os conhecimentos básicos, desenvolver linguagem escrita e o raciocínio a partir da realidade profissional, cultural ou vivencial, dando ênfase para as formas de vida coletiva, respeitando a natureza com a vida, a agricultura como profissão, o aluno como sujeito da educação, ser político e cidadão do mundo envolvido na promoção do homem. (BARRA DE SÃO FRANCISCO, 1992, p. 2).

Aqui, já aparecem elementos relevantes para a própria territorialidade dos povos camponeses:

- a) a pretensão de desenvolver a linguagem escrita e o raciocínio a partir da realidade cultural ou vivencial;
- b) a ênfase para as formas de vida coletiva; e
- c) o entendimento do aluno enquanto sujeito da educação, ser político e cidadão do mundo.

Em primeiro lugar, fomentar a consolidação do aprendizado e o raciocínio por meio da realidade vivida, no contexto social que o aluno se insere, é de fundamental importância para a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância: Vem desse lugar a própria ideia de alternância, ou seja, o estabelecimento de um vínculo íntimo entre o pensar e o fazer, entre o viver e o refletir sobre; com Silva (2007), compreendo que a vivência efetiva nesses respectivos espaços proporciona a formação integral do aluno enquanto sujeito, pois aponta para a reflexão crítica sobre sua própria condição, e a ação consciente dessa reflexão. É nesse sentido, que a aprendizagem baseada no diálogo entre conteúdo e realidade vivida faz referência à própria formação da consciência e da personalidade.

Ribeiro (2008, p. 30) afirma que

[...] A Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo. [...]. Também, articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado.

Dessa forma, o processo pedagógico no âmbito da Pedagogia da Alternância praticada na EFA, muito além de uma educação bancária que visa apenas transferir acriticamente o conhecimento para o aluno, parte de sua própria realidade para construir um conhecimento que faça referência à sua própria vivência, àquilo que experencia no seu dia-a-dia. A formação integral do aluno do campo perpassa a sua própria existência, estabelecendo uma ligação fundamental entre o saber e o fazer; a aprendizagem, nesse sentido, não acontece apenas no ambiente institucionalizado da escola, mas também (e principalmente) em casa, na propriedade familiar, na fazenda... Enfim, no local ao qual pertence o aluno.

Em segundo lugar, a ênfase nos modos de vida coletivos perpassa a própria ideia da Educação do Campo, enquanto uma experiência educacional protagonizada pelo homem do campo, objetivando mantê-lo territorializado no meio rural: já que uma educação própria dos povos do campo propicia a formação de identidades em comum, consolida e perpetua o amálgama de cultura, crenças, tradições e valores próprios dessa coletividade.

Segundo Caldart (2012, p. 264),

As práticas da Educação do Campo reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.

Assim, o projeto de lei tencionou considerar as territorialidades dos povos do campo para a estruturação da proposta da EFA. Assim, se a Educação do Campo é entendida, a princípio, como um movimento social e político dos camponeses para seu reconhecimento enquanto sujeitos de direito, o diploma normativo pode representar uma conquista, na medida em que é seu *ethos* o parâmetro para a organização pedagógica da EFA. Nesse sentido, mais do que um espaço de formação acadêmica e profissional, a EFA Normília Cunha dos Santos

pode ser lida, também, como um espaço efetivo de produção de sentidos e de perpetuação de uma identidade social compartilhada: a de sujeito do campo.

Em terceiro lugar, a compreensão do aluno enquanto “sujeito da educação, ser político e cidadão do mundo envolvido na promoção do homem” se expressa na Educação do Campo a partir da ideia de protagonismo dos sujeitos do campo em relação à construção de sua realidade: a tomada de consciência crítica desses sujeitos acerca de sua própria condição possibilita uma ação coletiva no sentido da preservação e manutenção de seus modos de vida compartilhados. (BARRA DE SÃO FRANCISCO, 1992 p. 4).

Os três elementos citados também aparecem no art. 6º da Lei n.º 058/1992, que estabelece os objetivos básicos da EFA. Entre eles, os que são mencionados:

Não desvincular o aluno do meio rural e nem do seu ambiente familiar e comunitário; permitir ao aluno do meio rural a ligação entre escola, família e comunidade através da pedagogia da alternância: períodos vividos na escola e períodos vividos na família e nas comunidades; permitir a participação de forças lideranças e instituições no processo educativo da escola e da família; proporcionar um ambiente educativo fundamentado em princípios de responsabilidade, liberdade, participação e cooperação, voltado para o bem comum; experimentar técnicas de exploração agrícola voltada para a conservação e preservação do meio ambiente. (BARRA DE SÃO FRANCISCO, 1992, p. 2).

Aqui, a reiteração dos elementos das territorialidades camponesas previamente citados tais como: o estabelecimento de um vínculo entre conteúdos estudados e a realidade na qual o estudante se insere, ao fomentar a “ligação entre escola, família e comunidade através da pedagogia da alternância”; e a ênfase para as formas de vida coletiva e o entendimento do aluno enquanto sujeito da educação, ao propugnar a construção de “um ambiente educativo fundamentado em princípios de responsabilidade, liberdade, participação e cooperação, voltado para o bem comum”.

2.8 O documento-síntese da assembleia das Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Comunitárias Rurais do Espírito Santo

Para que se possa ter uma ideia geral sobre de que modo a EFA Normília Cunha dos Santos se insere no movimento e nas lutas pela Educação do Campo no contexto do Estado no qual se localiza, no presente subtítulo ela será contextualizada a partir dos debates desenvolvidos num fórum de discussões aberto pelos próprios sujeitos desse movimento.

No ano de 2001, foi realizada a Assembleia das Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Comunitárias Rurais do Espírito Santo, um encontro com as lideranças dos movimentos capixabas pela Educação do Campo, com o fito de estabelecer um conjunto de ações em comum para o fortalecimento da educação feita por e para os povos do campo. Mais do que isso, os objetivos incluíam:

[...] fortalecer a participação e responsabilidades das famílias na vida das Escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, em vista de redefinir políticas públicas comuns para responder aos desafios atuais do meio rural capixaba. (ASSEMBLEIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS COMUNITÁRIAS, 2001, p. 1).

Trata-se, portanto, de uma ação coletiva articulada com os sujeitos que construía(m) (e constroem) a Educação do Campo no contexto rural capixaba, e a EFA estudada se fez representar nessa assembleia.

O documento-síntese originado do evento destaca três pontos básicos de extrema relevância para a discussão que se empreende no presente trabalho: a agricultura que se quer; a educação que se quer; e a organização que se quer.

Em primeiro lugar, a agricultura que se quer:

[...] de base familiar, diversificada, que respeite a vida ao meio ambiente; desenvolvida no sistema orgânico, sem uso de fogo, sem desmatamento e sem produtos agroquímicos; trabalho de forma associativa, tanto na produção, quanto na comercialização; com apoio das entidades governamentais e não-governamentais, dentro de um espírito de parceria e cooperação mútua, cabendo aos agricultores o protagonismo; que tenha a capacidade de utilizar e preservar os recursos hídricos de forma racional; que valorize o “saber popular” associando-o ao “conhecimento técnico-científico”, com vistas a exercer sua profissão de forma plena e consciente. (ASSEMBLEIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E COMUNITÁRIAS, 2001, p. 1).

Destaque-se que os representantes dos povos do campo capixaba compreendem que a atividade econômica por excelência desse território, que determina necessariamente as condições materiais de existência desses sujeitos, deve se conservar baseada no princípio da cooperação; aqui certamente há a marcação de uma diferença fundamental com o paradigma produtivo vigente no Ocidente, essencialmente capitalista: no lugar da concorrência voraz por mercados, a união dos atores econômicos em torno de um ideal; no lugar da competição irrestrita, cooperação entre iguais; no lugar de vantagens particulares, a busca do bem comum. Constitui-se, assim, uma ação de resistência contra o poder avassalador do capital, que abre espaço para a possibilidade de relações econômicas serem calcadas em lógica distinta do mero lucro.

Caldart (2012, p. 262), ao analisar a lógica de trabalho camponesa diante do paradigma predominante capitalista, assevera:

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão-de-obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

Nesse mesmo sentido, a Educação do Campo, então, se constitui de sujeitos camponeses que, articulados num movimento social e político de reivindicação de direitos, reclamam poder perpetuar seu *ethos* contra-hegemônico. Isso, ao criar um espaço efetivo de formação e consolidação de identidades sociais compartilhadas por meio de tradições, cultura e, mais ainda, por meio de trabalho calcado numa lógica que desafia a socialização capitalista.

Outro elemento importante, que também marca uma diferença fundamental da socialização camponesa para a socialização capitalista dominante, é o desenvolvimento de uma relação distinta com a natureza. Ao invés de exploração predatória, utilização dos recursos de modo sustentável; ao invés da prevalência dos interesses e do bem-estar da espécie humana, uma ideia de coexistência; ao invés do mito da infinitude dos recursos naturais, uma ênfase na necessidade de se os utilizar de uma forma racional.

Em segundo lugar, a educação que se quer:

[...] que valorize o ser humano, no contexto de sua família e comunidade, trabalhando o desenvolvimento rural com base na Agricultura Familiar; que seja facilitadora da aplicação prática dos conhecimentos acumulados; que forme um cidadão com consciência crítica nas dimensões social, econômica, ambiental, cultural e política; que estimule o jovem a permanecer no campo, com espírito empreendedor e com projetos sustentáveis; que estimule a participação dos atores sociais; que atue como centro de encontro do 'saber ser' e 'saber fazer' dos atores sociais, como parceiros no processo de formação. Que desperte para a importância da organização rural, em suas diversas formas: associações, cooperativas, sindicatos, grupos informais, com vistas a eliminar os efeitos nefastos da prática individualista. (ASSEMBLEIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E COMUNITÁRIAS, 2001, p. 1).

Aqui aparecem outros elementos muito relevantes para as territorialidades camponesas. A valorização do sujeito no âmbito da sua família e comunidade e o aprendizado que faça referência à sua aplicação prática reforçam as diretrizes da Pedagogia da Alternância no âmbito da Educação do Campo, na medida em que preconiza uma relação fundamental entre o universal e o específico; a ação e a reflexão crítica sobre a ação.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 86),

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

Os elementos citados também guardam estreita relação com o entendimento do aluno enquanto protagonista de seu próprio conhecimento, na medida em que a tomada de consciência do sujeito crítico por meio do aprendizado aponta para a possibilidade da transformação de sua realidade mediante a ação produzida por essa consciência.

Em terceiro lugar, a organização que se quer:

[...] que tenha peso político buscando representatividade em vários níveis, incidindo na política agrária, agrícola, florestal e de recursos hídricos, nos seus diversos níveis; que fortaleça os objetivos da associação garantindo os Centros Educativos Familiares em Alternância como uma força que promove a participação e a união dos agricultores; que contribua para o fortalecimento das organizações populares. (ASSEMBLEIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E COMUNITÁRIAS, 2001, p. 2).

Esse terceiro ponto, “a organização que se quer” do documento-síntese, apenas reitera o elemento territorial que é a “organização das relações sociais no

Campo baseada no princípio da cooperação”, e dá ênfase, como já dito, nas ações de caráter coletivo, como saída para a ocupação dos espaços políticos, possibilitando o aprimoramento da democracia.

Essa ação coletiva se baseia na compreensão de que apenas uma ação consciente e conjunta dos sujeitos do campo tem o potencial transformador de suas próprias realidades. O fazer político que constitui essa ação só se dá num espaço onde o que é comum se sobrepõe ao particular – e na medida em que as condições materiais de existência se colocam para os povos do campo enquanto uma totalidade, somente a união de todos eles possuiria o condão de se afirmar contra as opressões. Segundo Paulo Freire (1987, p. 55),

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. A união dos oprimidos é um que fazer que se dá no domínio do humano e não no das coisas. Verifica-se, por isto mesmo, na realidade, que só estará sendo autenticamente compreendida quando captada na dialeticidade entre a infra e superestrutura.

Interessante perceber, por meio da leitura desses princípios diretivos pensados pelos povos do campo que, mesmo que intencionalmente não imbuídos de uma análise eminentemente territorial, asseveram a necessidade da consolidação e manutenção dos elementos que são constituintes de sua territorialidade tais como:

- a) relações econômicas baseadas na cooperação e no bem comum;
- b) o respeito e a coexistência com a natureza;
- c) a relação entre o universal e o específico;
- d) e o entendimento do sujeito enquanto protagonista de sua própria realidade.

Todos esses elementos, citados anteriormente, apontam para os princípios norteadores da Educação do Campo, efetivados na prática pela Pedagogia da Alternância, enquanto proposta pedagógica que mune os sujeitos do campo da ferramenta por excelência da construção de socialidades e do próprio ser e fazer humano.

O presente capítulo tencionou evidenciar a Educação do Campo enquanto um conjunto de reflexões sobre os territórios camponeses, evidenciando uma breve trajetória da luta dos povos do campo pela ferramenta por excelência da constituição do ser. Assim, após um breve histórico dessas lutas e de uma explanação do modo pelo qual se estabeleceram por meio da Educação do Campo, bem como de que modo pode ser entendida enquanto uma territorialidade específica, torna-se possível o aprofundamento das análises a respeito dos conceitos de espaço e território, para compreendê-la como território material e imaterial. O currículo e os processos pedagógicos certamente são instrumentos fundamentais da expressão desses territórios e, portanto, serão agora analisados no intuito de evidenciar os elementos constituintes do campo que se encontram nesses instrumentos.

2.9 Objetivos da educação do campo e do ensino fundamental

É certo que, para que o PPP pudesse de fato elaborar uma proposta pedagógica viável e sistematicamente organizada, necessita antes estabelecer o que propõe ser: enquanto escola propriamente dita; enquanto elemento da territorialidade dos povos do campo; enquanto espaço efetivo de reflexão e produção de sentidos, enfim: enquanto um espaço educacional.

Assim, à luz dessas considerações, foram traçados os objetivos da EFA: mais gerais, que fazem referência à própria Educação do Campo; e mais específicos, referentes à formação acadêmica que a escola pretende oferecer, a saber, o ensino fundamental.

São citados como objetivos da Educação do Campo:

[...] a valorização da cultura camponesa em sua relação dialética com o contexto nacional e/ou global; a afirmação da realidade e dos saberes camponeses; fortalecimento de uma relação dialógica entre escola e comunidade; a oferta de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 5).

Ora, os objetivos acima delineados já apareceram ao longo da presente análise, principalmente quando da explicitação das diretrizes normativas da Lei nº 095/1992 do Município de Barra de São Francisco, que instituiu de fato o estabelecimento educacional.

No entanto, aqui aparece um novo elemento, uma categoria teórica freireana que é fundamental para a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância, e para o fortalecimento dos postulados da Educação do Campo: uma “relação dialógica”, ou seja, a dialogicidade.

Ora, o mundo da linguagem é próprio do humano, da sociabilidade humana; referir-se a algo por meio da palavra falada significa situá-la no mundo, como também se situar em relação à coisa enunciada. Nesse sentido, no âmbito do arcabouço teórico freireano, o estabelecimento de uma comunicação humana pressupõe ação e reflexão – pois faz referência, a todo o instante, a um ato humano de posicionar-se em relação ao mundo que o rodeia (FREIRE, 1987).

Das considerações tecidas no parágrafo anterior, tem-se que: o exercício de pronunciar-se, sempre significa posicionar-se em relação à realidade na qual o sujeito está inserido; e a consequência lógica da primeira sentença, o pronunciar-se, também, pressupõe um exercício de ação e reflexão – ação de posicionar-se, e reflexão acerca dessa ação, que produz por sua vez o enunciado.

Segundo Freire (1987, p. 44),

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentir, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

No sentido da citação acima, afirmar que “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis”, é reafirmar as considerações tecidas anteriormente: é que a práxis do sujeito constitui o modo pelo qual, pela sua própria ação, estabelece o seu lugar no mundo – ou em outras palavras – se posiciona no âmbito da realidade que o cerca. Ora, é precisamente essa circunstância que produz o pronunciar-se – afinal, é por se colocar no mundo humano que o sujeito se insere na dinâmica do diálogo.

Assim, uma vez estabelecido que não há pronunciamento sem práxis, torna-se possível agora esclarecer o que de fato se entende por dialogicidade.

Já é sabido que o ser humano só se constitui enquanto tal em decorrência de sua sociabilidade; a essência da humanidade reside justamente no processo por meio do qual adquire linguagem, cultura, valores, crenças, costumes, ou seja, nos elementos que constituem a própria existência da espécie humana. Isso significa que é a partir da sociabilidade que o sujeito se coloca no mundo. (FREIRE, 1987).

Da circunstância acima delineada, tem-se que nenhum sujeito se situa no mundo de modo isolado, mas também (e principalmente) a partir das relações sociais que constrói ao longo de sua própria existência. Pronunciar-se, portanto, significa não apenas se colocar no mundo, mas se colocar no mundo que é constituído de outros sujeitos: e no final das contas, é disso que se trata a socialização humana; por meio da linguagem o humano se faz, diante de outros humanos e diante da realidade que os cerca. Nesse sentido,

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 94).

O que se pretende destacar com o conceito de dialogicidade é precisamente a circunstância de constituir o meio pelo qual o sujeito do campo se posiciona, em relação ao mundo que o cerca e em relação aos outros sujeitos. Ora, se a Educação do Campo faz referência, a todo o momento, a uma territorialidade específica dos povos do campo, constitui um amálgama cristalizado de crenças, valores, costumes e tradições que são próprias desses sujeitos; trata-se então de um espaço que propicia a essa coletividade o situar-se no mundo não apenas enquanto sujeitos isolados, mas enquanto comunidade; numa sentença, a Educação do Campo constitui o espaço de dialogicidade por excelência dos povos do campo. Tal é o elemento principal das territorialidades dos povos do campo que aparece no trecho do documento mencionado.

Os objetivos do ensino fundamental são:

[...] a compreensão do ambiente natural e sociocultural, dos espaços e das relações socioeconômicas e políticas, da tecnologia e seus usos, das artes, do esporte, do lazer e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social; o respeito à diversidade étnica, cultural, e socioeconômica sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 6).

Os elementos que aqui aparecem, apesar de guardarem íntima relação com os já mencionados, admitem uma roupagem ligeiramente distinta: mesmo que se tenha uma referência clara à formação integral e autônoma do indivíduo, há a especificação de alguns elementos que compõem tal formação: a compreensão dos espaços e das relações socioeconômicas e políticas, as artes, o esporte, o lazer e os valores em que se fundamentam a sociedade; bem como, uma educação calcada no respeito à diversidade são dados que constituem uma realidade para além daquela propriamente atribuída aos povos camponeses.

Tem-se aqui, portanto, um elemento relevantíssimo da própria proposta pedagógica da escola: uma tentativa de formação de um aluno capaz de reconhecer seu lugar no mundo e que não se limita a conhecer apenas a própria realidade, mas que consegue correlacionar os elementos de sua formação para a construção de um arcabouço de saberes amplo, que contemple outros possíveis modos de vida, outros conjuntos de valores, outros modos de sociabilidade. Levando essas assertivas para uma ótica territorial, trata-se de uma territorialidade que transborda seus próprios limites, que constrói possibilidades de mundos e que aponta para uma territorialização que abarque uma sociabilidade que, mesmo consolidando as próprias vivências, consegue validar e levar a sério a ideia da dignidade, fundamental para um projeto emancipatório tal qual a Educação do Campo.

Uma vez estabelecidos os conceitos de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, a sua ligação fundamental e a pertinência da ótica territorial como prisma de análise para ambas, abriu-se caminho para a análise sistemática das territorialidades camponesas que comparecem na EFA Normília Cunha dos Santos por meio de suas práticas pedagógicas, o que se procederá no próximo capítulo.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

No capítulo anterior estabeleceram-se a definição de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, bem como sua ligação fundamental e a pertinência da matriz teórica do território para o estudo de ambas; a partir disso, a EFA Normília Cunha dos Santos foi brevemente apresentada, não só no que diz respeito à sua arquitetura física, como também à estrutura conceitual que embasa os processos pedagógicos da escola mencionada. Isso foi possível ao se analisar o projeto de lei que autorizou a construção da escola; o documento-síntese das Assembleias das Escolas Famílias Agrícolas, que expressou parâmetros de ação para as EFAs do Espírito Santo (na qual aquela que é objeto de estudo se insere) e os objetivos do ensino fundamental, insertos no Projeto Político Pedagógico da Escola objeto de estudo. Tais análises se deram não apenas de modo expositivo, como também perscrutando as territorialidades dali originadas.

O presente capítulo prosseguirá a análise iniciada no capítulo anterior, partindo dos instrumentos pedagógicos da EFA estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico na tentativa de, por meio da matriz teórica territorial, apreender as territorialidades ali expressas.

3.1 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é relevante para a estruturação das atividades de um estabelecimento educacional: trata-se da referência norteadora de todas as ações educativas promovidas e fomentadas pela escola, discriminando objetivos e os princípios orientadores do processo ensino-aprendizagem. Assim, ele não busca responder apenas à pergunta acerca de qual escola se quer para hoje, mas também aponta para o futuro, como um projeto aberto de socialização por meio da educação, passível de constante discussão e reflexão.

Dessa forma, falar do Projeto Político Pedagógico é fazer referência à própria concepção de educação que se quer colocar em prática, pois o PPP é um

documento basilar da ação pedagógica da escola – e por isso mesmo carente de uma análise mais detida, o que se pretende fazer no presente subtítulo.

A importância de se analisar o PPP torna-se fundamental, principalmente quando se trata da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância colocadas na prática num espaço de aprendizagem tal como é a EFA. Isso se deve ao fato dele ter sido elaborado a partir de um processo de entendimento e de diálogo intenso entre todos os membros da comunidade escolar: alunos, monitores, famílias dos estudantes e integrantes da comunidade ao redor, expressa certamente os sentidos compartilhados pelos sujeitos dessa coletividade. Se um espaço de aprendizagem, como o é a EFA, pode ser compreendido como um espaço de constituição do ser, estabelecer as ideias e os conhecimentos que serão tratados ali significa dizer o que constitui fundamentalmente a existência desses sujeitos.

Segundo Antônio e Lucini (2007, p. 187),

[...] remetermos à discussão de como as opções de organização do ensino estão arraigadas a uma concepção de educação libertadora nos faz identificar como esta concepção está implicada na seleção dos próprios conhecimentos ou conteúdos escolares. [...] ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação. Definição que é uma opção política, compreendida como possível e necessária de se materializar na seleção do que e como ensinar, pela comunidade e pela escola, como forma de contribuir na transformação de uma realidade social.

Assim, o estudo sistemático do PPP e dos instrumentos pedagógicos ali descritos possui o condão de evidenciar muitas das territorialidades dos povos do campo.

Prosseguindo na análise, observa-se que o Projeto Político Pedagógico é de 2014, ou seja, deveria ter sido reformulado em 2016 e, também, em 2018. Além disso, tendo em vista os elementos do Plano de Curso (instrumentos pedagógicos) ali conceituados, me deparei com a dificuldade para compreender o funcionamento e aplicação desses instrumentos, pois os mesmos não são descritos de maneira clara, são conceitos que não me proporcionaram um entendimento satisfatório (pelo menos para mim, que não conhecia a Pedagogia da Alternância); e assim, para compreendê-los, foi preciso que eu fosse para a EFA, no primeiro momento para analisar, observar e acompanhar o desenvolvimento desses instrumentos e fazer registros no meu “Diário de Bordo”. Ao perceber que apenas estando na EFA em

observação e acompanhamento das atividades, não seria possível o entendimento de todos os instrumentos pedagógicos de maneira satisfatória, passei, então, a participar da rotina diária da EFA, das atividades pedagógicas, atividades práticas desenvolvidas, e a fazer a comparação na prática, do desenvolvimento das mesmas com o que estava descrito no PPP.

Nesse sentido, o Plano de Curso e seus instrumentos pedagógicos direcionarão os estudos do segundo capítulo. Estando na EFA, campo da pesquisa, investigando, analisando, acompanhando o desenvolvimento desses instrumentos pedagógicos na prática e questionando, pude fazer a comparação dos conceitos descritos no PPP e a prática dos mesmos para formar o meu entendimento a respeito de cada um, para além do que estava descrito ali e, assim, formular os meus próprios conceitos.

No PPP há a descrição dos elementos do Plano de Curso totalizando quinze instrumentos pedagógicos. Embora estes instrumentos sejam descritos em tópicos individuais, há elemento(s) que é(são) parte(s) integrante(s) de outro elemento, de modo que só foi possível compreender essa dinâmica na prática. Procurando dar um melhor entendimento a respeito dos conceitos desses instrumentos pedagógicos, resolvi agrupá-los de acordo com o que foi possível apreender durante as minhas análises nas territorialidades da EFA.

Importante destacar o processo de estudo e análise dos instrumentos pedagógicos citados: é que as informações que constam no presente capítulo, assim como no anterior, são originadas tanto de pesquisas bibliográficas como da observação e da vivência desses instrumentos na realidade prática na EFA, a partir do estudo de campo registrado em diário de bordo que realizei. Assim, tem-se ao longo do texto um comparativo entre aquilo que é previsto normativamente no PPP, e aquilo que é, de fato, praticado, à luz também do marco teórico escolhido para o embasamento da análise pretendida.

Os instrumentos pedagógicos a serem analisados são: caderno da realidade, visita e viagem de estudo, intervenções externas, caderno de acompanhamento e avaliação de habilidade e convivência, atividade de retorno, vida de grupo e organização da EFA, experiência em casa e visita às famílias, aula prática na horta, colocação em comum na estadia, e a avaliação final.

3.2 O Plano de Curso

A seguir será apresentado o desmembramento do Plano de Curso.

3.2.1 Panorama geral

Para compreender melhor o funcionamento da Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, dediquei-me a vivenciar as suas territorialidades na prática, no intuito de perscrutar e aferir sobre a aplicação dos Instrumentos Pedagógicos contidos na Proposta Pedagógica da Pedagogia da Alternância descritos no PPP.

Segundo Geertz, “não basta apenas descrever os elementos culturais, mas sim entender de que modo os indivíduos compreendem o sentido de sua ação”, e também afirma: “Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam nas aldeias.”. (GEERTZ, 2008, p. 16), ressaltando a importância da presença do pesquisador no lugar da pesquisa, assim, não basta apenas pesquisar as fontes materiais (documentos, livros, etc.) é necessário presenciar e participar de sua cultura no intuito de ter uma percepção mais apurada da subjetividade destes sujeitos, a respeito da compreensão que eles têm do espaço e das dinâmicas vivenciadas por eles nesse espaço, no cotidiano.

Por isso, objetivando estudar a dinâmica da EFA Normília Cunha dos Santos, sua cultura, seu cotidiano e os significados da vivência dos sujeitos envolvidos, seu território e suas territorialidades, me dispus a participar entre os meses de julho a novembro de 2018 de toda a rotina da escola, desde a chegada dos alunos até o retorno deles para casa. Tendo também participado da reunião de pais e mestres no dia 26 de setembro de 2018, a partir das dezoito horas, onde se fazia presente a diretoria da APERBA.

Estando na EFA, objeto da pesquisa, passando a fazer parte da cultura desenvolvida pela escola, vivenciando o seu cotidiano; tive a oportunidade de ir além do que estava descrito nos documentos pesquisados. Analisando o PPP pude verificar que são muitas as territorialidades dos instrumentos pedagógicos da

Pedagogia da Alternância vivenciadas por monitores, professores e estudantes da EFA em seu desenvolvimento, buscando alcançar o conhecimento.

Os processos empíricos vivenciados pelo estudante no seio familiar e em sua comunidade são levados em consideração pela Pedagogia da Alternância na elaboração do plano de curso, que vai nortear todo o procedimento pedagógico durante o ano letivo. Assim, a sessão escola⁴ e a sessão estadia são interligadas por procedimentos metodológicos e se complementam visando garantir a formação do educando em sua totalidade.

O plano de curso é o mecanismo metodológico que garante a Formação Integral do CEFFA, trabalhando a formação técnica, acadêmica e humana em função da formação profissional sócio-política. Ele define os rumos do processo educacional desenvolvido pela nossa escola. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 27).

A sessão estadia é planejada por monitores e professores, dentro de sua área específica, tendo sempre que estabelecer a conexão dessas tarefas ou trabalhos avaliativos com o Tema Gerador e Plano de Estudo, que será registrada no diário como aula da sessão estadia, e ao estudante cabe realizá-las em casa e levá-las para a sessão escola, para ser corrigida e receber a presença no diário e a pontuação caso seja um trabalho avaliativo, o que se denomina recebimento da estadia.

Os feriados e fins de semana não contam como sessão estadia, só os dias úteis. Assim, as turmas que estudam na primeira sessão escola nas segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras têm como sessão estadia as quintas-feiras e as sextas-feiras. As turmas que estudam na segunda sessão escola nas quartas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras têm como sessão estadia as segundas-feiras e terças-feiras.

Organizado em rede, a Pedagogia da Alternância tem como ponto de partida um tema gerador que perpassa todo o currículo estruturando o planejamento da escola que tem uma progressão de acordo com o ano em que o aluno se encontra, observando na primeira fase temática mais abrangente que contemplam a inserção da realidade familiar e comunitária, bem como da realidade geral, e, na segunda, fase temáticas “[...] de caráter técnicos, sociais, políticos e econômicos a

⁴ A sessão escola ocorre nos dias da semana em que o aluno estuda na EFA. A sessão estadia, por sua vez, acontece nos dias da semana em que o aluno permanece no meio familiar e executa tarefas práticas junto à família e tarefas escolares. As duas sessões são somadas na formação dos dias letivos do ano.

fim de fomentar a orientação profissional.”. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 27).

Os temas geradores também são categorias analíticas trabalhadas por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* e, dada a sua relevância para o presente trabalho, serão analisados a seguir.

Para que se possa compreender o que se entende por temas geradores no âmbito de sua proposta pedagógica, o autor se detém inicialmente na distinção fundamental entre o ser humano e os outros animais do planeta Terra. Uma vez que a eles não é dado desenvolver pensamento reflexivo sobre seu próprio lugar no mundo e as implicações de sua existência, não possuem capacidade de ato reflexivo; suas existências encerram-se em si mesmos⁵. Disso se extrai consequências relevantes – pois a reflexividade é condição imprescindível para o estabelecimento de sentido dessas ações; se tais ações são desprovidas desse caráter, não há fazer consciente, não há finalidade nesse fazer, não há intencionalidade, e nem mesmo a própria consciência. No mesmo sentido, sequer há história – nem mesmo a percepção do “eu” como algo distinto do mundo que o cerca. (FREIRE, 1987).

O fazer humano é dirigido pela sua própria reflexão. É essa própria condição de existência consciente que faz o sujeito humano se apropriar do sentido de sua própria ação e direciona-la, ou em outras palavras, decidir sobre ela; a tomada de consciência acerca da possibilidade de decisão de sua própria ação é o que Freire chama de “situação-limite”, que quer dizer o exato ponto no qual, por meio de seu fazer e refletir, o sujeito humano “salta” do reino animal para a sua própria existência humana. (FREIRE, 1987).

Os temas geradores envolvem as situações-limite, na medida em que constituem os elementos aos quais elas fazem referência – o fazer e o refletir humano não se constroem autonomamente; ao contrário, sempre se fazem relacionalmente, apontando para um dado elemento do mundo. Os temas geradores, portanto, são os elementos da realidade sobre as quais as situações-limite se dão. Nesse sentido,

⁵ “Não sendo o animal um ‘ser para si’, lhe falta o poder de exercer ‘atos-limites’, que implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação. Preso organicamente a seu *suporte*, o animal não se distingue dele.”. (FREIRE, 1996, p. 52).

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 1987, p. 49).

A implicação da categoria analítica temas geradores para a Educação do Campo é sugestiva: pois, na medida em que se trata de uma experiência educacional promovida pelos povos do campo no sentido do estabelecimento de um espaço de constituição do ser sujeito do campo, torna consciente a existência das situações-limite. Isso se dá na medida em que aponta para a emancipação desses sujeitos, a partir da tomada de consciência crítica a respeito de sua própria existência. Os temas geradores, estratégia de estruturação de proposta curricular arquitetada por Paulo Freire para a educação popular, constituem-se como elementos estruturantes da realidade na qual os alunos estão inseridos e a Pedagogia da Alternância abarcou esse método freireano para investigar as necessidades existentes no meio onde os povos do campo se inserem.

Os Temas Geradores proporcionam ao aluno, sua família e comunidade a oportunidade de problematizar a Educação do Campo, por meio de uma análise reflexiva, onde se torna possível contextualizar as necessidades dos sujeitos do campo nos conteúdos estudados, buscando a formação crítica e visando à transformação da sociedade, ou seja, são territórios imateriais que cooperam com o crescimento e desenvolvimento dos territórios materiais. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.”. (FREIRE, 1987, p. 87).

Segundo Freire (1987, p. 93):

Esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocadas, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

É por meio de vários instrumentos metodológicos que a Pedagogia da Alternância desenvolve seu Plano de Curso na busca da consecução dos objetivos que ela propõe alcançar, são eles: Vida de Grupo; Auto-Organização; Caderno de acompanhamento; Avaliação de Habilidade e Convivência; Colocação em Comum da Estadia; Plano de Estudo; Atividade de Retorno; Caderno da Realidade;

Intervenções Externas – Palestras, seminários, debates, outros; Visita e Viagem de Estudo; Avaliação Coletiva; Visitas às Famílias; Experiência em casa; Serão e Avaliação Final. Dentre os instrumentos metodológicos citados o mais importante é o Plano de Estudo, dado que:

Através do Plano de Estudo as potencialidades da Alternância se valorizam, tornando-se em ato concreto de fonte de reflexão, problematização e interferência sobre a realidade. Ele é um caminho de mão-dupla, uma que leva os conhecimentos da cultura popular para a EFA e a outra é responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 31).

Tudo tem início com o Plano de Estudo que vem de um Tema Gerador. Cada turma (ano) tem seus temas geradores, que são pelo menos três. Esse Plano de Estudo estreita o relacionamento da família com a escola. O processo de produção do tema de estudo a partir de um tema gerador envolvendo a escola, a família e o aluno, proporciona a territorialização da realidade vivida pelo aluno e sua família no contexto escolar, tornando o ambiente escolar mais interessante, atrativo e prazeroso. Assim, as experiências vivenciadas pelo aluno e sua família, na prática, são levadas em consideração visando à observação da realidade no meio em que vivem.

[...] 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, 1987, p. 115).

A organização do currículo da EFA Normília Cunha dos Santos por meio de Temas Geradores é um processo dialógico que envolve em sua investigação: monitor, aluno, família e comunidade e contempla as necessidades vivenciadas pela coletividade do território onde a EFA abrange. De acordo com Freire (1987, p. 87), “Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora”.

Aqui, julga-se relevante uma detida reflexão sobre a organização da EFA, que também contribuirá para a consolidação dos conceitos teóricos de Paulo Freire suscitados para o embasamento da análise desenvolvida nesta pesquisa.

Certamente esse processo de organização da EFA faz referência aos próprios postulados teóricos que toma como fundamento: na medida em que a

Educação do Campo, que se dá no âmbito da EFA, considera o sujeito do campo em sua tomada de consciência crítica tanto no espaço que ocupa como no mundo que o rodeia, disso resulta que esses sujeitos se apropriam do sentido de suas próprias ações, adquirindo a capacidade de direcioná-las para uma finalidade estabelecida – ou seja, se tornam capazes de decidir sobre sua ação transformadora no mundo. (FREIRE, 1987).

A estruturação da Escola Família Agrícola por meio desses espaços de reflexão coletiva decerto pressupõe a efetivação, na prática, dos postulados da Educação do Campo, em diálogo com o marco teórico que a fundamenta, e aqui destaca-se a contribuição teórica freireana, que perpassa toda a discussão proposta.

Ora, para que se possa construir, como já dito, um espaço de reflexão coletiva sobre a Educação do Campo e o modo pelo qual essa se dá, entende-se ser necessário algumas condições, abaixo delineadas.

Em primeiro lugar, é fundamental que os sujeitos participantes desse espaço sejam capazes de se pronunciar, ou seja, de se posicionar no mundo e nas relações que desenvolve por meio da linguagem, situando a sua própria ação por meio da reflexão. Na medida em que a linguagem é a essência da sociabilidade, esses sujeitos são capazes de se posicionar também em relação aos seus semelhantes, estabelecendo uma dialogicidade que é constitutiva da Educação do Campo já que se trata de uma construção coletiva de identidades. Afinal de contas, “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]”. (FREIRE, 1987, p. 45).

Em segundo lugar, o posicionar-se acerca do mundo e dos sujeitos da comunidade pressupõe a superação das situações-limite, ou seja, a tomada de consciência crítica dos sujeitos do campo acerca de sua própria condição e do lugar que ocupam no mundo, adquirindo a capacidade de, como já dito, decidir sobre sua ação transformadora no mundo (FREIRE, 1987). Assim, ao estruturar o processo pedagógico da EFA por meio do entendimento mútuo dos sujeitos do campo acerca dos temas geradores, elementos fundamentais de sua própria existência, a Educação do Campo efetiva seus próprios postulados.

Todos os envolvidos nesse processo atuam como sujeitos ativos, sendo a participação do monitor essencial para que o processo se efetive. Para Antônio e Lucine (2007, p. 188), “[...] a construção de uma escola ‘diferente’ passa

necessariamente pela construção coletiva, na qual a dialogicidade é o cimento que permitirá que ela seja edificada.”.

Para Freire (1987, p. 88), “[...] a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens [...]”. Dessa forma, a Educação do Campo traz, portanto, o significado da vida dos camponeses buscando a reflexão das experiências vividas coletivamente visando proporcionar o entendimento e a transformação da sociedade.

As indagações e investigações envolvendo Temas Geradores levam os sujeitos do campo a refletir sobre sua vida, sua práxis, seu entorno e a criticar e problematizar o mundo em que vivem trazendo à tona a sua realidade concreta, levando-os a agir diante dela na busca por suprir as suas necessidades nas vivências e construção de suas territorialidades.

Para compreendermos o funcionamento da Pedagogia da Alternância no território onde a EFA Normília Cunha dos Santos se insere, bem como as contribuições que essa pedagogia proporciona na manutenção desse território e formação das suas territorialidades em seu espaço de abrangência, vamos analisar os instrumentos pedagógicos à luz do PPP e da dinâmica da EFA em sua prática no cotidiano da escola.

3.2.2 Plano de Estudo e o Caderno da Realidade

O Plano de Estudo é o principal instrumento pedagógico do Plano de curso, ele permeia e conduz todo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na EFA. A investigação da realidade concreta por meio do Plano de Estudo acontece a cada trimestre por meio do Tema Gerador, portanto seu desenvolvimento vai do início ao fim do ano letivo. O Plano de Estudo possui o objetivo de investigar a realidade concreta vivenciada pelo estudante em seu meio social, bem como levar em conta suas necessidades na organização do Currículo, direcionando todo o trabalho desenvolvido na EFA, por isso é o principal instrumento metodológico da escola. Inicia-se com a produção de um questionário, baseado no Tema Gerador e no Plano de Estudo dentro do método “ver, julgar e agir”.

De acordo com Caliari (2002, p. 17), as indagações envolvendo os Temas Geradores:

[...] está relacionada com o seu meio, situação familiar, técnicas empregadas na unidade de produção, a saúde da comunidade, os remédios caseiros, a religião, a vida organizacional da comunidade, a agricultura convencional e alternativa.

Para iniciar o Plano de Estudo os monitores preparam uma aula motivacional, levando os alunos a entenderem a importância do mesmo e da investigação do Tema Gerador junto à família e comunidade para direcionar os estudos e os trabalhos que serão realizados no trimestre.

Após a motivação, solicitados pelos monitores, os alunos se reúnem e observando o Tema Gerador que direcionará o Plano de Estudo cada grupo produz um questionário. Após a produção dos questionários cada grupo coloca em comum as questões que foram produzidas, onde os estudantes e os monitores participam enriquecendo o trabalho realizado e transformam todos os trabalhos da turma em apenas um questionário, que é digitado dando origem às questões que serão investigadas pelos estudantes em sua família e comunidade na sessão estadia.

A partir da realização da sua pesquisa o aluno vai escrever uma síntese, na sessão estadia, e, tanto o questionário respondido (sua pesquisa) quanto a síntese que fez a partir da pesquisa, vão compor o Caderno da Realidade.

No primeiro dia da sessão escola da semana seguinte, os estudantes levam os questionários do Plano de Estudo, pesquisas já realizadas em sua família e comunidade para a EFA, os monitores solicitam que os grupos se reúnem novamente e que cada um coloque em comum para o seu grupo, o resultado das questões pesquisadas, e, juntos reformulem as respostas da forma mais completa possível, transformando o questionário/resposta em apenas um para todo o grupo.

Após esta etapa, o monitor solicita que todos os grupos coloquem em comum, para toda a turma o resultado final do trabalho do grupo e juntos, estudantes e monitores selecionam as melhores respostas, aproveitando a colaboração de todos os grupos. A partir dessas respostas todos os alunos, juntos, produzirão uma síntese final envolvendo as questões pesquisadas e a entregam aos monitores que irão corrigir e digitar e ao final do trimestre cada aluno receberá uma para finalizar o Plano de Estudo. As questões pesquisadas por eles é que vão

direcionar os estudos durante todo o trimestre em todas as disciplinas, e à medida que o Plano de Estudo for se desenvolvendo, todos os trabalhos deverão ser organizados no Caderno da Realidade.

Ao término do trimestre, fecha-se o estudo de um tema gerador e ao iniciar o próximo trimestre todo o processo se repete com novos temas geradores que darão o norte a todas as disciplinas na condução dos trabalhos pedagógicos. Para Caliari (2002), os questionamentos serão empregados como tema condutor de motivação e compreensão do significado de cada conteúdo.

Trata-se de um planejamento metódico para o desenvolvimento do currículo da escola envolvendo a escola, o estudante, a família e a comunidade. Originado de um Tema Gerador leva o estudante a refletir e a agir diante da realidade concreta em que vivencia no meio em que vive, lhe proporciona a se posicionar como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento.

Desta forma, o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância se dá com a participação dos alunos e das suas famílias na formação do currículo da escola, atuando as duas, juntas, família e escola, no direcionamento dos estudos realizados em todas as disciplinas, tanto na sessão escola como na sessão estadia (no tempo escola e no tempo em casa).

O Caderno da Realidade é construído a partir do Plano de Estudo. A cada etapa da realização do Plano de Estudo o aluno vai registrando suas experiências e organizando o seu caderno de forma sequencial com as suas análises, suas aprendizagens e suas ilustrações. Nele é possível verificar a integração dos trabalhos realizados na sessão escola e sessão estadia (no tempo escola e no tempo em casa). Assim, à medida que o Plano de Estudo vai se desenvolvendo o Caderno da Realidade vai tomando forma.

Os Temas Geradores proporcionam ao aluno, sua família e comunidade a oportunidade de problematizar a Educação do Campo, por meio de uma análise reflexiva, onde se torna possível contextualizar as necessidades dos sujeitos do campo nos conteúdos estudados, buscando a formação crítica visando à transformação da sociedade, ou seja, são territórios imateriais que cooperam com o crescimento e desenvolvimento dos territórios materiais.

A realidade vivenciada pelo aluno em suas pesquisas e as atividades desenvolvidas junto à comunidade, à família, aos colegas ao fazerem a colocação em comum, nas visitas de estudos, nas palestras e entre outros, são registradas no

Caderno da Realidade, por meio de respostas a questionamentos, produção de texto, elaboração de relatório, concluindo com a síntese final ao findar o trimestre, onde se encerra o estudo de um tema gerador e inicia-se o estudo de outro tema gerador. Assim, ao finalizar o ano letivo, o aluno consegue reunir nesse caderno as atividades mais relevantes referentes aos estudos dos Temas Geradores e Planos de Estudo realizados no decorrer do ano. Nesse sentido, pode expressar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem, evidenciando a dinâmica da Pedagogia da Alternância na medida em que registra as reflexões do estudante acerca dos objetos ou, mais precisamente, de que modo foi operacionalizada a alternância entre o aprendizado na escola e as vivências no seio familiar e no âmbito da comunidade onde está inserido, pois esse instrumento pedagógico proporciona um caráter dialógico ao fomentar o processo de tomada de sua consciência crítica e da construção de sua própria autonomia.

A autonomia construída e protagonizada pelo aluno possibilita que ele participe de modo reflexivo das territorialidades do campo, tornando-o capaz de estruturar a realidade na qual está inserido, a partir dos temas geradores, dando-lhe a possibilidade de direcionar a sua ação transformadora no sentido da consolidação dessas territorialidades.

A Pedagogia da Alternância traz em seu Plano de Estudo, a todo o tempo, as territorialidades da Educação do Campo, que se fundamenta em uma política que tem como reflexão uma educação indispensável para que o território camponês venha a se desenvolver. Ambas acontecem num mesmo espaço territorial, no campo. Por isso, requerem métodos pedagógicos específicos que contemplem o modo de viver da coletividade que ali reside.

Para Haesbaert (2004, p. 79), o espaço é “[...] híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e idealidade, numa complexa interação tempo-espaço, [...]”. Se se assevera a pertinência da matriz teórica territorial para a análise das territorialidades camponesas que comparecem na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância, a dinâmica dos processos pedagógicos que ocorrem na Escola Família Agrícola deve evidenciar os elementos constituintes dessas territorialidades.

Em primeiro lugar, o fato de a abordagem das ideias e conhecimentos a serem trabalhados nesse espaço de aprendizagem se dar por meio da proposta dos temas geradores traz o sujeito camponês como o protagonista desse processo, na

medida em que tais temas dizem respeito diretamente à sua própria realidade. Como postulado pela Pedagogia da Alternância, o próprio espaço de vivência do aluno é o lugar de aprender por excelência; assim, trabalha os conteúdos atinentes à terra, ao trabalho, à atividade agropecuária, às tradições e culturas de seu povo, ligando fundamentalmente o ato de fazer com o ato de pensar. Assim, passa a agir conscientemente no âmbito de seu território, tomando parte em suas territorialidades constituintes de modo crítico e reflexivo. Ao entender reflexivamente essas territorialidades, percebe tanto seu lugar no mundo como as condições socioeconômicas que o subjazem.

Em segundo lugar, o estudo por meio dos temas geradores e o processo de reflexão acerca deles, desencadeado pela execução do Caderno de Realidade, traz à vista a própria natureza híbrida do território: a materialidade do espaço camponês, do trabalho e da terra encontram a idealidade dos modos de vida compartilhados e dos sentidos socialmente consagrados para constituir o território dos povos do campo na sua inteireza.

Assim, buscando contemplar as necessidades e especificidades do sujeito do campo, a Pedagogia da Alternância busca a sua formação global, colocando-o como ator principal/protagonista no seu desenvolvimento intelectual, permitindo-lhe colocar em prática o que aprendeu na teoria.

3.2.3 Visita e viagem de estudo e intervenções externas

As visitas e viagem de estudo⁶ são programadas e agendadas com antecedência e acontecem três vezes ao ano, ou seja, a cada trimestre, envolvendo o Tema Gerador e o Plano de Estudo. No primeiro e segundo trimestre são as visitas e acontecem dentro do município, já a viagem de estudo acontece no terceiro trimestre e é fora do município ou até mesmo do estado. Ela se difere da visita de estudo por ser mais abrangente, pois envolve os Temas Geradores e os Planos de Estudos dos três trimestres. Elas são oportunidades que o estudante tem de

⁶ Numa visita ou viagem de estudo os estudantes participam de momentos práticos, por exemplo, visita a um viveiro: o momento prático envolve tipos de reprodução de planta; em uma fazenda cafeeira, como se faz a poda numa lavoura; visita ou viagem sobre inseminação artificial, toque no útero da vaca, usando os equipamentos necessários; em uma agroindústria, aprendem a fazer receitas; em hortas medicinais, como colher as plantas e o seu processo de secagem; entre outros.

conhecer outros ambientes e outras realidades que possam contribuir para o seu desenvolvimento. São realizadas com o objetivo de aperfeiçoar os estudos realizados oriundos dos Temas Geradores e Plano de Estudo.

Ao participar dessa visita e viagem de estudo, o aluno deverá registrar as suas observações e percepções, por meio de um relatório, que será colocado em comum com seus colegas e monitor, onde juntos, transformarão em apenas um, que irá compor o Caderno da Realidade.

Já as intervenções externas se tratam de atividades correlacionadas aos Temas Geradores, onde o aluno da EFA tem a oportunidade de conhecer as práticas vivenciadas por pessoas que estão fora do ambiente escolar e com experiências relacionadas aos Temas Geradores, como forma de enriquecê-los. Essas intervenções são feitas por meio de “[...] situações de práticas agropecuárias, sociais, artísticas, administrativas, folclóricas, relacionais, éticas e morais [...] e se dão por meio de depoimentos, palestras, seminários [...]”. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 32).

Esses instrumentos pedagógicos do Plano de Curso têm o propósito de motivar o aluno oportunizando-o problematizar, avaliar e registrar outros tipos de experiências. Ao participar das intervenções externas cada estudante fará o seu relatório que depois de colocado em comum com os outros estudantes e com o monitor responsável, produzirão, em grupo, um relatório que irá compor o Caderno da Realidade.

Tais instrumentos pedagógicos participam nas territorialidades dos povos camponeses na medida em que ampliam o espaço de diálogo e intercâmbio de informações e ideias. Assim o aluno, ao passar a conhecer realidades distintas daquela na qual está inserido, apreende de modo mais claro seu lugar no mundo e o contexto macro das relações sociais e econômicas.

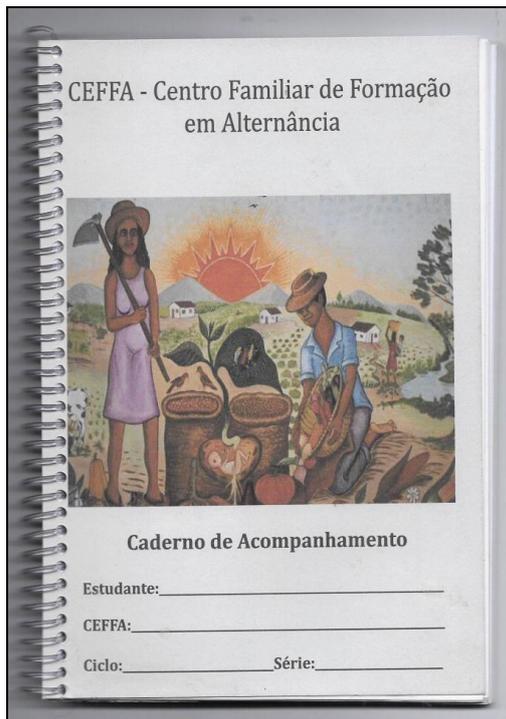
Conhecer e reconhecer territórios com distintas configurações, ao final, contribui para que o aluno entenda também o seu próprio – porque mesmo que, como já dito, cada território adquira características únicas, a dinâmica da territorialização e das territorialidades se desenvolve de modo mais ou menos parecido, num híbrido entre materialidade e idealidade, entre natureza, política, economia e cultura. Dessa forma, a compreensão de um contexto macro de relações sociais e econômicas evidencia a circunstância pela qual o território também é fundamentalmente constituído de relações de poder. Se o aluno se torna consciente

dessa dinâmica comum entre os territórios, pode vivenciar reflexivamente as suas próprias territorialidades, interferindo intencionalmente nelas.

3.2.4 O caderno de acompanhamento e a avaliação de habilidade e convivência

O Caderno de Acompanhamento é um dos instrumentos metodológicos que compõem as territorialidades culturais imateriais da Pedagogia da Alternância da Escola Municipal Normília Cunha dos Santos, que acompanha e direciona o aluno para o planejamento e execução de suas atividades escolares. Assim, a Avaliação de Habilidade e Convivência é uma das territorialidades que faz parte do Caderno de Acompanhamento e acontece em três etapas: a avaliação da família; a auto-avaliação e a avaliação dos monitores; e em três níveis: nas atividades práticas no primeiro trimestre; no desenvolvimento das ideias e conhecimentos no segundo trimestre e nas relações sociais no terceiro trimestre. Por ser a Avaliação de Habilidade e Convivência parte integrante do Caderno de Acompanhamento (FIG. 5), é viável agrupar esses dois instrumentos pedagógicos para uma melhor compreensão dos mesmos.

Figura 5 - Capa do caderno de acompanhamento utilizado na EFA estudada



Fonte: Arquivo da autora.

Como o próprio nome diz, ele acompanha o estudante e possui o papel fundamental de estabelecer um diálogo da escola com a família e da família com a escola, por isso, ele é usado tanto na sessão escola como na sessão estadia.

Trata-se de um caderno diferente, especial, preparado em uma gráfica e com espaços pré-estabelecidos para serem usados, durante todo o ano letivo, na sessão escola e na sessão estadia. Nele, o estudante, orientado pelo seu monitor irá fazer o registro das atividades realizadas nas duas sessões (FIG. 6), sejam elas, as atividades práticas realizadas na escola, em casa ou na propriedade familiar, tarefas escolares, pesquisas, participação na vida social em algum evento entre outros.

Na sessão escola há um espaço de observação onde o monitor se comunica com a família e na sessão estadia há um espaço de observação onde a família se comunica com o monitor e a escola, devendo ser devidamente assinado pelo monitor e pelos pais. Esse espaço reservado para a comunicação entre família e escola é importantíssimo, pois estabelece uma via de mão dupla que orienta e proporciona ao estudante o acompanhamento do seu desenvolvimento nas duas sessões.

Figura 6 - Folhas de registro das atividades, uma da sessão escola, e a outra, da sessão estadia

The image shows two pages from a spiral-bound notebook, likely used for monitoring student activities. The left page is titled "1ª SESSÃO" and the right page is titled "1ª ESTADIA (Principais Atividades)". Both pages have a structured layout for recording activities, observations, and signatures.

Left Page (1ª SESSÃO):

- Top section: "PRINCIPAIS ATIVIDADES REALIZADAS" (Principal activities performed)
- Middle section: "ATIVIDADES PARA ESTADIA" (Activities for the stay)
- Bottom section: "Observações do monitor ou monitora para a família:" (Observations from the monitor/tutor to the family)
- Signature line: "Acompanhante de Turma:" (Class monitor)
- Page number: 21

Right Page (1ª ESTADIA (Principais Atividades)):

- Top section: "1ª ESTADIA (Principais Atividades)" (1st Stay (Main Activities))
- Left margin: "ESTUDOS", "SOCIAIS", "PRÁTICAS" (Studies, Socials, Practices)
- Bottom section: "Observação das famílias para os(as) monitores(as):" (Observation from families for the monitor(s))
- Signature line: "Pai, Mãe ou Responsável:" (Father, Mother or Responsible)
- Page number: 22

Fonte: Arquivo da autora.

Assim, a escola acompanha as atividades dos estudantes realizadas na sessão estadia e a família acompanha as atividades dos filhos realizadas na sessão escola.

Observando as territorialidades expressas nos cadernos de acompanhamento de alguns estudantes do oitavo ano, foi possível verificar que os instrumentos metodológicos que o compõem foram devidamente utilizados da primeira à vigésima nona sessão (sessão em que tive acesso aos cadernos), a não ser alguns casos em que o estudante faltou à sessão escola, onde ele mesmo registrou sua falta na sessão e o motivo por ter faltado.

A parceria entre estudante, família e monitor aparece de forma bem visível. A cada sessão escola e a cada sessão estadia os campos das atividades realizadas estão devidamente utilizados pelos estudantes e devidamente assinados pelo monitor acompanhante da turma na sessão escola e pelos pais na sessão estadia, demonstrando que essa parceria realmente funciona na prática.

Em todas as sessões escolares no campo de registro das "Principais atividades realizadas" os estudantes descreveram as atividades pedagógicas que

foram realizadas por eles em todas as sessões e no campo de registro das “Atividades para a estadia” eles programaram todas as tarefas que iriam fazer em casa.

No campo de registro das atividades para a estadia, há um espaço para o planejamento da realização das atividades: práticas, sociais e de estudo. Logo abaixo, vêm os campos destinados à efetivação do que foi planejado pelo aluno. Nesse espaço é possível reconhecer algumas diferenças entre os alunos camponeses e os alunos urbanos, principalmente nas atividades práticas e sociais, pois as atividades realizadas pelos alunos camponeses revelam atividades realizadas no campo, enquanto as dos alunos urbanos demonstram as atividades realizadas por eles em área urbana.

Assim, eles planejaram, executaram as atividades e registraram o que fizeram de atividades práticas; o que fizeram de atividades sociais; o que fizeram de atividades pedagógicas “Estudos” como conversar com a família sobre o Plano de Estudo, responder as atividades do “Plano de Estudo”. De acordo com os cadernos observados, o que os estudantes planejam na sessão escola, eles realizam na sessão estadia.

É possível identificar nesse instrumento pedagógico a dinâmica da Pedagogia da Alternância descrita no PPP e nos estudos realizados a respeito da mesma, como, vida de grupo, trabalho em equipe, parceria: estudante-família-monitor e a corresponsabilidade da família e escola pelo estudante.

O Caderno de Acompanhamento é instrumento pedagógico com alto potencial de evidenciar territorialidades: pois, possibilita uma reflexão continuada do aluno acerca das ideias e conhecimentos trabalhados tanto na EFA como no seu espaço de vivência – evidenciando, como já dito, toda a dinâmica da Pedagogia da Alternância ao estabelecer uma ligação fundamental entre o tempo escola e o tempo em casa. O caráter comunitário da Educação do Campo também aparece, na medida em que todos os sujeitos da comunidade escolar – aluno, monitores e família – participam da confecção do Caderno, agindo como sujeitos ativos no processo de aprendizagem do aluno. Assim, tal processo transcende os espaços institucionalizados do saber para abarcar os próprios saberes tradicionais conservados pelos povos camponeses ao longo do tempo, contemplando uma ligação entre saber técnico e saber popular.

Segundo Caliari (2013, p. 42), essa prática pedagógica de desenvolver uma educação que relacione intimamente o meio e a realidade vivida pelos alunos, com as ideias e conhecimentos trabalhados em sala de aula possibilita que “[...] os jovens tenham acesso a uma educação fundada na teorização da sala de aula, na observação dos fatos e na prática das tarefas de produção nas dependências da escola, bem como no relacionamento com a produção junto à sua família”.

Outro instrumento pedagógico encontrado no Caderno de Acompanhamento foi a Avaliação de Habilidade e Convivência.

É nele que se avalia as habilidades e a convivência do estudante em três etapas: Avaliação da família, a auto-avaliação e a avaliação dos monitores, um momento rico e gerador de diferentes aprendizagens, pois a cada trimestre, o estudante, a família e os monitores fazem uma reflexão geral deste, de acordo com o tema proposto. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 30)

A utilização desse instrumento pedagógico acontece no final de cada trimestre, e possui espaços específicos para o questionário a ser observado na realização da avaliação, espaço para a autoavaliação, para a avaliação da família, para a avaliação dos colegas e para a avaliação dos monitores. A cada trimestre é avaliado a habilidade e convivência com enfoques diferentes: ao final do primeiro trimestre é avaliada a habilidade e convivência nas atividades práticas; ao final do segundo trimestre é avaliada a habilidade e convivência no desenvolvimento das ideias e conhecimentos; ao final do terceiro trimestre é avaliada a habilidade e convivência nas relações sociais.

Nessa avaliação, o aluno é o protagonista, onde auxiliado pela família, monitores e colegas é avaliado “[...] nos diversos aspectos da formação integral, sintetizados no desenvolvimento das atividades práticas (Saber Fazer), no desenvolvimento do conhecimento (Saber Saber), no relacionamento social (Saber Ser)”. (CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA, 2018, p. 13). A partir daí depreende-se, também, a necessidade ou não de modificação nas formas de orientação da família junto aos filhos e na práxis dos monitores.

Eis aí mais um instrumento pedagógico que evidencia territorialidades dos povos do campo: conceder o protagonismo do processo de aprendizagem ao aluno significa possibilitar a formação de um sujeito capaz de pensar reflexiva e criticamente a sua própria existência; isso faz referência ao próprio processo

histórico de constituição da Educação do Campo: pois se se trata de um movimento de massas camponesas que lutam pela reivindicação de direitos e pela ocupação do espaço político, que colocam no direito à educação a origem de suas lutas. Assim, a formação cidadã do aluno é fundamental para a manutenção da ação política que constitui esse movimento.

Essas avaliações nos cadernos analisados encontram-se devidamente realizadas no primeiro e segundo trimestres, já estudados. Nesse sentido, a avaliação proporciona a verificação da percepção: do próprio estudante a respeito de seu desenvolvimento; da sua família; do seu colega e do monitor que acompanha a sua turma. Nela são expostas as evoluções e aprendizagens, bem como, as dificuldades, possibilitando ao aluno demonstrar em que ponto ele precisa ser auxiliado, e também, em que as famílias e os monitores precisam melhorar para que o desenvolvimento do estudante aconteça de forma saudável e satisfatória.

3.2.5 Vida de grupo e auto-organização da EFA

Esses dois instrumentos pedagógicos estão interrelacionados à medida que para fazer a auto-organização, os estudantes são agrupados e esses grupos são chamados de comissões e recebem um nome específico para a identificação (de cada grupo ou comissão).

A realização das atividades em equipe (grupo) é uma das características fundamentais da EFA Normília Cunha dos Santos, objetivando fazer com que as experiências individuais sejam compartilhadas e socializadas na busca pela satisfação das necessidades da coletividade. A vida de grupo é um dos elementos essenciais na educação social, porque possibilita o encontro e convivência de várias pessoas com interesses comuns, porém com experiências de vida diferente. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 29).

A auto-organização é um dos elementos do Plano de Curso que proporciona aos estudantes desenvolverem sua autonomia e sua responsabilidade. Assim, cabe a eles a realização de atividades práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

A vida de grupo ou trabalho em equipe, e a auto-organização permeiam toda a movimentação e realização da Pedagogia da Alternância. Os grupos ou equipes são compostos por estudantes com a atribuição de, por meio de trabalhos práticos atuarem na auto-organização da EFA, como na limpeza do refeitório, dos banheiros e do bebedouro, da quadra de esportes, das salas de aula, limpeza das louças, do jardim e do entorno da escola. Os trabalhos de auto-organização da escola realizados pelos alunos, que acontecem após os intervalos para o café (para lavar as louças e limpar o refeitório) e após o almoço (envolvendo a organização de toda a escola) são organizados por meio de equipes que possuem dois coordenadores em cada uma e um secretário. São cinco comissões em cada sessão escola. Na primeira sessão escola da semana com o sétimo e o nono anos, nas segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras e na segunda sessão escola com o sexto e oitavo anos, nas quartas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras.

As comissões recebem os seguintes nomes:

- a) Disciplina, que cuida do refeitório;
- b) Aprendizagem, que cuida da limpeza do banheiro e do bebedouro;
- c) Esporte e lazer: que cuida da quadra de esportes e das salas;
- d) Saúde: que cuida da limpeza das louças (lavando-as todos os dias);
- e) Mística: que cuida do jardim.

Portanto, cada comissão é direcionada a uma parte da escola para a realização das atividades. O papel dos coordenadores de cada comissão é de dirigir e fiscalizar as atividades que são realizadas durante a semana e também coordenar a realização da avaliação da sessão escola, para ser colocada em comum, juntamente com todos os alunos no último dia da sessão escola da semana. Ao secretário das comissões cabe a função de escrever o conteúdo da avaliação, feita pela comissão, para ser colocada em comum com os demais alunos da sessão e com o monitor responsável pela avaliação da sessão escola.

São duas avaliações da sessão escola por semana, uma na quarta-feira quando é avaliada a sessão escola do sétimo e nono anos e outra na sexta-feira quando é avaliada a sessão do sexto e oitavo anos, sempre a partir das dezesseis horas.

Nessa avaliação da sessão escola, cada comissão recebe uma ficha onde é feita a avaliação de acordo com os pontos mostrados pelo monitor responsável em dirigir a avaliação da sessão escola. Além de fazer a avaliação, apontando os pontos negativos, cabe à comissão fazer os encaminhamentos, ou seja, indicar as possíveis soluções (como pode ser melhorado).

Ao iniciar a avaliação da sessão escola, o monitor responsável conversa com os alunos e aponta os pontos a serem avaliados, entregando a ficha da avaliação para os coordenadores de cada comissão que saem com os componentes de seu grupo e se reúnem nas mesas grandes existentes em volta da escola. Juntos, eles apontam os pontos negativos da sessão escola e as possíveis soluções e recomendações; o secretário da comissão escreve e em seguida eles retornam para o refeitório para a colocação em comum. No refeitório, o monitor responsável dirige a colocação em comum da sessão escola, dando a palavra a um grupo de cada vez. Eles apontam os pontos positivos e negativos e fazem os encaminhamentos, ou recomendações daquilo que precisa ser melhorado.

A partir desse momento, os grupos responsáveis pela organização da parte que houve pontos negativos vão trabalhar para melhorá-los. A colocação em comum da sessão escola tem a finalidade de buscar melhorar a execução das tarefas que não estão sendo realizadas de forma satisfatória e também os relacionamentos.

Todos os dias, após o almoço, cada comissão se dirige ao local onde fará o seu trabalho de auto-organização, coordenados e fiscalizados pelos dois coordenadores. Ninguém precisa mandar fazer: cada comissão já sabe da sua obrigação. Quando algum dos estudantes, componente da comissão, não obedece ou realiza a atividade de forma insatisfatória, sua atitude e nome são citados pelos coordenadores e demais membros da comissão, diante de todos na hora da colocação em comum. Nesse momento, esse estudante pode se manifestar e fazer o compromisso de mudar de atitude.

Essas comissões vão se revezando nas atividades da auto-organização na escola a cada trimestre, assim, a comissão que era responsável pela limpeza das louças no primeiro trimestre, no segundo trimestre vai para outro setor.

Esses instrumentos pedagógicos apontam para o modo de vida coletivo característico dos povos do campo que, partindo de um amálgama comum de tradições, valores, cultura e crenças, estabelecem no âmbito da Escola Família

Agrícola um espaço de construção de identidades que são vivenciadas a partir e por meio da alternância: a inserção no seio familiar, espaço de vivência prática, e a inserção no seio escolar, espaço de vivências reflexivas, se integram para propiciar ao aluno a construção de relações que tem o potencial de não apenas preservar o modo de vida compartilhado de sua comunidade, mas de criar as condições pelas quais permanecerá no campo (atingindo um dos um dos principais objetivos da própria EFA).

Em específico, a vida de grupo e a auto-organização demonstram o princípio da cooperação, fundamental para as territorialidades dos povos do campo, pois a lógica fundante expressa por eles, e que se afirma contra o paradigma capitalista, é a de uma ação coletiva em prol do bem comum; essa lógica é expressa desde a mais tenra idade dos estudantes, por meio da vida de grupo e da auto-organização.

3.2.6 Experiência em casa e visita às famílias

As visitas às famílias têm a finalidade de estreitar o vínculo entre a EFA e as famílias dos estudantes, além de verificar se os mesmos estão colocando em prática o que estão aprendendo na escola. Portanto, Experiência em casa e Visita às famílias são dois instrumentos que se correlacionam à medida em que, ao visitar a família do estudante, o monitor é levado até o lugar da experiência em casa e o estudante relata os motivos da sua escolha para a experiência e os conhecimentos adquiridos por meio da experiência até o momento da visita (para os sextos e sétimos anos a experiência é feita com culturas de ciclo curto e para os oitavos e nonos anos é com cultura de médio e longo prazo).

Por meio da experiência em casa o estudante vai colocar em prática o que ele aprendeu teoricamente na escola. Enquanto na escola as experiências são coletivas e dirigidas por um monitor, em casa é o estudante o protagonista, que é auxiliado pela família, portanto, é ele, o estudante que vai planejar e colocar em prática todo o processo do início ao fim, sendo o sujeito de sua própria experiência. “A experiência representa uma valorização do trabalho do homem do campo (liga a pessoa no sentido antropológico a terra), assim instiga o estudante a gostar de sua

realidade, além de estimular a sua capacidade criadora”. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 34). Quando o monitor visita a família do aluno, ele é levado à horta, lugar da “experiência em casa”, para constatar a execução desse instrumento pedagógico na prática e orientar o estudante.

Para as visitas às famílias, os estudantes da escola são distribuídos entre os monitores para que fiquem responsáveis pela visita, de maneira que todas as famílias possam ser visitadas. Essas visitas acontecem durante o ano e estreitam o elo entre família e escola, fazendo com que se tornem corresponsáveis pelo aluno.

Durante a visita o monitor dialoga com os pais e preenche a ficha de visita às famílias. Em seguida, as informações obtidas nessa visita são repassadas para toda a equipe pedagógica e será registrada no caderno de acompanhamento.

No dia 26 de julho de 2018, no turno vespertino, acompanhei dois monitores da EFA nas visitas aos alunos e suas famílias (foram quatro famílias visitadas onde havia cinco alunos da EFA), residentes no Córrego São Paulo e Córrego do Bagaço, circunscrições territoriais pertencentes ao Distrito de Santo Antônio, Barra de São Francisco - ES, mesmo distrito onde a EFA encontra-se territorializada. As visitas são agendadas com antecedência, portanto ao chegarmos às casas, as famílias já nos aguardavam. Essas visitas acontecem quando o aluno se encontra na sessão estadia, ou seja, em casa.

O diálogo entre monitores, pais e alunos se deu de forma bem cordial, descontraída, num clima de cortesia e amizade, querendo saber como está a vida uns dos outros, e assim, segue um bate papo informal por alguns minutos. Não há pressa na realização da visita. Durante este diálogo, a família serve um cafezinho e registra-se essa visita por meio de uma foto, para arquivo.

Após algum tempo de conversa informal, os monitores estabelecem um diálogo com a família voltado para o objetivo da visita que envolve a família, os monitores e os filhos, alunos da EFA. Durante essa conversa é preenchida a “Ficha de visitas às famílias”, onde consta o nome do estudante, dos pais, número de pessoas na família, data, nome dos monitores responsáveis pela visita, entre outros. As características territoriais da propriedade familiar, como área, situação da família na propriedade, se proprietário, arrendatário, meeiro, caseiro, etc. Há também, a identificação das atividades agropecuárias que a família desenvolve: culturas, criações ou outras atividades.

Nessa ficha há espaço para que as famílias possam expressar suas dificuldades sobre a Pedagógica da Alternância no que diz respeito às atividades que os filhos desenvolvem em casa relativas ao Plano de Curso e podem dar sugestões de melhorias quanto ao trabalho desenvolvido.

Nessa visita, os monitores foram levados pelos alunos até o lugar da sua experiência em casa, uma horta, e eu os acompanhei. Uma das experiências relatadas por um aluno durante a visita foi o fato de ter plantado a alface na lua cheia e na lua minguante, sendo que o que foi plantado na lua minguante deu folhas pequenas e o que foi plantado na lua cheia deu folhas grandes. Em outra experiência, ele plantou cenoura e rabanete também na lua cheia e na lua minguante, sendo que o que foi plantado na lua cheia deu raiz muito pequena, porém com folhas grandes e o que foi plantado na minguante teve sua raiz bem desenvolvida atingindo o tamanho ideal.

O aluno explicou que a alface plantada na lua cheia cresceu de forma normal, pois na lua cheia há mais incidência de luz e todas verduras de folha necessitam de muita luz. A alface plantada na lua minguante não desenvolveu conforme precisava, pois, na lua minguante, a incidência da luz não é suficiente para que ela desenvolva de forma satisfatória. Para as plantações de raiz, como o rabanete e a cenoura é o contrário, elas precisam de menos luz, por isso, têm de ser plantadas na lua minguante para que suas raízes cresçam de forma satisfatória. Ao serem plantadas na lua cheia, suas folhas crescem muito, devido a maior incidência de luz, mas suas raízes não crescem, já que o excesso de luz faz com que as folhas desenvolvam e a raiz fique raquítica. Concluindo que ao se plantar na fase da lua inadequada, o desenvolvimento fica prejudicado.

O trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão. (CALDART, 2004, p. 343).

Durante a Experiência em Casa, o estudante vai acompanhando e registrando as suas percepções a respeito do desenvolvimento das plantas que escolheu para a sua experiência, e vai fazer pesquisas sobre sua origem, suas características, formas e técnicas de adubação, época da sementeira, do

transplante, fases da lua, espaçamento no plantio, controle de pragas, etc. Esse estudante deverá fazer um relatório para ser avaliado pelo monitor responsável, onde ele descreve as suas experiências com as plantações que ele escolheu, desde a preparação do canteiro e o uso do adubo orgânico escolhido (que pode ser esterco de aves, de boi, pó de serra e outros), as fases da lua em que foram plantadas, diferenças no desenvolvimento de acordo com a fase da lua e com o tipo de adubo utilizado, até a colheita das folhosas ou leguminosas. Deverão ser observadas as normas estabelecidas pela escola para se fazer esse relatório. No final, ele será encadernado e recolhido pelo monitor responsável que irá avaliar, atribuindo um valor quantitativo que será registrado por monitores e professores externos.

O instrumento pedagógico, objeto de análise, evidencia territorialidades dos povos camponeses na medida em que enfatiza o aprendizado ligado indissociavelmente ao trabalho, categoria fundamental para a própria constituição da identidade em comum dos camponeses – contemplar uma formação para o labor, nesse sentido, significa reafirmar a ligação desses sujeitos com a terra, ligação existente desde o início do movimento pela Educação do Campo.

Segundo Chaves e Foschiera (2014, p. 82),

Na Pedagogia da Alternância o primeiro ambiente é o familiar e a realidade onde vive. Interagindo com a escola, o educando compartilha o múltiplo saber que possui, com os demais atores, de maneira reflexiva e, finalmente, aplica o conhecimento e a prática na comunidade agrícola ou faz uso delas em movimentos sociais.

As visitas empreendidas pelos monitores às famílias também reiteram os vínculos sociais existentes entre todos os sujeitos que compreendem a comunidade ao redor da escola: rechaçando a ideia tradicional que a aprendizagem se dá nos limites da sala de aula e que seus sujeitos são apenas o aluno e o professor, a Pedagogia da Alternância, que consagra o instrumento pedagógico da visita às famílias, traz toda a comunidade escolar para os espaços de intercâmbio de ideias, transformando-os – os monitores, os alunos e os componentes de sua família e todos os moradores do entorno – em potenciais agentes de mudança no contexto no qual se inserem. Essa circunstância reforça o caráter de movimento social da Educação do Campo, na medida em que canaliza a formação do aluno na direção de uma tomada de consciência crítica de sua própria realidade, possibilitando-o que

interfira intencionalmente nesta realidade em busca do bem comum. Assim, a pedagógica da Pedagogia da Alternância,

[...] propõe atender a necessidade de articular educação e trabalho, para que os indivíduos tenham acesso à escola sem ter que parar de trabalhar nas propriedades familiares. A educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. O objetivo primordial é atuar sobre os interesses do homem do campo [...]. (CHAVES; FOSCHIERA, 2014, p. 82).

3.2.7 Vivenciando as territorialidades da aula prática na horta da EFA em 20/09/2018

O trabalho prático na horta foi outro instrumento da Pedagogia da Alternância que sofreu com a mudança de uma parte do tempo disponível que havia para a sua execução. Antes do processo de mudança pelo qual a EFA passou, havia três aulas por semana em cada sessão escola, e elas aconteciam nas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras; então, todas as turmas participavam de três aulas práticas por semana, de sessenta minutos cada uma. Após a mudança do internato, há apenas uma aula prática em cada sessão escola, de cinquenta e cinco minutos. Uma acontece na terça-feira das dezesseis às dezessete horas para os alunos das turmas de sétimo e nono anos (primeira sessão escola). Outra acontece na quinta-feira das dezesseis às dezessete horas para os alunos das turmas dos sextos e oitavo anos (segunda sessão escola).

No dia 20 de setembro de 2018 (quinta-feira), estava vivenciando as territorialidades da Escola Municipal Normília Cunha dos Santos e acompanhei os trabalhos práticos realizados na horta de escola das dezesseis às dezessete horas.

Às dezesseis horas, dois monitores seguiram com as turmas dos sextos e oitavo anos, para a realização dos trabalhos práticos na horta. Próximo à horta há uma tulha onde são guardados os instrumentos que são utilizados na horta, como as enxadas, os regadores, os baldes, as pás, os enxadões, carrinhos de mão, sacolinhas (para encher e fazer mudas de café), peneira para coar a terra e o esterco (para encher as sacolinhas para as mudas de café) e outros.

As mesmas comissões utilizadas para a auto-organização da EFA são as utilizadas para a realização do trabalho prático na horta. Desta forma, quando os monitores dividem as tarefas a serem executadas na horta, eles as dividem por comissões, chamando por nome cada uma e direcionando-a ao trabalho a ser realizado. Assim, após a indicação das atividades a serem executadas, as comissões recebem os instrumentos de trabalho e vão para o lugar indicado pelos monitores, que orientam os trabalhos que estão sendo realizados. Enquanto um grupo irriga a horta com um regador, pegando água em caixas dentro da horta; outros grupos capinam os canteiros, entre as hortaliças, com as mãos; colocam mais esterco nos outros canteiros com as hortaliças em desenvolvimento, usando as mãos; alguns usam o enxadão para fazer a colheita do inhame; enquanto outros capinam a área que estava descansando para o preparo do canteiro; novos canteiros são feitos, etc.

Percebi que havia pés de fumo na horta e perguntei o que significava a presença deles ali; o monitor explicou que o fumo é curtido no álcool e depois é borrifado com bombas nas hortaliças e serve para combater algumas pragas como o pulgão, a vaquinha, a lagarta e outros.

Ao término da execução do trabalho prático, as comissões são direcionadas a guardar os instrumentos utilizados de volta na tulha. Assim, se finaliza o trabalho prático. As territorialidades presentes neste instrumento pedagógico se relacionam intimamente com aquelas observadas no instrumento anteriormente analisado. Na verdade, quando da exposição de como se deu a visita à família que participei, há a menção expressa do aluno ao que aprendeu na EFA acerca das técnicas de plantio, cuidado e colheita de gêneros alimentícios na horta: tem-se, portanto, mais uma vez, a reafirmação do princípio fundamental da Pedagogia da Alternância que é o de ligação fundamental entre os conhecimentos trabalhados no ambiente escolar e o experienciar e fazer no âmbito do espaço familiar, do espaço de pertencimento do aluno.

Segundo Sobreira e Silva (2014, p. 220),

[...] a necessidade da motivação dos jovens no processo de formação e a reflexão sobre a realidade de vida e de trabalho dos estudantes como rico material utilizado na formação escolar. Há, assim, o reconhecimento de que a construção do conhecimento só é possível se houver sentido e significado para o aprendiz e de que o saber da experiência deve ser o ponto de partida para a sistematização a aprofundamentos do processo de formação escolar.

É nesse sentido que, segundo Sobreira e Silva (2014, p. 218), a Pedagogia da Alternância pretende:

[...] através do desenvolvimento de um conjunto de dispositivos pedagógicos, consolidar uma proposta de formação na qual os processos de aprendizagens e a dinâmica de construção do conhecimento se realizam na articulação e integração do mundo da vida com o mundo da escola.

A formação continuada que preconiza a vivência do trabalho no campo aponta também para o principal objetivo da Educação do Campo: manter o sujeito camponês territorializado na comunidade à qual pertence. Nesse sentido, a vivência das territorialidades camponesas nos espaços de aprendizagem da escola, bem como o tratamento reflexivo dos elementos que compõem essas territorialidades (principalmente por meio dos temas geradores) conduzem a um quadro no qual o aluno se reconhece nas ideias trabalhadas e discutidas, gerando uma sensação de pertencimento.

3.2.8 Colocação em comum da estadia

Trata-se de compartilhar com os colegas e monitores/professores na sessão escola as tarefas realizadas em casa na sessão estadia, sejam elas escolares, práticas ou sociais. É a oportunidade que o aluno tem, ao iniciar a sessão escola (de se expressar de forma verbal), suas experiências vivenciadas na sessão estadia. Por meio da colocação em comum há a troca de experiências, onde o aluno passa a conhecer um pouco das experiências vividas pelo colega em seu meio, e ao mesmo tempo permite ao colega conhecer as suas próprias experiências, além de proporcionar a oportunidade de se expressar socialmente.

3.2.8.1 Desenvolvimento da colocação em comum da estadia (como funciona)

Aula que vivenciei no dia 26 de setembro 2018, quarta-feira, no sexto ano A da EFA Normília Cunha dos Santos. As mesas da sala de aula estavam

organizadas em forma de “U”. O professor externo deu início à aula com os cumprimentos acolhendo a todos para mais uma sessão escola. Em seguida, pediu aos alunos que colocassem sobre suas mesas o Caderno de Acompanhamento e a carta informativa sobre a Avaliação final que eles levaram para casa na sexta-feira da última sessão escola, dia vinte e um de setembro para cientificar a família a respeito da Avaliação final que eles terão que fazer e que deveria ser trazida hoje para ser recolhida pelo professor, para arquivar.

Dando início à Colocação em Comum da Estadia, solicitou que todos abrissem o Caderno de acompanhamento na trigésima sessão estadia e que da esquerda para a direita cada estudante falasse o planejamento e execução das tarefas da Estadia nas três áreas de atividades: práticas, sociais e nos estudos.

Com desenvoltura os alunos liam o que planejaram e executaram. Nas atividades práticas falaram muito em atividades domésticas (limpeza e organização da casa), de capinar horta e quintal e outras. Nas atividades sociais falaram muito que assistiram ao jogo, foram à igreja, festa de casamento e aniversário e outras. Nos estudos, a turma foi unânime em falar da reunião com os pais, familiares, ou responsáveis a respeito do trabalho de avaliação final, cuja carta informativa foi enviada por ele na última sessão escola.

Caliari (2013, p. 49-50), ao comentar sobre a colocação em comum, observa que

[...] é o espaço da socialização do Plano de Estudo, no meio escolar, transformando o saber de cada um dos alunos em um 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.

Nesse sentido, a colocação em comum reitera e reforça os vínculos comuns entre os sujeitos que compõem a mesma comunidade ao pôr em evidência os modos de vida compartilhados; ao discutirem as vivências ocorridas no âmbito familiar e as relacionarem com os conteúdos trabalhados em ambiente escolar, consolidam os sentidos socialmente compartilhados, componentes da idealidade das territorialidades campesinas.

A Avaliação Final do sexto ano envolve os estudos dos temas geradores dos planos de estudos durante o ano, ou seja, do primeiro, segundo e terceiro

trimestre, assim, farão o trabalho de avaliação final envolvendo a origem, história da família, o que é família, a alimentação da família e a saúde da família (envolve a comunidade onde a família está inserida e os recursos disponíveis na comunidade dentro do tema saúde).

Ao término da Colocação em Comum da Estadia, o professor solicitou o auxílio de dois alunos da Comissão Organizadora da sala de aula. Um para recolher as cartas informativas da Avaliação Final, e, outro para recolher os cadernos de acompanhamento para que ele pudesse analisar as tarefas da estadia. Assim, terminou a Colocação em Comum da Estadia. Dos alunos presentes nesta aula, todos participaram da colocação em comum, ou seja, todos realizaram as atividades planejadas para a sessão estadia.

Todos os instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância trabalham juntos no sentido de territorializar as necessidades do campo numa educação voltada para os sujeitos do campo, buscando valorizar sua cultura.

Esse instrumento pedagógico efetiva o entendimento do aluno enquanto sujeito protagonista de seu processo de aprendizagem e da própria construção de sua personalidade, na medida em que o diálogo entre semelhantes possibilita o intercâmbio de ideias e a reflexão coletiva sobre o objeto de estudo. Esse elemento da Educação do Campo, propiciado por esse espaço de colocação em comum da estadia, também guarda estreita relação com sua manutenção dos modos de vida compartilhados dos povos do campo, ao fazer referência, a todo o tempo, à própria realidade na qual os estudantes estão inseridos.

3.2.9 A colocação em comum em outras territorialidades do plano de estudo

No PPP, a Colocação em Comum aparece apenas como se fosse da estadia, ou seja, é o momento em que o estudante ao chegar na sessão escola relata a execução das atividades realizadas na sessão estadia, assim, é a socialização das tarefas planejadas na última sessão escola e que foram realizadas na sessão estadia.

Porém, ao vivenciar as territorialidades da EFA percebi que havia algo que me intrigava nesse instrumento pedagógico, pois a Colocação em Comum, que

embora no PPP, é descrito como sendo apenas da estadia, aparecia no desenvolvimento de quase todos os instrumentos pedagógicos. Então, para conhecer melhor esse instrumento, comecei a elencar em meu “Diário de Bordo” todas as oportunidades em que o vivenciei:

- a) primeiro ponto: a Colocação em Comum envolve todo o processo do Plano de Estudo onde as questões são colocadas em comum em dois momentos em sala de aula, e em dois momentos nos pequenos grupos;
- b) segundo ponto: nas visitas e viagens de estudo os estudantes fazem um relatório que é colocado em comum para todos da turma e para o monitor, onde juntos, reelaboram o relatório que vai compor o Caderno da Realidade;
- c) terceiro ponto: Nas intervenções externas os alunos, também, produzem um relatório, que será colocado em comum para o monitor e demais colegas da turma, onde juntos transformam em um único relatório que vai compor o Caderno da Realidade;
- d) quarto ponto: dentro do Caderno de Acompanhamento há a Avaliação de Habilidade e Convivência que acontece no final de cada trimestre e é colocada em comum;
- e) quinto ponto: ao final de cada sessão escola acontece a “Avaliação da sessão escolar” que é feita pelas comissões que se reúnem em grupo e logo após é colocada em comum para o monitor responsável pela organização do dia e para todos os alunos da sessão escola. Ela acontece no refeitório nas quartas-feiras para os alunos da primeira sessão escola e nas sextas-feiras para os alunos da segunda sessão escola, a partir das dezesseis horas.

Como pesquisadora e tendo a oportunidade de vivenciar e participar do desenvolvimento desse instrumento pedagógico, que me proporcionou ir além do que se acha descrito no PPP, cabe alguns questionamentos: se a Colocação em Comum é usada em seis instrumentos diferentes no desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos, por que então, ele é descrito como parte de apenas um deles? Não seria o caso de se reformular o conceito desse instrumento pedagógico

de forma mais abrangente para contemplar os outros instrumentos do qual ele faz parte? Essa última alternativa parece ser a mais pertinente, na medida em que o instrumento pedagógico da colocação em comum parece ter um potencial muito grande enquanto instrumento pedagógico que participa das territorialidades campesinas, potencial esse pouco explorado.

Como já colocado no subtítulo anterior, a colocação em comum proporciona um espaço amplo de compartilhamento de ideias e conhecimentos, isto é, possibilita que as vivências em comum possam acontecer, reforçando os vínculos sociais existentes entre os membros da comunidade camponesa. Na medida em que as territorialidades campesinas se baseiam, primordialmente, nesses mesmos vínculos, que envolvem costumes, tradições, saberes tradicionais e modos de vida em comum, a ampliação dos espaços nos quais esses elementos são fortalecidos e postos em evidência de modo coletivo, certamente também contribuiria para a fixação do sujeito do campo no campo.

Ademais, esse instrumento pedagógico é importante ao passo que oportuniza ao estudante atuar como sujeito ativo no dialogar e se socializar junto aos monitores e aos colegas no desenvolvimento dos instrumentos do Plano de Curso nos quais ele aparece. Compartilhando suas ideias e ouvindo as ideias dos colegas poderá elaborar melhor os seus conceitos ao passo que, também contribui para que o colega elabore o seu.

3.2.9.1 A avaliação final

Trata-se do elemento do Plano de Curso cujo objetivo é a expressão e a manifestação do aluno no que se refere às suas capacidades, isso é, para averiguação do seu desenvolvimento e também para verificar se a EFA alcançou os objetivos aos quais se propôs.

No dia 21 de setembro de 2018, pude vivenciar uma aula de Educação, Cidadania e Tecnologia na turma do oitavo ano, das quatorze às dezessete horas, envolvendo a Avaliação Final com o tema “As atividades profissionais rurais tradicionais e modernas com relevância no campo da cultura socioeconômica e agropecuária. A aula foi ministrada em duas partes: a primeira foi uma aula

motivacional, a segunda aula foi sobre a estrutura do trabalho, ou seja, como o trabalho deveria ser organizado e digitado.

A aula foi iniciada com uma “Mística⁷”, organizada pelos próprios alunos, usando como símbolos os instrumentos de trabalho de diversas profissões. A sala de aula estava com as mesas e cadeiras dos estudantes organizadas em forma de “U”, e, no espaço entre as mesas dos alunos e a mesa do monitor, os alunos organizaram os instrumentos profissionais de diversas profissões.

[...] a mística nos movimentos sociais do campo, em todo o Brasil, é exemplo de preservação da cultura e dos costumes, preservando os valores que os constituíram para além das questões meramente práticas e visuais, como os costumes ou a organização do espaço. (COMILO; BRANDÃO, 2010, p. 5).

Figura 7 - Representação das profissões por meio da mística



Fonte: Arquivo da autora.

A “Mística” se desenvolveu com a entrada de vários alunos trazendo em suas mãos o nome de uma profissão e ao adentrar na sala de aula, um de cada vez, falava o nome da profissão em voz audível e colocava o nome da profissão dentro da peneira usada na lavoura de café, em seguida se sentavam nos seus devidos lugares.

Após a mística o monitor conduziu a turma a correlacionar os instrumentos de trabalho às profissões, lembrando as antigas e como se deu a

⁷ A mística é para mover o sentimento de pertença que os alunos têm com a escola, com o campo; isso é retratado de forma não escrita. É uma motivação retratada por meio de música, gestos, coreografias. É uma síntese do que tem na escola, demonstrada de forma simbólica. A mística é sempre voltada para o tema. Envolve a ornamentação do espaço. É a retratação de alguma coisa para além do escrito. Na mística podem ser usados diversos instrumentos como: bandeiras e instrumentos de trabalho.

substituição de alguns instrumentos de trabalho e algumas profissões na atualidade, ressaltando as que estão em extinção.

O monitor então interpela sobre essas atividades, e os alunos respondem quem são os profissionais que apareceram na pesquisa do Plano de Estudo pesquisado por eles, encontrados na agricultura e na pecuária, em suas comunidades.

O monitor prossegue dizendo que o Tema da Avaliação Final vai ao encontro do tema de estudo, ou seja, as profissões rurais, e ressalta que os alunos precisam escolher a atividade rural que querem pesquisar, destacando que os alunos urbanos (assim são chamados os alunos da cidade na EFA) precisam se adaptar à realidade e normas da escola, que é agrícola. Então, terão que fazer sua pesquisa em uma comunidade que seja rural, de algum parente. Pode ser do avô, do tio, de um amigo dos pais etc., o que o aluno não pode é deixar de fazer a pesquisa e o trabalho, pois ele e a família já foram advertidos quanto a isso, na ocasião da matrícula.

Aqui se tem um instrumento pedagógico que claramente evidencia territorialidades imateriais camponêsas. Em primeiro lugar, a disposição dos alunos, em “U”, como descrito acima, possibilita que todos possam visualizar facilmente um ao outro – num ambiente que facilita o diálogo, o intercâmbio de ideias e conhecimentos ao aproximar fisicamente os alunos, em uma situação na qual estejam propícios ao entendimento – reforçando os vínculos sociais entre os sujeitos pertencentes à mesma comunidade.

Em segundo lugar, a própria representação da mística expressa territorialidades simbólicas: os alunos que representam, entram com o objeto característico do ofício desempenhado no território camponês e, após pronunciá-lo em voz alta, o coloca dentro da peneira de café. Esse ato é carregado de significados; a peneira pode ser entendida como o território camponês, o espaço no qual todos os sujeitos do campo se inserem – e a circunstância de cada objeto ser colocado ali, juntamente com os outros, dentro da peneira, aponta para o fato de que todos os ofícios constituem, de modo equivalente e em conjunto, o próprio território camponês. Nesse sentido, tais ofícios são constituintes daquele território enquanto tal, lhes sendo característicos; isso certamente reforça a ligação entre o sujeito camponês e o trabalho no campo.

Sobre a mística e as representações simbólicas, que se coadunam com a vivência cotidiana, Bogo (2012, p. 475) afirma que:

A linguagem, para esse tipo de experiência simbólica, se 'encarna' por meio do ethos. Este ethos recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas, e servem como instrumento para interligar o perto e o longe, o físico e o temporal. A mística, nesse entendimento, é a espiritualidade que acolhe e se expressa por meio da experiência do mistério vivido concretamente. Ela dá sentido à continuidade do existir como mediação para a realização do projeto real e metafísico. Por esta razão, o contemplativo torna-se reflexivo da prática insurgente.

Por fim, é importante notar que os elementos que surgiram na mística foram, anteriormente, pesquisados pelos alunos quando da vivência no âmbito da comunidade e da família, o que reforça a ligação entre os conteúdos trabalhados no ambiente escolar e a realidade experienciada pelo aluno.

3.3 Síntese das territorialidades expressas nos documentos analisados

No presente capítulo apareceram elementos que expressam as territorialidades camponesas que serão resumidamente lembrados aqui.

No estudo da dinâmica de funcionamento da EFA apareceu a valorização conjunta do conhecimento tido como técnico (ou teórico), aliado ao saber prático e tradicional passado de geração em geração. Posteriormente, observei que o processo de reflexão acerca dos temas geradores por meio do Caderno de Realidade traz à vista a própria natureza híbrida do território, associando idealidade e materialidade.

O caráter comunitário da Educação do Campo também aparece, na medida em que todos os sujeitos da comunidade escolar – aluno, monitores e família são chamados a participarem dos processos pedagógicos da EFA. Isso foi observado quando da análise do caderno de acompanhamento, bem como da visita às famílias.

A cooperação na direção do bem comum foi evidenciada quando do estudo da vida em grupo e auto-organização.

Por outro lado, a colocação em comum reitera e reforça os vínculos comuns entre os sujeitos que compõem a mesma comunidade ao pôr em evidência os modos de vida compartilhados, cooperando na direção de consolidar os sentidos socialmente compartilhados, componentes da idealidade das territorialidades camponesas.

A ênfase nas categorias terra, trabalho e cultura, como elementos caracterizadores dos povos do campo aparecem principalmente na aula prática da horta, na qual os citados elementos aparecem imbricados e fundamentalmente relacionados. De fato, o desenvolvimento de uma relação estreita com a terra e o espaço geográfico onde vivem, por meio de uma lógica de trabalho específica, por sua vez regida por modos de vida compartilhados e memórias coletivas, é uma das circunstâncias que constituem os povos do campo do modo como são.

Ademais, a existência de espaços de entendimento marcados pela dialogicidade é elemento marcante da Educação do Campo na medida em que ela mesma é marcada e originada pela constituição desses espaços; a Educação do Campo é o movimento dos povos do campo em direção à sua dignidade e à garantia do que é necessário para sua própria existência; enquanto um fazer político, tira a sua força e legitimidade das ações coletivas pautadas nos valores que constituem uma autorrealização ética.

Tem-se também, a manutenção dos modos de vida compartilhados dos povos do campo; a reafirmação das diretrizes da Pedagogia da Alternância, na medida do fortalecimento da relação dialógica entre escola e comunidade; e o entendimento do sujeito do campo enquanto protagonista de sua própria realidade. De fato, a Pedagogia da Alternância considera o sujeito do campo em sua tomada de consciência crítica, tanto no espaço que ocupa, como no mundo que o rodeia.

Através da análise empreendida, tem-se que as territorialidades camponesas decorrem do currículo da EFA Normília Cunha dos Santos por meio de uma visão de mundo socialmente compartilhada pelos povos do campo; um modo de situar-se no âmbito da realidade na qual se inserem que dota de sentido a sua própria existência; e essa existência se traduz numa territorialidade específica que, no sentido analisado aqui, admite um sentido mais simbólico que material propriamente dito.

Uma vez procedida à análise dos instrumentos pedagógicos e das territorialidades que expressam, passa-se agora à caracterização das tensões e embates que também são constitutivas ao território camponês.

4 EMBATES, LUTAS E TENSÕES NO ÂMBITO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

No primeiro capítulo tratamos do surgimento da Educação do Campo; da inserção da Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo; do modo como a Educação do Campo é implementada por meio da Pedagogia da Alternância na EFA Normília Cunha dos Santos e o modo como se pode compreender essa escola por meio da ótica territorial. Nesse sentido, almejando analisar e entender a forma como ela se encontra territorializada, buscamos identificar as territorialidades camponesas onde a mesma se encontra, por meio de análise de documentos. Para isso, traçamos um breve histórico sobre o surgimento e o processo de territorialização dessa pedagogia no território do Córrego da Queixada, no distrito de Santo Antônio, município de Barra de São Francisco-ES. Delineamos as suas territorialidades materiais (estrutura física) e suas territorialidades imateriais como a lei de Implementação da EFA.

Constatamos no segundo capítulo que são várias as territorialidades vivenciadas por monitores, professores, e estudantes da EFA no âmbito dos instrumentos pedagógicos efetivados em seu processo de aprendizagem.

Esses instrumentos pedagógicos se efetivam por meio do Plano de Curso e seus temas geradores. O Plano de Estudo é o principal instrumento da Pedagogia da Alternância, proporcionando a investigação da realidade concreta vivenciada pelo estudante, sua família e comunidade, buscando abstrair as necessidades do território de abrangência da EFA para a formação do currículo escolar. Nesse procedimento, o estudante atua como sujeito ativo, se posicionando como crítico diante da realidade concreta vivenciada por ele, sua família e sua comunidade. Desta forma, estudante, família e comunidade atuam como agentes formadores do currículo escolar.

Neste terceiro capítulo, trataremos da Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco - APERBA que atua junto à EFA, monitores, estudantes, famílias e comunidade nos embates no interior da EFA desde a sua manutenção financeira, como na resistência contra as transformações ocasionadas por fatores políticos em seu desenvolvimento da Pedagogia da Alternância e na sua dinâmica de funcionamento.

Tal atuação será melhor compreendida à medida em que formos delineando os fatores que ocasionaram vários processos de desterritorialização, fazendo com que a EFA Normília Cunha dos Santos tivesse que se reorganizar na busca por se reterritorializar diante da nova realidade que se lhe apresentara. Para tanto, trataremos de localizar a APERBA nas territorialidades imateriais da EFA destacando o seu papel junto à mesma, e, a seguir será trabalhado um breve marco teórico acerca das processualidades territoriais de des/reterritorialização; posteriormente se tratará das mudanças propriamente ditas (dos embates no interior da EFA), estabelecendo como a escola funcionava anteriormente, e descrevendo as mudanças que se operaram; e por fim, através de relato da vivência da autora no estudo de campo, será possível apreender de modo efetivo as lutas, embates e tensões que se dão no âmbito das territorialidades anteriormente traçadas, evidenciando o caráter dinâmico do território no momento em que é modelado, consolidado e transformado a todo o tempo, por meio dos processos sociais que se dão no seu âmbito.

4.1 O funcionamento da EFA “Normília Cunha dos Santos” descrito no Projeto Político Pedagógico

De acordo com a proposta pedagógica da Escola Municipal Normília Cunha dos Santos, de 2014, a escola atende a alunos do ensino fundamental II, ou seja, do sexto ao nono ano e seu funcionamento é em sistema de alternância com regime de internato e em tempo integral, havendo duas sessões: a sessão escola e a sessão estadia, ambas com duração de uma semana cada uma. Dessa forma, o aluno permanece uma semana na escola cumprindo a sessão escola e na outra semana ele permanece em casa cumprindo a sessão estadia.

A sessão estadia e a sessão escola são assim organizadas entre as turmas: enquanto em uma semana o sexto e o sétimo anos cumprem a sessão escola, o oitavo e nono anos cumprem a sessão estadia. Assim, na próxima semana há o revezamento, ou seja, o sexto e o sétimo anos vão cumprir a sessão estadia, enquanto o oitavo e o nono anos vão cumprir a sessão escola.

A Pedagogia da Alternância leva em consideração as experiências vivenciadas no cotidiano, considerando-as fontes geradoras de conhecimento e à EFA cumpre o papel de proporcionar a interação das aprendizagens vividas diariamente como o saber escolar por meio de análises e debates envolvendo toda a coletividade escolar.

A alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais do que a escola em si, por isso o tempo escolar é alternado e integrado ao mesmo tempo com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais integram o currículo, constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 13).

Assim, no ambiente escolar, os alunos são levados a compreenderem o significado de se organizarem coletivamente, preparando-os para atuar na família e no meio onde vive.

De acordo com o PPP, a EFA Normília Cunha dos Santos possui uma rotina semanal traçada da seguinte forma: tem início na segunda-feira, com horário estabelecido para a chegada dos alunos na escola, entre as sete horas e as nove horas e trinta minutos. Das nove horas e trinta minutos às onze horas e trinta minutos acontecem as aulas do período matutino. Entre onze e trinta e doze e quarenta os alunos almoçam e participam da auto-organização, que consiste em lavar os pratos e talheres e na limpeza do refeitório, das salas de aula, banheiros, quadra de esporte e jardim. Entre doze horas e quarenta minutos às dezessete horas acontecem as aulas do turno vespertino com um intervalo de vinte minutos (entre as catorze e quarenta às quinze horas). De dezessete às dezenove horas há um período de recreação e banho. Das dezenove horas às vinte horas é o período do jantar e da auto-organização. Entre vinte horas e vinte e uma horas acontece o serão e a partir das vinte e uma horas e trinta minutos até as cinco horas e quarenta minutos é o tempo do silêncio. (BARRA DE SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 17).

Terça-feira, quarta-feira e quinta-feira a rotina é a mesma, iniciando-se às cinco horas e quarenta minutos até as seis horas da manhã com a higiene pessoal. Às seis horas da manhã se dá a organização das instalações do prédio escolar, às seis horas e trinta minutos é servido o café da manhã. Das sete horas até as doze horas e vinte minutos, acontecem as aulas do período matutino, com intervalo de vinte minutos das dez horas às dez horas e vinte minutos. Às doze horas e vinte minutos até as treze horas e quarenta minutos os alunos almoçam e participam da

auto-organização. Das treze horas e quarenta minutos às quinze horas e quarenta minutos acontecem as aulas do turno vespertino. Das quinze horas e quarenta minutos às dezesseis horas há um intervalo e a partir das dezesseis horas até as dezessete horas os alunos fazem o trabalho prático na horta, colocando em prática o aprendido na sala de aula, executando as tarefas de preparo da terra, cultivo, manutenção e colheita. Das dezessete horas às dezenove horas é o período de recreação e banho. Das vinte horas às vinte e uma horas acontece a aula de serão. Das vinte e uma horas e trinta minutos às cinco horas e quarenta minutos é o tempo do silêncio.

Na sexta-feira, das cinco horas e quarenta minutos até as seis horas da manhã é o período para a higiene pessoal. Das seis horas às sete horas é servido o café da manhã. Das sete horas às onze horas acontecem as aulas do turno matutino. De onze horas às doze horas é o almoço. Das doze horas às quinze horas acontecem as aulas do turno vespertino. Das quinze horas em diante acontecem as despedidas, finalizando, assim, a sessão escolar da semana.

Durante o ano, são vinte e duas sessões escolares, somadas às sessões estadia (junto aos familiares) que são vinte e uma, totalizam quarenta e três semanas. Assim, a sessão estadia (junto à família) “[...] é contado como letivo, havendo tarefas das diversas disciplinas para serem cumpridas.” (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014b, p. 15), e o aluno terá que realizá-las e apresentá-las na próxima sessão escola, para receber a frequência da sessão estadia no diário de classe. Nesse sentido, a vivência na família é contada como letiva somando-se, portanto, o tempo escola e o tempo família na formação do ano letivo.

A dinâmica de funcionamento da escola, bem como a repartição do tempo entre as atividades e a circunstância de que a sessão estadia é contada como dia letivo, evidencia o objetivo da Pedagogia da Alternância de fazer com que os espaços de vivência cotidiana do aluno também sejam espaços de aprendizagem, por excelência. Assim, o conteúdo aprendido não é visto como algo externo a si mesmo, algo estranho que necessita passar por um processo de assimilação; o aprender se liga ao fazer, ao viver, ao experienciar, ao intercambiar informações.

Na medida em que a aprendizagem do aluno se dá desse modo, faz referência à constituição de sua própria identidade, ao apontar para os modos de vida compartilhados da coletividade da qual faz parte.

Segundo Caliri (2013, p. 45),

Na Pedagogia da Alternância, o saber prático obtido junto à família, quando da execução das tarefas, e a teoria obtida junto à escola, quando da troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, fundem-se para auxiliar e aprofundar a compreensão do que ocorre no dia-a-dia na família e na escola. Por meio da Pedagogia da Alternância, a busca do conhecimento emerge, amplia-se e se consolida, facilitando ao (a) jovem/família do campo alternarem e valorizarem aquilo que fazem, sabem e lhes pertence. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que eles refletem sobre seu meio e elaboram seus marcos de referências identitárias, possibilitando-lhes a manutenção do contato com as múltiplas dimensões dessa realidade e os auxiliando na formação de uma identidade cultural coletiva que ultrapassa barreiras geográficas de seus espaços de pertencimento.

No sentido da citação acima, e tendo em vista o exposto acerca da rotina da EFA, objeto de estudo, é possível asseverar que a própria forma de divisão do tempo manifesta uma territorialidade dos sujeitos camponeses: a valorização conjunta do conhecimento tido como técnico (ou teórico), aliado ao saber prático e tradicional passado de geração em geração. De fato, tem-se, num contexto urbano, certa desvalorização dos saberes tradicionais, como que contrários ao saber científico, colocado como o único válido – as tradições e costumes chegam a ser vistos como obstáculos para o avanço da ciência. No entanto, no âmbito da Educação do Campo, tais saberes são tidos como fundamentais para a aprendizagem, e não é à toa: pois são precisamente esses elementos (saberes tradicionais, costumes, cultura) que constituem fundamentalmente os povos do campo, protagonistas da experiência educacional de que se faz menção.

4.2 A Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco e seu papel na implementação e manutenção da EFA

A EFA Normília Cunha dos Santos, enquanto estabelecimento educacional que efetiva a Educação do Campo, foi construída e consolidada a partir da atuação dos membros da própria comunidade camponesa – e isso se deu, principalmente, por meio da constituição da APERBA.

O estabelecimento da associação mencionada, aliás, é também manifestação das próprias territorialidades camponesas; ora, se os sujeitos do campo passam a se reconhecer como protagonistas da construção de sua própria

realidade, e baseiam suas relações sociais nos princípios da cooperação e da busca pelo bem comum, consequência necessária é a ênfase nas ações de caráter coletivo, como saída para a ocupação dos espaços políticos.

Mais do que a construção de um espaço de constituição do ser como a Educação do Campo propõe e o faz, é necessário que a tomada de consciência acerca da própria realidade que ela promove se materialize em ações concretas para a transformação dessa realidade. A política é esse espaço de vivência material da transformação do real, e a APERBA é o movimento que, no âmbito da realidade estudada, incorpora essa vivência.

A APERBA, como dito antes, é a Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco-ES e foi criada no intuito de representar as famílias da escola. O atual Diretor presidente está em seu segundo mandato, pois foi reeleito, sendo este o seu segundo e último mandato.

A APERBA é composta por: um presidente e um vice-presidente; um tesoureiro e um vice-tesoureiro; um secretário e um vice-secretário; três conselheiros fiscais e três suplentes do conselho fiscal. Segundo o Estatuto da associação, na eleição tem que permanecer pelo menos trinta por cento da diretoria, ou seja, a direção só pode ser renovada em setenta por cento, mas se todos forem reeleitos, podem permanecer no limite de dois mandatos, apenas.

De acordo com o Diretor-presidente, a APERBA tem como função ajudar na gestão da escola, ela é uma parceira. Seus componentes são escolhidos e votados dentre os pais de estudantes da EFA, visando a representação de todas as famílias dos estudantes.

No que se refere ao setor pedagógico, as decisões são tomadas junto à equipe pedagógica, no que tange ao setor financeiro, tudo que o diretor administrativo da EFA for fazer ele precisa da aprovação da APERBA, mesmo que seja para pequenos reparos ele deverá comunicar ao diretor presidente da referida associação e ao tesoureiro, no mínimo.

Tudo o que é produzido na propriedade da EFA é revertido para a manutenção da mesma. Os produtos que sobram (tais como alguns bezerros, leitões, coco, frutas, legumes, verduras, leite), devido aos períodos sem aula - sábados, domingos, feriados, férias - são vendidos. Nesse sentido, tudo que é vendido no setor agrícola e pecuário da EFA é documentado e é feita uma prestação de contas à APERBA. Há um caixa separado para o setor de captação, nesse

sentido e esse dinheiro vai para uma conta própria da APERBA que é administrada pelo tesoureiro e pelo o diretor presidente. Essa conta gera um talão de cheque que só pode ser assinado por uma dessas duas pessoas.

A diretoria da APERBA é executiva. Ela executa aquilo que a assembleia delibera (a assembleia são todas as famílias dos estudantes da EFA). Assim, quando a diretoria tem alguma decisão a ser tomada, ela se reúne e coloca os pontos de pauta (aquilo que é necessidade da assembleia), que são demandas maiores, após a reunião da diretoria executiva, há uma reunião da assembleia, o assunto é colocado em pauta e a assembleia delibera, registra-se em ata o que a assembleia deliberou, e, é isso que dá autonomia à diretoria para executar as decisões tomadas em assembleia. Na última reunião, em 26 seis de setembro de 2018, foi proposto a venda do Fiat velho (que pode ser vendido, pois foi comprado com o dinheiro da própria associação) para comprar uma rotativa (arado) para acoplar ao microtrator para arar a terra para plantio; para reformar a Picape e comprar uma carroceria nova para a mesma. Tanto o trator com o arado quanto a Picape são úteis à propriedade, mas precisam estar funcionando, por isso há a necessidade de arrumá-los e a assembleia deliberou a favor, ficando a APERBA responsável por prestar contas após as negociações. Aquilo que é sobre venda de produto da propriedade, a própria APERBA define, encaminha, por exemplo: vender bezeros, capar os leitões, matar os capados (porcos), entre outros, é a própria diretoria da associação que delibera, pois dispensa deliberação da assembleia.

A diretoria executiva da APERBA se reúne uma vez por mês (mensalmente), quando necessário, de dois em dois meses (bimestralmente) e de seis em seis meses acontecem as assembleias de pais.

A APERBA também atua junto à Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) na capacitação para as famílias. A RACEFFAES manda para as EFAS um tema a ser desenvolvido e essas capacitações se dão em torno desse tema. Durante esse ano o tema foi a “Agroecologia”. Assim, quando a RACEFFAES vê a necessidade do estudo de um tema, ela se reúne com o coordenador administrativo e com os presidentes das associações e cobra o desenvolvimento do tema, e ao final do ano é feito uma avaliação do estudo envolvendo o referido tema. Essa capacitação, que acontece na própria EFA, se dá por meio de palestras, discussão em grupo, e outros.

A APERBA atua diretamente, nesse sentido, junto ao setor administrativo, setor pedagógico, junto aos monitores, famílias e estudantes, assim, é mais participativo, administrativo e deliberativo. A associação cobra dos monitores, visitas às famílias, e se não há visita, tem que saber o porquê. É falta de gasolina? É a associação que cobra o cumprimento dessas tarefas, pois eles têm tempo reservado para isso. No fim do ano, a APERBA tem que apresentar junto à RACEFFAES, um relatório sobre as visitas, portanto, cabe à essa associação cobrar.

Segundo o Diretor Executivo da APERBA, nos últimos três anos em que está na direção da mesma, houve um avanço muito bom na área interna da produção tanto da agricultura, quanto da pecuária e na aquisição de bens.

Esses avanços se deram, certamente, por meio de um diálogo aberto e intenso entre a diretoria da APERBA, seus associados, o conjunto dos funcionários da EFA e sua própria comunidade circunvizinha. Como já dito, as territorialidades dos povos camponeses se baseiam em modos de vida em comum, busca do bem de todos e no princípio da cooperação. O estabelecimento de um diálogo intenso e contínuo entre os sujeitos que constroem a Educação do Campo propicia uma ação coletiva e organizada que, mesmo por conta da colaboração entre iguais, possibilita uma interferência determinante na realidade e proporciona as condições necessárias para a manutenção de seus modos de vida compartilhados.

4.3 A manutenção da Escola Família Agrícola objeto do estudo

A escola é municipal, portanto, sua manutenção deveria ser de cobertura total do município, porém, na prática não é isso que acontece. O município arca com o pagamento dos funcionários que são efetivos e contratados, pagamento da energia, do gás de cozinha, alguns serviços de manutenção e com a merenda escolar, que não é suficiente para manter a escola, pois a escola serve almoço e lanche duas vezes por dia. Nos embates para a manutenção da EFA (que não é de cobertura total do município), está a APERBA, que como vimos no tópico anterior atua diretamente na dinâmica de manutenção EFA, visando garantir o seu funcionamento, além de gerir a parte financeira da EFA e deliberar sobre os gastos

da mesma, ela é responsável por duas contas mensais fixas que são as contas de telefone e da internet.

Há também, contribuições mensais feitas por todos os funcionários da escola, efetivos e contratados, na proporção de sua carga horária e salários que recebem, e, também, pelas famílias dos estudantes (as famílias que não podem dar as suas contribuições em dinheiro, contribuem, doando dias de serviços na propriedade da EFA ou com doação de mantimentos de suas propriedades para ajudar nas despesas). Já houve casos de famílias que se recusaram a dar contribuição (por não compreenderem a filosofia da EFA e acharem que por ela ser municipal, não precisava de contribuição), porém, os filhos foram aceitos na EFA, mesmo assim.

Todas as plantações e criações da propriedade da EFA são destinadas à sua manutenção. Só o excedente é vendido e o lucro também é revertido para a manutenção da EFA. As hortaliças, por exemplo, quando na época da colheita a quantidade for maior que a necessidade da escola, vende-se para que não se perca. Os cocos sempre dão em quantidade acima da necessidade, também são vendidos. Outro exemplo são os porcos. Quando há muitas crias, se vende alguns leitõezinhos (filhotes), depois da desmama. O leite, geralmente é vendido em dias de feriados, sábados, domingos e nas férias, pois, não há alunos na escola. Como dito anteriormente, todas as contribuições em dinheiro e o lucro de tudo que é vendido vão para uma conta da APERBA. São os representantes legais da associação que movimentam essa conta e os gastos com despesas precisam ser autorizados pela diretoria da associação que faz a prestação de contas periodicamente para todos os funcionários e a comunidade escolar nas reuniões de pais e mestres.

Essa composição mista de administração das atividades da Escola Família Agrícola se dá do mesmo modo que os estabelecimentos de ensino da Pedagogia da Alternância em geral; sobre o assunto, o Caderno de Acompanhamento traz as seguintes informações:

Nos Centros de Pedagogia de Alternância a administração acontece em parceria, seja nos casos de mantenedora filantrópica-privada ou pública; o representante de fato e de direito histórico por princípio é a família beneficiária articulada e organizada em associação. (CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA, 2018, p. 16).

Nos mesmos termos o financiamento dessas atividades, por meio de contribuição do próprio Estado, em conjunto com a sociedade civil organizada:

É através da associação em parceria com as entidades mantenedoras que as famílias dos estudantes encontram as formas de buscar os recursos da manutenção do CEFFA. A manutenção se dá a partir de responsabilidade pública direta ou de convênio público, filantrópico-privado. (CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA, 2018, p. 16).

Na medida em que a Educação do Campo se origina (e se consolida) por meio de movimentos sociais e cria espaços de aprendizagem, constituindo um espaço formativo de relevante interesse público, há a convergência desses setores sociais: Estado, instituições e sociedade civil organizada cooperam entre si para a manutenção desse espaço e a consecução dos objetivos de uma educação formativa crítica de qualidade e de livre acesso, que sirva ao sujeito do campo e lhe possibilite a vivência de suas territorialidades.

4.4 Desterritorialização/reterritorialização: conceitos

Não há um entendimento definitivo acerca da desterritorialização. Gilles Deleuze e Félix Guatarri, citado por Haesbaert (2004, p.99), contribuíram para a Geografia ao cunharem o termo:

Construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, ou seja, desterritorialização, sem ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte.

Daí depreende-se que a desterritorialização e a reterritorialização caminham juntas, ou são faces de uma mesma moeda, pois não há processo social sem território; desterritorialização, portanto, antecede necessariamente uma nova territorialização (reterritorialização), constituindo apenas uma etapa do processo mencionado. Desta forma, o processo de reterritorialização está subentendido dentro do processo de desterritorialização, pois este invoca, busca, àquele.

Assim, ao se desterritorializar, o indivíduo vai em busca de um novo território e construção de novas territorialidades, pois não consegue viver sem território ou desterritorializado. É nesse sentido que Haesbaert (2004a) considera a desterritorialização um “mito”. Por isso, assinala: “[...] não no sentido de que simplesmente ‘não exista’ desterritorialização, mas de que se trata de um processo indissociavelmente ligado à sua contraface, os movimentos de (re)territorialização.” E ainda:

[...] num sentido amplo, o movimento de desterritorialização, sem ser positivo ou negativo em si mesmo, equivale a todo processo de saída ou de destruição de um território – para a reconstrução de outro, já que ninguém vive sem o controle de um espaço, por mais instável e precário que ele seja. (HAESBAERT, 2013, p. 810).

Pelo fato de os seres humanos estabelecerem suas relações em um espaço e fazendo deste o seu território, ao pensarmos em desterritorialização, nos salta à mente a perda de um território material, palpável, concreto, mas a desterritorialização também pode se dar na subjetividade humana, naquilo que é intrínseco da pessoa humana, ou seja, a desterritorialização pode ser sentimental, intelectual, cultural, econômica, política. Para Haesbaert (2004, p. 25),

[...] a territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas ‘algo abstrato’, num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ele é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico que, enquanto ‘imagem’ ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural.

Dotado de sentimentos e emoções, ao passar por situações de transição e mudanças, os seres humanos podem tornar-se inseguros diante da realidade que esteja vivenciando e podem passar por situações de estresse e ansiedade e, como consequência, sofrerem prejuízos que condicionam as vivências de suas territorialidades. Segundo Haesbaert (2013, p. 813), “[...] para cada indivíduo permanece como importante dimensão simbólica e física um mínimo de territorialidade que lhe assegure condições satisfatórias de abrigo e conforto em sua vida cotidiana.”

A desterritorialização, ou seja, o abandono ou destruição de um território, pode se dar de forma voluntária ou forçada, pode envolver apenas um sujeito/indivíduo, um determinado grupo, ou mesmo uma coletividade. Por sua vez, o

processo de reterritorialização ao novo território pode ocorrer de forma negativa, impedindo a inserção (territorialização) do sujeito no novo território ou proporcionando uma territorialização parcial, incompleta.

Os processos de desterritorialização/reterritorialização podem ser longos, complexos e podem acontecer diversas vezes até que seja possível uma adaptação razoável, ainda que não completa, ao novo território ou às novas territorialidades. O território, portanto, é espaço dinâmico do acontecimento de múltiplas territorialidades, que se mostram de modo diversificado e contraditório. Segundo Haesbaert (2004, p. 97),

[...] territorializar-se, dessa forma, significa criar mediações espaciais que nos proporcionem efetivo 'poder' sobre nossa reprodução enquanto grupos sociais (para alguns também enquanto indivíduos), poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de 'dominação' e 'apropriação' ao mesmo tempo.

Disso resulta o próprio caráter de dinamicidade do território: as próprias relações humanas que se dão num dado espaço geográfico determinam a sua existência, manutenção e metamorfose – e isso será percebido por meio do relato das tensões e embates que se dão no âmbito do território camponês que é objeto desse estudo.

4.5 Territorialidades construídas e reconstruídas

A partir de 2015, a Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos passou por diversos processos de desterritorialização e reterritorialização. Esses processos de desterritorialização devem-se a algumas situações políticas ocorridas no município, levando a escola, família e a comunidade a lutar para que a tradicional pedagogia da alternância não fosse definitivamente desterritorializada dessa escola e buscassem a construção de novas territorialidades. Como não existe desterritorialização completa, dado que as relações sociais não acontecem fora de um território, considera-se esta como apenas parte/fase de um processo de reterritorialização.

Ao consultar os documentos da EFA Normília Cunha dos Santos deparei-me com os processos de desterritorialização e reterritorialização sofridos pela escola e descritos nesses documentos. Desde sua instalação/territorialização em 1992 (há vinte e seis anos) a escola funcionou em regime do modelo tradicional da alternância conforme descrito no Projeto Político Pedagógico, nas páginas 12 a 14, com o título “2.3 PLANO DE FUNCIONAMENTO DOS CURSOS”, ou seja, a alternância era feita no modelo semanal: sendo sexto e sétimo anos em uma semana; e oitavo e nono anos em outra semana que se revezavam entre sessão escola em forma de internato e sessão estadia, junto à família.

Porém, em 2014, na última gestão administrativa do município, alguns outros elementos conduziram à agudização da desterritorialização. Entre eles pode-se citar principalmente problemas políticos; no entanto, houve também um conflito de interesses: haviam famílias que resistiam em matricular seus filhos pelo fato de não quererem seus filhos dormindo fora de casa durante toda a semana, e por outro lado haviam famílias que, por residirem muito distantes desejavam que os filhos estudassem na escola com o internato.

Consultando o Livro Ata da EFA, observa-se que a primeira reunião na qual se cogitou o fim do internato é datada de 31 de março de 2014, quando o Secretário de Educação estava presente e fala da urgência em acabar com o internato, porém, não coloca o assunto em discussão. A segunda ata onde o assunto torna a aparecer, foi em novembro de 2014 (ata da assembleia de pais), onde o conselho da APERBA e famílias dos estudantes se manifestam a respeito de terem seus filhos correndo perigo no trajeto para a EFA todos os dias no transporte escolar, e, ainda a preocupação de irem para a EFA os alunos da cidade, o que segundo eles poderia prejudicar a metodologia da EFA com seus instrumentos diferenciados, e, ainda, trazer problemas de indisciplina. Nessa ata a assembleia decide que farão uma reunião com o secretário de educação para se manifestarem contra as mudanças, ressaltando que a prioridade nas matrículas seria dos filhos dos camponeses, valorizando, assim, a Pedagogia da Alternância. Um dos membros do conselho assim se manifesta: “[...] temos que ser unidos em defesa da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, pois temos história [...]”. (Ata da Diretoria da Associação de Pais e equipe de Monitores da EFA, 13/11/2014, p. 91, verso).

A terceira Ata é de uma reunião extraordinária no dia 20 de novembro de 2014, com a presença do Secretário Municipal de Educação onde se encontra a manifestação de um pai, assim está escrito:

[...] o pai presente falou em que se tem mais preocupação com o filho indo e vindo todos os dias do que em ficar no internato, pois aqui na escola existem pessoas qualificadas e de responsabilidade para atender nossos filhos. (BARRA DO SÃO FRANCISCO, 2014a, p. 111).

Nessa oportunidade um monitor que era favorável ao fim do internato (pois também é monitor na EFA de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Jacyra de Paula Miniguite, que já aboliu o internato) se manifestou dizendo que não haveria prejuízo na formação profissional dos estudantes e que a prioridade seria para as matrículas dos camponeses e o Secretário de Educação se manifestou dizendo que garantia o transporte escolar e acrescentou que não seria possível a prefeitura arcar com os honorários dos monitores cumprindo as horas de internato.

A quarta ata é de uma reunião da APERBA, monitores e representantes da EFA de Ensino Médio Jacyra de Paula Miniguite, onde o vice-presidente da APERBA fala da última reunião com o Secretário de Educação e se manifesta preocupado dizendo que teme que a EFA se transforme em uma escola convencional, sugerindo uma assembleia com o Secretário na intenção de que o internato continue. Nessa reunião uma monitora da EFA Jacyra de Paula Miniguite, que já passou pela experiência do fim do internato, explicou que não teve alteração no desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, que continua sendo aplicada como sempre foi; colocou também que a experiência foi boa, tendo reduzido 80% os problemas encontrados na escola, principalmente em relação à sexualidade e sugeriu que, se no próximo ano for iniciar com cuidador, seria melhor sem o internato, devido à visão que o estudante teria do cuidador (Ata da reunião da Diretoria da APERBA e equipe de monitores, 25/11/2014, p. 93 verso). Nessa reunião ficou decidido que se realmente o Secretário de Educação garantisse o transporte escolar, eles aceitariam o fim do internato, sendo que as matrículas novas para o sexto ano em 2015 seria sem o internato e que os alunos do sétimo, oitavo e nono anos, havendo condições, voltariam para casa sendo que os demais ficariam na escola com cuidador.

A quinta ata é de uma assembleia de pais realizada no dia 03 de dezembro de 2014, onde foi tratado sobre o fim do internato, iniciando no próximo ano com os sextos anos, indicando nesta assembleia nomes de pessoas para substituir os monitores no internato. Os pais manifestaram a preocupação do não cumprimento por parte do município em relação a questão dos ônibus escolares e das condições da estrada, pois temem que os filhos fiquem sem estudar. Os pais de alunos que moram distantes da EFA reivindicaram a continuidade do internato, assim encontra-se escrito: “[...] alguns pais falaram e sugeriram que permanecesse então todos os alunos no internato sendo cuidados por cuidadores a serem escolhidos pela assembleia, [...]”. (BARRA DE SÃO FRANCISCO, 2014a, p. 94). A decisão da assembleia é a de que se mantenha todos os alunos na escola mesmo sendo com cuidadores: o argumento é de que os pais não querem seus filhos indo e vindo todos os dias no transporte escolar, ficando decidido em levar a proposta ao Secretário de Educação, se for necessário, fazendo outra assembleia com a presença dele.

Assim, em 2014 houve debates entre representantes da municipalidade, os monitores, alunos, familiares e comunidade, em decorrência dos muitos impasses originados da mudança, que poderia desconfigurar a pedagogia da alternância. Além disso, os monitores eram concursados, especificamente para trabalhar com a Pedagogia da Alternância, portanto, amparados por lei e trabalhavam na instituição desde a sua implantação, cuja carga horária é de 50 horas aulas e que se revezavam no período noturno nos cuidados e vigilância dos estudantes no internato e ainda se dedicavam aos serões noturnos junto aos alunos. Além disso, havia alunos que moravam muito distante em comunidades que não eram contempladas com o transporte escolar, inviabilizando o retorno para suas casas todos os dias, e, no entanto, precisavam concluir o nono ano em regime de internato.

Tal situação de cogitação de mudança da dinâmica de funcionamento da escola trouxe um descontentamento por parte de funcionários engajados com a Pedagogia da Alternância, de alunos, familiares e da própria comunidade que defendiam a continuidade da pedagogia da alternância tradicional. Depois de vários debates a respeito do assunto, decidiu-se que em 2015 seria feita uma experiência com semi-internato, onde os monitores não iriam mais pernoitar na escola. A prefeitura colocaria outras pessoas, cuidadores, para pernoitar na escola com os alunos que não tinham como retornar para casa, todos os dias. Assim, aqueles que

tinham condições de dormir em casa, retornavam todos os dias e os que não podiam retornar, devido ao fato de morarem muito distante, e, não haver ônibus escolar que percorresse sua comunidade, permaneceriam na escola, uma vez que a escola já havia se compromissada com eles.

A sexta ata é de uma reunião do Conselho Administrativo da APERBA, e monitores realizada no dia 07 de janeiro de 2015, para a indicação de nomes para a seleção dos cuidadores a atuarem no ano de 2015, com carga horária de vinte horas, assim, foram apresentados vários nomes.

A sétima ata é de uma reunião da APERBA e Assembleia de pais e monitores, realizada no dia 24 de fevereiro de 2015, onde foram apresentados os nomes de dois casais para cuidadores e estes, aprovados pela assembleia. Nessa ocasião um pai insatisfeito com as mudanças falou da preocupação com essa administração que aos poucos estão tirando do CEFFA o ensino diferenciado da Pedagogia da Alternância, que visa a preservação da cultura e valorização do homem do campo. Alguns pais ressaltaram o direito das famílias na participação nos direcionamentos da EFA e que a decisão deles de não quererem o fim do internato deveria ser aceita pelo Secretário de Educação, sugerindo até mesmo uma paralização por parte dos monitores, pois sem eles a EFA não funciona. (BARRA DE SÃO FRANCISCO, 2014a, p. 95-96).

Esta foi a primeira fase de mudanças que causou o primeiro processo de desterritorialização e reterritorialização da Pedagogia da Alternância na EFA Normília Cunha dos Santos, envolvendo toda a escola, professores, alunos e familiares, ASGS e demais funcionários, como também toda a comunidade na qual a escola está inserida. Assim, em 2015, foram mantidas a sessão escola e a sessão estadia (conforme descrita no PPP), porém, sem internato (neste ano só os alunos cuja comunidade não era contemplada com transporte escolar podiam pernoitar na escola). Nesse período, houve a desterritorialização definitiva do serão noturno, pois, com o fim do internato para os alunos, o órgão público municipal não permitiu mais que os monitores pernoitassem na escola. Isso ficou a cargo de cuidadores contratados pela Municipalidade, enquanto que essa atividade era, anteriormente, de responsabilidade do monitor de plantão.

A oitava ata é de uma reunião da Assembleia extraordinária de pais e APERBA, realizada no dia vinte e nove de abril de 2015. Nesta ata o monitor e o diretor administrativo falam do recebimento de professores contratados, enviados

pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e sem o curso do MEPES, com carga horária menor que a dos monitores - ressaltaram que isso é prejudicial para a Pedagogia da Alternância e que, devido à sua pedagogia, professores com formação específica e com dedicação exclusiva à EFA são necessários. Nesta assembleia um pai questiona a respeito do serão noturno que acontecia entre as vinte e vinte e uma hora de segunda-feira à quinta-feira, e um monitor explica que será substituído por tarefas a serem realizadas na sessão estadia.

A nona ata é de uma reunião do Conselho da APERBA e monitores, não datada, na qual o diretor administrativo comunica a decisão do Secretário de Educação de que os monitores não mais cumpririam 50h na EFA Normília Cunha dos Santos, mas sim 25h, sendo que as outras 25 seriam cumpridas na EFA de Ensino Médio Jacyra de Paula Miniguite, colocando em risco o funcionamento da Pedagogia da Alternância e a aplicação de seus instrumentos pedagógicos (pois o tempo não seria suficiente para o seu desenvolvimento). O diretor da APERBA ressaltou a importância da Pedagogia da Alternância na valorização do homem do campo e que é preciso valorizar a filosofia e os princípios da escola. Nessa ocasião foi proposta uma manifestação envolvendo as famílias.

A décima ata é de uma assembleia extraordinária de pais, monitores e APERBA, realizada no dia 01 de dezembro de 2015, onde estavam presentes representantes da RACEFFAES e o Secretário Municipal de Educação. Uma representante da RACEFFAES falou dos princípios a serem preservados na Pedagogia da Alternância, mesmo com o fim do internato. O Secretário de Educação se manifesta, garantindo que o aluno que começou o ensino fundamental na EFA poderá concluí-lo. Em seguida, foi passado como seria o funcionamento para 2016, de modo que as segundas-feiras seriam apenas para planejamento para os monitores e o início das aulas seria nas terças-feiras, com todos os alunos na escola, sendo o internato apenas para alunos cuja comunidade não fosse contemplada com o transporte escolar.

Assim, em 2016 houve o segundo processo de desterritorialização e reterritorialização, pois ficou decidido que a escola faria uma experiência com aulas apenas nas terças-feiras, quartas-feiras e quintas-feiras, com todos os alunos na escola, ficando a segunda-feira e a sexta-feira para que os alunos cumprissem a sessão estadia. Dessa forma, a segunda-feira era a oportunidade para que os monitores planejassem suas aulas (planejamento coletivo e individual de suas

aulas) e às sextas-feiras, para que pudessem fazer visitas às famílias cujos filhos são alunos da escola. No ano de 2017 a escola continuou funcionando do mesmo modo que em 2016, sem mudanças.

Os últimos alunos que foram matriculados na escola no sexto ano e não tinham como regressarem para casa diariamente permaneceram em regime de semi-internato, concluindo o nono ano em 2017. Dessa forma, a desterritorialização (transição) de escola internato para a escola diurna e a reterritorialização deram-se de forma gradual, porém, foram experiências que trouxeram insegurança, insatisfação, medo e incertezas, não satisfazendo aos anseios dos monitores e comunidade escolar. Isso porque nos dias em que havia sessão escola, todos os alunos estavam na escola diariamente, o que dificultava o processo. Daí havia insatisfação no desenvolvimento da pedagogia que era a proposta da escola, pois no regime de alternância tradicional enquanto havia duas turmas na escola cumprindo a sessão escola, as outras duas estavam em casa cumprindo a sessão estadia. Assim, não houve um processo de territorialização de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, e por isso continuaram a busca por outras territorialidades.

Ao iniciar o ano de 2018, a comunidade escolar, ainda insatisfeita com os processos de desterritorialização e reterritorialização, buscava uma nova territorialidade. E assim surgiu outra ideia para as atividades pedagógicas no regime de alternância - porém, diferente da que havia na escola. Nesse sentido, foi sugerido fazer uma alternância entre as turmas do sexto ao nono ano durante os cinco dias da semana, intercalando o planejamento dos monitores e reservando um período vespertino na semana para que os monitores pudessem fazer as visitas às famílias dos alunos. Depois de muitas reuniões e debates envolvendo a escola, a APERBA, representantes da SEMEC e da comunidade, encontrou-se um novo modelo para a pedagogia da alternância, porém, de forma diferenciada da tradicional.

Desta forma, deu-se um novo processo de desterritorialização e reterritorialização, onde os dias letivos foram alternados entre os dias letivos da semana, ou seja, de segunda à sexta-feira, de sete da manhã às dezessete da tarde. Assim, na segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, os alunos do sétimo e nono ano cumprem a sessão escola e quinta-feira e sexta-feira eles cumprem a sessão estadia. Na quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira o sexto e o oitavo anos cumprem a sessão escola e na segunda-feira e terça-feira eles cumprem a sessão estadia.

Então, na quarta-feira é o único dia da semana em que os alunos do sexto ao nono anos se encontram na sessão escola. Esse processo de desterritorialização e reterritorialização entre a pedagogia intermediária e a que está em funcionamento, embora não tenha sido o retorno da pedagogia da alternância tradicional, foi menos doloroso e trouxe uma melhor satisfação para os envolvidos como os monitores e demais funcionários da escola, representantes da APERBA, alunos e familiares, bem como para a comunidade onde se situa a EFA. Embora em funcionamento apenas no ano de 2018, todos parecem adaptados, ou melhor, territorializados nessa nova forma de pedagogia da alternância.

Para esse modelo de alternância foi necessário a organização de dois calendários escolares, um para o sétimo e nono ano (primeira sessão escola semanal) para segunda-feira, terça-feira e quarta-feira e outro para o sexto e oitavo anos (segunda sessão escola semanal) para quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira, com algumas alterações na carga horária, mas preservando ao máximo a tradição e dinâmica da escola (preservando o trabalho prático que compõe a pedagogia da alternância).

Toda essa processualidade envolvendo o fim do internato demonstra os embates por uma Educação do Campo no campo, no interior da EFA Normília Cunha dos Santos, onde os monitores engajados na Pedagogia da Alternância, famílias e comunidades oferecem resistência na luta pela continuidade de uma educação diferenciada que nasceu da práxis dos sujeitos do campo e que tem a finalidade de promover o crescimento intelectual atrelado ao modo de vida específico desses sujeitos, oportunizando levar em consideração a sua cultura e ao mesmo tempo em que permite o desenvolvimento de seus territórios.

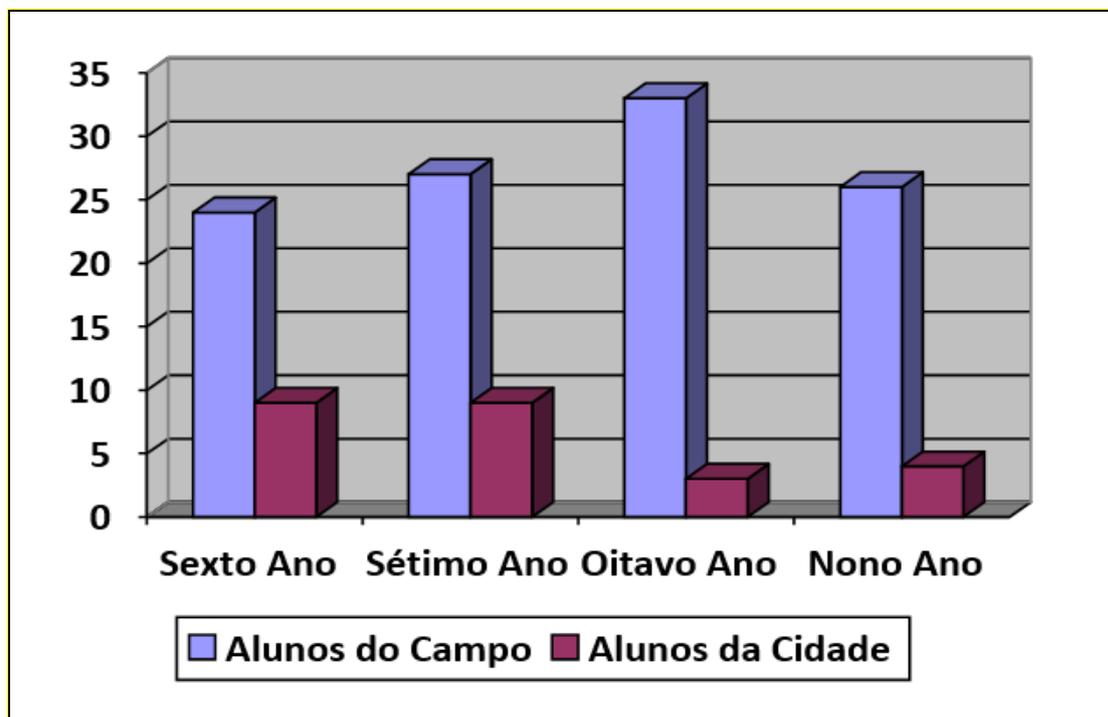
4.5.1 As consequências dos processos de desterritorialização e reterritorialização

Nesses três anos de semi-internato, os representantes do poder público municipal foram dialogando com a escola e comunidade a respeito do fim do internato e a ideia foi aos poucos sendo consolidada. No início, houve uma perda de aproximadamente 5% no número de alunos, mas hoje em dia o número de alunos

matriculados na escola é maior do que antes, e a procura por vagas aumentou devido ao fato de haver transporte escolar para levar e buscar os alunos. Isso também levou para a escola um novo tipo de clientela, “os estudantes da cidade”, (que foi uma das preocupações das famílias, manifestada por ocasião dos debates, envolvendo as mudanças e registrada em ata) contribuindo para uma outra territorialização envolvendo os estudantes, pois os alunos da cidade não possuem o contato com o campo, e ainda, provocando outro tipo de desterritorialização, a dos alunos do campo, pois, a escola em sistema de internato recebia muitos alunos de lugares mais distantes, residentes no município e até de outros municípios vizinhos: Ecoporanga, Água Doce do Norte, Nova Venécia, Mantena-MG, e outros, com o fim do internato a escola já não pode mais receber esses alunos.

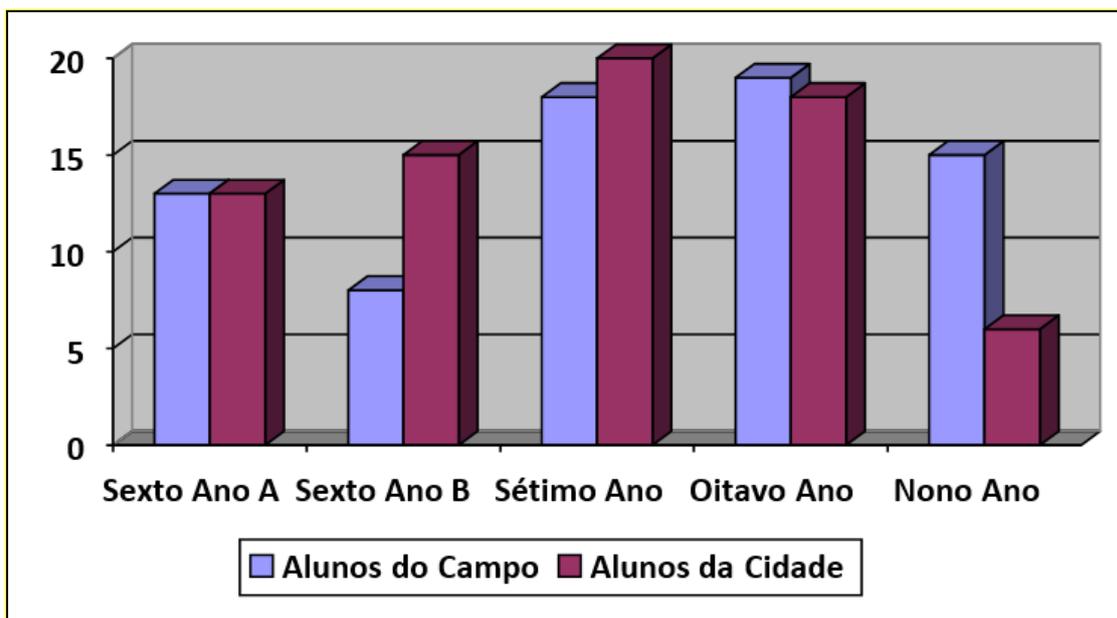
Abaixo, a fim de representar as alterações na composição do corpo discente da escola, uma representação gráfica da proporção de alunos do campo e da cidade no ano de 2014, último ano em que teve internato na EFA e 2018, demonstrando, assim, a promoção da desterritorialização dos alunos camponeses e a territorialização de alunos urbanos na EFA Normília Cunha dos Santos.

Figura 8 – Gráfico - Proporção de alunos do campo e da cidade na EFA – 2014



Fonte: Almeida, 2018.

Figura 9 - Gráfico - Proporção de alunos do campo e da cidade na EFA - 2018



Fonte: Almeida, 2018.

Analisando os gráficos (FIG. 8 e 9) verifica-se que, em 2014, alunos da cidade já estudavam na EFA, porém ao se comparar os dois gráficos é possível verificar que o número desses estudantes urbanos mais que dobrou em 2018. Em 2014, o total de estudantes da EFA era cento e trinta e cinco, distribuídos em quatro turmas, desse total, cento e dez eram camponeses, e, apenas vinte e cinco eram urbanos. Já em 2018, o total de estudantes é de cento e quarenta e cinco, distribuídos em cinco turmas, e desse total, setenta e três são camponeses e setenta e dois são urbanos. Nesse segundo momento, constata-se que é praticamente 50% de estudantes camponeses e 50% de estudantes urbanos.

Vale ressaltar que o número de estudantes urbanos matriculados na EFA continua crescendo, pois, observando o gráfico verifica-se que nos sextos anos totalizam quarenta e nove alunos do total geral da EFA, por isso foi necessário fazer duas turmas de sextos anos em 2018.

Nessa nova forma de praticar a pedagogia da alternância, com o fim do internato, houve a desterritorialização de algumas práticas pedagógicas e a territorialização de novas práticas. Isso para alcançar os objetivos propostos pela pedagogia da alternância. Assim, alguns fatores ficaram prejudicados, sofrendo a desterritorialização definitiva e entre eles, a aula de serão que acontecia de segunda-feira à quinta-feira entre vinte horas e vinte e uma horas e a organização das instalações do prédio escolar que acontecia de terça-feira à sexta-feira às seis

horas da manhã. Outros fatores que ficaram prejudicados, mas não foram desterritorializados são listados no presente parágrafo. O trabalho prático na horta, que acontecia três vezes por semana, nas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras para cada sessão escola com duração de sessenta minutos cada uma, passou a ocupar apenas uma aula prática por semana de cinquenta minutos; e também o estudo e convivência na sessão estadia, pois os alunos tinham uma semana para desenvolver e acompanhar suas experiências em casa e agora apenas dois dias na semana. Por isso, foram reduzidas as tarefas da sessão estadia.

Por último vem a questão dos monitores, que além da formação em sua área de atuação, também, tinham que ser preparados pelo MEPES que ministra capacitação específica para atuarem na pedagogia da alternância, só assim poderiam atuar nas EFAS. Com a modificação dessa pedagogia, a Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco já incluiu no quadro de funcionários da Escola Municipal Normília Cunha dos Santos, professores contratados e com carga horária diversificada, embora esses profissionais possuam cursos superiores em suas áreas de atuação, não possuem a capacitação específica oferecida pelo MEPES para atuarem na Pedagogia da Alternância.

Assim, hoje, a escola conta com profissionais que possuem formação voltada para a alternância e que atuam na escola desde a sua implantação que são os monitores, com carga horária de 50hs semanais, e outros que não possuem a formação específica do MEPES, que são chamados de professores externos, deixando de atender a um requisito basilar para atuar com a Pedagogia da Alternância, colocando em risco o processo de territorialização desses profissionais e da pedagogia nesse modo específico de ensinar. Isso porque o vínculo desses profissionais com a escola é diferente do daqueles que foram preparados para atuarem nesse tipo de pedagogia, pois eles vão à escola apenas para darem suas aulas, não atuando em toda a dinâmica escolar. Já os monitores permanecem na escola durante todo o dia, e além de ministrar aulas em sua área específica de atuação, participam de todas as atividades da pedagogia da alternância de segunda às sextas-feiras, se revezando na coordenação da dinâmica escolar: como cuidar dos alunos na chegada, nos intervalos, no horário do almoço e no fim da sessão escola na organização dos alunos nos ônibus escolares. Além disso, corre-se o risco de desterritorialização da própria pedagogia da alternância na escola, pois esta já perdeu várias características intrínsecas ao seu processo e devido à

desterritorialização de vários aspectos, pode vir a ser incorporada à educação tradicional, perdendo sua identidade de Pedagogia da Alternância e consequentemente a de Educação do Campo.

Os processos de desterritorialização e reterritorialização ocorridos na Escola Municipal Normília Cunha dos Santos foram muitos ao longo dos últimos anos e mostram um processo dinâmico, expresso na luta dos povos do campo representada pelos monitores, APERBA, comunidade e espaço onde a mesma está inserida, por meio da conservação dos trabalhos educacionais na escola, sem perder a identidade de pedagogia da alternância.

4.6 A dinâmica diária da escola após o fim do internato

Após passar pelo processo de desterritorialização do internato, a Escola Família Agrícola passou por algumas modificações em seu funcionamento para se adequar à nova realidade, e assim a rotina da EFA tem início com a chegada dos ônibus escolares que são três nos dias de segunda-feira, terça-feira, quinta-feira e sexta-feira. Na quarta-feira é o único dia da semana que são quatro ônibus a levarem os alunos para a escola devido ao fato de estarem todos os alunos, das duas sessões presentes na escola.

Devido ao fim do internato, e também por ter transportes escolares disponíveis para levar os alunos pela manhã e buscar à tarde, a EFA Normília Cunha dos Santos tornou-se uma escola diurna conservando a quase totalidade das territorialidades de sua Pedagogia da Alternância e sofrendo modificações em outras. Assim, esses ônibus percorrem várias territorialidades do município para levar e buscar alunos da EFA. Um desses ônibus vem do Distrito de Cachoeirinha do Itaúnas, distante da Sede da cidade aproximadamente vinte quilômetros, e, ao todo ele percorre aproximadamente trinta quilômetros do distrito à EFA, passando por diversos córregos (territorialidades, inclusive pela sede do município) onde recolhe os alunos para levá-los à escola.

Outro ônibus vem do território municipal vizinho ao nosso, Nova Venécia-ES., saindo do distrito de Boa Vista, percorrendo várias territorialidades, aproximadamente, dez quilômetros até chegar à EFA. Um terceiro ônibus sai da

cidade nas segundas-feiras, terças-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras, sendo que nas quartas-feiras são dois os ônibus a saírem da cidade para levar os alunos, pois na quarta-feira todos os alunos das duas sessões escolares estão na escola. Esses ônibus que saem da cidade-sede, levam alunos dos diversos bairros da cidade para a EFA.

4.7 Territorialidades vivenciadas por monitores e professores externos

Para atuar na Pedagogia da Alternância os professores tinham que passar por uma formação oferecida pelo MEPES, chamado Formação por Alternância, que tinha duração de oito meses. Para fazer essa formação, os professores iam para Piúma-ES, e lá eles permaneciam por oito meses até a conclusão do curso. Antes, todos os professores da Pedagogia da Alternância tinham que ter esse curso para atuarem, era o curso de Formação por Alternância, sendo chamados a partir daí, de monitores.

Com o fim do internato, a escola foi incluída no processo seletivo, no início do ano letivo, por isso, a escola começou a receber professores que não têm a formação pelo MEPES e esses professores passaram a ser chamados de professores externos, ou seja, aqueles que não são da Pedagogia da Alternância. São chamados de professores externos, pois, eles só vão à escola ministrar as suas aulas e retornam para as suas casas. Assim, eles não participam das atividades pedagógicas da Pedagogia da Alternância, tais como: eles não aplicam os instrumentos pedagógicos da alternância, não acompanham o dia (fazendo o trabalho de coordenar os alunos - monitorar); eles não têm obrigação de participar do trabalho prático; eles não têm essa carga horária incluída na carga horária contratual. Enquanto a carga horária dos monitores é de cinquenta horas-aula, a carga horária deles é bem menor (varia de acordo com o contrato).

Em 2018, a EFA conta com cinco monitores efetivos que fazem parte do quadro de funcionários desde a sua implantação e sete professores externos. Dentre os professores externos há um que se destaca dentre os demais, e, por uma razão bem característica, ele foi aluno da EFA “Normília Cunha dos Santos” no ensino fundamental II e também fez segundo grau na EFA de Educação Profissional

Técnica de Nível Médio Jacyra de Paula Miniguite, também em Barra de São Francisco - ES, fez licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências, especialização em Educação do Campo e Educação Ambiental e é professor da disciplina “Agricultura” na EFA “Normília Cunha dos Santos”. Este, junto aos monitores, abraça a causa da EFA participando do trabalho prático, e também na aplicação dos instrumentos pedagógicos e é considerado pelos monitores como um professor interno.

Com o fim do internato, as atividades pedagógicas da Pedagogia da Alternância ficaram a cargo apenas dos monitores (efetivos), com carga horária de cinquenta horas. Os profissionais externos, cumprem seus horários de planejamento e retornam para suas casas. Assim, são os efetivos com formação pelo MEPES que dão conta de aplicar todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância e cuidar da coordenação de turno da escola, pois não há um coordenador de turno como em uma escola normal. Isso fica a cargo dos monitores. Há uma escala entre os monitores, definindo o acompanhante do dia e é ele quem faz a coordenação dos intervalos para café, horário de almoço e organização nos ônibus e direciona a colocação em comum da avaliação da sessão escola no último dia da sessão escola da semana.

Mesmo assim, devido à resistência dos monitores em conservar a Pedagogia da Alternância, é comum ouvir na EFA “quem sabe são os monitores”, “tem que perguntar para os monitores”, “é o aluno urbano que tem que se adequar à escola, pois a Escola é Agrícola, e não a escola se adequar aos alunos, e, a família é ciente disso desde o momento da matrícula”. Nesse sentido, ainda que haja a presença de professores externos, é possível perceber, no âmbito das relações entre os profissionais da EFA, o estabelecimento de relações de poder entre eles, de modo que os monitores detêm a prerrogativa de determinar mesmo a própria dinâmica de trabalho, sendo vistos como que hierarquicamente acima dos outros.

4.7.1 A relação entre monitores e professores externos nas territorialidades da EFA

A relação entre os monitores (professores internos ou integrais) e os professores externos (professores contratados) é de que quem detém o conhecimento da Pedagogia da Alternância são os monitores, portanto, são eles que coordenam o acontecer na Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos.

Durante o período em que estive vivenciando as territorialidades da EFA “Normília Cunha dos Santos”, pude vivenciar o ambiente no qual se dão essas relações e, a partir disso, buscar compreender de que modo elas se desenvolvem.

Para os professores conhecerem a realidade da Pedagogia da Alternância precisam fazer um curso, pois é uma realidade completamente diferente. Eles precisam conhecer a filosofia e a metodologia dessa pedagogia, que não tem nada a ver com a realidade de uma escola tradicional, convencional (regular ou comum). Os monitores são mais preparados, eles aprofundam mais os seus conhecimentos. O curso que eles fizeram foi longo, com duração de oito meses e pelo MEPES (em Piúma - ES), enquanto o que os contratados fazem é de dois dias, pela RACEFFAES (em Nova Venécia - ES), um dia no início e outro no meio do ano. O mais marcante entre eles é o diálogo. Há muito diálogo entre monitores, estudantes, famílias e comunidade, pois tem-se uma pedagogia que cobra muita sociabilidade, afinal de contas, a alternância acontece na família, no convívio social, no econômico, no administrativo, enfim, ela é mais ampla, portanto, ela vai além da sessão escola e sessão estadia.

A Pedagogia da Alternância tem uma visão completamente diferente da escola convencional, tradicional. Diferente na relação da família com a escola e da escola com a família e também no meio comunitário. Quando acontece alguma coisa, é o monitor que acompanha a turma, que chama os pais, ele é o responsável pelo diálogo entre o estudante e a família e o diretor da escola, que também é monitor e participa desse diálogo.

Devido à filosofia e à metodologia da EFA, não são todos os professores que se identificam com essa pedagogia, com a dinâmica da escola. Mas mesmo que, por ocasião do curso, a forma possa mudar, os princípios da Pedagogia da Alternância estarão sempre presentes. Além de muito diálogo, há muito

companheirismo entre os monitores, famílias e estudantes, e também, devido à filosofia e à metodologia da escola, a forma de os alunos lidarem uns com os outros também é muito diferente das outras escolas.

Quanto aos Instrumentos Pedagógicos da Alternância, os professores contratados até dão suporte, mas são os monitores os principais atores, juntamente com os alunos. O aluno vai aprender como se planta uma determinada planta, fazer pesquisas sobre ela, vai plantar em luas diferentes, vai vigiar essa planta em seu desenvolvimento, desde o dia que plantou até o ponto de colheita e vai montar um relatório. O nível de cobrança na aprendizagem dos alunos é elevadíssimo e os professores externos precisam se adequar ao nível de trabalho dos monitores. Por todas as circunstâncias mencionadas, a adaptação dos professores externos é gradual e cheia de desafios.

4.8 Vivenciando as angústias ocasionadas pelas mudanças (des)territorialização e (re)territorialização na Pedagogia da Alternância da EFA Normília Cunha dos Santos

Vivenciando as territorialidades da EFA, pude constatar que os monitores encampam a Proposta Pedagógica da Pedagogia da Alternância e que durante todo esse processo de mudanças ocorridas nos últimos anos essa pedagogia só sobreviveu graças à resistência e ao empenho deles, com a ajuda das famílias, da comunidade e da APERBA.

Durante o tempo em que estive vivenciando as territorialidades da EFA, pude ouvir desabafos dos monitores no sentido das mudanças na alternância. Os instrumentos pedagógicos da alternância continuam, mas, segundo eles, precisavam de um maior tempo para implementação.

Constata-se que não foi trabalhada uma adequação dos instrumentos pedagógicos para esse modelo de alternância menor, o que está deixando os monitores sufocados, sobrecarregados. É muita coisa para pouco tempo. Nesse mesmo sentido a percepção da autora acerca do relato de vários monitores, é descrita abaixo.

Adequar a Pedagogia da Alternância suprimindo alguns de seus instrumentos pedagógicos não é a solução, pois todos eles são importantes. Todos eles colaboram entre si, na formação integral do aluno, não há como retirar um sem prejudicar a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância.

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância eram adequados para trabalhar uma semana com cada alternância, ou seja, enquanto umas turmas estavam na escola em uma semana na sessão escola, outras estavam em casa na sessão estadia. Era uma semana para desenvolver os instrumentos com cada sessão escola. Agora não, a escola recebe todas as turmas todas as semanas, e desenvolve todos os instrumentos pedagógicos como no antigo modelo de alternância, e ainda, os monitores precisam trabalhá-los duas vezes por semana, nas duas sessões escola. É muito pouco tempo para isso, pois tudo é feito em uma semana, e ainda, nas quartas-feiras, as duas alternâncias se encontram na escola, o que dificulta um pouco mais.

4.8.1 Percepções sobre o fim do internato

Ao longo das visitas de campo empreendidas pela autora, foi possível apreender de vários sujeitos da comunidade da EFA estudada, a opinião e o sentimento de cada um deles acerca das mudanças descritas. Abaixo, uma síntese dessas percepções da autora sobre o modo como esses sujeitos se posicionam.

Em dois mil e quinze já havia uma discussão a respeito do fim do internato. O município queria o fim do internato, e, também, tinha alguns monitores que queriam, mas houve muita resistência de outros monitores e, principalmente, das famílias e da comunidade. Houve muitas reuniões, assembleias, até que conseguiram acabar com o internato, mas tem que deixar claro que não houve unanimidade, houve muita resistência. O medo das famílias é que a EFA perca a essência de Pedagogia da Alternância, pois aí se tornaria uma escola comum, como as outras.

De modo geral, não se pensa que o fim do internato tenha sido melhor para a EFA, pois, quando a EFA vai abrindo mão dos seus princípios pedagógicos

ela começa a perder a sua essência, a EFA vai se descaracterizando. As dificuldades da EFA precisam ser encaradas, mas sem descaracterizá-la.

Hoje, além do fim do internato, a EFA já recebe professores sem o curso da Pedagogia da Alternância, eles vêm pra EFA sem saber nada dessa pedagogia. Entende-se que um professor não pode ir para a EFA sem antes passar pela formação. Assim, primeiro ele deveria ter essa formação para depois colocá-la em prática. Nesse caso, trata-se de uma questão de gestão pública do município, pois antes não podia, porém agora já tem professores que vêm para a escola sem entender nada da Pedagogia da Alternância. Este fato, coloca em risco toda uma pedagogia de muitos anos que implica uma formação de meninos e meninas diferenciada, pois ao trazer um filho (a) para a EFA, a família está buscando uma formação diferenciada, diferente da escola tradicional. Dessa forma, há uma luta para que os instrumentos pedagógicos prossigam, e, essa luta é dos monitores, da APERBA e da RACEFFAES.

4.9 O campo enquanto território e espaço de tensões e embates

O estudo de campo realizado na EFA explicitado no presente capítulo possui o condão de evidenciar a dinâmica dos territórios camponeses, mesmo enquanto território: consequência necessária de ser reconhecido como tal é apresentar as tensões, embates e conflitos que são imanentes à essa categoria teórica.

A EFA, mesmo com sua pedagogia modificada (processos de desterritorialização), ainda participa de modo efetivo na construção e manutenção dos povos do campo de sua abrangência, há a articulação/integração da escola, monitores, família, comunidade, APERBA e RACEFFAES (associação local e regional). Apesar dos processos de desterritorialização suportados por essa EFA e da diminuição do tempo (sessão escola e sessão estadia semanal) para a execução dos instrumentos pedagógicos, os mesmos são trabalhados na íntegra. Apenas o serão noturno, devido ao fim do internato não é mais utilizado. A escola conserva o Plano de Curso, por meio de Temas Geradores e o estudante, família e comunidade ajudam na formação do Currículo da EFA.

Os monitores dirigem o fazer pedagógico sempre salientando a filosofia e metodologia da escola que é ser agrícola, ou seja, voltada para o camponês, e não para o sujeito urbano, e, que esse é o diferencial da escola; consideram também que, quando a família traz o filho para a EFA, ela vem em busca desse diferencial.

Mesmo passando por processo de desterritorialização, a EFA, por meio de seus monitores, famílias, comunidade, APERBA e RACEFFAES, buscaram a reterritorialização tentando manter ao máximo a filosofia e metodologia da EFA.

Assim, se considera que as territorialidades camponesas vivenciadas e consolidadas por meio de Educação do Campo marcam um espaço de resistência dos povos camponeses em relação ao paradigma dominante de produção e de relações sociais. Nesse sentido, não é difícil perceber, por meio da análise tecida no presente capítulo, que os povos do campo estão, a todo momento e incessantemente, à mercê do poder simbólico hegemônico desse paradigma. Não se pode ceder à ilusão que a institucionalização da Educação do Campo por meio das Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, entre outros, por si só, seja suficiente para garantir a perpetuação das territorialidades camponesas, dado que sua proposta pedagógica e as diretrizes emanadas dessa experiência educacional são assediadas, a todo o momento, pela pedagogia tradicional e pelas políticas econômicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo foram estabelecidos os conceitos fundamentais para a análise que se pretendia empreender: Território, Campo, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, no intuito de demonstrar a ligação fundamental do objeto de estudo com o arcabouço teórico dos estudos territoriais. Também, foram colocadas algumas noções básicas das territorialidades camponesas com a descrição física da escola e uma breve análise de documentos que estabeleceram o arcabouço ideológico no qual a EFA se apoia.

Território foi definido enquanto espaço construído e metamorfoseado pelas relações sociais que se dão em seu meio: a ação humana é seu elemento transformador, determinando a sua existência não apenas física, mas também como objeto da existência humana – e ela exerce esse papel possuindo duas naturezas diferentes: uma material, dado que a configuração concreta dos espaços passa a adquirir forma e conteúdo totalmente distintos a partir da intervenção humana; e uma imaterial, dado que a ação interventora é movida por uma representação simbólica que dota de sentido a própria ação.

Campo foi definido como o lugar efetivo das territorialidades camponesas: na medida em que constitui o espaço de vivência e convivência dos povos camponeses, é no seu âmbito que se forma a própria identidade dos sujeitos do campo enquanto participantes de um coletivo que compartilha dos mesmos valores, tradições, modos de vida e memórias. Essa identidade foi forjada historicamente por meio das lutas que constituíram o próprio modo de ser dessa coletividade: luta por terra, trabalho, subsistência, sobrevivência, luta por dignidade. Assim, é a partir dessas vivências que esses sujeitos estabelecem sua relação fundamental com o espaço – daí se falar que o Campo é conceito específico que expressa territorialidades características dos povos do campo.

Educação do Campo foi definida como uma experiência educacional própria dos povos do campo, protagonizada pelo sujeito do campo, objetivando mantê-lo territorializado no meio rural. Dado que o Campo é conceito específico que expressa as territorialidades próprias dos povos camponeses, a Educação do Campo abarca todas essas territorialidades na medida em que constitui um mediador entre o aluno e a realidade que o cerca, possibilitando a constante reflexão

e ressignificação do território e dos seus elementos constituintes. Mais do que isso: se a educação é a ferramenta por excelência de constituição do ser, e se a luta dos povos do campo é pelo reconhecimento de sua dignidade, a Educação do Campo acolhe a essência dessa luta ao servir de constituinte, em última instância, da própria existência desses sujeitos, que se dá por meio das territorialidades.

Pedagogia da Alternância é definida como proposta pedagógica que visa efetivar a Educação do Campo, fundada na ideia de que a constituição do ser que se desenvolve por meio da educação só pode se dar por meio de uma ligação fundamental entre o aprendizado reflexivo e a ação consciente, entre a teorização e a realidade imanente do sujeito, entre a compreensão do modo como o território o determina e a sua própria capacidade ativa de determinar o território. Na medida em que a Educação do Campo faz referência ao próprio modo de ser dos povos camponeses, a Pedagogia da Alternância operacionaliza seu processo pedagógico ao estabelecer um espaço onde ocorre, simultaneamente, a reflexão e tomada de posição consciente de sua própria realidade, e a ação baseada nessa reflexividade.

Munido desse arsenal teórico, o segundo e o terceiro capítulo buscaram identificar de modo específico essas territorialidades que se expressam por meio da Educação do Campo, ao analisar sistematicamente os instrumentos pedagógicos da EFA Normília Cunha dos Santos, e de que modo contribuem para a territorialização dos sujeitos do campo. Ao proceder a análise mencionada por meio do arcabouço teórico do território, muitas territorialidades próprias dos povos do campo foram evidenciadas, tais como: a dialogicidade; a ênfase para as formas de vida coletiva; o princípio da cooperação; a busca do bem comum; o desenvolvimento de uma relação distinta com a natureza; a valorização do sujeito no âmbito da sua família e comunidade; a tomada de consciência do sujeito crítico por meio do aprendizado; e o entendimento do sujeito enquanto protagonista de sua própria realidade.

No quarto capítulo buscou-se identificar as tensões e os conflitos que são imanentes às territorialidades camponesas – ora, o território não é categoria estática – ao contrário, as relações sociais que se dão em seu âmbito e o modelam/transformam, conferem a ele um caráter de alta dinamicidade. Essa dinamicidade se manifesta no processo pedagógico da Escola Família Agrícola que foi objeto de estudo na medida em que existem constantes proximidades e distanciamentos, pressões pró e contra a descaracterização da Pedagogia da Alternância, contextos políticos e econômicos que favorecem e desfavorecem a

proposta pedagógica da Educação do Campo, enfim: o Campo, enquanto categoria analítica compreendida pela ótica territorial está submetido à condição de constante transformação, fazimento e refazimento, significação e ressignificação, que é própria de um território.

Se se pretendeu compreender de que modo a EFA Normília Cunha dos Santos se encontra nas territorialidades camponesas, ao estabelecer como a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância participam do território que engloba a comunidade da escola, tem-se que:

- a) a Educação do Campo expressa as territorialidades específicas dos povos do campo: se a aprendizagem na EFA constitui a construção de identidades coletivas a partir de um espaço dialógico marcado por seus modos de vida compartilhados, valores, costumes e memórias em comum, determina a própria territorialidade dos sujeitos que participam desse espaço. Aí mesmo reside o viver e conviver territorialidades, no fazer cotidiano da realidade que cerca o sujeito, que autonomamente toma consciência de seu lugar no mundo, pensando-o reflexivamente, e agindo por meio dessa reflexividade a partir de uma lógica orientada pela cooperação e pela busca do bem comum. Essa ação transformadora fomentada pela Educação do Campo, também, faz referência à própria historicidade das lutas camponesas no território nacional, enquanto compartilha do caráter de emancipação e protagonismo na construção de sua própria realidade;
- b) as territorialidades camponesas são expressas na EFA, através da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, por meio de seus processos pedagógicos, que fazem referências a todo tempo aos elementos basilares dessas territorialidades, de modo que os instrumentos pedagógicos da EFA guardam relação fundamental com elas;
- c) o próprio caráter territorial do campo emerge também por meio das tensões e conflitos que se dão no âmbito da EFA, evidenciando as

dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que constituem o território no qual se insere.

É no sentido dos três enunciados acima delineados, que a EFA Normília Cunha dos Santos comparece e participa das territorialidades camponesas, por meio da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância.

Ademais, por meio do estudo de campo pode-se observar que os princípios fundamentais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância se encontram permanentemente em risco de cooptação pela pedagogia tradicional: e não há como ceder sem que se descaracterize; essa circunstância confere ainda mais destaque ao caráter de resistência de que a Educação do Campo é dotada, marcando um diferencial fundamental em relação à todas as demais experiências educacionais. O embate travado por monitores, pais, APERBA e comunidade, envolvida no sentido de manter a Pedagogia da Alternância, evidencia isso.

O estudo realizado, também, aponta possíveis caminhos para o aprimoramento das pesquisas acerca dos povos do campo, a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: a compreensão desses dois últimos, enquanto expressões das territorialidades camponesas, abre uma gama de questionamentos que demandam análise detida para a formulação de hipóteses. De que modo os povos do campo, por meio dessas territorialidades, entenderam-se entre si para a construção de uma ação política coletiva no intuito do atingimento do bem comum? Como as lutas dos povos do campo fizeram parte, à sua maneira, dos embates políticos de suas respectivas épocas? Há espaço para a perpetuação dessa experiência educacional nos mesmos moldes que foi concebida, ou antes, há possibilidade de perpetuação de territorialidades? De fato, a análise territorial dos povos do campo pode ter o condão de desvelar em minúcias as condições que determinam as relações sociais que constituem a identidade em comum desses povos e como a ação coletiva deles, também, estabelece novas territorialidades.

Fazer a pesquisa envolvendo a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância foi muito importante para mim, pois significou o retorno às minhas origens, como camponesa, aluna do campo e professora do campo. Eu revivi muitos territórios e muitas territorialidades materiais e imateriais, desde a minha infância até a vida adulta. São territórios onde corri, brinquei, estudei, aprendi, trabalhei, enfim, territórios e territorialidades que eu vivi.

No campo vivi a transformação do espaço em território (quando meu pai derrubava mata e delimitava o espaço) pra diferentes tipos de plantio de lavouras, para pasto, para construção de casas, de carregadores de café etc. Vivi a religião nas comunidades por onde passei, no trabalho desenvolvido nas propriedades, vivi a economia na cultura de subsistência e na venda do que sobejava para adquirir aquilo que não produzíamos, enfim, vivi a cultura no modo de vida campesina, relações sociais compartilhadas em todos os sentidos. Eram territórios e territorialidades híbridas e carregadas de sentido, representações e significados.

Se antes dos estudos territoriais, esses territórios e essas territorialidades já tinham um significado muito grande para mim, após os estudos territoriais no GIT, com a contribuição de diversos autores e doutores/professores/mestres que me ensinaram a identificar os diversos tipos de territórios e a pensar territorialmente, foram imprescindíveis para a leitura da realidade que vivenciei, eles passaram a ter muito mais relevância. Assim, mesmo estando apenas no campo das minhas lembranças/memória/ imaginação, que ainda se mostram muito presentes, hoje eu os vejo mais claramente como elementos dotados de representações e significados e compreendo que fizeram parte na formação de minha identidade.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Que educação básica para os povos do campo?. *In.*: Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária /ITERRA. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária**: texto de estudo. São Paulo: ITERRA, 2005. p. 137-149. (Boletim de educação - Edição Especial, nº.11).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSEMBLEIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E COMUNITÁRIAS
Documento-síntese. Vitória: [s.n.], 2001.

BARRA DE SÃO FRANCISCO. Projeto de Lei n.º1/1992. **Institui a escola família agrícola normília cunha dos Santos**. Barra de São Francisco, [s.n.], 1992.

BARRA DE SÃO FRANCISCO. **Atas das sessões ordinárias da APERBA**. Barra de São Francisco, [s.n.], 2014a.

BARRA DE SÃO FRANCISCO. **Projeto político pedagógico da Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos**. Barra de São Francisco – ES: [s.n.], 2014b.

BOGO, Ademar. Mística. *In.*: CALDART, Roseli Salet (Org.). *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Institui o programa nacional de educação na reforma agrária**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 1 out. 2018.

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salet et al (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In.*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALIARI, Rogério. A prática pedagógica da formação em alternância. *In.*: MERLER, Alberto. *et al.* **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: Edufes, 2013.

CALIARI, Rogério. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Anchieta: MEPES, 2002.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo, as disputas territoriais e o prona: o estudo de caso. **ACTA geográfica**, Boa Vista, Ed. Esp. Geografia Agrária, p. 207-220, 2013.

CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA. **Caderno de acompanhamento**. [S.l.]: [s.n.], 2018.

CHAVES, Kênia Matos da Silva; FOSCHIERA, Atamis Antonio. Práticas de educação do campo no Brasil: escola família agrícola, casa familiar rural e escola itinerante. **Revista Pegada**, [S.l.], v. 15, n. 2, dez., 2014.

COMILO, Maria Edi da Silva; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: a mística como pedagogia dos gestos no MST. **Revista eletrônica de educação**, [S.l.], ano 3, n. 6, jan./jul.2010. Disponível em: <https://unifil.br/portal/images/pdf/documentos/revistas/revista-eletronica/educacao/jan-jun-2010.pdf>. Acesso em 1 de ago. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados. *In*: CASTO, Iná Elias. *et al.* **Geografia**: conceitos e temas. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2004a.

HAESBAERT, Rogério. Precarização, reclusão e “exclusão” territorial. **Terra livre**, [S.l.], v. 2, n. 23, 2004b.

HAESBAERT, Rogério. O território em tempos de globalização. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 1999.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. *In*: HAESBAERT, Rogério. **El mito de la desterritorialización**. México: Siglo XXI, 2011a.

HAESBAERT, Rogério O território e a nova des-territorialização do Estado. *In*: DIAS, L.; FERRARI, M. (Org.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2011b. p. 19-37.

HAESBAERT, Rogério. De espaço e território, estrutura e processo. **Economía, Sociedad y territorio**, Toluca, v. 12, n. 43, set./dez., 2013, p. 805-815.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à

multi-reterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOSELLA, Paolo. Conferência de abertura: “Educação: território e globalização”. *In: SEMINÁRIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA*, 7., 2011, Belém. **Anais [...]**. Belém: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GPTE: UFPA. 2011.

POZZEBON, Adair; VERGUTZ, Cristina Luiza Bencke. O projeto profissional do jovem – ppj como Instrumento de avaliação mediadora na pedagogia da alternância. [S.l.]: [s.n.], 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

RÍOS, Francisco Ther. Antropologia do território. **Polis**, Santiago, v. 11, n. 32, p. 493-510, 2012.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo. **Revista formação por alternância**, Brasília, ano 3, v. 1, n. 5, p. 45-61, 2007.

SINHORATTI, Fabiana. **Pedagogia da alternância, pedagogia freireana e pedagogia marxista**: semelhanças e contradições. Florianópolis: Amped Sul, out. 2014.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena. Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; MEIRELES, Ludmylla Karinne Trigueiro; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 133-145, jan./jun. 2015.

TEIXEIRA, Sebastião Edival; BERNARTT Maria de Lourdes; TRINDADE Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p.227-242, maio/ago. 2008.

VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. Território (i)material e Geografia Agrária: paradigmas em questão. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 16, n. 23, p. 27-42. jul./dez. 2013.