



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)  
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI)  
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe  
(TerritoriAL)

**GUTEMBERG GOMES DE OLIVEIRA**

**A Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação  
por Alternância de Pinheiros-ES: Possibilidades pedagógicas de superação da  
fragmentação campo/cidade**

**São Paulo**

**2016**

**GUTEMBERG GOMES DE OLIVEIRA**

**A Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação  
por Alternância de Pinheiros-ES: Possibilidades pedagógicas de superação da  
fragmentação campo/cidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPRRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Ensino e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Noêmia Ramos Vieira.

**São Paulo**

**2016**

Oliveira, Gutemberg Gomes de.

O482 A educação do campo, pedagogia da alternância e as/os estudantes residentes na cidade no Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros-ES : possibilidades pedagógicas de superação da fragmentação campo/cidade / Gutemberg Gomes de Oliveira. – São Paulo, 2016.  
119 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Noêmia Ramos Vieira.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2016.

1. Geografia rural. 2. Brasil – Desenvolvimento rural. 3. Educação do campo – Brasil. 4. Comunidades agrícolas – Brasil. 5. Brasil – Escolas agrícolas. 6. Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros (CEFFAP). I. Título.

CDD 379.173

## **GUTEMBERG GOMES DE OLIVEIRA**

### **A Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros-ES: Possibilidades pedagógicas de superação da fragmentação campo/cidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPRRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Ensino e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Noêmia Ramos Vieira.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Noêmia Ramos Vieira (Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”)**

---

**Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho (Universidade Federal de Grande Dourados)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”)**

**São Paulo**

**2016**

À toda Classe Trabalhadora.

À todas e todos educadores e educadoras das escolas das cidades em especial das periferias e escolas públicas.

À todas e todos educadoras/es das diversas escolas do campo: quilombolas, indígenas, ribeirinhas, caiçaras, extrativistas e assentamentos de reforma agrária.

À essas pessoas que dedicam suas vidas e desafiam com coragem e amor a luta pela erradicação do analfabetismo e da ignorância política e cultural que insiste em fortalecer a exploração do povo trabalhador.

## AGRADECIMENTOS

Ao Movimento Sem Terra pelo exemplo de luta por Educação para os sujeitos do campo no Brasil, em todos os níveis de ensino desde a infância até a pós graduação.

Ao projeto Residência Agraria e ao CNPq que possibilitou arcar com custos na pesquisa e no trabalho de campo, e através deste projeto pesquisar nossas realidades e problematizar algumas contradições existentes através relatório e artigos.

As professoras e professores da UNESP e de outras universidades, vinculados ao PRONERA e os/as professores organicamente ligados MST, que lutaram e desafiaram a ordem estabelecida, no intuito de democratizar o acesso ao ensino superior e garantir com muita garra o desenvolvimento dos cursos oferecidos por este programa.

A minha Orientadora Noêmia Ramos Vieira que foi paciente, critica e compreensiva no processo de construção deste trabalho, me ajudou a superar muitas dificuldades e me orientou com profissionalismo e capacidade, apesar das limitações que os tempos e as distâncias nos impõe.

A minha família e em especial a minha mãe Flaudisia, pelo amor e o grande apoio e força em todos os momentos da minha vida e que neste período do mestrado se mostraram mais solidárias ainda, me ajudando em muitos aspectos para desenvolver esta pesquisa.

A minha companheira amada, Juliana, pelo amor, companheirismo, respeito, compreensão e dedicação na luta por um mundo melhor, por estar me apoiando e ajudando em todos os momentos de construção deste trabalho e tantas tarefas que assumimos na vida e na militância.

Aos monitores e monitoras do Centro de Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros ES, pela nossa amizade e confiança que depositam em mim e na liberdade de poder estar presente na escola, pesquisando e abstraindo as contradições que desafiam o cotidiano pedagógico do CEFFA.

A Escola Nacional Florestan Fernandes, por realizar o curso de mestrado em seus interiores, dando um sentido especial de compromisso e de consciência de classe, na formação de intelectuais orgânicos que contribuirão para emancipação do povo trabalhador.

Aos companheiros e companheiras de Turma José Carlos Mariathegui que de maneira coletiva forjou as condições objetivas e subjetivas para a realização desse curso e dessa pesquisa.

### **Yo Vengo A Ofrecer Mi Corazón**

¿Quién dijo que todo está perdido? yo vengo a ofrecer mi corazón, tanta sangre que se llevó el río, yo vengo a ofrecer mi corazón.

No será tan fácil, ya sé qué pasa, no será tan simple como pensaba, como abrir el pecho y sacar el alma, una cuchillada del amor.

Luna de los pobres siempre abierta, yo vengo a ofrecer mi corazón, como un documento inalterable yo vengo a ofrecer mi corazón.

Y uniré las puntas de un mismo lazo, y me iré tranquilo, me iré despacio, y te daré todo, y me darás algo, algo que me alivie un poco más.

Cuando no haya nadie cerca o lejos, yo vengo a ofrecer mi corazón. cuando los satélites no alcancen, yo vengo a ofrecer mi corazón.

Y hablo de países y de esperanzas, hablo por la vida, hablo por la nada, hablo de cambiar ésta, nuestra casa, de cambiarla por cambiar, nomás.

¿Quién dijo que todo está perdido? yo vengo a ofrecer mi corazón. (PAEZ; SOSA, 1989)

### **Canción Del Elegido**

Siempre que se hace una historia se habla de un viejo, de un niño o de sí, pero mi historia es difícil:

No voy a hablarles de un hombre común.

Haré la historia de un ser de otro mundo, de un animal de galaxia.

Es una historia que tiene que ver con el curso de la vía láctea, es una historia enterrada, es sobre un ser de la nada [...]. (RODRÍGUEZ, 1968-1970)

## RESUMO

O trabalho desenvolvido a seguir, surge dos desafios encontrados pela Educação do Campo e pela Pedagogia da Alternância, tendo como nosso campo empírico ou o objeto de pesquisa o Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros (CEFFAP), localizada no norte do estado do Espírito Santo, que em meio a dinâmica da realidade agrária do município, principalmente com os impactos da relação campo/cidade, impostos pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, que teve como característica principal a desterritorialização do campesinato e sua proletarização, tem o desafio histórico de fazer a formação/educação destes sujeitos, contribuindo para a formação/educação de crianças e adolescentes do campo e da cidade, objetivando a necessidade da superação dos limites postos a este método de ensino. Vamos abordar a Questão Agrária e o avanço da monocultura da cana-de-açúcar no município de Pinheiros e seus desdobramentos na realidade do CEFFAP. Vamos buscar compreender algumas indagações que surgiram neste processo, como: A Pedagogia da Alternância no CEFFAP tem cumprido o seu papel junto a natureza dos seus estudantes? Quais os desafios da Pedagogia da Alternância no CEFFAP tendo em vista que os seus estudantes em sua maioria são da cidade? Quais foram as transformações ocorridas com o aumento histórico do número de estudantes da cidade? Quais são as metodologias utilizadas atualmente para inserir a realidade das/dos estudantes da cidade no cotidiano pedagógico da escola. Com o conjunto de elementos reunidos nesta pesquisa vamos poder ter uma grande noção do papel histórico do CEFFAP na atual fase de construção e luta por Uma Educação do Campo, trazendo fortes elementos para uma profunda reflexão e crítica sobre a relação campo/cidade na educação.

Palavras Chaves: Educação do Campo. Centro Familiar de formação por Alternância de Pinheiros (CEFFAP). Campo e Cidade. Pedagogia da Alternância. Questão Agrária.

## **ABSTRACT**

The following research emerges from the challenges found by the Rural Education (Educação do Campo) and by the Rotation Pedagogy (Pedagogia da Alternância) having as our empirical field, or our research object, the 'Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros – CEFFAP (Pinheiros Familiar Center of Formation in Rotation) , located in the northern state of Espírito Santo, which in between the dynamic of the rural reality of the county, mostly with the impacts of the field/city relation, imposed by the development of the capitalism in the field, which has as main characteristic the peasantry desterritorialization and its proletarianization, has the historical challenge of making those subjects formation/education contributing for the formation/education of children and teenagers from the field and the city and the necessity to overcome the limits imposed on this teaching method. We'll address the Agrarian Question and the advance of sugar cane monoculture in the county of Pinheiros and its developments in the CEFFAP reality. We'll try to comprehend some inquiries that emerged in this process, as: Has The CEFFAP's Rotation Pedagogy fulfilled its part along its student's natures? What are the challenges of the Rotation Pedagogy in CEFFAP given that most of its students are not from Pinheiros? What were the transformations occurred with the historical increase in the number of students in the city ? Which methodologies are currently used to insert the students reality in the everyday school's pedagogic practices? With the set of elements gathered in this research we'll may have a big notion of the CAFFAP historical role in the currently phase of construction and struggle for A Rural Education (Uma Educação do Campo), bringing strong elements for a deep reflection and critic on the relation field/city

**Keywords:** Rural Education, CEFFAP, Field and City, Rotation Pedagogy, Agrarian Question

## RESUMEN

El trabajo desarrollado a seguir, urge de los desafíos encontrados por la Educación del Campo y por la Pedagogía de la Alternancia teniendo como nuestro campo empírico o objeto de la pesquisa el Centro Familiar de Formación en Alternancia de la municipalidad de Pinheiros CEFFAP, ubicada en el norte de la provincia de Espírito Santo que en el medio a la dinámica de la realidad agraria del municipio, principalmente con los impactos de la relación campo/ciudad, imposto por lo desarrollo del capitalismo en el campo, que tuvo como característica principal la desterritorialización de los campesinos y su proletarización, tiene el desafío en hacer la formación/educación de estos sujetos contribuyendo en la formación/educación de niños y adolescentes del campo y de la ciudad y la necesidad de la superación de los límites puestos a este método de enseñanza. Vamos abordar la Cuestión Agraria y el avance del monocultivo de la caña de azúcar en la municipalidad de Pinheiros y sus desdoblamientos en la realidad del CEFFAP. Vamos intentar a buscar comprender algunas preguntas que surgieron en este proceso, como: La Pedagogía de la Alternancia en el CEFFAP tiene cumplido su papel junto a la naturalización de sus estudiantes? Cuáles son los desafíos de Pedagogía de la Alternancia en el CEFFAP teniendo en mira que sus estudiantes en su mayoría son de la ciudad? Cual fueron los cambios ocurridos con el aumento histórico del número de estudiantes de la ciudad? Cual son las metodologías utilizadas actualmente para inserir la realidad de los/las estudiantes de la ciudad en el cotidiano pedagógico de la escuela? Con el conjunto de elementos reunidos en esta pesquisa vamos poder tener una grande noción del papel histórico del CEFFAP en la actual fase de construcción y lucha por una Educación del Campo, trayendo fuertes elementos para una profunda reflexión y crítica sobre la relación campo/ciudad.

Palabras Claves: Educación del Campo. Centro Familiar de Formación en Alternancia (CEFFAP). Campo y Ciudad. Pedagogía de la Alternancia. Cuestión Agraria.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização do município de Pinheiros em referência as escalas nacional e estadual .....	22
Figura 02 – Localização do CEFFA em referência à sede do município de Pinheiros .....	23
Figura 03 – Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância em integração .....	35

## LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Vista do pátio parte da frente do Centro Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros ES.....	24
Foto 02 – Escola Unidocente Córrego da Comunidade São Tomé, fechada em 1998. Pinheiros, ES.....	48
Foto 03 – Monocultura da cana-de-açúcar e o sistema de irrigação com Pivô central, usado para grandes plantações .....	71
Foto 04 – Folha de Observação aplicada para a turma do 6º ano do ensino fundamental do CEFFAP, no segundo semestre de 2015.....	87
Foto 05 – Caderno da realidade contendo a atividade: FO: A nossa Moradia aplicada para a turma do 6º ano do ensino fundamental do CEFFAP, em 2015.....	88
Foto 06 – Livro de Matrícula nº 01 - Curso Supletivo .....	113
Foto 07 – Livro de Matrícula nº 02 - Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série .....	113
Foto 08 – Livro de Matrícula nº 03 - Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série .....	114
Foto 09 – Livro de Matrícula nº 03 - Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série .....	114
Foto 10 – Livro de Matrícula nº 04 - Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série .....	115
Foto 11 – Livros de Matrícula nº 01, 02,03 e 04.....	115
Foto 12 – Dados pessoais de estudantes no Livro de Matricula.....	116
Foto 13 – Dados pessoais de estudantes no Livro de Matricula.....	116
Foto 14 – Estudantes na hora do trabalho prático aprendendo a horticultura na propriedade da escola.....	117
Foto 15 – Alimentos orgânicos vindos do Assentamento Nova Conquista para CEFFA de Pinheiros.....	117

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 1992.....	74
Gráfico 02 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2000.....	76
Gráfico 03 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2009.....	77
Gráfico 04 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2010.....	78
Gráfico 05 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2011.....	79
Gráfico 06 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2014.....	81
Gráfico 07 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2015.....	82

## LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Investimentos previstos por setor entre 2002-2017 e microrregiões do Espírito Santo .....	63
Mapa 02 – Investimentos previstos por setor entre 2002-2017 e microrregiões do Espírito Santo .....	64
Mapa 03 – Área plantada de cana-de-açúcar no Brasil em 2008 .....	67
Mapa 04 – Área planta de cana-de-açúcar no Espírito Santo em 1990.....	68
Mapa 05 – Área planta de cana-de-açúcar no Espírito Santo em 2008.....	69

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Produção vegetal município de Pinheiros ES– 2004.....	60
Quadro 2 – Investimentos Previstos 2007-2012, PIB 2005 e Principais Atividades – ES.....	65

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – População total, por gênero, rural/urbana, e taxa de urbanização nos períodos de 1991, 2000 e 2010 – Pinheiros ES .....	47
Tabela 02 – Evolução da ocupação da área por culturas e a produção por toneladas no Município de Pinheiros ES .....	60
Tabela 03 – População do campo/cidade entre 2000 e 2010 e o número de trabalhadores assalariados do campo que moram na cidade entre 2000 e 2014.....	62
Tabela 04 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 1992.....	75
Tabela 05 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2000.....	76
Tabela 06 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2009.....	79
Tabela 07 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2010.....	79
Tabela 08 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2011.....	80
Tabela 09 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2014.....	81
Tabela 10 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2015.....	82

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CEBs – Comunidades Eclesiásticas de Bases

CEFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância

CEFFAP – Centro de Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CR: Caderno da Realidade

CRIDASA – Cristal Destilaria de Álcool SA

DISA – Destilaria Itaúnas SA

EFA – Escola Família Agrícola

EFAP – Escola Família Agrícola de Pinheiros

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agraria

ES – Espirito Santo

FO: Folha de Observação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IEMA – Instituto de Estudos do Meio Ambiente

MEPES – Movimento Educacional Promocional do Espirito Santo

MPA – Movimento do Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário

PE: Plano de Estudo

PQA Paradigma da Questão Agraria

PRONERA Programa Nacional de Educação da Reforma Agraria

RACEFFAES Regional das Associações do Centros Familiares de formação em Alternância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>O CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DE PINHEIROS/ES (CEFFAP): HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL E NO ESPIRITO SANTO.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Paradigma da Educação do Campo no Espírito Santo e no Município de Pinheiros.</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>QUESTÃO AGRARIA E O AVANÇO DO AGRONEGÓCIO DA CANA-DE-AÇÚCAR NO MUNICÍPIO DE PINHEIROS-ES.....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>O AUMENTO HISTÓRICO DA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDNTES DA CIDADE NO CEFFAP E AS MUDANÇAS NO COTIDIANO PEDAGOGICO.....</b>	<b>70</b>
<b>5.1</b>	<b>Análises de metodologias e temáticas que abordam elementos da realidade dos/as estudantes da cidade no processo de aprendizagem no CEFFAP.....</b>	<b>83</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>101</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>110</b>

## 1. INTRODUÇÃO

¿Qué nos dijeron en la escuela? ¿Qué nos decían aquellos inescrupulosos libros de historia sobre los hechos? Nos decían que la potencia imperialista no era la potencia imperialista, sino que, lleno de generosidad, el gobierno de Estados Unidos, deseoso de darnos la libertad, había intervenido en aquella guerra y que, como consecuencia de eso, éramos libres. Pero no éramos libres por cientos de miles de cubanos que murieron durante 30 años en los combates, éramos libres sencillamente porque Teodoro Roosevelt desembarcó con unos cuantos rangers en Santiago de Cuba para combatir contra un ejército agotado y prácticamente vencido, o porque los acorazados americanos hundieron a los 'cacharros' de cerveza frente a la bahía de Santiago de Cuba. Y esas monstruosas mentiras, esas increíbles falsedades eran las que se enseñaban en nuestras escuelas. (CASTRO; MARTÍ, 1983, p. 162).

O trabalho desenvolvido a seguir, surge dos desafios encontrados pela Educação do Campo e pela Pedagogia da Alternância em uma escola do campo que historicamente vive um aumento da participação de estudantes da cidade, influenciando em mudanças no cotidiano pedagógico e nas metodologias de ensino, tendo como nosso campo empírico ou o objeto de pesquisa o Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros - CEFFAP, localizada no norte do estado do Espírito Santo. Essa pesquisa é uma continuidade de estudos realizados anteriormente em minha graduação em Geografia. Vamos partir da análise da realidade em que o CEFFAP se encontra em meio a dinâmica da realidade agrária do município, principalmente com os impactos da relação campo/cidade, impostos pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, que teve como característica principal a desterritorialização do campesinato e sua proletarização, desenvolvendo o desafio em fazer a formação/educação destes sujeitos que nascem desta contradição do capitalismo. Sujeitos que com o processo da desterritorialização do campesinato, se adequam a realidade da cidade e da urbanização, entretanto continuam mantendo relações com o campo, porém em alguns casos apenas como assalariados. Em torno desta realidade abordaremos o papel fundamental da Pedagogia da Alternância neste contexto, contribuindo para a formação/educação de crianças e adolescentes do campo e da cidade e a necessidade da superação dos limites postos a este método de ensino.

No segundo capítulo deste trabalho vamos abordar como foi criada em maio de 1985, o CEFFAP - Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros, que tem seu histórico enraizado nas comunidades camponesas do município, foram às famílias das comunidades, que em forma de mutirão que deram início a construção da CEFFAP. Essa marca de participação encontra-se nos prédios que foram erguidos pelas famílias, registrada nas atas de reuniões da associação de pais, nos livros de registros fotográficos e de assembleias e encontros, foi na

parceria entre educadores e educadoras, educandos e educandas, familiares e as comunidades tomando as decisões políticas, administrativas e na unidade produtiva.

E seguimos com a formação histórica da Pedagogia da Alternância, como experiência pedagógica sistematizada, se inicia na França, por um grupo de camponeses e educadores com a ajuda da igreja, que resistiam tanto ao modelo de desenvolvimento do capital, quanto ao modelo de educação urbano imposto para os jovens do campo. A Pedagogia da Alternância se desenvolveu no Brasil na década de 1960 por padres jesuítas, e desenvolvida pioneiramente no Espírito Santo que se especializou por várias partes do estado.

O CEFFAP vem construindo uma proposta de Educação do Campo que fortalece a autonomia da família e da comunidade, uma formação de sujeitos críticos capazes de analisar, refletir e agir na sua realidade, uma educação que não separa o mundo do trabalho, da família e da comunidade do mundo da escola, estabelecendo uma unidade dialética através do método da Pedagogia da Alternância.

No terceiro capítulo vamos abordar a Questão Agrária e o avanço da monocultura da cana-de-açúcar no município de Pinheiros, desenvolvendo assim o desafio em fazer a formação/educação dos filhos destes sujeitos que mantem relações com o campo em alguns casos apenas como assalariados, proletários que vendem sua força de trabalho para o agronegócio ou no comércio na cidade, atualmente o CEFFAP é composto por estudantes filhos de agricultores que ainda mantêm relações diretas com a terra, com o trabalho familiar, produção para subsistência e o pequeno comércio, que encontra condições favoráveis para pôr em prática as técnicas e conteúdos abordados na escola. Ao lado a estes, tem um número cada vez mais crescente de estudantes que vivem nas cidades, famílias que vendem em grande parte do dia a sua força de trabalho para o agronegócio, indústria ou comércio, como assalariados e autônomos, limitando a convivência familiar no dia-a-dia e o acompanhamento do estudante na escola.

No quarto capítulo trataremos da questão essencial no decorrer desta análise, vamos tentar buscar compreender algumas indagações que surgiram neste processo, como: A Pedagogia da Alternância no CEFFAP tem cumprido o seu papel junto a natureza dos seus estudantes? Quais os desafios da Pedagogia da Alternância no CEFFAP tendo em vista que os seus estudantes em sua maioria são da cidade? Quais foram as transformações ocorridas com o aumento histórico do número de estudantes da cidade? Quais são as metodologias utilizadas atualmente para inserir a realidade das/dos estudantes da cidade no cotidiano pedagógica da escola.

Vamos poder compreender estas questões com o conjunto de informações e do diagnóstico desta realidade que foi adquirido através de uma metodologia de trabalho de campo onde realizamos entrevistas diretas e previamente organizadas de acordo os objetivos deste trabalho e diálogos permanentes com funcionários, familiares de estudantes, estudantes e educadores.

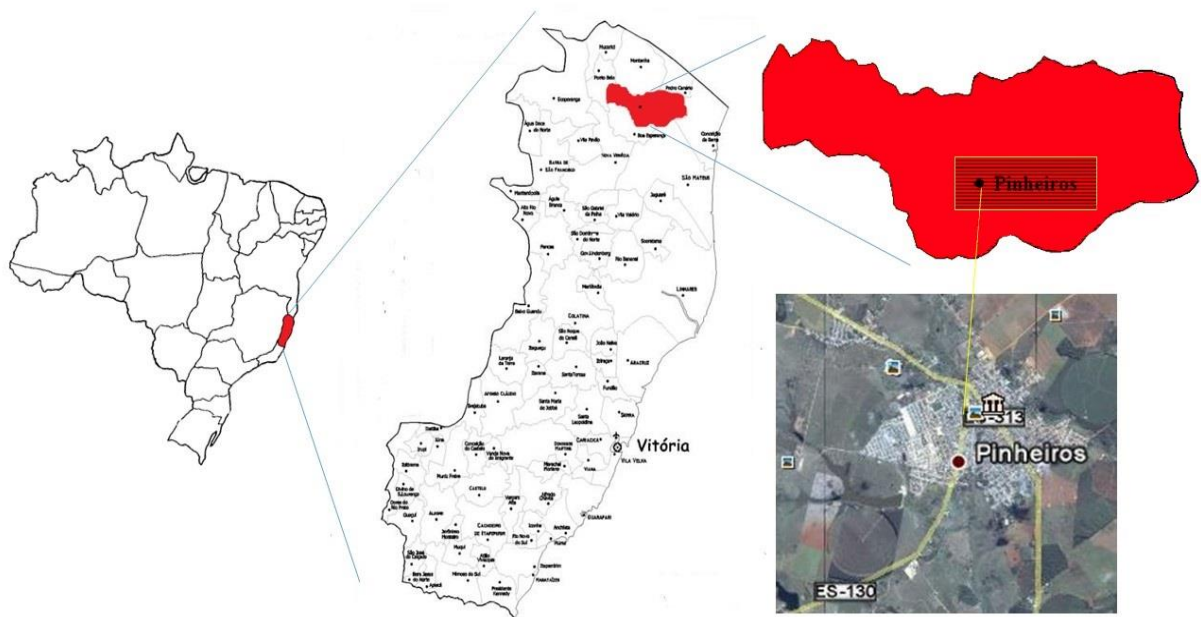
As/os entrevistadas/os foram escolhidas/os por meio da técnica de representação, que neste caso foram: um professor e uma professora que são acompanhantes de turma; com quatro estudantes, onde dois são da cidade e dois do campo, dois da 5ª Série/ 6º ano e dois da 6ª Série/7º Ano, sendo uma menina e um menino de cada turma; e com a análise de um Plano de Estudo - PE e da Folha de Observação - FO, aplicado para a **turma da 6ª série**, relacionando especialmente a aspectos da realidade da cidade.

A análise dessas atividades pedagógicas de estudo evidenciam como o CEFFA de Pinheiros com sua Pedagogia da Alternância vem resistindo como uma proposta alternativa de Educação para o povo do campo, se renovando e se recriando, abordando novas realidades em seu contexto e contribuindo na formação/educação do povo da cidade em uma unidade dialética, onde a Pedagogia da Alternância se mostra como ferramenta flexível e capaz de se adaptar as mudanças impostas na realidade, que no caso do município de Pinheiros, essa mudança é marcada pela intensa expansão de monoculturas e cujo este trabalho abordará em especial a cana-de-açúcar.

## 2. O CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DE PINHEIROS/ES - CEFFAP: HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O CEFFA de Pinheiros como é conhecido, que antes de 2001 era chamado de Escola Família Agrícola - EFA, está localizado a dois quilômetros do município de Pinheiros, no norte do estado do Espírito Santo, município que é composto por um distrito e cinco assentamentos rurais, tem uma população total de 23.895 habitantes (IBGE, 2010). Os Municípios limítrofes são: Montanha, Pedro Canário, Conceição da Barra, São Mateus e Boa Esperança.

**Figura 01 – Localização do município de Pinheiros em referência as escalas nacional e estadual**

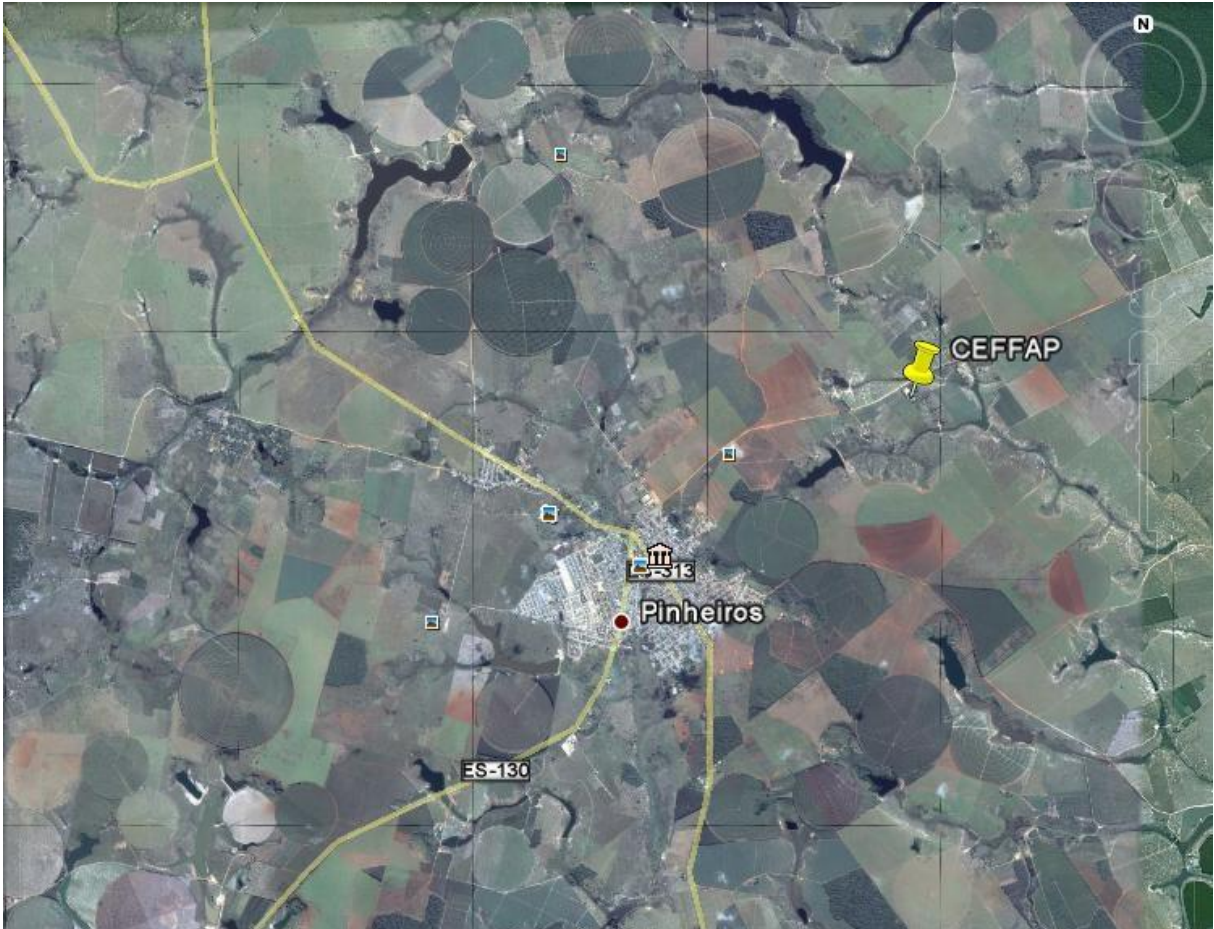


Fonte: Criação nossa através de elaboração de imagem em Photoshop. 2016.

A sede municipal encontra-se a uma altitude de 120 metros, sendo as coordenadas geográficas de 18° 24' 44" latitude sul e 40° 12' 55 longitude oeste. A sede do município localiza-se a uma distância de 286,0 km de Vitória - capital do Estado.

A imagem de Satélite abaixo ilustra a localização e a distância entre a sede do município de Pinheiros e o CEFFA de Pinheiros:

**Figura 02: Localização do CEFFA em referência à sede do município de Pinheiros**



Fonte: GOOGLE MAPS 2015, acessado dia 21/01/2015.

De acordo os arquivos históricos da secretaria do Centro Família de Formação por Alternância de Pinheiros, através do livro de memórias do CEFFAP (2014), assim como outros CEFFAs na região norte do estado, o CEFFA de Pinheiros se desenvolve influenciado pelos fortes conflitos territoriais na região, principalmente pela organização dos/as trabalhadores do campo na luta pela terra, e outros na organização pela permanência na terra.

Não é por acaso que o grande envolvimento dos/as agricultores que ajudam a criá-la, muitos são participantes dos movimentos sociais como o Movimento Sem Terra - MST, sindicatos, Comissão Pastoral da Terra - CPT e o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA em que muitos por este projeto doaram suas vidas, como o companheiro Valdício Barbosa que ajudou a criar a escola família de Pinheiros e foi assassinado por ser um dos principais líderes do MST na época, e Verino Sossai que ajudou a criar a EFA de Vinhático. Esses fatos históricos são complementares do porquê das diferenças da opção política conceitual na mudança de EFAS para CEFFAs.

Abaixo segue uma fotografia atual do CEFFAP mostrando a frente do prédio pedagógico, que é composto por duas salas de aula, refeitório, sala das/dos educadoras/res, telecentro, cozinha e banheiros.

**Foto 01: Vista do pátio parte da frente do Centro Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros ES**



Fonte: Imagem fotografada em nosso trabalho de campo 2015. CEFFAP.

Com a suposta redemocratização do país na década de 1980, se abre diversas possibilidades de organização social em diversos setores da sociedade. Com a organização dos camponeses, acompanhada principalmente pela CPT, através das Comissões Eclesiásticas de Base - CEBs, entra em desenvolvimento a criação da Escola Família Agrícola de Pinheiros, fundada em 1985, que de acordo com CEFFAP (2014), foi motivada pela igreja católica na pessoa do pároco local, o Padre Gino, que propôs a ideia aos agricultores e estes através de mutirões, doações da Itália, das comunidades e municípios vizinhos, construíram a escola, gestada pelos agricultores e agricultoras em parceria com os monitores (educadores), e

educandos, localizada primeiramente na comunidade Bruneli numa distância de 25 km da sede do município e posteriormente reconstruída na comunidade Pratinha a dois quilômetros da sede do município.

Sendo assim, neste período, o que motivou os agricultores e o próprio padre da época a fomentar a ideia, foi à dificuldade dos filhos e filhas das famílias camponesas em acessar a escola, pois longas distâncias eram percorridas a pé, a cavalo ou em bicicletas, (CEFFAP 2014). Outra questão era que, o ensino existente nas escolas não era próprio e nem apropriado à vida no campo, os jovens migravam para a cidade para poder estudar, logo depois iam os pais, causando já nessa época um forte êxodo rural<sup>1</sup>.

Segundo o professor E.M.S. que atua no CEFFAP a 24 anos, entrevistado no trabalho de campo, cuja transcrição do áudio se encontra no anexo: os agricultores viam no CEFFA, assim como atualmente, uma esperança de dar aos filhos uma educação de qualidade, de motivar a juventude a permanecer no campo e transformar o meio onde vivem através da técnica e da politização, do desenvolvimento de uma consciência crítica e organizativa.

No entanto, de acordo com o arquivo histórico da secretaria do CEFFAP (2014), em relação ao método e à consciência crítica e organizativa, houve em 1985 uma disputa ideológica quando alguns camponeses, também protagonistas da criação da escola, buscavam difundir o modelo de agricultura baseado nos pacotes tecnológicos da revolução verde, pois a mídia, já neste período, investia fortemente na reprodução ideológica do modelo de agricultura capitalista, porém, este não é o papel do CEFFA, pois desde o surgimento da Pedagogia da Alternância e das Casas Familiares Rurais que são a origem dos CEFFAs, a proposta seria a de transformar o meio de forma sustentável.

Um outro grupo, com a proposta original, defende que o CEFFA deve trabalhar com uma educação que formasse um novo ser humano, um “ser agroecológico”, com uma consciência crítico organizativa, assumindo nessa realidade do município de Pinheiros a tarefa de difundir a agroecologia e a utopia de uma nova realidade, pois a realidade que os rodeia se revela cheia de contradições e desequilíbrios sociais, econômicos, culturais, ambientais e políticos, ou seja, temos um ser humano desequilibrado em um meio desequilibrado. Cabendo a escola junto às comunidades organizadas ajudar neste processo de transformação da realidade (CEFFAP, 2014).

---

<sup>1</sup> Não só por este fator, claro, mas podemos mencionar como outros motivos também que causavam o esvaziamento do campo na região: o declínio da madeira, da mandioca, as estiagens etc.

A Escola Família de Pinheiros desde a sua fundação até 2007 tinha uma área de abrangência onde recebia estudantes de nove municípios que são: Pedro Canário, Conceição da Barra, São Mateus, Nova Venécia, Boa Esperança, Montanha, Pinheiros e Itabatã/Bahia. Atualmente só recebe estudantes do município de Pinheiros, cujo maioria são da cidade (CEFFAP 2014).

Dessa forma, o CEFFA de Pinheiros, ao longo de sua história vem formando jovens no ensino fundamental, e ajudando a elevar o nível de consciência dos povos do campo e da cidade, tendo como último desafio a expansão da Pedagogia da Alternância na sua área de abrangência. O projeto de expansão da Pedagogia da alternância tomou força durante os anos de 2002 a 2012, pois muitos protagonistas tanto educadores quanto estudantes, familiares e agricultores estavam animados e confiantes em aumentar a capacidade de alojamento do CEFFAP e ampliar o ensino oferecendo não só ensino fundamental como o ensino médio, porém nos últimos anos as ações de corte de verba para educação por parte do estado e a precarização das escolas do campo por parte do poder municipal, fez com que se desarticulasse o movimento de expansão da Pedagogia da Alternância e o objetivo secundarizado dentre as diversas demandas do CEFFAP.

### 3. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

Não vamos abordar com profundidade toda história da Pedagogia da Alternância, mas sim trazer alguns elementos importantes da trajetória desta experiência de educação<sup>2</sup>. Esta experiência pedagógica nasce primeiramente na França na década de 1935, denominada por “Maison Familiale” (Casa Familiar), uma necessidade resultante de um crescente processo de exclusão e negação do campo por parte do capital levando os camponeses e as camponesas, que se comprometiam diretamente com o meio rural e que os levou segundo Nozella (2007, p.17), a “construírem à ideia de uma escola realmente para o campo e do campo; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascido de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico”.

Este período de desenvolvimento de luta por educação está muito vinculado a um padre católico francês que muito contribuiu neste período de gênese da Pedagogia da Alternância.

O movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que, de um lado, prestaram atenção na provocação de um adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado e, de outro, estavam atentos a seu meio, que queriam promover e desenvolver. (GIMONET, 1999, p.40).

Nesse diálogo e resgate histórico, existem relatos do importante interesse e preocupação de representantes da igreja católica com os problemas e contradições do campo.

A história de uma ideia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele. Estamos falando do Padre Granereau, nascido em 1885, na França. Preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo. (NOZELLA, 2012, p.45).

A participação de Granereau neste processo de desenvolvimento de uma alternativa educacional coerente com os interesses dos povos do campo, foi importante, pois o Estado neste período já apresentava um desinteresse pelos direitos a educação dos povos do campo, especialmente naquela região os camponeses.

---

<sup>2</sup> Maiores detalhes podem ser encontrados em materiais escritos principalmente por Jean-Claude Gimonet, Gilbert Forgeard, Gaston Pineau e Paolo Nosella, escritor italiano e protagonista do desenvolvimento desta experiência no Espírito Santo e no Brasil na década de 1960.

O jovem Padre, portanto, esbarrava, de um lado, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, doutro lado, diante de uma Igreja internacionalmente voltada para homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura. Restava uma única solução: criar uma nova escola. (NOZELLA, 2012, p.46, 47).

Uma ação revolucionária aconteceu na década de 1930, onde se iniciou uma práxis educativa que realmente se vincula aos processos vividos pelos povos de campo.

Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O padre Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: “tudo isto é símbolo de mundo rural... se quiserem começaremos algo que mudará tudo” Naquele dia começou a primeira *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola. (NOZELLA, 2012, p. 47, grifo do autor).

É neste contexto que se desenvolve uma interessante experiência de educação contra hegemônica e voltada aos interesses do ser humano quanto indivíduo e para família e comunidade.

Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, na qual os conhecimentos a adquirir se encontrariam, sem dúvida, numa escola, mas também e antes de tudo na vida cotidiana, na produção agrícola, na comunidade da vila. Eles inventaram uma fórmula de escola baseado na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola. (GIMONET, 1999, p. 40).

As escolas denominadas na época de Casas Familiares se especializaram pelo território francês e se desenvolveu quanto alternativa político-pedagógica para o meio rural, conquistando um número cada vez maior de adeptos envolvidos pela mesma problemática da negação e exclusão do campo.

O segundo período viu uma expansão relativamente grande dessas *Maisons Familiales* (anos 1944/45). Este período, na França, era caracterizado por uma grande reflexão dos franceses sobre si mesmos, seus destinos, suas possibilidades, a partir do desastre da ocupação alemã. Este novo tipo de reflexão encontrou correspondência com a iniciativa das Escolas-Famílias por se tratar justamente de uma experiência e com possibilidade nacionais democráticas. Houve também, neste mesmo período, um movimento de redescoberta dos valores do campo e da vida rural. (NOZELLA, 2012, p. 49 e 50).

Estas contradições encontradas no campo em relação à educação voltada para os sujeitos do campo e a imposição do modelo de escola urbano, são encontrados em diversas partes do mundo, encontrando terre fértil para a expansão da pedagogia da alternância.

Enquanto os CEFFA's se desenvolviam quantitativamente e qualitativamente na França, a partir dos anos 60-70 eles ultrapassaram as fronteiras para estabelecerem-se em outros países europeus (Itália, Espanha, Portugal), no Continente Africano e, em seguida, na América do Sul, assim como no Caribe, no Oceano Indico, na Polinésia, na Ásia e, por último, na América do Norte, na província do Quebeque, no Canadá. Há aproximadamente mil CEFFAS's no mundo. Eles recebem diferentes denominações conforme os países (M.F.R.E.O. – E.F.A. – C.F.R. – N.U.F.E.D.), mas suas semelhanças são mais fortes que suas diferenças, com um ponto em comum que é essencial: contribuir para a formação dos jovens e dos adultos dos meios rurais (e às vezes urbanos) do planeta. (GIMONET, 1999, p. 42).

Um aspecto importante a ser destacado é relacionado a crise que houve neste processo de desenvolvimento desta experiência, uma crise metodológica que limitava as escolas a uma formação focada somente na vida no campo, se desligando da vida na cidade e dos processos globais.

Em terceiro lugar, houve um problema de fundo, talvez o mais importante e merecedor de ser lembrado: na concepção e doutrina da *Maison Familiale*. O sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do País. (NOZELLA, 2012, p. 51, grifo do autor).

Como levantemos antes, este ponto é de suma importância, pois caracteriza uma “tentação” que ainda hoje se encontra, mesmo aqui no Brasil e em muitas partes da América Latina, ou seja, uma fragmentação social e espacial da educação, uma escola para os camponeses. Esta é uma concepção separatista, isolacionista, já que o sistema de ensino é ruim, criamos uma “ilha” isolada para sujeitos específicos da sociedade.

Houve uma fragmentação interna neste movimento de educação e o padre foi afastado, marcando um novo período de abertura e renovação das *Maison Familiale*, onde se buscava novos horizontes, intercâmbios com outras experiências similares e por uma expansão desta experiência pelo país.

O período de 1945 a 1960 foi, portanto, o período da expansão e da sistematização da experiência. As *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500 e a literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais. Aliás, o problema mais sério dessa época foi justamente a demasiada expansão: corria-se o risco de perder a originalidade da *Maison Familiale*. Foi preciso frear a expansão e, inclusive, fechar várias escolas. Tal expansão coincidiu, na França, com o surgimento de uma forte consciência nos agricultores quanto à necessidade de formar-se. (NOZELLA, 2012, p. 52, grifo do autor).

A experiência se desenvolve em uma crescente expansão até atingir uma escala internacional quando se territorializaram na Itália.

A primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a *Maison Familiare* passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, *scuola-famiglia*. As primeiras “Escolas-Família” italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64. (NOZELLA, 2012, p. 56, grifo do autor).

Uma questão importante a ser destacada é que igreja na experiência italiana deixa de ser a principal protagonista junto aos camponeses passando a ter uma grande participação e protagonismo de pessoas políticas.

Em termos de metodologia, adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma Experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França. (NOZELLA, 2012, p. 57).

Outro passo nessa expansão da Pedagogia da Alternância pelo mundo foi em Senegal na África onde a realidade social é muito diferente da sociedade europeia.

Na África, Senegal, a situação sócio-econômico-política era totalmente diferente da Europeia. Não existia a família de tipo europeia (pai-mãe-filhos). Existia, ao invés, a família patriarcal muito grande. A escolarização primária africana era quase nula: a escolarização abrangia do mínimo de 4%, a 20% no máximo da população em idade escolar. Em terceiro lugar, os jovens que tinham cursado algumas séries do primário não tinham de forma alguma, interesse pela terra. Qualquer escola para esses jovens era unicamente um meio para o êxodo rural, por isso, seu único interesse, em termos de aprendizagem, era a cultura geral. Em quarto lugar, a agricultura existente utilizava técnicas extremamente mais primárias do que as utilizadas na Europa. Desta forma, era preciso inventar uma escola por alternância radicalmente diferente do modelo francês. (NOZELLA, 2012, p.87).

Diferente dos processos anteriores na Pedagogia da Alternância se desenvolve com certa particularidade, demonstrando que a metodologia da PA pode se desenvolver em qualquer sociedade.

A experiência Africana é extremamente interessante por ser uma demonstração de que a metodologia da Escola Família é aplicável a uma grande variedade de situações. Atualmente, o movimento está se expandindo, geralmente por meio de convênios com os governos locais, até o ponto de, por exemplo, no Senegal, a fórmula africana de Escola-Família ter sido a opção oficial, em termos de educação, para todo o interior da República. (NOZELLA, 2012, p. 60 e 61).

Sobre a expansão da Pedagogia da Alternância na América Latina, além de Argentina e Brasil, existem outros grupos latino-americanos que desenvolveram a experiência como: Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai, Chile etc. Vamos nos limitar somente no Brasil e especificamente no estado do Espírito Santo, onde foi pioneiro neste processo de desenvolvimento de educação.

No Brasil, esta experiência começa a pela iniciativa da igreja católica, com a grande contribuição do padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, que veio para o Brasil na década de 1960, no intuito de trabalhar com as comunidades rurais e desenvolver um processo de educação a luz dos que haviam ocorrido na França, Itália e Senegal. O lugar escolhido no Brasil foi por tanto o estado Espírito Santo.

Era preciso se convencer não só de que precisava fazer algo para o interior capixaba, mas também de que isso era possível. Tarefa, aliás, que o sacerdote já vinha desenvolvendo desde 1964 e 1965, projetando a fundação de um movimento “Ítalo-brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo. (NOZELLA, 2012, p. 62).

Neste sentido houve uma grande articulação para garantir estruturalmente o desenvolvimento desta investida no Espírito Santo.

Com esse propósito, em 11 de dezembro de 1966, em Padova (Itália), após a apresentação da Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil, decidiu-se, com o intuito de tornar mais eficiente e sério o compromisso, fundar uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, inclusive para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos. (NOZELLA, 2012, p. 62, grifo do autor).

Um marco neste processo foi o de criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES.

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo). (NOZELLA, 2012, p. 64).

Após a criação do MEPES, órgão que daria base econômica, política e ideológica as escolas, de acordo com Nozella (2012) foi determinada a criação de 3 Escolas da Família

Agrícola (EFAs) visando a formação dos jovens do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes.

Desta forma, se inicia um grande movimento de educação por todo estado, chegando em diversas regiões, se especializando rapidamente, pois a necessidade é comum em muitas comunidades do estado.

No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos. Alguns meses mais tarde inaugura-se também a Escola de Rio Novo do Sul. Em março de 1971, é inaugurada a Escola-Família de Campinho, município de Iconha. No mês de maio do mesmo ano é a vez da Escola-Família feminina de Iconha, para as moças filhas dos agricultores. Enquanto isso, outros passos foram dados, por meio do movimento pastoral da diocese de São Mateus, para a expansão das Escolas-Família ao Norte. Em 1972, foram inauguradas as Escolas-Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha. (NOZELLA, 2012, p. 71).

Um fator de grande importância, que marcou a formação das experiências de pedagogia da alternância no estado, são as diferenças culturais, e econômicas, entre as regiões Sul e Norte do Estado do ES, que são marcadas pelas formas de ocupação territorial.

O sul é ocupado pelos imigrantes italianos, alemães e pomeranos que vieram na fuga de conflitos em seus países recebendo do Estado o consentimento para apossar de terras e se estabelecerem economicamente, e outros trazidos principalmente para fazer a exploração primária na região, devastando as matas e cultivando as terras em pequenas propriedades, para posteriormente serem expulsos por grandes empresas e latifundiários. (HEES; FRANCO, 2012 p. 34).

Contraditoriamente a região norte se desenvolve sob outros fatores se diferenciando expressando características particulares.

O norte foi formado pela grande presença de comunidades quilombolas, tribos indígenas e camponeses posseiros vindos do Nordeste e Minas Gerais expulsos de suas terras por latifundiários e grandes empresas. Esta região foi considerada pelo Estado ditador, como vazia, ausente de civilização, liberada para o capital cravar as presas e explorar a terra da forma mais perversa, como a Aracruz Celulose, empresa de capital internacional destinada a produção de celulose, se territorializou em grande parte no norte do estado do Espírito Santo. Exportando mais de 95% de sua produção, obteve/obtem terras, invadindo os territórios das comunidades tradicionais de forma violenta, assassinando comunidades inteiras, além de modificarem o equilíbrio ambiental da região com as gigantescas monoculturas e o exagerado número de poluentes liberados no ar, solo e água. (HEES; FRANCO, 2012 p. 35).

Segundo entrevistas/depoimento de dois antigos moradores selecionados para pesquisa em trabalho de campo, planejado antecipadamente no roteiro de pesquisa,

anteriormente a chegada do capital internacional, esses territórios tradicionalmente ocupados pelos povos do campo, eram invadidos por latifundiários denominados de Coronéis. Estes tinham enormes áreas de terra, obtidas pelas mortes e expulsões violentas de pequenos agricultores e quilombolas, como em Pedro Canário, Pinheiros e Montanha.

Contraditoriamente, na região norte, se desenvolveu fortemente a resistência por parte destes pequenos agricultores e quilombolas contra os latifundiários, ocorrendo diversos conflitos agrários, diversas mortes de trabalhadores e trabalhadoras.

Os municípios do norte contam com um número bem maior de assentamentos de reforma agrária compostos por camponeses. Também, se encontram diversos focos de camponeses organizados em comunidades que resistem através de cooperativas e movimentos como o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA

Outra estratégia de resistência e territorialização do campesinato foi a criação das Escolas Famílias Agrícolas, que organizadas e dirigidas por famílias destas comunidades e por famílias assentadas e acampadas, a escola, se torna uma ferramenta de capacitação das famílias camponesas, com a formação política e crítica dos estudantes, que compreendem a questão agrária da região e resistiram com suas famílias em seus territórios. As EFAs no norte do estado contribuíram inclusive na formação de quadros e lideranças políticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e do Movimento dos Pequenos agricultores - MPA.

No sul do estado, as EFAs se desenvolveram com intenção de retirar do atraso tecnológico, com migrantes italianos, alemães e pomeranos que ali viviam e foi a partir desse objetivo que os jesuítas italianos chegaram e se esforçaram para criar as primeiras EFAs.

No norte do Espírito Santo, elas são criadas com o objetivo de promover a resistência camponesa em um território altamente disputado pelos grandes projetos econômicos. Pois, o estado estava vivendo o processo de industrialização em que passava o Brasil da época, com instalação de uma logística para atender aos interesses de empresas, com a criação de um vasto aparato portuário, ferrovias e rodovias que integrava o corredor de exportação, centro-leste, envolvendo os estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Minas Gerais e Espírito Santo.

Destaca-se nesse período a partir da década de 1960 a criação da siderúrgica e o porto de tubarão, implantação da Vale do Rio Doce, Samarco Mineração S.A. Ambas em Vitória, capital do ES, e no norte do estado a instalação de destilarias de álcool, motivadas pelo programa Pró-Álcool que foi um programa de substituição em larga escala dos combustíveis veiculares derivados de petróleo por álcool, financiado pelo governo federal a partir de 1975 devido à crise do petróleo em 1973 e mais agravante depois da crise de 1979 (HEES; FRANCO, 2012).

Nesse período de desenvolvimento e expansão industrial pelo território capixaba, os CEFFAs se desenvolveram rapidamente por muitos municípios, sempre com um forte apoio das lideranças políticas e religiosas.

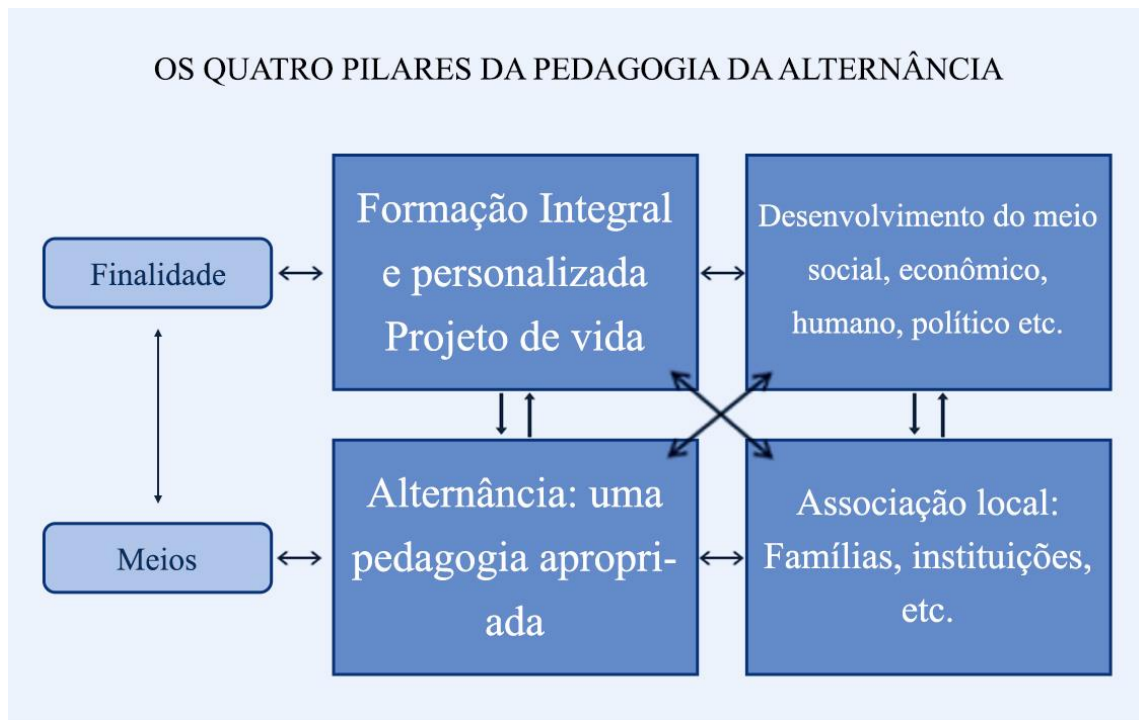
Desenvolveu-se nos anos da década de 1970, nas comunidades de camponeses no norte do estado, um grande interesse estimulado pelo movimento da pastoral da terra, ligado à igreja católica, pelo modelo de educação e formação próprio e apropriado para os filhos e filhas, que não os afastasse da terra. Buscam então no sul do estado as referências das primeiras escolas famílias agrícolas, dando base para criação, das EFAs de Jaguaré, São Gabriel da Palha, e São Mateus. Posteriormente, criando-se as EFAs de Rio Bananal, Nova Venécia, Pinheiros, Boa Esperança e Montanha, aproveitando o êxito das experiências das EFAs ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, foram posteriormente criadas escolas com a Pedagogia da Alternância, nos assentamentos mantidos pelo estado. Surgem também às escolas comunitárias rurais de Jaguaré e as escolas municipais de barra de São Francisco, Mantenópolis e Ecoporanga, escola agroecológica de Colatina, todas com a mesma proposta pedagógica. (NOZELLA, 2012, p. 66).

Surgindo, fundamentalmente, devido contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo, a Pedagogia da Alternância aparece como ferramenta de resistência dos sujeitos do campo contra as atrocidades do capital, o direito de viver, trabalhar e se educar no meio em que vivem. Desenvolvendo uma metodologia pedagógica que concilia a convivência e o trabalho familiar, a comunidade e a vida em sociedade em sua multidimensionalidade, os conhecimentos populares e os científicos, não resumindo a complexidade de fatores que edifica o processo da educação na simples estrutura institucional chamada escola.

No que tange aos princípios da pedagogia da alternância aplicados na educação do campo, são definições construídas ao longo da história dos CEFFAS, desde o início dessa experiência. Atualmente no interior dos CEFFAS em geral são assumidos os seguintes princípios.

A) Os CEFFAS são de natureza familiar, por isso as iniciativas e responsabilidades pertencem às famílias; B) A alternância é o método mais apropriado para contextualizar a educação, unir teoria e prática; C) A formação compreendia integrar a formação geral com a formação profissional e formação humana. Ou seja, os protagonistas dos CEFFAs defendiam uma formação que preparasse os jovens para o futuro como lideranças e profissionais; D) Uma formação para a organização profissional e o desenvolvimento do meio. (KONOSKI, 2008 p.26).

**Figura 03: Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância em integração:**



Fonte: Konoski (2008, p.14).

Para o bom desenvolvimento e funcionamento da Pedagogia da Alternância é de fundamental importância que estes quatro pilares funcionem bem e se integrem de forma permanente, esse tipo de educação não flui bem sem uma devida participação e responsabilidade das famílias como educadoras de seus filhos.

Não há um desenvolvimento sustentável se as pessoas não se desenvolvem, por isso a necessidade de uma formação integral, personalizada, humanista. Nestas interconexões de múltiplas relações entre CEFFA, família, comunidade e meio profissional, a figura do/a educador/a denominado nos CEFFAs de monitor/a é predominante, ele ou ela é o catalizador do processo, aquele/a que anima e busca dinamizar as potencialidades desta fórmula simples, mas ao mesmo tempo complexa. (ALTERNÂNCIA..., 2005. p.27).

Dos quatro pilares, dois são finalidades ou objetivos e dois são meios para atingir estes objetivos. Ou seja, a formação integral e o desenvolvimento das pessoas e da comunidade são objetivos do projeto político pedagógico do CEFFA. A associação local/famílias e a pedagogia da alternância são as ferramentas utilizadas para buscar estes objetivos propostos.

A associação de famílias que compartilha do processo educativo do CEFFA tem uma função importante da vida do CEFFA.

Cabe a associação de famílias ser a mantenedora e gestora do CEFFA, prioritariamente. Ou seja, a associação tem responsabilidade moral, jurídica, econômica e administrativa. Não existe, verdadeiramente um CEFFA se não for à base de uma associação efetiva e autônoma em relação ao desenvolvimento de uma região por meio da estratégia de educação em alternância. (ALTERNÂNCIA..., 2005. p.28).

Com as metodologias da Pedagogia da Alternância o conhecimento empírico e o conhecimento científico se unem dialeticamente, os elementos da vida e da realidade do estudante e da família são o ponto de partida para a produção do conhecimento dentro do CEFFA, a alternância valoriza o trabalho prático manual dos sujeitos do campo como forma de reconhecer a cultura dos povos do campo como um valor universal indispensável ao desenvolvimento da sociedade, tanto no passado e no presente quanto no futuro. A alternância valoriza a vivência, o mundo do trabalho, o mundo das relações, pois parte do princípio de que o meio onde vive o jovem e a escola, fazem parte da vida e do processo de educação desse jovem, uma é inseparável da outra.

A teoria é verdadeiramente simples: O trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho, o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe trás alegria, educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso com o meio de educação. (PISTRAK, 2000, p. 48).

A Pedagogia da Alternância desenvolve uma forma de aprendizagem que trabalha a educação no princípio dialético da constante reflexão e ação, buscando desenvolver habilidades, atitudes e a consciência como requisito para transformar a realidade. Isso está expresso nas metodologias trabalhadas no CEFFA onde os educadores direcionam os educandos a fazer reflexões constantes sobre a vida da família e da comunidade onde vivem, executando trabalhos práticos e experiências na propriedade e no prédio pedagógico da escola.

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância extraem da realidade, elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem, estes elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio, contribuindo assim para o desenvolvimento de forma crítica e capacitada.

### 3.1 O paradigma da educação do campo no espírito santo e no município de Pinheiros

A educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, seja ela qual for, e este elemento se expressa de diversas formas de acordo com as diferentes formações sociais, no entanto, no desenvolvimento da nossa sociedade e principalmente nos países subdesenvolvidos, a educação é um direito que historicamente vem sendo negado ao povo e principalmente aos povos do campo, se tornando assim uma forte bandeira de luta para os movimentos sociais do campo e para iniciarmos a compreensão do paradigma da Educação do Campo.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259, grifo do autor).

Desta forma vale também trazer à tona uma importante reflexão defendida no 1º conferência sobre educação do campo em 1998, onde se faz um contraponto entre Educação do Campo e Educação Rural:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político [...]. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26, grifo do autor).

De modo geral o território é o espaço onde acontece o formato, a ação e ideologia de diferentes relações sociais presentes na realidade. O território capitalista se constrói ideologicamente baseado na exploração dos meios de produção, das riquezas naturais e do próprio ser humano num processo predatório do próprio sistema e do homem, sempre voltado para a lógica do mercado. Impõem uma homogeneização das relações sociais, com o consumo de sua produção, da competição, do lucro e da acumulação ampliada como pilares, e tal processo crescente de acumulação, se configura na atualidade, no processo da globalização. A

acumulação ampliada é predatória dos recursos para a sustentação de qualquer sistema social, inclusive o próprio homem (THOMAZ JUNIOR, 2008, p. 339).

O Capital atinge atualmente uma forma hegemônica na sociedade, a ponto de se tornar um metabolismo social incontrolável, movido pela acumulação ampliada, e para transformar ou destruir este sistema só possível pela transformação da sociedade em toda sua totalidade.

É uma força controladora e não há como controla-lo; somente a possibilidade de se livrar dele por meio da transformação de todo o complexo de relações metabólicas da sociedade poderia exterminá-lo. Na forma do capital, pela primeira vez na história, os seres humanos têm que se confrontar com um modelo de controle social metabólico que pode e deve se constituir como um sistema global. (MÉSZÁROS, 2002, p. 339).

Os paradigmas como ferramenta essencial na produção/reprodução da sociedade, pode ser concebido também como um território.

Neste sentido, os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. (MOLINA; FERNANDES, 2005, p. 56).

O paradigma como território em disputa está sujeito a elaborações antagônicas com interesses distintos na sociedade de classes, e a Educação como ferramenta imprescindível na produção/reprodução da sociedade, fica sujeita a paradigmas que a sujeitam a interpretações distintas. Sendo assim foi desenvolvido no final do séc. XIX e início do Séc. XX o paradigma do rural, e em si a perspectiva de construção da sociedade na ótica dos interesses da sociedade burguesa.

No paradigma do rural tradicional há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição dos conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Deste modo o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais. (MOLINA; FERNANDES, 2005, p. 57).

Seguindo este raciocínio, é importante destacar que:

O paradigma acaba sendo co-gerador do sentimento de realidade. Ao excluir, ele cria um outro sistema de ideias e com isso um outro mundo para que os sujeitos pensem que é este mundo a única saída. O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo

de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver a sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. Com base nesse sentimento é que muitos trabalhadores disponibilizam suas terras e sua mão de obra para a produção em larga escala de alguns produtos para exportação e, quando estes não mais interessam ao mercado internacional, os empresários retiram os equipamentos, não pagam nenhum direito aos trabalhadores pela utilização das terras, deixam o solo completamente esgotado e as populações mais empobrecidas e com menos esperança de viver no campo. (MOLINA; FERNANDES, 2005, p. 58).

Desta forma, o que temos na realidade é a configuração de uma política hegemônica de fortalecimento do desenvolvimento do capitalismo no campo, afetando seriamente a educação e os sujeitos que vivem no campo. A precarização da educação nestes espaços é injusta e na realidade enfrentada por estas populações se faz necessária para a própria sobrevivência destes povos uma luta incansável por uma educação de qualidade e que contemple os aspectos da própria realidade, porém não é o que se tem feito pelo Estado brasileiro.

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como plano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (MOLINA; FERNANDES, 2005, p. 61).

A lógica de elaboração do modelo educacional adotado no Brasil e sendo assim no município de Pinheiros, é caracterizada pelo papel que cumpre no processo de industrialização da sociedade, e a educação servindo como preparação de pessoas para o trabalho.

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepara-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. (MOLINA; FERNANDES, 2005, p. 62).

O campo, sob controle do agronegócio, tido como meio de produção de matéria-prima para sustentação das indústrias capitalistas, exige um número cada vez maior de pessoas nas cidades, formando nas periferias um exacerbado exército industrial de reservas. O campo com seus diversos territórios desorganizados e reorganizados neste contexto apresentam grandes transformações econômicas, políticas, sociais e uma violenta deterioração cultural através da urbanização.

De forma acelerada, assistimos a ofensiva do capitalismo na reestruturação destes espaços, causando uma grande e negativa transformação dos territórios sem nenhuma responsabilidade social e moral, a partir de um processo acelerado de urbanização.

Agora, o fenômeno [urbanização] se agrava, na medida em que o uso do solo se torna especulativo e a determinação do seu valor vem de uma luta sem trégua entre os diversos tipos de capital que ocupam a cidade e o campo [...]. Senhor do mundo, patrão da Natureza, o homem se utiliza do saber científico e das invenções tecnológicas sem aquele senso de medida que caracterizará as suas primeiras relações com o entorno natural. O resultado, estamos vendo, é dramático. (SANTOS, 2008, p. 44).

Um dos pilares fundamentais na edificação deste sistema, a Escola, se adéqua a uma ideologia e uma forma hegemônica, com a intencionalidade de reprodução deste sistema capitalista, como reflexiona Silva, pesquisador e educador do Centro de Formação Familiar em Alternância do município de Pinheiros:

Um dos grandes erros históricos que a sociedade moderna cometeu foi, sem sombra de dúvidas, submeter o conceito de educação à Escola, essa instituição supérflua que as classes dominantes criaram para produzir e reproduzir suas ideologias, se transformando num poderoso mecanismo tecnificado de dominação. Então, quando pronunciamos a palavra educação, estamos convidados a redimensionar este espaço chamado Escola. A simples Escola! Pois não somente ela educa... A rua educa a igreja, a roça, os animais, a família educa, os amigos, os inimigos, os colegas, o “buteco”, o campo de futebol, a indústria, a internet, a televisão, os jornais, a revistas, o trabalho etc. Enfim, a educação é o nome que damos para os processos complexos das relações sociais, da produção de estímulos que são capturados por nossos órgãos de sentido, processados em nossa estrutura encefálica, submetidos a um conjunto de valores e normas, e ‘devolvidos’ à sociedade através da prática social, ou seja, é o real concreto se transformando em pensamento humano e o pensamento humano se transformando no real concreto da relação social. Estes conjuntos de fenômenos naturais e sociais, não se distinguem no processo da educação, ou seja, da formação humana. Sendo assim, a cultura humana se estende para além da educação escolar. (SILVA, 2010 p. 2).

Sob égide do desenvolvimento capitalista, no campo enfrentamos as mais devastadoras consequências, se acelera e agrava o processo de urbanização e o abandono do campo, principalmente pelos jovens, como relata Fernandes:

Na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Esse pensamento coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação. (FERNANDES, 1999, p. 65).

Com as observações e análises obtidas no trabalho desta pesquisa da realidade do Centro Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros ES, através de vivências com estudantes e moradores do município de comunidades de agricultores, entrevistas selecionadas e debates com educadores (as) e estudantes. Pontuamos que no município de Pinheiros com as políticas neoliberais em diversos setores da sociedade, a população do campo vive uma crescente migração para a cidade, e os que resistem, dificilmente usufrui de serviços básicos para o ser humano, que deveriam ter seus direitos respeitados como: educação de qualidade e que leve em conta a sua realidade, transporte, lazer, direito a cidade, atendimento médico hospitalar, a cultura etc.

A Educação é direito do ser humano, no entanto no Brasil, foi negado ao povo pobre, e concedida apenas para as classes dominantes durante grande parte da história do país. Na tentativa de democratizar o acesso a este direito, muitas escolas foram criadas com estruturas e condições precarizadas, carentes de professores/as e de subsídios financeiros, direcionadas para as classes mais subalternas da sociedade, principalmente os povos do campo e das periferias. Os povos do campo (Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, agricultores, pescadores, boias-frias, meeiros, agroextrativistas etc.), neste contexto foram mais excluídos do direito à educação, pois quando chegava a construir uma escola na comunidade, toda a sua proposta pedagógica era extraída das escolas urbanas, sem nenhuma contextualização com a identidade e a realidade local, como relatou já na década de 1930, Sud Mennucci, dando uma grande contribuição nesta compreensão:

Em primeiro lugar, o fracasso completo da escola rural comum, tal como ainda se organiza entre nós, fracasso decorrente do fato de ser ela uma simples escola de cidade transportada e enxertada nas atividades rurais, enxerto realizado sem a menor dose de inteligência e de observação e no qual dominou exclusivamente o simplista e traiçoeiro critério da analogia. Se a escola comum dava resultados apreciáveis na cidade, havia de dá-los também no campo. Tal era a maneira de pensar geral, esquecidos os seus propugnadores de que a escola da cidade estava em harmonia com as aspirações cidadinas, mas em oposição formal aos desejos dos meios campestres. Teria bastado para condená-la, a verificação quotidiana de que o mestre era um estranho ao meio rural, que não lhe conhecia e menos lhe compreendia as mais elementares necessidades. (SUD MENNUCCI, 1934 p.45).

Intrínseco a questão do acesso à educação dos povos do campo no Brasil, se desenvolveu uma grande disputa política/conceitual: pelas vias governamentais e intelectuais desvinculados a vida dos povos do campo que utilizam a nomenclatura educação rural, que traz em si uma ideologia em que a educação vai com um formato e predefinida da cidade para o campo, uma educação da cidade no campo e pelos movimentos sociais do campo organizados

na luta pela terra se reivindica uma educação construída e elaborada com e pelos próprios povos do campo, que não venha formatada aos moldes da escola da cidade, ou de quem não vivencia a realidade local, sendo assim pontuasse a importância da luta e construção do paradigma da “Educação do Campo”.

É neste sentido que é importante destacar a importância da luta que vem sendo travada pelos povos do campo por uma Educação do Campo, um paradigma que rompe e enfrenta o paradigma da educação rural. Nesta trincheira de luta é importante colocar os esforços que vem sendo feito por alguns protagonistas que atuam no campo.

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente, por meio do PRONERA (Programa Nacional de Educação na reforma Agrária) dimensiona a ideias e o conceito de Educação do Campo, interagindo com outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da confederação nacional dos trabalhadores (Contag), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Associações Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar) como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis. (MOLINA; FERNANDES, 2005, p. 65).

Junto ao processo de resistência e luta dos povos do campo pelo direito a terra e a soberania de seus territórios, é levado desde o início destas lutas a reivindicação por Educação, e no Brasil em meados do século XX várias iniciativas surgem partindo de diversas instituições, em especial a igreja católica que no Espírito Santo na década de 60, padres jesuítas, desenvolveram experiências de educação através das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, onde atualmente no norte do Espírito Santo são denominadas de Centro Familiar de Formação em Alternância CEFFA, utilizando uma metodologia altamente eficiente segundo alguns teóricos intelectuais da educação tanto no Brasil como no mundo, a chamada Pedagogia da Alternância.

A Alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber. (GIMONET, 1999, p. 44-45).

Com as EFAs, vinculadas institucionalmente ao MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, se inicia um processo de educação que desenvolve junto aos agricultores/as fundamentado por uma formação humanista, culturalmente preservadora de valores ancestrais, de valorização, respeito e harmonia com a natureza, também uma formação

técnica capaz de capacitar a juventude para aperfeiçoar a produção da família e se inserir na sociedade desenvolvendo o seu meio. Neste contexto estas experiências de educação até o final da década de 1990, não utilizavam o conceito de Educação do Campo e sim de educação rural, como também não reproduziam o conceito de camponês, pois se utilizavam da nomenclatura agricultor familiar, devido principalmente ao vínculo paternalista do MEPES com a igreja católica que impunha essa concepção formulada pela elite capitalista.

No entanto as EFAs se especializaram por várias partes estado do Espírito Santo e se territorializaram em diversas comunidades com diferentes formações socioculturais, em muitos casos vinculadas aos processos de luta pela terra em regiões onde predominam alguns movimentos sociais do campo, como o norte do estado, onde se encontram com maior força e onde foi palco de importantes conflitos por terra, protagonizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Comissão Pastoral da Terra – CPT e o Movimento dos Pequenos Agricultores.

Neste contexto regional um conjunto de CEFFAs se organizam e propõem como política da instituição, a vinculação com os movimentos sociais e o rompimento com a subordinação imposta pelo Estado/Igreja, neste momento as EFAs se fragmentam no interior do MEPES e se inicia o desenvolvimento do RACEFFAES -Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, substituindo os nomes das escolas, de EFA - Escola Família Agrícola, por CEFFA - Centro de Familiar de Formação por alternância. A terminologia CEFFA foi assumida num encontro em Puerto Iguazu, Argentina, este encontro aconteceu paralelamente em Seminário Latino-Americano da Pedagogia da Alternância, realizado na mesma cidade nos dias 07 a 09 de abril de 2001. Estavam presentes, do lado movimento, representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Também, participavam representantes da SIMFR, Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, sediada na Bélgica, ONG que apoia o movimento da alternância no mundo, segundo Alternância (2006).

A partir deste encontro na Argentina o RACEFFAES toma posicionamentos políticos pedagógicos que vem a fortalecer o movimento Por Uma Educação do Campo que de acordo com Fernandes e Molina (2004 p.27), “a ideia da Educação do Campo tem sua gênese em julho de 1997, quando aconteceu o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo MST, em parceria com a própria UNB, o UNICEF, a UNESCO e a CNBB”.

Taticamente por facilitar os acessos a políticas públicas e reprodução do campesinato, os movimentos sociais do campo organizados em sua própria estratégia inclui a educação como

pilar na luta, sendo assim os movimentos sociais do campo em articulação propõe uma proposta de Educação do Campo.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. (CALDART, 2012, p. 257).

A luta pela educação passa a ser neste contexto onde traz à tona a realidade excludente dos povos do campo, e a luta para benefícios deste setor da sociedade, uma via de setorização dos sujeitos na luta de classes, exigindo uma visibilidade maior aos sujeitos excluídos do campo.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conforma com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo. (CALDART, 2002, p. 29).

Sendo assim fica evidente que no atual desenvolvimento deste paradigma, se coloca uma questão desafiadora para a unidade dos diversos setores da sociedade também excluídos dos direitos humanos, principalmente à educação. Seguindo esta linha de pensamento sobre a especificidade desta construção de Educação do Campo Caldart afirma que:

É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. (CALDART, 2002, p. 32).

Nessa questão relacionada ao protagonismo dos sujeitos do campo na construção desta proposta de educação que respeite e que seja apropriada a sua realidade, a Educação do Campo luta pela inserção características específicas da cultura e do conhecimento camponês, que se encontram no meio em que vivem estes sujeitos.

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmo e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (CALDART, 2012, p. 261).

Essa preocupação e o cuidado em reivindicar justiça para estes sujeitos, é legítima e necessária para a conquista de fato de uma equidade social. A educação historicamente tem sido

um descaso na realidade do povo do campo e imposta de forma violenta os modelos urbanos de educação. Defendendo a Educação do Campo e denunciando a imposição de políticas pedagógicas urbanas para a realidade do campo, Arroyo escreve:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da educação urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações ‘anormais’, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’. Não reconhecem as especificidades do campo. (ARROYO, 1999, p. 29).

É importante destacar a contribuição das obras de Paulo Freire no desenvolvimento desta Educação do Campo, quando este autor traz em suas reflexões a pedagogia do oprimido que tem como objetivo educar criticamente as populações excluídas do processo de desenvolvimento capitalista e se tornarem protagonistas de sua história, de sua educação, e sejam construtores da mudança da realidade injusta e desigual em que estão inseridos.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 1987, p. 17).

A pedagogia do oprimido que deu um dos principais fundamentos, assim como outras pedagogias, para construção da luta Por uma Educação do Campo, foi pensada por Freire, como mecanismo de libertação de toda a sociedade das prisões na qual o sistema capitalista nos impõe, segundo o autor:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí e tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua

"promoção". Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, 1987, p. 22).

Neste sentido Freire, toma um posicionamento importante pontuando quem são os protagonistas desta construção pedagógica:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não "humanitarista", pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. (FREIRE, 1987, p. 22).

A partir desta análise é de se destacar a luta por uma educação que valorize a identidade e os valores dos camponeses, que compartilhe os conhecimentos e qualifique os sujeitos a partir de sua realidade. Porém, é de se destacar um processo relevante na sociedade, o processo crescente do desenvolvimento do capital e da ideologia urbana no campo, indústrias migram para o meio rural, grandes agroindústrias fortemente ligadas ao agronegócio. E, por outro lado, a cidade sendo penetrada por camponeses desterritorializados conformando uma forma de vida na cidade com características da vida no campo, se adaptando ao mercado de trabalho, muitas vezes, como assalariados do campo.

Esta realidade nos remete a refletir sobre um processo contraditório existente no desenvolvimento de nossa sociedade, as mudanças e as mobilidades espaciais do trabalho nos desafiam a acompanhar a dinâmica da sociedade colocando o paradigma do campo e da cidade em uma condição de necessidade para compreender e interferir nos processos atuais numa perspectiva de emancipação da sociedade. Como traz em sua reflexão Caldart:

É preciso lembrar, afinal, que o que está em questão hoje no mundo é o próprio modo de vida em sociedade que a modernidade (capitalista) constituiu e preparou para autodestruição. Nessa lógica, um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da contradição inventada entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu. (CALDART, 2008, p. 75).

O município de Pinheiros não se diferencia de outras regiões do Brasil, onde o agronegócio<sup>3</sup> avançou, fica clara a alarmante situação de urbanização, que tem em torno de 78,33% da população residente na cidade e 21,67% no campo, segundo censo de 2010 (fonte: IBGE).

**Tabela 1: População total, por gênero, rural/urbana, e taxa de urbanização nos períodos de 1991, 2000 e 2010 – Pinheiros ES:**

População	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% Total (2010)
<b>População Total</b>	21.405	100,00	21.320	100,00	23.895	100,00
<b>População residente masculina</b>	11.052	51,63	10.787	50,60	12.005	50,24
<b>População residente feminina</b>	10.353	48,37	10.533	49,40	11.890	49,76
<b>População Urbana</b>	14.039	65,59	13.970	65,53	18.718	78,33
<b>População Rural</b>	7.366	34,41	7.350	34,47	5.177	21,67
<b>Taxa de Urbanização</b>	-	65,59	-	65,53	-	78,33

Fonte: IBGE, censo demográfico 2000.

Várias comunidades do campo, do município e região, são vítimas deste processo dinâmico, espacial de desterritorialização de campesinato. Em muitas destas comunidades se encontra construções de casas, igrejas e escolas abandonadas. Foram mais de 20 (vinte) escolas fechadas nos últimos 25 anos, segundo a secretaria municipal de educação de Pinheiros em entrevista, sinalizando um significativo esvaziamento do campo.

<sup>3</sup> Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *Plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem (FERNANDES, 2004).

A próxima fotografia se trata de uma escola, abandonada na comunidade São Tomé no município de Pinheiros - ES fechada em 1998:

**Foto 02: Escola Unidocente Córrego da Comunidade São Tomé, fechada em 1998. Pinheiros, ES**



Fonte: Fotografia de Gutemberg Gomes de Oliveira em trabalho de campo novembro 2014. Comunidade São Tomé Pinheiros, ES.

É nessa situação de abandono e de negação da cultura camponesa que se encontram as escolas e estudantes do campo no município de Pinheiros - ES, no entanto, também, é onde resistem de forma alternativa e libertadora numa perspectiva da transformação e da emancipação humana, existente nas experiências de Educação do Campo.

Pretendemos seguir neste exercício reflexivo sobre a dinâmica da realidade da atual fase de construção da luta Por uma Educação do Campo paralelo aos inúmeros esforços de construção de experiências de Educação Popular em diversas realidades do Brasil, contribuindo para uma reflexão mais ampla da Educação. Sendo assim Mézáros deixa evidente que para uma verdadeira mudança na situação atual da Educação, é necessário que o ser humano se liberte das cadeias do neoliberalismo:

Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A educação libertadora, pautada na emancipação humana, não está dentro do projeto do sistema capitalista, que vive da exploração do ser humano e da natureza, tendo como um dos seus mecanismos a alienação, que é efetivada também através do atual modelo de educação.

A construção de experiências e novas formas alternativas de educação para a libertação é um campo em aberto, cheios de possibilidades, onde cabe aos sujeitos protagonistas da transformação, acompanhar a dinâmica da sociedade, das lutas pela transformação da Educação e das construções teóricas e paradigmáticas que norteiam as forças sociais na edificação de projetos de transformação.

Existe uma limitação concreta e conceitual da Educação do Campo, que se insere politicamente em uma construção histórica da sociedade fragmentada pelo desenvolvimento do Capitalismo, uma fragmentação espacial, social, política, econômica, e cultural, a fragmentação entre campo e cidade e acaba entrando nesta lógica fragmentada por ser produto de uma estratégia popular na luta de classes contra o Capital que se constituiu dentro da fragmentação espacial da sociedade produzida pelo desenvolvimento do capitalismo, fazendo uma leitura histórica onde até então não pretende superar tal fragmentação, devido a uma afirmação social e espacial ligada à identidade territorial, no entanto existem contraditoriamente as possibilidades de sua superação quanto conceito, e oxalá quanto pratica.

As fronteiras entre rural e urbano, campo e cidade, criadas a partir do desenvolvimento do Capital, traz grandes desafios e dificuldades para a unidade da classe oprimida, e é neste ponto em que direcionamos nossa reflexão, onde reconhecemos e defendemos a necessidade de reparação de danos causados a populações que vivem no campo como o fechamento de escolas, a sobreposição de culturas genéricas por parte das instituições governamentais, da mídia, etc. De uma Educação que seja própria e construída com os elementos da identidade de cada lugar e território. Porém o problema da Educação atinge a população pobre em todos os espaços sendo campo ou cidade, como o caso do povo negro no Brasil, onde teve uma dificuldade em se inserir na sociedade e de ter seus direitos básicos garantidos, onde há uma necessidade real de transformação profunda e que também leve em conta suas características étnicas e locais.

A questão em que queremos refletir é sobre o risco de não estar alerta a estas questões espaciais, reafirmar e recriar uma fragmentação ou setorização da sociedade ou do povo

trabalhador em si. Defender e reproduzir uma conceituação como tática para viabilização de políticas públicas ou reformas que não dão conta da totalidade do problema central da Educação, se limitando apenas a migalhas que em nada faz avançar o projeto de transformação da classe trabalhadora, sendo assim é um grande risco e um desgaste histórico, sem levar em conta que uma proposta revolucionária de educação também pode reproduzir determinados aspectos da reprodução da sociedade capitalista, que no caso aqui é a fragmentação/setorização da sociedade.

Para contribuir nesta reflexão vejamos o que afirma Mészáros:

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos incluindo o da educação. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Acreditamos que é necessário uma proposta prática em que se determine o rompimento com as formas de estrutura deste modelo capitalista, dentro do atual modelo fica inviável uma mudança efetiva da totalidade das relações políticas e pedagógicas.

Neste sentido para Mészáros:

Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

O paradigma da Educação do Campo, tanto no Brasil como no Espírito Santo, vem enfrentando uma complexa luta pelos direitos dos povos trabalhadores do campo, enfrentando as investidas teóricas e subjetivas da produção acadêmica que deslegitima o acúmulo de conhecimento e das identidades dos povos do campo, enfrentando também o descaso por parte do Estado em legitimar essa luta e desenvolver uma política nacional realmente efetiva para resolver as desigualdades na educação.

#### 4. QUESTÃO AGRÁRIA E O AVANÇO DO AGRONEGÓCIO DA CANA-DE- AÇÚCAR NO MUNICÍPIO DE PINHEIROS

Iniciaremos a discussão deste capítulo, primeiramente situando o (a) leitor (a) cujo tema busca analisar a realidade agrária do município de Pinheiros-ES. Quando falamos em compreensão da realidade do campo e suas contradições existe uma conflitualidade entre duas interpretações da realidade agrária que se destacam, ou seja, quando nos referimos a conflitualidade, estamos alinhados com a análise de Fernandes:

Um conflito por terra é um confronto entre classes sociais, entre modelos de desenvolvimento, por territórios. O conflito pode ser enfrentado a partir da conjugação de forças que disputam ideologias para convencerem ou derrotarem as forças opostas. Um conflito pode ser ‘esmagado’ ou pode ser resolvido, entretanto a conflitualidade não. Nenhuma força ou poder pode esmagá-la, chaciná-la, massacrá-la. Ela permanece fixada na estrutura da sociedade, em diferentes espaços, aguardando o tempo de volta, das condições políticas de manifestações dos direitos. [...] Os acordos, pactos e tréguas definidos em negociações podem resolver ou adiar conflitos, mas não acabam com a conflitualidade, porque esta é produzida e alimentada dia-a-dia pelo desenvolvimento desigual do capitalismo. (FERNANDES, 2005, p.26).

Em relação a compreensão do conceito de paradigma entendemos ser uma construção histórica onde se abstrai da realidade problemas concretos, organizando junto à sociedade e a academia, uma visão de mundo onde se resulta a construção do mundo que se projetou por isso um paradigma está em permanente disputa na sociedade de classes, pois os paradigmas representam em si os interesses das distintas classes econômicas, políticas e sociais. Em outras palavras:

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade. (FERNANDES, 2005, p.26).

O primeiro paradigma desta conflitualidade se denomina Questão Agrária - PQA, nesta interpretação se leva em conta as contradições dialéticas da realidade que expressam à disputa social ou/e a luta de classes que se configura a partir das relações sociais e propõe a sua superação. O segundo paradigma é o do Capitalismo Agrário - PCA, onde não propõe uma superação do atual sistema de produção capitalista, mas apenas reformas superficiais cujos problemas e contradições nunca são resolvidos, apenas se relacionando e mantendo a dominação da classe capitalista.

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital. (FERNANDES, 2006, p. 37).

Nessa linha de reflexão vale ressaltar as contribuições de Stedile, sobre a origem da Questão Agrária:

A origem da expressão vem dos primeiros estudiosos que, a partir do século XVIII e até o século XX, analisaram o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ficando conhecidos como “pensadores clássicos”. Ao investigarem o comportamento do capital na organização da produção agrícola e em relação à propriedade da terra, esses pensadores concluíram que, à medida que o modo de produção capitalista se desenvolvia, com sua lógica e leis, a propriedade da terra foi se concentrando nas mãos de menor número de proprietários capitalistas. (FERNANDES, 2006, p. 37).

Pode-se potencializar o processo de compreensão deste paradigma com as seguintes análises de Stedile:

O termo Questão Agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Ao se fazer o estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está-se estudando a questão agrária daquele país. Porém, durante muito tempo, o termo foi utilizado principalmente como sinônimo dos problemas agrários existentes e, mais reduzidamente, quando, em determinada sociedade, a concentração da propriedade da terra impedia o desenvolvimento das forças produtivas na agricultura. (STEDILE apud CALDART et al., 2012, p. 641).

Sendo assim pontuamos um posicionamento em relação à conflitualidade dos paradigmas que interpretam o campo na atualidade, aproximamos do debate paradigmático a respeito da *Questão Agrária*, que se desenvolve intrínseco ao princípio da crítica e da superação do atual sistema capitalista, nesta perspectiva fica evidente a inviabilidade do atual sistema para o campo, para a natureza, para o ser humano e toda sociedade em sua totalidade. Este paradigma trava uma luta, e lança o desafio da construção de alternativas e experiências de superação deste sistema para além do capital, comprometidos com a transformação da sociedade e na emancipação do ser humano.

O paradigma da questão agrária prioriza as lutas de classes para explicar as disputas territoriais, os modelos de desenvolvimento e suas conflitualidades. Sendo a questão

agrária um problema estrutural, a luta contra o capitalismo é a perspectiva de construção de outra sociedade [...]. (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 3).

Na perspectiva a respeito do *Capitalismo Agrário*, atualmente vem sendo desenvolvido e defendido a partir dos princípios do sistema capitalista, fortemente ligado ao agronegócio, pelas grandes multinacionais, o mercado global, o capital financeiro e os grandes proprietários de terra. Segundo Fernandes, Welch e Gonçalves neste paradigma:

[...] a produção de desigualdades também é explicada como um problema conjuntural do capitalismo e que poderia ser superado por meio de políticas que possibilitem a “integração” do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. Esta “integração” seria necessária porque o campesinato compõe uma estrutura incompleta e necessita do mercado capitalista para se desenvolver. Nesta lógica, campesinato e capital “interagem” [...]. Esse processo é explicado pelo paradigma do capitalismo agrário que prioriza as políticas sociais para aproximar relações entre a produção capitalista e a produção familiar. (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 3).

Assim, com tais posicionamentos expostos, é de fato importante reafirmar a importância de ambos na construção da história. Propomos, neste processo de construção do pensamento, que o povo trabalhador oprimido pelas elites capitalistas e a classe opressora, seja os (as) protagonistas da construção da realidade, sendo assim, da própria história.

A questão agrária no Brasil está intrinsecamente vinculada à forma de ocupação do território, ou seja, do roubo e da concentração de terras para a especulação capitalista e a exploração da mão-de-obra neste território, que foi iniciado com a colonização, formando o assim os grandes latifúndios.

Como afirma Silva (1990), a colonização do território brasileiro se deu através do acordo com fortes empresários capitalistas dispostos a explorar grandes extensões de terras, neste caso, por famílias da elite portuguesa. Daí surgiram os latifundiários escravistas: obedecendo ao mercado internacional e/ou ao modo de produção conhecido como plantation, com a necessidade de exportar em grande escala e a escassez de mão de obra na colônia e a resistência violenta por parte dos povos originários, desenvolvendo um rentável mercado de tráfico de escravizados vindos de várias partes da África.

Segundo Lessa (2007), na sociedade capitalista, a proteção e preservação da concentração de terras, deve ser entendida como uma das formas de proteção à propriedade privada, o que conseqüentemente reproduz a dominação e o poder da classe dominante. “Isso porque, nesse tipo de organização social, toda ação política e ideológica da burguesia está

direcionada para manter intocável a propriedade privada, característica essencial para garantir a reprodução ampliada do capital” (LESSA, 2007, p.47).

A usurpação do ser humano, do seu direito ao território, de onde constrói sua existência, é uma ação destruidora, como tem feito o neoliberalismo, ao expropriar e destruir os povos do campo: suas comunidades, aldeias, quilombos e outros tantos nomes usados pelos diferentes povos para denominar seus territórios. Desapropriando de forma violenta, transformando relações humanas desenvolvidas ao longo da história por gerações, forjando uma outra cultura genérica fundamentada predominantemente no lucro, no consumo de mercadorias e no individualismo, ditados pelo mercado.

O município de Pinheiros assim como grande parte da região norte do Espírito Santo, é marcada pelo predomínio de monoculturas baseadas na exploração da terra por grandes monoculturas de cana-de-açúcar e eucalipto, fato que se intensificou no final da década de 1960, apoiado pela política neoliberal que se fortaleceu neste período, imposto de forma violenta pelos EUA, expresso aqui no Brasil com a ditadura militar, que legalizou a ação criminosa de grandes empresas da produção de celulose, no extermínio de comunidades tradicionais ao longo do território capixaba. Primeiramente, com a expulsão dos camponeses, índios e quilombolas de seus territórios, para a expansão da exploração de madeira e das fazendas de criação de gado, em seguida o cultivo de eucalipto, café, e, de forma intensa nos últimos anos, a cana-de-açúcar, desestruturando, desorganizando e reorganizando diversos territórios.

Dando sequência nessa análise da questão agrária do município de Pinheiros, é importante apresentar algumas compreensões relacionadas ao conceito de território, e, para iniciar esta reflexão é importante a compreensão do conceito de espaço, onde Santos (1996) define como: “Conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ação, que formam o espaço de modo, indissociável, solidário e contraditório” (SANTOS, 1996, p. 51). É no espaço que o território é formado, quer dizer, o espaço é anterior ao território, é formado através das relações sociais de poder dentro do espaço, territorializando o espaço conformando diversos territórios.

Nesse sentido, Raffestin traz uma grande contribuição na compreensão deste conceito:

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço. Lefebvre mostra muito bem como é o mecanismo para passar do espaço ao território: "A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, autoestradas e rotas aéreas etc.". O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas

pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si. (RAFFESTIN, 1993, p.50).

Para contribuir neste debate, Haesbaert traz uma reflexão da produção do território em uma dimensão também cultural, da apropriação simbólica, e não somente na dimensão política e econômica.

Podemos então sintetizar afirmando que território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou o controle político econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais os grupos territoriais e as escalas geográficas que estivermos analisando. (HAESBAERT, 2005, p. 121).

Concebemos no entanto o território como espaço de construção da vida do homem, da mulher e da natureza em sua multidimensionalidade. Até aqui com tais pensamentos expostos, de forma sintética o território é concebido como o espaço onde acontece a criação, a ação e ideologia de diferentes relações sociais presentes na realidade da vida do ser humano, espaço que está em permanente disputa, entre os povos que podem construir seus territórios autonomamente e pelo sistema capitalista que se constrói ideologicamente baseado na exploração dos meios de produção, dos bens da natureza e do próprio ser humano num processo predatório, de homens, mulheres e inclusive do próprio sistema, impõem uma homogeneização das relações sociais, com o consumo de sua produção, da competição, do lucro e da acumulação de riqueza como pilares.

Segundo dialogo com moradores mais antigos e lideranças do município de Pinheiros, com roteiro pré estabelecido no planejamento de pesquisa para o trabalho de campo, durante a fase de intensificação da ocupação das monoculturas que geraram conflitos no campo no município, no final da década de 1960, muitas famílias permaneceram na terra, porém, no território do agronegócio, vendendo sua força de trabalho, numa relação de parceria, na forma de vaqueiro, meeiro etc. Tinha na terra a possibilidade de criar seus filhos, trabalhar com a família ou até cultivar, mesmo que em uma pequena e restrita proporção de terra. Com a monocultura da cana-de-açúcar, a permanência no campo é ameaçada, pois é exigida no território do agronegócio a ausência de pessoas vivendo no campo, substituídas pela monocultura, o trabalho mecanizado, expulsando comunidades inteiras para a cidade, criando, já neste período, uma população desterritorializada. Em outras palavras:

O território é entendido como enraizamento, localização, área com fronteiras, Estadação, ponto de referência, e a desterritorialização como fluxo, rompimento de

fronteiras, relações, deslocalização, movimento, que leva uma concepção eminentemente areal do território [...] (FERNANDES, 2007, p. 132).

No território do agronegócio representado pelas monoculturas de cana-de-açúcar, permanecem hegemonicamente relações capitalistas de produção, onde tudo se converte em mercadoria, a terra, a natureza, os seres humanos são tidos como meio de produção e consumo de mercadoria mesmo que seja à custa do esgotamento e a morte destes. Neste território é característico o padrão homogêneo por se tratar de monoculturas, onde se destrói a diversidade, revelando uma paisagem que se diferencia da paisagem do território camponês que é característico ter em sua conformação, a diversidade, formando uma paisagem heterogênea.

Esta heterogeneidade presente na paisagem do território camponês é formada devido a diversidade e da ação humana no território, expressando a presença e a vida de sujeitos que constroem sua existência no território. A Homogeneidade da paisagem no território do agronegócio é produzida pela ausência de seres humanos vivendo no campo, dando lugar somente para a monocultura, para a mercadoria, a relação do/a trabalhador/a com a terra é através de relações de trabalho assalariado, da alienação do trabalho, ou como Estado brasileiro em sua constituição, tem considerado também como trabalhador industrial o trabalhador que trabalha nas zonas rurais para usinas sucroalcooleiras, independente da natureza jurídica do empregador: “[...] O empregado de usina de açúcar que presta serviços no campo, plantando e/ou colhendo cana-de-açúcar, é típico empregado rural, posto que esta atividade se identifica como definida na regra do art. 2º da Lei 5.889/73, sendo assim um trabalhador industrial [...]” (TST apud PRUNES, 1998, p. 353).

Segundo Gómez e Thomaz Junior:

A introdução no campo, a partir da década de 1970, de sistemas de produção altamente intensivos em capital (mecanização, insumos químicos, melhoramento genético das sementes) desestruturou uma grande parte dos pequenos produtores incapazes de se incorporar às exigências da nova matriz produtiva. Hoje, a expropriação, expulsão e exclusão continuam marcando a situação dos trabalhadores rurais em todo o país. Nem o êxodo rural, que reduziu intensamente no passado o contingente de egressos do campo, nem a introdução de outras atividades no meio rural (industriais e de serviços), consegue aliviar a crise estrutural que recobre o trabalho no meio rural. (GÓMEZ; THOMAZ JUNIOR, 2009, p. 78).

No interior do município de Pinheiros na década de 1980, ao entorno das grandes fazendas e latifúndios formados gradativamente, resistia uma pequena parcela de agricultores que viviam em seus territórios, mantendo sua base alimentícia e comercial na produção de mandioca, milho e feijão, sofrendo uma forte pressão das fazendas e das monoculturas que cercavam, por exemplo, as comunidades: São José do Jundiá, 15 de Maio, Brunelle etc.

Um dos períodos mais prósperos de Pinheiros foi durante o ciclo da farinha, na década de 70, quando o município chegou a ter 76 farinheiras em pleno funcionamento, exportando a produção para vários estados do Brasil. A produção de farinha e o cultivo de mandioca perderam força na década de 80 com a retirada dos subsídios do Governo Federal para a agricultura. (MATOS, 2008. p.26).

O período de grande desenvolvimento da produção de mandioca e farinha no município de Pinheiros foi registrado com as investigações de Konoski, que afirma que:

As serrarias que beneficiaram a madeira da região e que deram impulso ao desenvolvimento do município migraram para outras regiões do país, em especial, para região Norte, e começava um novo ciclo econômico, o da mandioca, que teve início nos anos 70 e se estendeu a meados dos anos 80, quando Pinheiros se torna o maior produtor do estado e do Brasil, sendo os pequenos agricultores responsáveis por toda essa produção. Comparando com outros municípios nessa época, detinha uma grande quantidade de pequenos agricultores que cultivavam a mandioca e outras culturas de subsistência, como pequenos animais e criação de bovino. (KONOSKI, 2008, p. 48).

Nos municípios de Pinheiros, Conceição da barra e Pedro Canário, a cana-de-açúcar ocupa cerca de 75 mil hectares pertencentes a fornecedores e às unidades de agroindústrias processadoras como a ALCON, CRIDASA e DISA. Gerando assim, aproximadamente, 15 mil empregos diretos. Dos trabalhadores diretamente envolvidos no corte da cana-de-açúcar, a maior parte é migrantes, oriundos de outros estados, prioritariamente dos estados do nordeste. Esses trabalhadores vivem do corte da cana-de-açúcar, deslocando-se para o local onde há colheita a fazer, no município de Pinheiros e Pedro Canário há um forte número de trabalhadores/as do estado de Alagoas, Bahia e Pernambuco. Estas informações são frutos do trabalho de campo e de acordo com dados obtidos através de entrevistas com: dez trabalhadores do corte da cana-de-açúcar, um encarregado de áreas, que é quem coordena grupos de cortadores e com um técnico agrícola, cujo todos são funcionários da empresa ALCON destilaria SA, estas pessoas foram selecionadas para serem entrevistadas por serem mais fáceis para acessar e dialogar e por representarem as escalas hierárquicas mais baixas da empresa, ou seja, os (as) trabalhadores (a) mais explorados.

De acordo com Molina (1997), historicamente desde os períodos remotos, passando pela colonização das Américas e atualmente ser plantada em diversas partes do mundo a cana-de-açúcar tornou-se uma commodity agrícola amplamente estudada com destaque para o impacto ambiental causado pelo seu cultivo, pelo consumo de água para irrigação, pela grande quantidade de uso de agrotóxicos e principalmente na etapa da colheita onde o processo de queima além de poluir o meio ambiente, o solo permanece descoberto por um tempo

relativamente longo, acelerando o seu processo de erosão e prejudicando suas propriedades físicas.

Neste sentido segundo os dados do IEMA (2010), em diversos estados brasileiros aprovaram leis que determinam o fim da prática da queimada em canaviais. No caso do Espírito Santo a lei nº 9.073/08 estabeleceu uma limitação para a prática em 30% de área cultivada, a erradicação total da queimada está prevista para até 2019. Já nas áreas com declividade superior a 12% a Lei prevê o fim da queima em 30% da área cultivada até o ano de 2014 e a erradicação completa da queima nessas áreas até 2020. Além disso, a referida Lei não permitirá a prática da queima em áreas de expansão dos canaviais.

Com o declínio da pequena agricultura provocado pelo desenvolvimento do agronegócio no norte do estado, é marcante o aumento da produção de cana-de-açúcar na região, influenciado principalmente pela implantação da usina Destilaria Itaunas S/A-DISA, em Conceição da Barra, da ALBESA em Boa Esperança e da CRIDASA em Pedro Canário, municípios vizinhos de Pinheiros.

A tabela a seguir nos evidencia o aumento das áreas plantadas de cana-de-açúcar no município.

**Tabela 2 – Evolução da ocupação da área por culturas e a produção por toneladas no Município de Pinheiros ES**

Culturas	1991		1996		1998		2006		2009	
	Área/ ha.	Prod./ Ton.	Área/h a.	Prod./ Ton	Área/h a.	Prod./ Ton.	Área/h a.	Prod./ Ton.	Área/h a.	Prod. /Ton.
<b>Feijão</b>	7.200	12.500	300	-	700	1.344	300	540	700	1290
<b>Milho</b>	3.900	21.720	300	-	550	1.705	300	1.080	200	720
<b>Café</b>	5.000	4.500	-	-	4.200	13.440	7.300	17.520	10.500	23.940
<b>Mandioca</b>	3.500	63.000	2.200	-	2.100	29.400	2.220	44.000	1.500	22.500
<b>Mamão</b>	1550	75.00	2.200	-	2.100	101.613	3.650	438.000	2.500	262.500
<b>Cana-de-açúcar</b>	1.500	105.000	5.620	-	4.150	207.500	5.620	393.000	9.000	630.000

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE e Fundação Jones Santos Neves – Pinheiros-ES, 2014.

No quadro a seguir observamos já no ano de 2004 o posicionamento superior em área plantada da cana de açúcar em relação a outras culturas tradicionais do município:

**Quadro 1 - Produção vegetal município de Pinheiros ES– 2004**

Exploração	Área plantada (ha)	Área colhida (ha)	Produção	Unidade	Rendimento médio	Unidade
Abacaxi	12	6	210	1.000 Frutos	35.000,00	frutos/ha
Abobora	170	170	2.040	Tonelada	12,00	t/ha
Banana	50	30	450	Tonelada	15,00	t/ha
Borracha	147	0	0	Tonelada	0,00	t/ha
Café-conilon	7.500	6500	260	1.000 Sacas	40,00	sacas/ha
Cana-de-açúcar	6.000	6000	540.000	Tonelada	90,00	t/ha
Coco	600	500	8.000	1.000 Frutos	16.000,00	frutos/ha
Feijão 1º safra	400	400	768	Tonelada	1,92	t/ha
Feijão 2º safra	50	50	90	Tonelada	1,80	t/ha
Floresta plantada	2.379	540	107	Tonelada	198,15	m³/ha
Goiaba	6	6	240	Tonelada	40,00	t/ha
Graviola	5	3	90	Tonelada	30,00	t/ha
Limão	140	140	3.500	Tonelada	25,00	t/ha
Macadamia	8	0	0	Tonelada	0,00	t/ha
Mamão	3.600	3600	360.000	Tonelada	100,00	t/ha
Mandioca	3.00	2200	39.600	Tonelada	18,00	t/ha

<b>Maracujá</b>	230	230	10.350	Tonelada	45,00	t/ha
<b>Milho</b>	300	300	540	Tonelada	1,80	t/ha
<b>Pimenta-do-reino</b>	20	20	80	Tonelada	4,00	t/ha
<b>Quiabo</b>	4	4	120	Tonelada	30,00	t/ha
<b>Tomate</b>	15	15	1.200	Tonelada	80,00	t/ha

Fonte: GCEA/ES - Levantamento Sistemático da Produção Agrícola. 2009.

Com o avanço da migração da população do campo para a cidade, aumentando e desenvolvendo a malha urbana do município, há também uma forte imposição por parte dos meios de comunicação, transporte, comercialização, a favor do capital, da cultura urbana e a desvalorização do campo.

Para fortalecer o mercado neoliberal agroexportador<sup>4</sup> e a política do capital apoiado pelo Estado, a cana-de-açúcar e o eucalipto fixam e se expandem de forma acelerada, e se territorializa em grande parte do território camponês, expulsando-os para a cidade, negando a existência de pessoas morando no campo. Como vemos na tabela abaixo:

**Tabela 3 – População do campo/cidade entre 2000 e 2010 e o número de trabalhadores assalariados do campo que moram na cidade entre 2000 e 2014**

<b>População total 2000</b>	<b>População total 2010</b>	<b>População do campo 2000</b>	<b>População do campo 2010</b>	<b>População da cidade 2000</b>	<b>População da cidade 2010</b>	<b>Assalariados do campo, que moram</b>	<b>Assalariados do campo, que moram</b>
-----------------------------	-----------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---	---

<sup>4</sup> O mercado agroexportador, também rotulado de patronal, empresarial ou de forma mais ampla de agronegócio ou complexo agroindustriais, representa uma forma de organização produtiva marcada pela produção em alta escala, intensiva em capital, que emprega recursos tecnológicos avançados e com forte capacidade de competir nos mercados internacionais. O mercado agroexportador volta-se prioritariamente para a produção em alta escala visando a expansão da produção, com ganhos crescentes de produtividade. Através de constante incorporação de tecnologia procura aumentar sua competitividade junto aos mercados internacionais, assegurando ao país as primeiras posições no ranking de produção e exportação de vários produtos agropecuários. (CALDART, 2012).

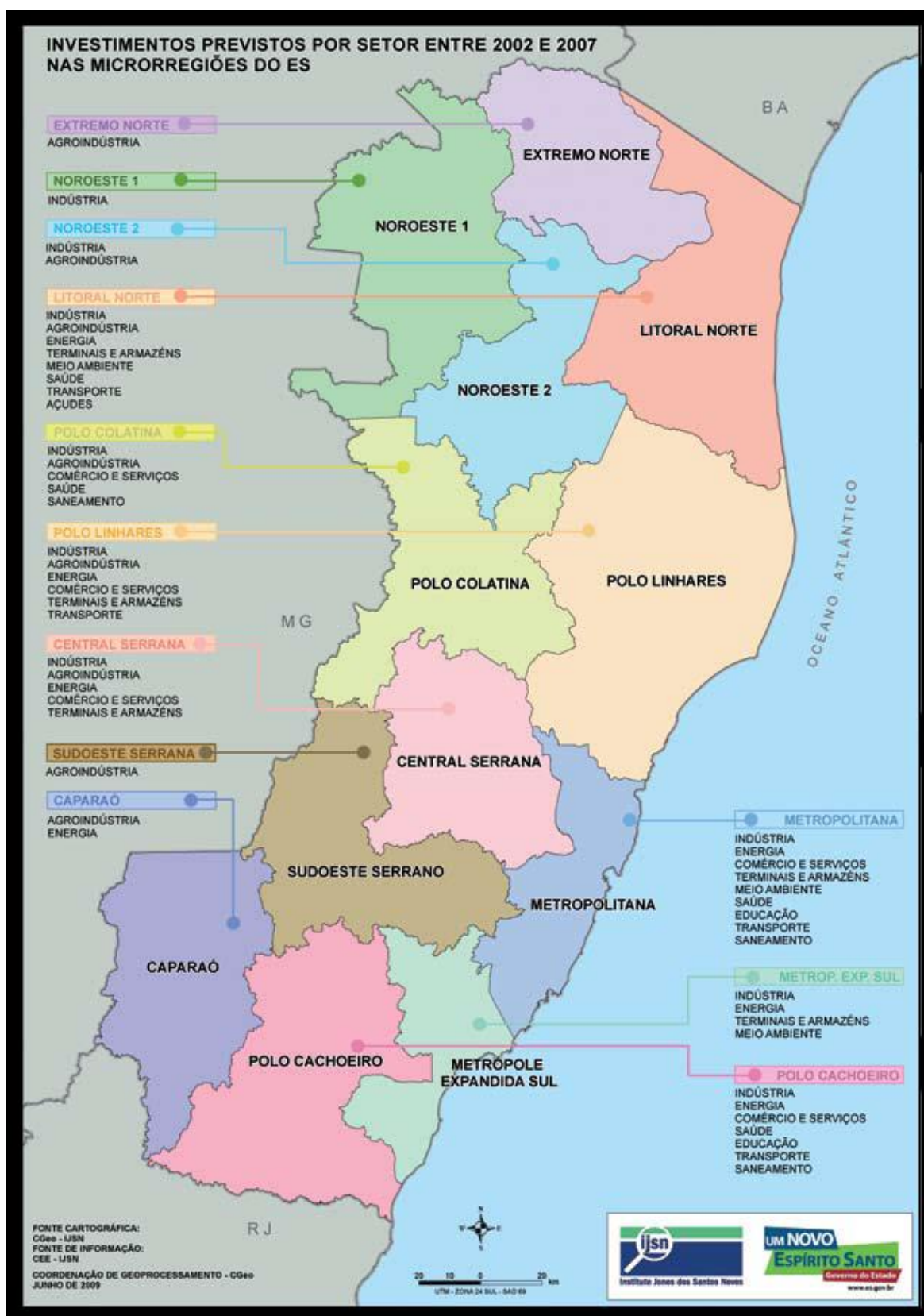
						na cidade.	na cidade.
						2000	2014
21.320	23.895	7.350	5.177	13.970	18.718	1.500	4.440

Fonte: IBGE e dados da secretaria do sindicato dos trabalhadores rurais de Pinheiros coletados em trabalho de campo no dia 15 de dezembro de 2014.

A territorialização da cana-de-açúcar é de interesse não somente das grandes empresas, mas também do setor financeiro e dos grandes proprietários de terra, e essa investida é controlada e organizada pelo Estado, desorganizando os territórios sem nenhuma responsabilidade social e moral.

Como podemos observar nos mapas 01 e 02 a seguir, ilustrando o planejamento dos investimentos por microrregião do estado:

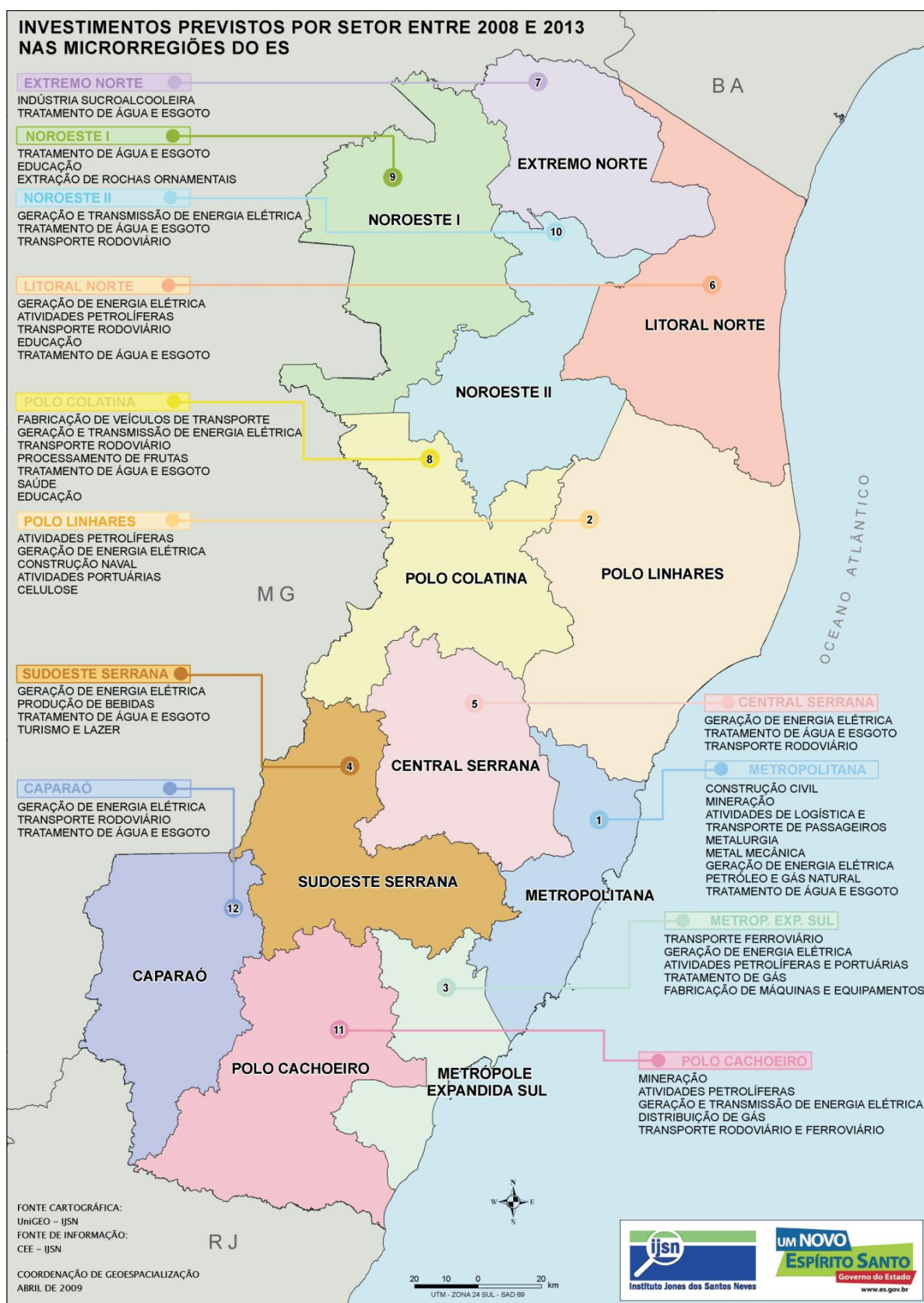
Mapa 01 - Investimentos previstos por setor entre 2002-2017 e microrregiões do Espírito Santo



Fonte: Documento oficial do governo do estado: UniGEO – IJSN – CEE. 2009.

Mapa 02 - Investimentos previstos por setor entre 2002-2017 e microrregiões do Espírito Santo

Santo



Fonte: Documento oficial do estado: UniGEO – IJSN – CEE 2009.

Vejamos no quadro seguinte, o interesse do Estado, no desenvolvimento do agronegócio da cana-de-açúcar, na região do Extremo Norte do Estado, como se encontra o município de Pinheiros:

**Quadro 2 - Investimentos Previstos 2007-2012, PIB 2005 e Principais Atividades – ES**

Microrregião	Invest. Previstos 2007 (R\$ mil)	%	PIB 2005 (R\$ mil)	%2	Principais atividades
<b>Região Metropolitana</b>	18.725.600	33,8	29.792.898	63,1	Mineração, construção civil, logística, siderurgia, energia elétrica e gás.
<b>Pólo Linhares</b>	10.413.200	18,8	4.518.877	9,6	Atividade petrolífera, indústria naval, infra-estrutura e silvicultura.
<b>Metrópole Expandida Sul</b>	18.296.900	33,0	2.133.899	4,5	Siderurgia, atividade petrolífera e mineração.
<b>Sudoeste Serrana</b>	507.200	0,9	873.856	1,9	Geração de energia elétrica, produção de bebidas e agricultura.
<b>Central Serrana</b>	38.200	0,1	843.955	1,8	Infraestrutura rodoviária.
<b>Litoral Norte</b>	2.710.800	4,9	1.671.054	3,5	Atividade petrolífera e geração de energia elétrica.
<b>Extremo Norte</b>	<b>578.600</b>	1,0	668.639	1,4	Indústria do álcool e construção civil (habitação).
<b>Pólo Colatina</b>	777.200	1,4	1.474.137	3,1	Fabricação de produtos alimentícios, bebidas e combustível; Infraestrutura (transporte, energia e telecomunicações).
<b>Noroeste I</b>	36.500	0,1	583.416	1,2	Distribuição de gás, extração e beneficiamento de rochas ornamentais.
<b>Noroeste II</b>	175.300	0,3	857.293	1,8	Beneficiamento de rochas ornamentais, energia elétrica e infra-estrutura rodoviária.
<b>Pólo Cachoeiro</b>	3.073.400	5,5	2.924.182	6,2	Atividade petrolífera, transporte ferroviário e energia elétrica (geração e distribuição).

<b>Caparaó</b>	105.100	0,2	848.708	1,8	Energia elétrica (geração) e silvicultura.
<b>Espírito Santo</b>	55.438.000	100,0	47.190.914	100,0	

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Econômicos, 2009.

Estes sujeitos, presentes nas cidades, em grande parte são resultantes do processo da desterritorialização da população do campo, este processo é explicado por Haesbert, sendo:

A desterritorialização é assim definida como um processo que pode ser voluntário ou forçado, violento, de perda de território, de quebra de controle das territorialidades pessoais ou coletivas, de fratura no acesso a territórios econômicos, simbólicos, a recursos, a bens. (HAESBERT, 2004 p. 23).

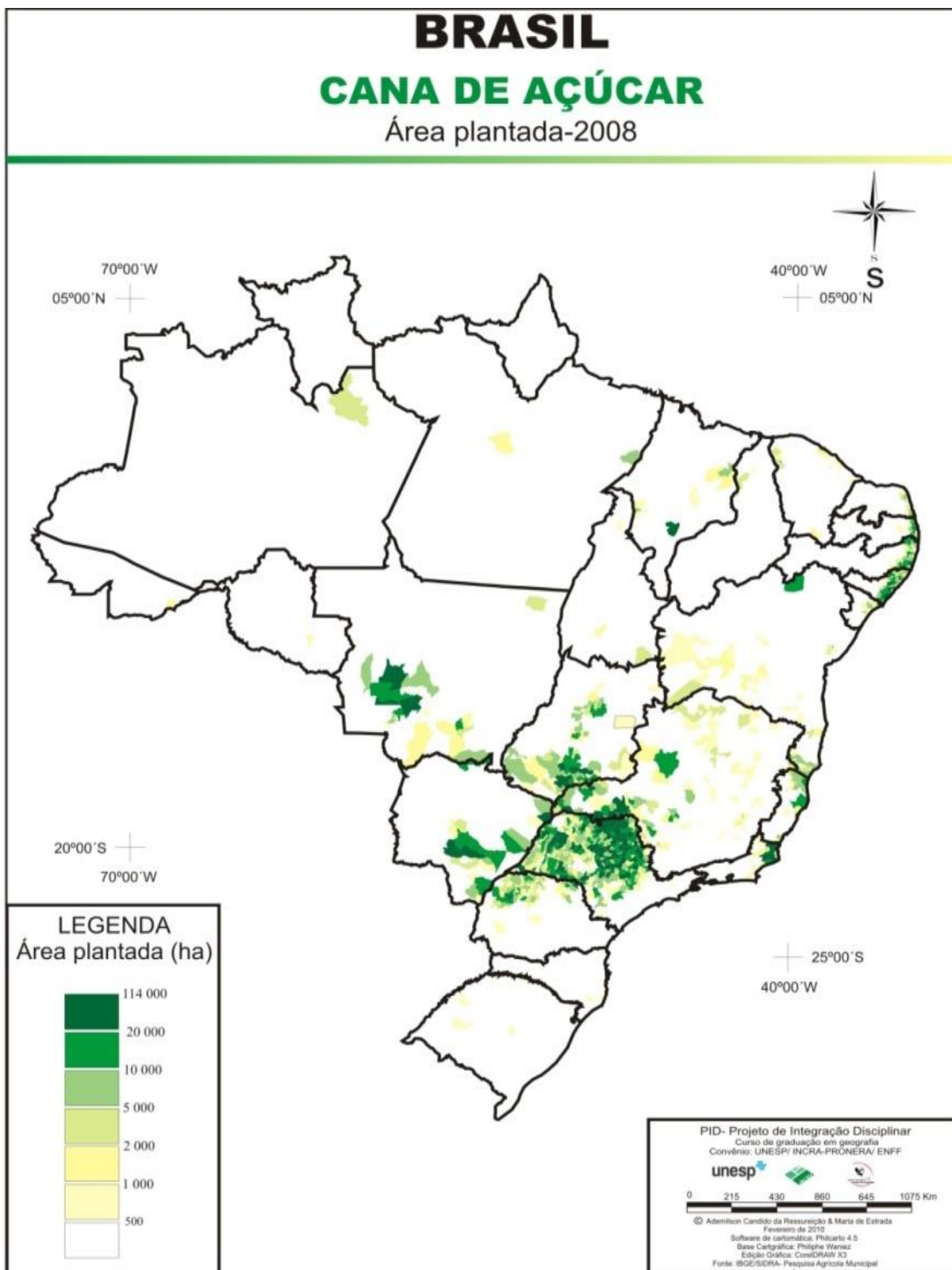
Este processo espacial é algo presente e cada vez mais crescente, no município de Pinheiros. E para elucidação deste processo de desterritorialização é importante ressaltar a contribuição de Fernandes:

A desterritorialização é precisamente a quebra do controle de cada indivíduo, comunidade ou empresa sobre o seu território: no caso específico das populações, essa implica uma quebra de vínculos, uma perda de território, um afastamento aos respectivos espaços de afirmação material e/ou imaterial, funcional e/ou simbólica. (FERNANDES, 2008, p.5).

Sujeitos sem terras, não morando mais em seus territórios, voltam ao campo e se subordinam ao agronegócio como assalariados, principalmente na produção da cana-de-açúcar. Ao vender sua mão-de-obra para o agronegócio, seu contato com a terra, seu trabalho, é de forma assalariada, ou seja, recebendo apenas um determinado salário por mês, pelo seu trabalho ou quantidade de horas trabalhadas. Sua relação de trabalho continua sendo com a terra, ele sobrevive mesmo que de uma pequena parcela por meio do seu trabalho, da terra, mas não mais em seu território como controle deste meio de produção que é a terra.

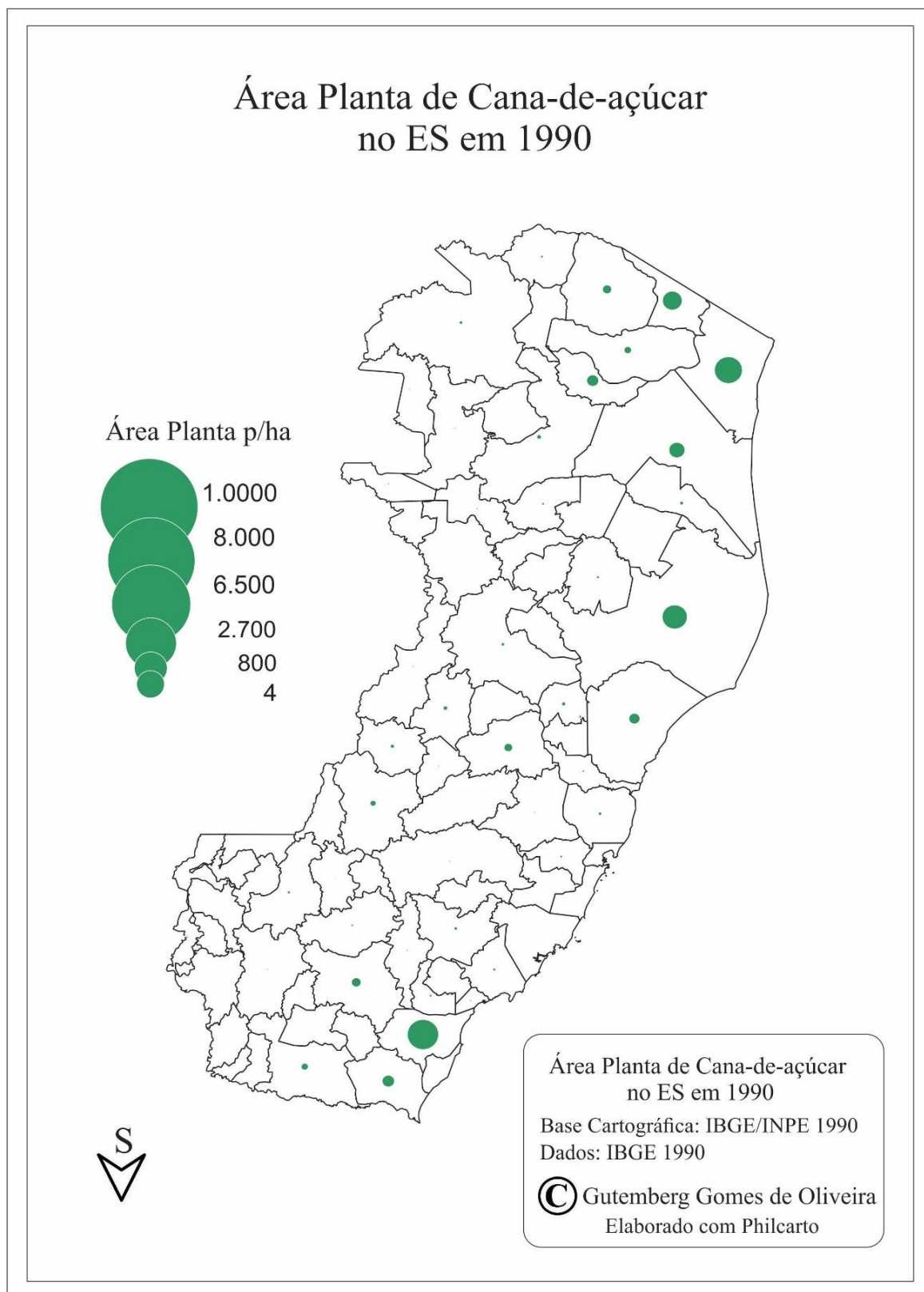
Nos mapas III, IV e V a seguir observa-se as áreas de concentração da cana-de-açúcar município de Pinheiros e no Brasil, representadas pela graduação da cor verde. Conforme o verde se intensifica significa que há mais concentração de cana-de-açúcar

Mapa 03 – Área plantada de cana-de-açúcar no Brasil em 2008



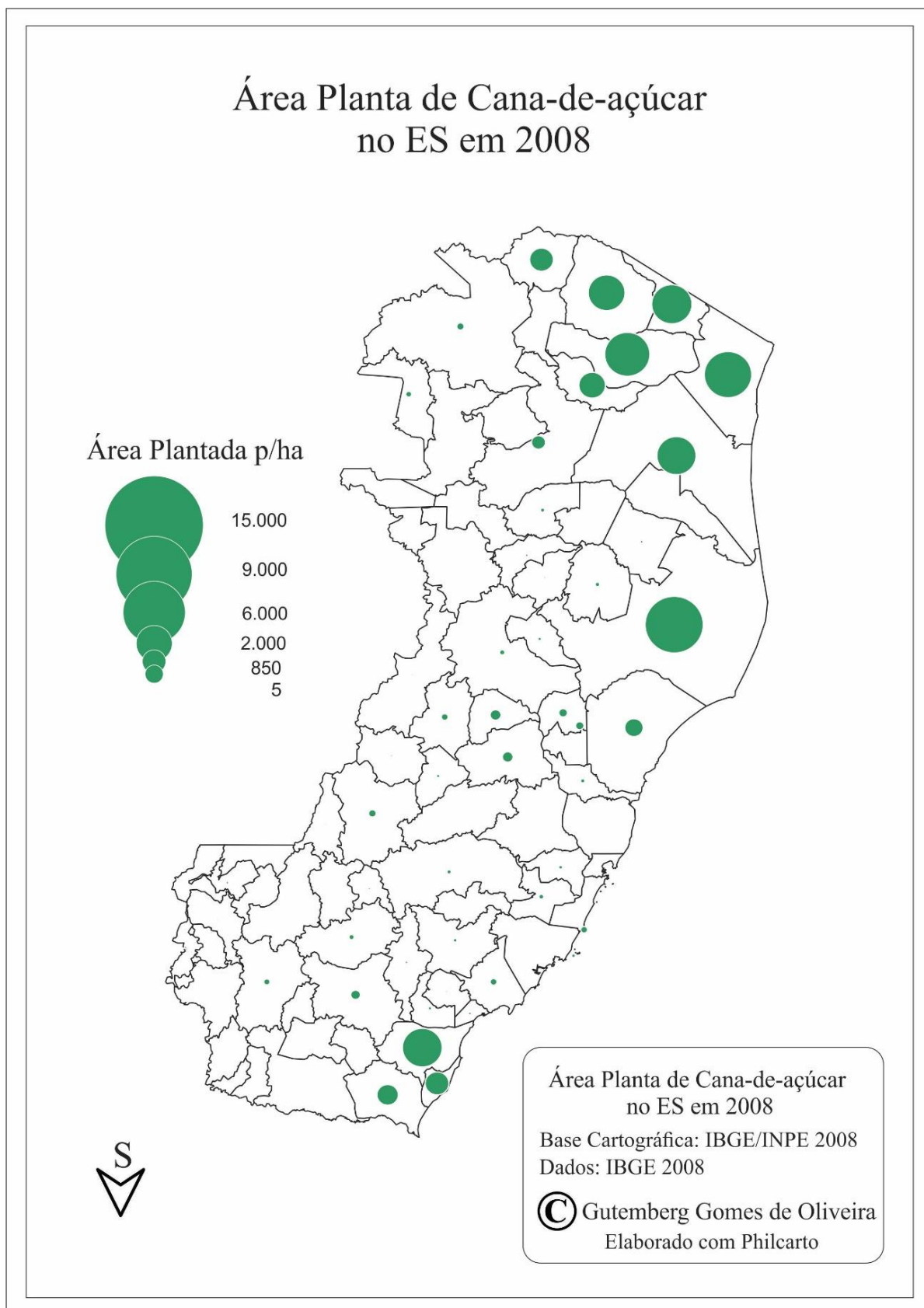
Fonte: IBGE. Elaboração: Ademilson C. da Ressureição e Maria de Estrada 2010

Mapa 04 – Área planta de cana-de-açúcar no Espírito Santo em 1990



Fonte: IBGE. Elaboração Gutemberg G. de Oliveira. 2015

Mapa 05 – Área planta de cana-de-açúcar no Espírito Santo em 2008



Fonte: IBGE. Elaboração: Gutemberg G. de Oliveira. 2015

Destacamos que, no interior das relações sociais e econômicas impostos pelo agronegócio (trabalho assalariado, monocultura, concentração da terra, uso de grande quantidade de agrotóxicos etc.), é que encontramos a ameaça da permanência dos povos do campo, pois através da apropriação do trabalho, da compra da força de trabalho como mercadoria, na busca pela alta produtividade, é imposto uma grande ausência de famílias agricultoras morando no campo, e se configura o sentido de fazer da cidade somente como dormitório e local de trabalho assalariado precário nos pequenos comércios ou cargos públicos. É no campo onde se vende a força de trabalho, e de forma violenta, a mecanização do trabalho e do próprio homem. Em muitos casos empresas colocam máquinas colheitadeiras modernas, ao lado de trabalhadores cortadores de cana, forçando psicologicamente o desempenho do trabalhador, ou seja, a exploração do trabalhador.

De acordo com Oliveira:

[...] devemos salientar que o processo de modernização da agricultura não deve ser entendido apenas pelos índices de utilização de máquinas e insumos agropecuários que determinados setores passaram a absorver a partir do pós-guerra, pois o desenvolvimento de novas técnicas na agricultura brasileira veio acompanhado também de mudanças nas relações sociais de produção e de trabalho. Neste processo modificaram-se as formas de pagamento de mão-de-obra no campo, que passou a ser cada vez mais assalariada; intensificou a utilização do trabalhador volante (ou boia-fria), principalmente no setor canavieiro; pequenos produtores fossem eles, proprietários, parceiros ou posseiros foram sendo expropriados, dando lugar a empresas nos moldes capitalistas de produção. (OLIVEIRA, 1999, p. 44).

A fotografia a seguir é um exemplo do uso da tecnologia na monocultura da cana-de-açúcar, é os chamados Pivôs centrais, um sistema de irrigação em círculos usados pelo agronegócio no município de Pinheiros:

**Foto 03: Monocultura da cana-de-açúcar e o sistema de irrigação com Pivô central, usado para grandes plantações.**



Fonte: Gutemberg Gomes de Oliveira em trabalho de campo novembro de 2014.

Neste contexto, contraditoriamente, se intensifica a luta pela terra por parte destes camponeses desterritorializados e trabalhadores/trabalhadoras Sem-Terra na região e, especialmente, no município de Pinheiros, onde as condições precárias de trabalho oferecidas pelo agronegócio e os impactos socioambientais causados na região, levam a uma intensificação de revoltas de trabalhadores/trabalhadoras por melhores condições de trabalho e por um pedaço de terra.

A luta pela terra hoje existente no país representa, na maioria dos casos, mais um capítulo da história do campesinato brasileiro, movido pelo conflito entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa. Mas as novidades desse momento histórico são muitas. Dentre elas, destacam-se: a grande abrangência da base social da categoria sem-terra, que envolve uma multiplicidade de sujeitos sociais, inclusive trabalhadores residentes nas cidades, e o significado aí contido de negação do processo de proletarização em curso, demonstrando que a possibilidade de recriação camponesa não se esgota com o processo de expropriação nem com a passagem desses sujeitos pela cidade. (MARQUES apud FELÍCIO, 2006, p. 15).

No município de Pinheiros, reflexo de uma política nacional de fortalecimento do agronegócio, se encontra em um crescente assalariamento no campo, mostrando a forte pressão para o esvaziamento de moradores do campo, levando a um nível elevado de desigualdade e pobreza.

Atualmente existe uma presença marcante na cidade de Pinheiros de agricultores e agricultoras desterritorializados/as, assalariados/as do campo que vivendo nas cidades, encontram diversas limitações em manifestar seu modo de vida essencialmente ligado a terra, porém de maneiras e expressões até então ocultas, demonstram uma determinada campesinidade<sup>5</sup>.

A partir da interpretação deste processo de expansão da monocultura da cana de açúcar, analisado através de dados do IBGE, do sindicato dos trabalhadores rurais, das entrevistas realizadas em trabalho de campo realizado sob orientação e aprofundamentos teóricos das disciplinas cursadas como exemplo a de Questão Agrária no Brasil e na América Latina, fazemos a seguinte reflexão da conjuntura econômica e política estadual e municipal, compreendendo o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, esse modelo hegemônico capitalista de produção imposto na sociedade, que é dirigido pelas grandes empresas nacionais e multinacionais e incentivado pelo Estado. É este processo estrutural que determina a desterritorialização dos povos do campo no município de Pinheiros, pondo um forte desafio ao desenvolvimento e a soberania da população, tanto do campo como da cidade.

---

<sup>5</sup> Elementos subjetivos que permanecem com o campesinato mesmo após sua desterritorialização (WOORTMAN, 1990).

## 5. O AUMENTO HISTÓRICO DA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES DA CIDADE NO CEFFAP E AS MUDANÇAS NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

Assim, não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido (Condenado nestes termos por José Martí) reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2005. p. 46-47).

O CEFFA de Pinheiros, apresentado ao longo deste trabalho, historicamente vem sofrendo profundos efeitos devido ao intenso desenvolvimento do agronegócio no município de Pinheiros, transformando os territórios, forçando um triste abandono do campo por parte dos agricultores, mudando as condições de existência do público atendido pela escola, devido principalmente a concentração da terra e o avanço das monoculturas de cana-de-açúcar, que foi um dos fatores que causaram a diminuição da população que vive no campo e com isso um intenso aumento do número de estudantes na cidade no CEFFAP que era abastecida de estudantes que vinham das comunidades camponesas do município de Pinheiros onde atualmente existe um número muito reduzido de famílias.

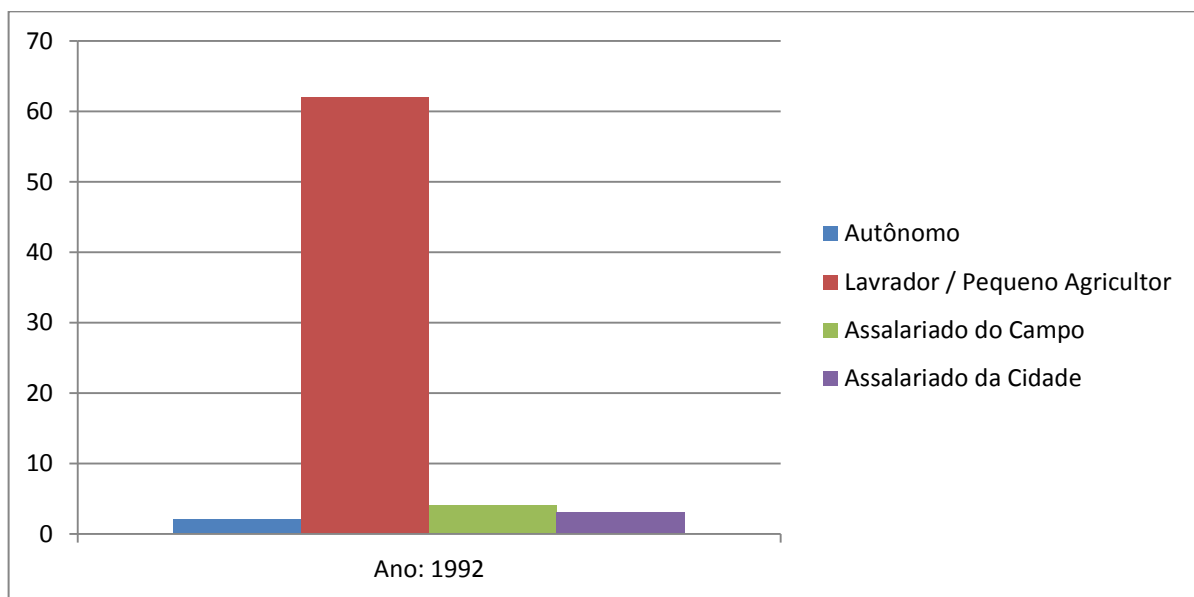
As reflexões realizadas nesse capítulo são sustentadas por dados obtidos a partir de visitas às escolas em que realizamos entrevistas junto a dois educadores acompanhantes de turmas e analisamos dados presentes no Livro de Registro de Matrícula do CEFFAP. Outra relevante fonte de dados foram as observações pessoais a partir de vivência na escola, seja de quando fui estudante desse CEFFA, depois como educador responsável pelas disciplinas de agricultura e zootecnia e atualmente como pesquisador da dinâmica espacial e agrária deste CEFFA.

Vamos poder observar nesses gráficos a seguir, a dinâmica histórica do público atendido pelo CEFFAP, cujos dados foram obtidos no Livro de Registro de Matrículas do CEFFAP, que temos uma cópia no anexo deste trabalho, são registrados as matrículas de todos e todas estudantes que passaram pelo CEFFAP, desde 1992. Neste livro se registra a série, os dados pessoais do estudante e dos pais, ocupação da família, escolaridade da família etc. Dessa forma organizamos por ano e série a ocupação dessas famílias que passaram pela escola. As ocupações das famílias foram separadas por: Assalariado do campo, assalariado da cidade,

lavrador/pequeno agricultor, autônomo e assentado. Nossa análise sobre essa organização de dados é que houve uma diminuição da participação de lavradores e pequenos agricultores na escola e gradativamente o aumento da presença de famílias assalariados do campo, assalariados da cidade e autônomas.

No gráfico 01, nos primeiros anos de funcionamento do CEFFA, é possível vermos uma forte presença de famílias agricultoras, que neste caso algumas eram assentadas pelo INCRA organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, segundo entrevista com a secretária da do CEFFA que atua desde este período, porém no registro de matrícula da escola não especificaram que eram assentadas, declarando-se como agricultores ou lavradores, e assim colocamos no gráfico para ser fiel ao registro da escola, que no total somavam 62 estudantes. Porém, já neste período se nota uma pequena presença de famílias da cidade, na maior parte, camponeses desterritorializados, na forma de assalariados do campo e da cidade:

**Gráfico 01 - Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 1992.**



Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretária do CEFFA de Pinheiros – ES. Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

**Tabela 04 - Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 1992**

---

**Ocupação Principal**

**Números de Famílias**

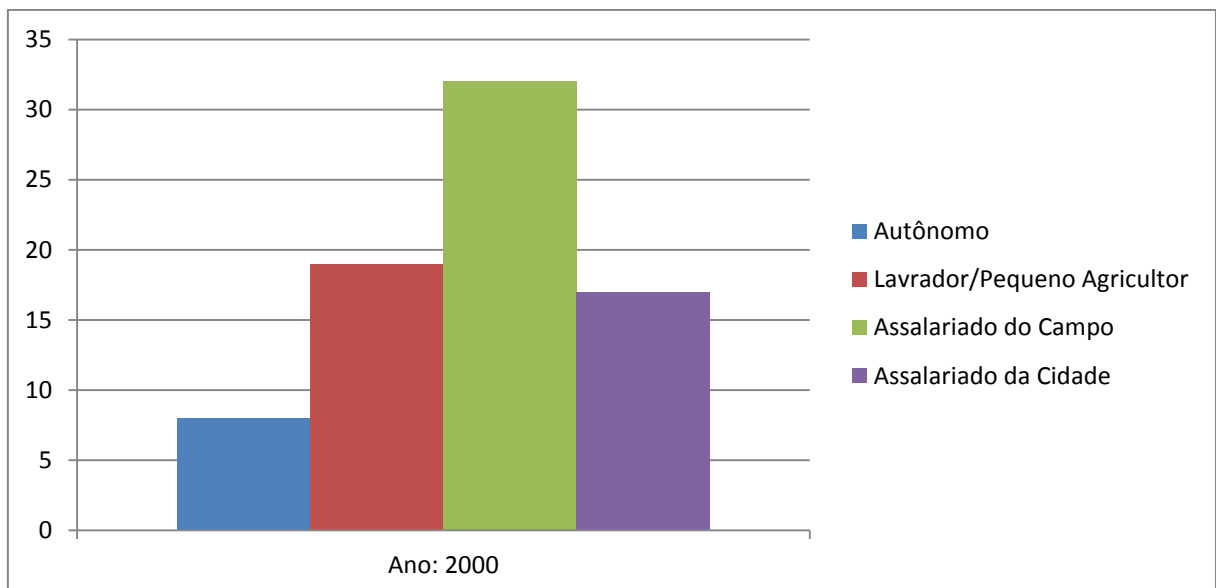
---

	5ª Série	6ª Série	7ª Série	Total
<b>Autônomo</b>	0	0	2	2
<b>Lavrador/Pequeno Agricultor</b>	35	17	10	62
<b>Assalariado do campo</b>	0	3	1	4
<b>Assalariado da Cidade</b>	0	2	1	3
<b>Total</b>	35	22	14	71

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES. Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

O Gráfico 02 apresenta como ocorreu uma grande transformação na ocupação das famílias participantes no CEFFA, de uma maioria das famílias agricultoras, passando à grande presença de camponeses desterritorializados, assalariados da cidade e do campo e autônomos. Contexto marcado pelo forte período neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a intensa penetração do capital no campo e a consequente desterritorialização do campesinato, o desaparecimento de várias comunidades camponesas, e o fechamento de escolas e igrejas. Processo favorecido pelo insano e potente financiamento e apoio ao mercado sucroalcooleiro representado pela monocultura da cana-de-açúcar.

**Gráfico 02 - Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2000**



Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

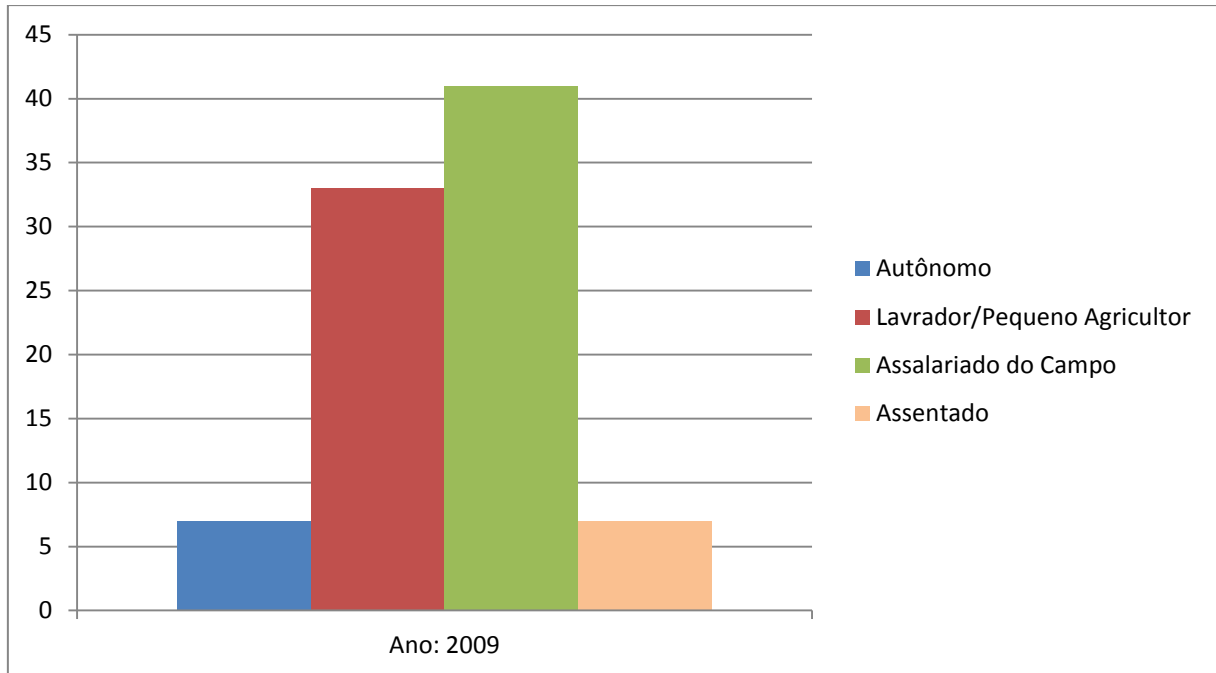
**Tabela 05 - Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2000**

Ocupação Principal	Número de famílias				
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total
<b>Autônomo</b>	3	2	2	1	8
<b>Lavrador/Pequeno Agricultor</b>	6	6	2	5	19
<b>Assalariado do campo</b>	14	10	3	5	32
<b>Assalariado da cidade</b>	2	1	10	4	17
<b>Total</b>	25	19	17	15	76

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

No gráfico 2 podemos observar o grande aumento da inserção de famílias assalariadas do campo no CEFFA, em que, segundo as entrevistas com os (as) professores (as) que atuam na escola desde a sua fundação, são camponeses desterritorializados, pois são famílias que viviam no campo e foram viver na cidade e às vezes em casas na própria terra do capitalista. Acompanhando a dinâmica da estrutura agrária do município e região, contraditoriamente, se nota a presença de famílias assentadas, mostrando que o campesinato resiste a desterritorialização e se reterritorializa, apoiando-se no CEFFA como ferramenta educativa para seus filhos e fortalecimento da sua resistência e existência.

No próximo gráfico podemos observar a ausência de participação de assalariados da cidade e um aumento da participação de famílias assalariadas no campo, resultante do avanço do agronegócio.

**Gráfico 03 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2009**

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES. Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

**Tabela 06 - Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2009**

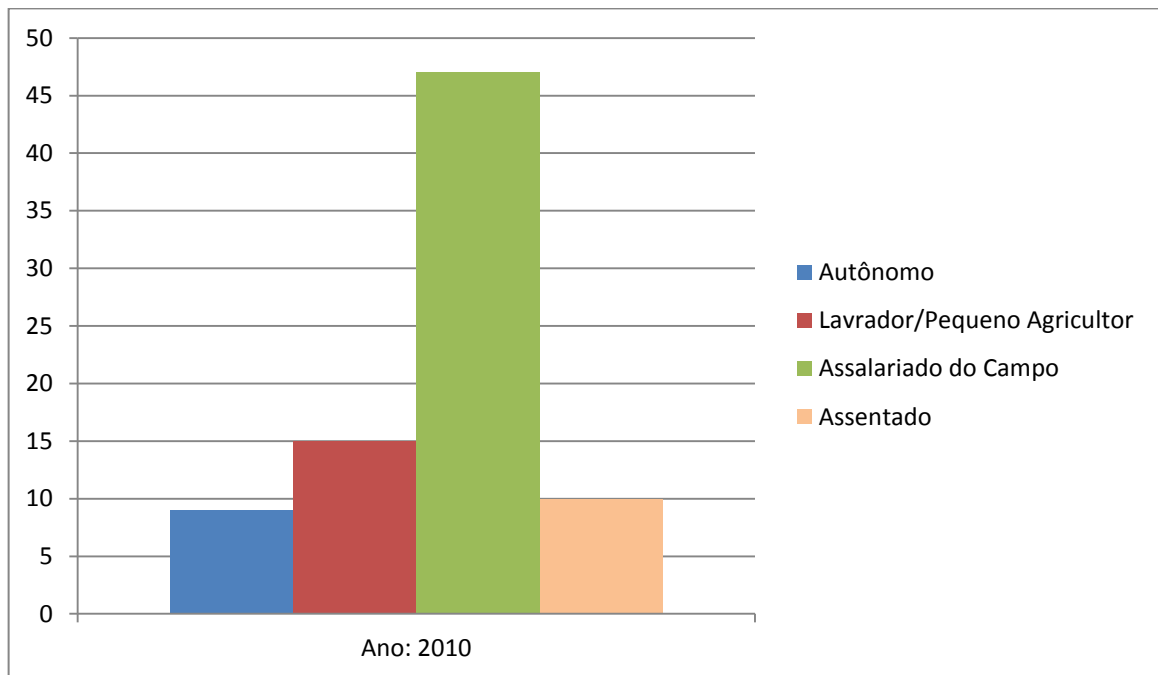
Ocupação Principal	Número de famílias				
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total
<b>Autônomo</b>	2	4	1	0	7
<b>Lavrador/Pequeno Agricultor</b>	6	10	13	4	33
<b>Assalariado do campo</b>	11	11	10	9	41
<b>Assentado</b>	1	4	2	0	7
<b>Total</b>	20	29	26	13	88

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES. Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

Podemos analisar com estes gráficos que historicamente o CEFFAP veio aumentando o número de estudantes da cidade e diminuindo o número de estudantes do campo, um dos

principais fatores, que não é o único elemento, é que o atual modelo proposto pelo agronegócio no município de Pinheiros vem promovendo um esvaziamento de pessoas morando no campo, como já discutido no capítulo 3. E as comunidades de agricultores que abasteciam o CEFFAP de estudantes atualmente apresenta um número muito reduzido de moradores, existindo apenas grandes plantações de monoculturas.

**Gráfico 04 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2010**



Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES. Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

**Tabela 07 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2010**

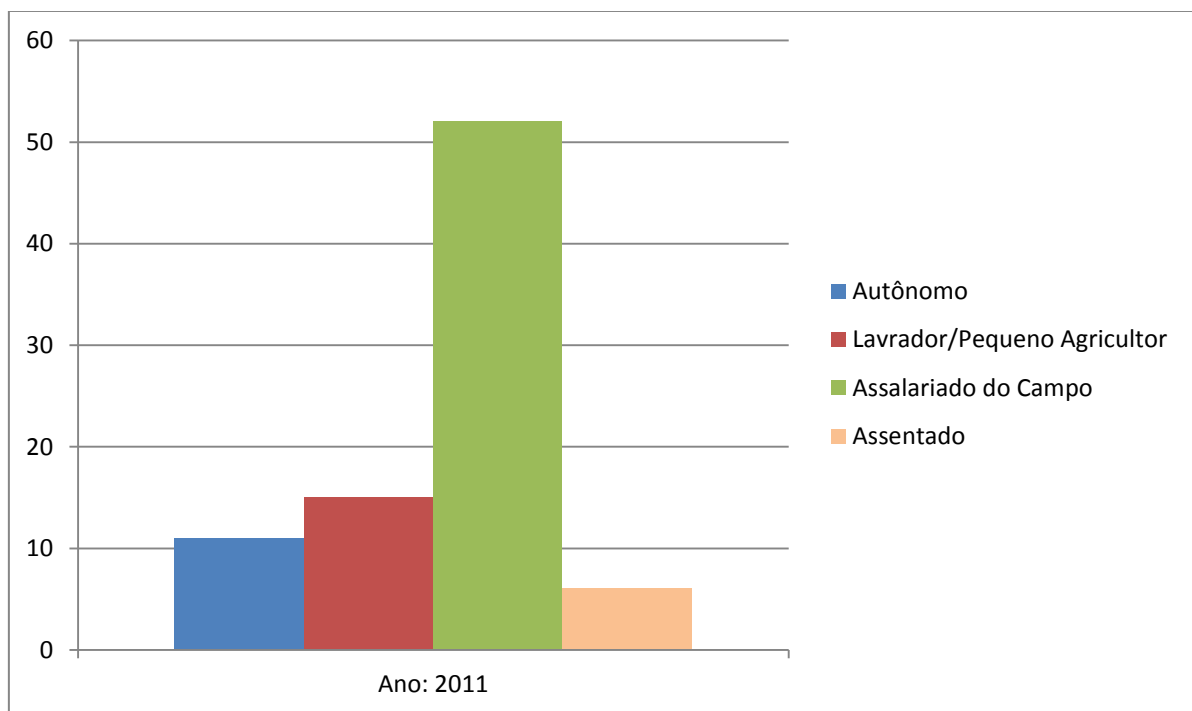
Ocupação Principal	Número de famílias				
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total
Autônomo	3	2	3	1	9
Lavrador/Pequeno Agricultor	4	3	8	0	15
Assalariado do campo	12	10	10	15	47
Assentado	1	4	3	2	10

<b>Total</b>	20	19	24	18	81
--------------	----	----	----	----	----

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

Nos gráficos a seguir podemos observar o crescente aumento da participação no CEFFAP de famílias assalariadas no campo e na cidade e grande diminuição de famílias agricultoras.

**Gráfico 05 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2011**



Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

**Tabela 08: Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2011**

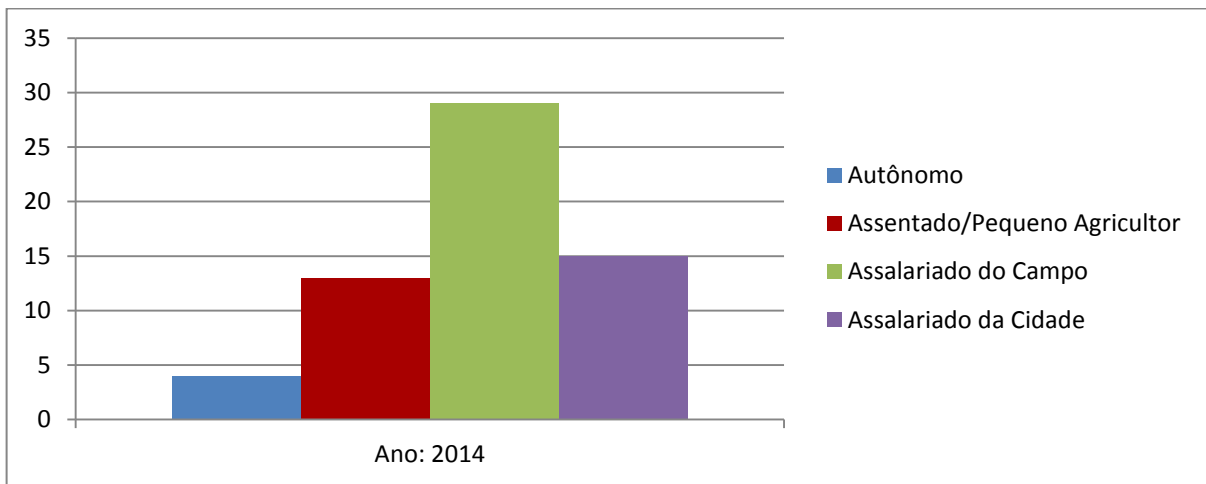
Ocupação Principal	Número de famílias				
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total
<b>Autônomo</b>	3	1	2	5	11
<b>Lavrador/Pequeno Agricultor</b>	4	3	6	2	15
<b>Assalariado do campo</b>	12	13	12	15	52

<b>Assentado</b>	1	2	3	0	6
<b>Total</b>	20	19	23	22	84

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

Nos últimos cinco anos vêm ocorrendo um processo que vem transformando profundamente a realidade do CEFFA de Pinheiros, pois se está vivendo uma realidade entre educadores e educando onde a grande maioria efetivamente é da cidade, pois as famílias que trabalham como assalariados do campo moram na cidade e apenas vendem sua força de trabalho no campo, a outra parte destas família representadas pelos educandos da cidade são de autônomos que garantem sua subsistência através de artesanatos, prestação de serviços, comercio ambulante e aposentadorias, e assalariados na cidade onde trabalham em cargos públicos, comércios registrados etc., as famílias de estudantes do campo a minoria e neste ano em específico, alguns pontuaram no registro de matricula da escola que são assentados. Como nos mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 06 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2014**



Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

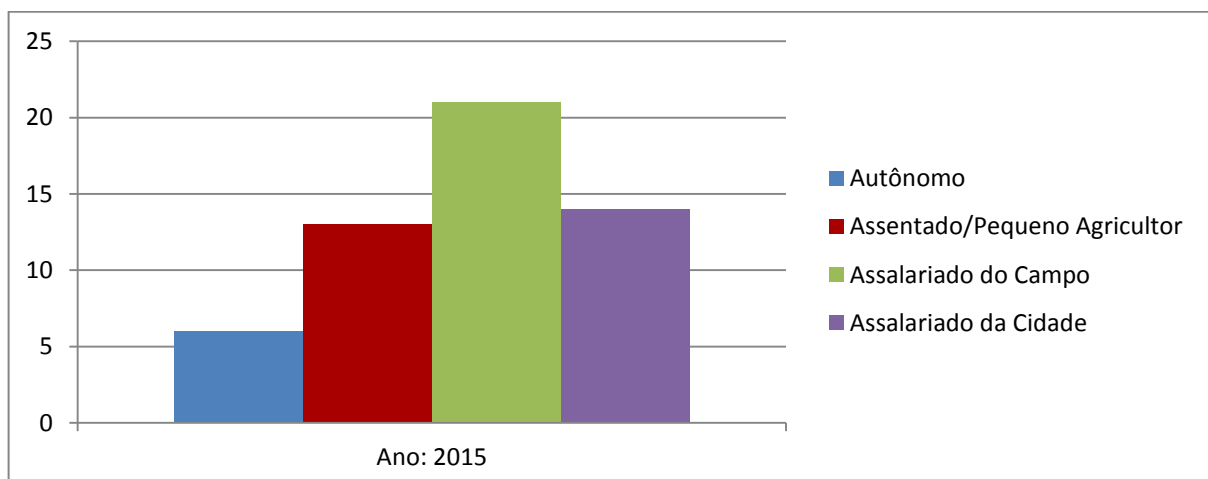
**Tabela 09: Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2014**

Ocupação Principal	Número de famílias				
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total
<b>Autônomo</b>	2	1	1	0	4
<b>Assentado/Pequeno Agricultor</b>	4	5	4	0	13
<b>Assalariado do campo</b>	14	5	5	5	29
<b>Assalariado da cidade</b>	6	3	5	1	15
<b>Total</b>	26	14	15	6	61

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES. Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

Como podemos ver através destes gráficos acima, o CEFFA de Pinheiros passou a receber um número cada vez maior de famílias vindas da cidade, assalariados do campo, nas formas de boias-frias que trabalham no corte da cana-de-açúcar, nas colheitas e tratos culturais no café, embalando mamão para o transporte etc. Também, assalariados da cidade, vendendo sua mão de obra nos serviços públicos, pedreiros (a), professores (as), operários (as), garis, guardas etc.

Por ultimo, temos abaixo os dados atuais de 2015 cujo processo de presença de estudantes da cidade permanece maior em relação ao numero de estudantes do campo.

**Gráfico 07 – Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2015**

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

**Tabela 10: Ocupação das famílias e presença no CEFFA de Pinheiros – ES em 2015**

Ocupação Principal	Número de famílias				
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total
<b>Autônomo</b>	2	1	2	1	6
<b>Assentado/Pequeno Agricultor</b>	2	3	4	4	13
<b>Assalariado do campo</b>	7	5	4	5	21
<b>Assalariado da cidade</b>	4	3	3	4	14
<b>Total</b>	15	12	13	14	54

Fonte: Dados obtidos do Caderno de Registro de Matrículas, secretaria do CEFFA de Pinheiros – ES.  
Organização dos dados e gráficos: Gutemberg Gomes de Oliveira

Com os dados apresentados acima fica evidente que existe de fato um desafio para a Educação do Campo neste CEFFA e que os/as educadores/as atualmente assumiram que é necessário valorizar a presença destes estudantes e a realidade da cidade em seu contexto pedagógico.

Através do trabalho de campo, e nas atividades de vivência que fizemos no CEFFAP, podemos dialogar com educadores, funcionários mais antigos e a direção da escola. Através destes diálogos e atual Projeto Político Pedagógico da escola, constatamos que uma das importantes transformações causadas por este forte processo de aumento de estudantes da cidade e diminuição de estudantes do campo foi à escola deixar de usar o sistema de semi-internato, onde sempre foi a grande marca deste tipo de experiência de escola no Espírito Santo, onde os/as estudantes vinham de lugares distantes, de comunidades agrícolas distantes da escola e das cidades, ficava inviável ir e vir todos os dias para a escola, sendo assim permaneciam por uma semana na escola e uma semana em casa, intercalando entre tempos e espaços, denominado no CEFFA como Tempo Escola e tempo Comunidade.

A partir de 2014 o CEFFA de Pinheiros por ter um número muito reduzido de estudantes vindos de comunidades agrícolas mais distantes, e ter um número muito grande de

estudantes vindo da sede cidade de Pinheiros que fica a 2km de distância, passou se a dotar um sistema onde os/as estudantes da cidade saem de suas casas e se reúnem em um ponto em comum na sede da cidade, são levados de ônibus a partir das 6:30hs da manhã para o CEFFA e voltam para casa as 19:00hs da noite. A alternância de tempo e espaço entre Tempo Escola e Tempo Comunidade agora muda de forma, e as aulas ao invés de uma semana em casa e outra na escola, passa a ser diariamente de segunda a sexta, o Tempo Comunidade passa a ser as noites em que chegam da escola e os sábados e os domingos.

Um dos motivos desta transformação além de ter sido a mudança do perfil da/os estudantes do CEFFA, foi também um problema político, pois segundo E. M. S. escolhido para entrevista por ser um dos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do/as estudantes no tempo comunidade:

O Governo do estado em reunião com representantes e coordenadores do conjunto CEFFAs, criticou a forma com que nós dentro dos CEFFAs acompanhávamos os/as estudantes durante o período que permaneciam em casa, e avaliou não ter segurança e garantia de que os/as estudantes teriam um efetivo acompanhamento pedagógico no período que ficam em casa, e que havia um ambiente fértil para a hostilidade e o não compromisso/cumprimento com os estudos.

Nos discursos e nas propagandas o governo acho bonito e importante o trabalho do CEFFAs, porem na pratica não existe um apoio e uma efetivação da PA como proposta pedagógica impulsionada pelo Estado. (E. M. S. Entrevista 12/03 2015).

Quando os/as estudantes permaneciam em casa durante uma semana, levavam diversas atividades pedagógicas, trabalhos das disciplinas estudadas, além destes trabalhos levam atividades extracurriculares planejadas e acompanhadas pelos educadores e pela família através de uma ferramenta chamada de “Caderno da Realidade – CR”, para realizarem em casa e na comunidade, onde é feito uma análise da realidade do/a estudante através de entrevistas, trabalhos de campo, fotografias, ilustrações etc.

A realização do CRs é orientada por Temas Geradores, que tem por objetivo trazer a realidade dos/as estudantes para dentro da escola e assim ser abordado nas disciplinas curriculares através de uma investigação coordenada pelos educadores porem construída e realizada pelos próprios/as educandos/as, criando coletivamente os Planos de Estudo que são os questionamentos organizados que dão o conteúdo do caderno da realidade. Segundo Freire:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1987, p. 50).

Seguindo as reflexões de Freire, sobre os Temas Geradores:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. (FREIRE, 1987, p. 50).

Atualmente, mesmo que as/os estudantes não estejam mais pernoitando durante toda semana na escola, as sextas, sábados e domingos são os dias apropriados para elas/eles fazerem as investigações e a aplicação do PE na família e comunidade.

Assim para quem mora na cidade e a família trabalha durante toda semana impedindo de ter um acompanhamento e participação maior na educação dos filhos, o fim de semana se torna um espaço direcionado pelo CEFFAP para estas atividades entre estudante, família e comunidade.

Segundo entrevistas com os (as) educadores (as) e a direção da escola, cuja pergunta foi sobre o atual formato de permanência dos (as) estudantes no CEFFA, e a decisão de mudanças na permanência e pernoitar na escola, ou semi-internato como se denominava, não foi somente devido às críticas do governo do estado sobre a qualidade do acompanhamento pedagógico, mas foi principalmente pelas condições econômicas e humanas do CEFFA de Pinheiros diante da atual realidade.

Em outros CEFFAs nos municípios vizinhos funcionam normalmente com o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, apesar desses CEFFAs apresentarem também a problemática em relação ao grande número de estudantes da cidade e a diminuição de estudantes do campo como no caso dos municípios vizinhos de São Mateus, Nova Venécia, Jaguaré e Vinhático.

Através do diálogo com funcionários do CEFFAP e familiares das/dos estudantes, outra importante mudança histórica no CEFFAP foi em relação a produção agrícola, animal e a auto sustentação. Na década inicial de funcionamento do CEFFAP, participavam majoritariamente estudantes do campo, alguns jovens mais velhos que repetiam de ano ou deixaram de estudar por algum período. Eram jovens acostumados com o trabalho agrícola e animal, e no CEFFAP desempenhavam trabalhos que vinham a constituir a produção alimentar que contribuía em partes para a sustentação do CEFFAP.

O perfil físico e de idade tem mudado, as crianças que frequentam o CEFFAP atualmente são mais novas, menos em porte físico, e com menos prática e aptidão para os trabalhos práticos na agricultura e com os animais. Um importante fator para isso é que grande

parte dos/das estudantes são oriundo da cidade e com isso não tem contato com as práticas agrícolas. Mas não se deve só a isso, pois os/as estudantes oriundos do campo, muitos são bem novos de idade e seus familiares já não incluem crianças tão jovens no trabalho agrícola.

Atualmente o CEFFAP já não retira da sua propriedade parte do sustento econômico e alimentar, depende totalmente do abastecimento público, que atualmente vem da merenda escolar fornecida pela Prefeitura Municipal de Pinheiros e pelas políticas públicas de fortalecimento da agricultura familiar, como o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, cujos alimentos são oriundos da agricultura camponesa, organizados pelo movimento dos Pequenos Agricultores – MPA e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A seguir abordaremos especificamente as mudanças que ocorreram em algumas metodologias e temáticas que inserem a realidade da vida dos/as estudantes da cidade no cotidiano pedagógico e na aprendizagem do CEFFA.

## **5.1. ANALISE DE METODOLOGIAS E TEMÁTICAS QUE INSEREM ELEMENTOS DA REALIDADE DOS/AS ESTUDANTES DA CIDADE NA PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CEFFAP**

Nesse ponto especial da pesquisa, nos debruçamos sobre a questão da aplicação das novas metodologias e temáticas assumidas nos últimos anos, que abordam aspectos da realidade dos/das estudantes da cidade que estudam no CEFFA de Pinheiros. Temáticas que atualmente são trabalhadas no CEFFA, como exemplo a atividade que analisamos, que foi aplicada para a 5ª Série/6º Ano, do ensino fundamental. Para compreensão e contribuição neste capítulo realizamos entrevistas com dois estudantes e dois educadores/as que são acompanhantes de turma, responsáveis pela aplicação de das metodologias nas turmas que são responsáveis, estas entrevistas vão ser situadas no texto para evidenciar os processos atuais.

A atividade escolhida para análise foi a F.O. como é conhecida pelos estudantes e educadores, ou seja, a Folha de Observação, que é uma atividade de pesquisa que os/as estudantes realizam com a família e na comunidade onde vivem, a F.O. é formulada:

Através de questionamentos dos/das estudantes formulados com a orientação dos/das educadores/as, sendo que ela é feita a partir da necessidade do momento e da realidade, auxiliando assim os estudos feitos na sala de aula. Em outras palavras ela é uma ficha de informações vinda da permanência em suas unidades de produção e moradia, no momento da estadia, período que analisam suas realidades, que contribuirá para o entendimento do contexto da realidade do campo ou da cidade. Na verdade a FO é importante complemento do PE - Plano de Estudo. (SALAROLI; FAGUNDES; VIEIRA, p.57, 2009)

A F.O. é de grande importância para o conjunto de atividades que compõe o método da Pedagogia da Alternância, pois tem o papel de abstrair da realidade dos/das estudantes e suas famílias as contradições, problemas e desafios que compõem suas vidas.

A atividade aplicada que analisamos teve como tema: A moradia. Que é um tema polêmico e uma forte contradição existente principalmente na realidade da cidade, onde a especulação imobiliária se dá de forma mais intensa e exploradora. No campo a moradia muitas vezes também é um problema, principalmente pela falta de políticas públicas para moradia no campo, porem na cidade, o valor da terra sofre maior especulação e o preço aumenta cada vez mais.

De acordo com o trabalho de campo e diálogos com as/os estudantes do CEFFAP, muitos estudantes da cidade que estudam no CEFFAP vivem de aluguel e não tem casa própria, outros que tem casa própria assim como os/as que não tem, moram em periferias onde os problemas sociais e econômicos são mais agravantes.

Para as/os estudantes da cidade do 6º ano, segundo diálogos e entrevistas, é de fundamental importância que a escola trabalhe com temas e faça uma reflexão sobre as condições de vida e moradia em que estes estudantes da cidade atualmente se encontram.

Nesse contexto o tema escolhido para a FO foi de grande importância para estes estudantes da cidade, pois permite que eles/elas problematizem e reflitam sobre uma realidade de desigualdade de direitos econômicos e sociais.

A seguir podemos ver cópias da FO: A nossa Moradia. Aplicada em 2015 para o 6º Ano:

**Foto 04: Folha de Observação aplicada para a turma do 6º ano do ensino fundamental do CEFFAP, em 2015.**

**MEPES** - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO  
 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINHEIROS  
 Ato de Autorização: Res.CEE 85/97 - D.O.08/05/97 - Ato de Reconhecimento: Res.CEE nº 443/2001-D.O.19/02/2002  
 CNPJ - 27.097.229/0014-67

Atividade: FOLHA DE OBSERVAÇÃO  
 SESSÃO: 7ª  
 Subtema: A NOSSA MORADIA

Para o ser humano é fundamental importância uma moradia que proporcione o bem estar a sua família, bem como as outras pessoas. Mas sabemos que nem todas as famílias possuem uma Moradia própria.

Com isso nós do 6º ano nesta FOLHA DE OBSERVAÇÃO temos como objetivo de compreender como se dá a organização de moradia e a suas influencia na dinâmica familiar.

1 - O espaço em que moramos é:  
 Próprio     Arrendado     Alugado     Cedido

2 - Há quanto tempo moramos neste espaço ?

3 - Qual o tamanho do espaço em que moramos ?

4 - Onde está localizado a nossa moradia ( comunidade, cidade , rua, números, vila, patrimônio, assentamento, etc.) ?

5 - Quais os cuidados que temos com espaço em que moramos ?

6 - O que existe no espaço em que moramos:  
 matas     córrego\ rios     Culturas     Criações     Moradia     Jardim  
 Estrada \ Rua     área de lazer     outras construções.

7 - A casa em que moramos traz conforto a nossa família? Por quê ?

8 - Houve mudança no jeito de construir as moradias de antigamente para hoje? Quais?

9 - O que pretendemos fazer para melhorar o espaço em que moramos?

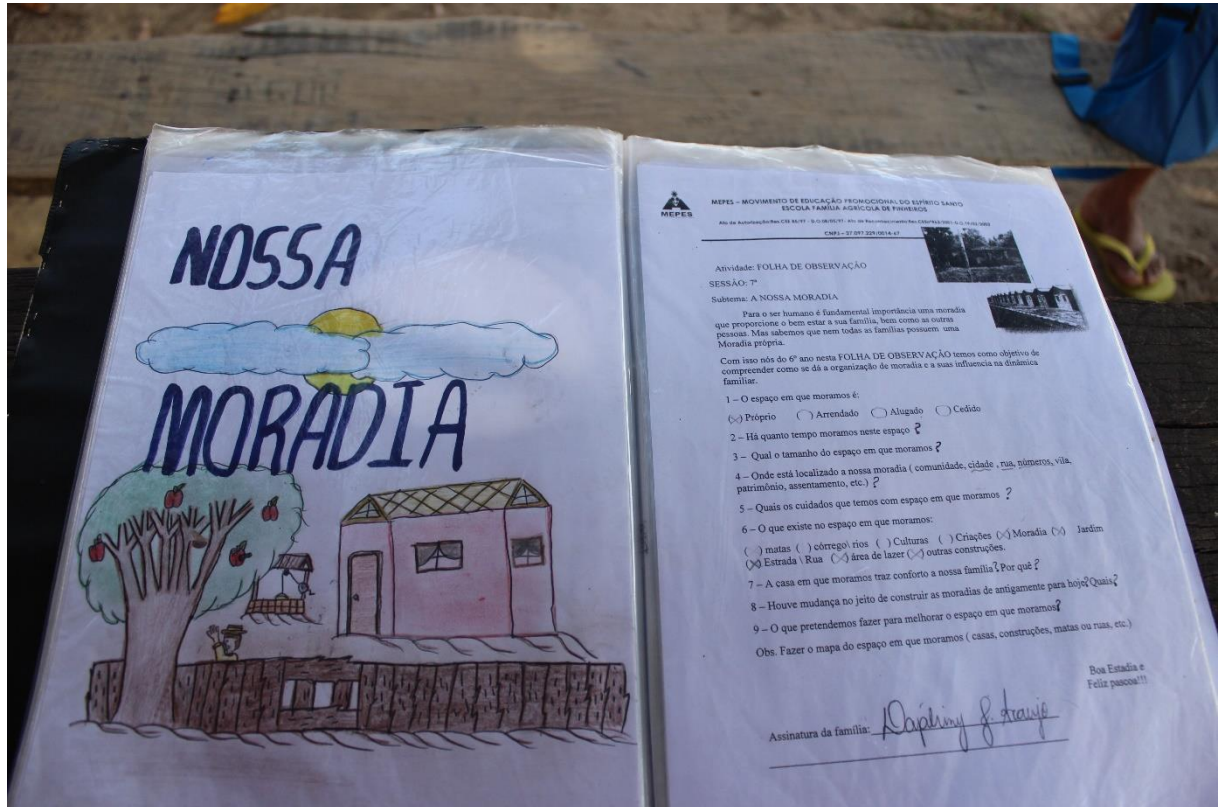
Obs. Fazer o mapa do espaço em que moramos ( casas, construções, matas ou ruas, etc.)

Boa Estadia e Feliz pascoa!!!

Assinatura da família: Daphiny J. Araújo

Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**Foto 05: Caderno da realidade contendo a atividade: FO: A nossa Moradia aplicada para a turma do 6º ano do ensino fundamental do CEFFAP, em 2015.**



Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira

Como observado em trabalho de campo, essa atividade foi aplicada pelas/os educadoras/es, em que eles apresentaram primeiramente o tema para as crianças. A partir do tema, coletivamente por intermédio dos educadores o tema é problematizado e discutido em grupo, logo após, coletivamente elaboram um grupo de questões que levarão para ser respondidas pelos familiares e pessoas da comunidade.

Os temas a serem trabalhados nessa ferramenta a FO, são definidos pelo coletivo pedagógico e administrativo do CEFFAP e estão presentes no Projeto Político Pedagógico. Com a dinâmica da grande presença de estudantes da cidade no CEFFAP, fez com que novos temas entrassem para o projeto do CEFFA, principalmente os relacionados a vida dos jovens da cidade. Segundo o educador E.M.S.:

Até o ano de 2009 todos os temas geradores e sub temas de atividades pedagógicas sempre deram prioridade aos aspectos específicos da realidade do campo, porem a partir de 2009 decidimos coletivamente inserir temas que abordassem e priorizasse as

especificidades da cidade ou até mesmo coisas em comum com o campo, como exemplo a FO A moradia. (E. M. S. Entrevista 12/03 2015)

Assumir a necessidade de compreender e trabalhar a realidade da cidade juntamente com as especificidades da realidade do campo foi uma grande mudança dentro da proposta pedagógica do CEFFAP, e vem trazendo muito benefícios, pois também é uma maneira do CEFFAP permanecer vivo, e dando condições para continuar lutando pelo campo e seguir sendo um referencial educacional para o povo do campo da região e também agregar a luta pelo direito de viver também na cidade. Nesse sentido afirma a educadora do CEFFAP M. S. T.:

Eu acho assim que, é uma coisa positiva o que está acontecendo na nossa história agora, que é essa questão de valorizar um pouco a diversidade. E a Pedagogia da Alternância ela é muito dinâmica, ela pode ser aplicada para qualquer realidade. Então assim, eu não vejo problema, por que na metodologia quando são garantidos os seus princípios ela faz a diferença. De maneira geral a Pedagogia da Alternância contribui no processo, ela ainda faz o papel. Hoje em dia a gente não pode mais discutir só o campo isolado, a gente tem que discutir o campo e a cidade, por que todos estão precisando de orientação. (M. S. T. Entrevista 12/03/2015)

Nessa realidade a Pedagogia da Alternância trabalha para ser coerente com a natureza dos seus estudantes, que funcione de acordo a realidade e as contradições de vida estão as/os estudantes, dessa forma o CEFFA se desafia a construir uma Educação do Campo que não nega a cidade, mas que coloca como a pedagogia da alternância forma o ser humano e consegue trabalhar as especificidades e a natureza dos seus estudantes.

A FO é uma atividade que serve para contextualizar as realidades das/dos estudantes com os temas geradores, essa atividade contribui de forma muito importante no processo da formação crítica das/dos estudantes, pois são específicas e direcionadas para as diversas realidades das/dos estudantes do CEFFAP. Como disse a educadora do CEFFAP M. S. T. em entrevista:

Os temas geradores que são trabalhados aqui na escola eles são meio assim, Contextualizados. Não tem tema específico para o campo, não tem tema específico para a cidade, o que a gente faz é uma contextualização. De acordo com o enfoque do tema gerador agente faz as contextualizações necessárias para cada realidade. No sexto ano fala da família, alimentação e a saúde então agente contextualiza esses temas geradores com cada realidade, então assim, quem é da cidade vai responder com enfoque na cidade onde mora, na sua realidade, na sua comunidade e quem mora no campo faz com enfoque no campo, nas atividades vivencias do campo. (M. S. T. 12/03/2015)

As/os estudantes da cidade, em diálogos durante o trabalho de campo, mas principalmente em entrevista, dizem que se identificam muito com o CEFFAP. Que é uma escola do campo, situada no campo, alguns se identificam por que saíram recentemente do

campo e apesar de estar morando na cidade, reproduzem e permanecem com comportamentos, valores e costumes do campo, outros se identificam por que a escola traz essa abertura para a diversidade, trabalhando permanentemente os aspectos da vida na cidade e não somente do campo. Como relata o estudante R. Q. A. da S, quando perguntado se os Planos de Estudo que ele faz tem a ver com a realidade da sua família e comunidade:

Sim, por que sempre fazemos algo que serve para perguntar na nossa família o que está acontecendo de bom e de ruim, eu aprendi muito quando o PE foi sobre a nossa família e a FO sobre a moradia. Depois que nós fizemos o trabalho sobre a moradia fui ver que nós moramos num bairro que tem muitos problemas, gente que mata, que vende droga etc, e nossa casa é alugada, meu pai falou que é por que naquele bairro é muito mais barato para agente, quando eles melhorarem de vida vão fazer uma casa melhor em outro lugar. (R. Q. A. da S. Entrevista 12/03/2015)

Citado acima na entrevista pelo estudante, o PE – Plano de Estudo é outra importante ferramenta utilizada pelo CEFFA que é uma marca da Pedagogia da Alternância. O Plano de Estudo (PE) é um instrumento pedagógico que tem como objetivo pesquisar e analisar diversos temas ligados à realidade da vida das/dos estudantes, (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais e ambientais). Estes temas são levantados, debatidos e escolhidos pelos estudantes, pais e monitores/professores.

Como afirma o coordenador do CEFFAP em entrevista, o PE é um elemento de fundamental importância na Pedagogia da Alternância, pois através da alternância entre o período em que a/o estudante fica na escola e o período em que a/o estudante convive com a família e comunidade, o PE serve para ligar estes dois espaços e se dá a integração da vida do estudante e sua família, da comunidade com o CEFFA, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. Na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante o período que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento.

O Plano de Estudo ajuda no levantamento de dados concretos e vivenciados pelos educandos, de um determinado tema que se queira aprofundar e estudar. As questões do PE são elaboradas pelos alunos, com o acompanhamento dos monitores/professores, e são refletidas e respondidas com as famílias e na comunidade.

O Plano de Estudo é uma forma de valorizar o saber popular existente e presente na realidade do educando/a”. Esse instrumento pedagógico tem como função favorecer o diálogo entre o saber popular e o saber científico entre família e escola, escola e comunidade. O que é

importante dessa dinâmica é que a pesquisa, ou seja, a reflexão do PE terá de provocar uma tomada de atitude frente ao problema estudado.

É a atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência e coleta de dados do terreno. A Colocação em Comum representa a atividade de junção entre os dois espaços-tempos do processo de formação. Dela emerge um questionamento que constitui o ponto de partida para pesquisas e aprofundamentos nas disciplinas curriculares e em outras atividades. As visitas de estudo e a intervenção externa de uma prática trazem um outro exemplo de prática profissional, de organização ou de outro aspecto. (GIMONET, 2007, p. 65)

Sendo assim o PE constitui uma das mais importantes ferramentas para efetivação da Pedagogia da Alternância e para que a totalidade do processo de aprendizagem leve em conta os elementos da realidade de seus estudantes.

Como relatou a educadora M. S. T.:

Todo este conjunto, forma o fundamento para os aportes e aprofundamentos teóricos de natureza diversa e variada segundo os temas tratados com um conteúdo técnico ou tecnológico e outro mais geral (mais científico para uns, mais econômicos ou culturais para outros (...)). Deste jeito, os conteúdos do programa encontram-se abordados e associados, de maneira cruzada e interdisciplinar. E as possibilidades de construção de sentido pelo alternante, de relação e articulação entre os saberes e as aprendizagens, se veem otimizadas. (M. S. T. Entrevista 12/03/2015)

O Plano de Estudo constitui um dos instrumentos pedagógicos de grande relevância, pois as reflexões, aprofundamentos, debates, teorização e sistematização do “problema” pesquisado que irão implicar como resultados em atividades de retorno, ou seja, toda essa investigação que envolveu a escola (equipe de monitores/professores), alunos, pais e as comunidades terá que provocar mudanças de atitudes nos educados que irão intervir e participar das mudanças necessárias no seu meio sócio profissional. Por isso os instrumentos precisam ser trabalhados com muita objetividade e profissionalismo.

Uma grande mudança que ocorreu no CEFFA de pinheiros a partir de 2009 com essa alteração histórica do perfil dos/as estudantes foi acrescentar no conjunto dos Temas Geradores, temas específicos da cidade, ou seja, da realidade da grande parte dos/as estudantes do CEFFA.

Em entrevista com a educadora do CEFFAP, relata que:

Nossos Temas Geradores eram voltados basicamente para a realidade do campo, eram temas que analisavam a vida dos sujeitos do campo, como: a terra que trabalhamos, o clima e o tempo para as plantações e criações etc. Muitos estudantes tinham que sair de suas realidades pois morando na cidade não podiam investigar tais temas, daí iam buscar uma realidade de alguém mais próxima, que morasse no campo para realizar as atividades. Com o aumento da participação de estudantes da cidade no CEFFA, sempre pensávamos em colocar temas da cidade, porém agora a maioria dos/as

estudantes são da cidade, não dá mais para negar que a escola tem que trabalhar com a realidade da cidade. (M. S. T. Entrevista 12/03/2015).

Atualmente no CEFFA de Pinheiros para atender a essa demanda de temas geradores que contribuem na análise da realidade dos/as estudantes, foram inseridos os seguintes temas geradores: Mídia e comunicação de massa, indústria e agronegócio, moradia e mobilidade urbana. Um elemento que veio a fazer parte das reflexões coletivas dentro do grupo de educadores/as do CEFFA de Pinheiros foi a respeito da proposta e do paradigma atual em construção da Educação do Campo e a afirmação de uma educação para quem é do campo e os CEFFAs ter um grande número de estudantes da cidade, também fizeram parte destas reflexões sobre a limitação da Educação do Campo em setorizar a educação e não abranger uma diversidade de sujeitos que fazem parte da realidade da sociedade atual, inclusive no campo.

Sendo assim defendemos que dentro da complexa função social da escola, seja travada uma complexa luta pela transformação do que hoje concebemos de campo e cidade, rural e urbano, imposto, historicamente, pelo desenvolvimento do capitalismo e que muitas vezes reproduzimos essa fragmentação. De forma acelerada, assistimos a ofensiva do capitalismo na reestruturação destes espaços, causando uma grande e negativa transformação dos territórios sem nenhuma responsabilidade social e moral, a partir de um processo acelerado de urbanização. Como explica Santos:

Agora, o fenômeno [urbanização] se agrava, na medida em que o uso do solo se torna especulativo e a determinação do seu valor vem de uma luta sem trégua entre os diversos tipos de capital que ocupam a cidade e o campo [...]. Senhor do mundo, patrão da Natureza, o homem se utiliza do saber científico e das invenções tecnológicas sem aquele senso de medida que caracterizará as suas primeiras relações com o entorno natural. O resultado, estamos vendo, é dramático. (SANTOS, 2008, p.44).

Acreditamos, que a função social da escola, deve ser de contribuir para a reorganização destes territórios a partir das necessidades e da participação popular. Desenvolvendo o protagonismo da sociedade na construção de uma alternativa pedagógica capaz de formar sujeitos conscientes e ativos em sua realidade, sujeitos construtores de uma educação emancipatória, para além do capital, reconstruindo a sociedade e rompendo tanto com a fragmentação da classe trabalhadora e da dicotomia entre campo e cidade, quanto incorporando as especificidades dos povos tradicionais, povos das florestas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas etc. na construção e reprodução de territórios de resistência e de uma educação profundamente transformadora.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central analisar a realidade agrária e pedagógica em que o CEFFAP está inserido, pois assume a necessidade da inserção da realidade da cidade em seu contexto pedagógico contribuindo para uma reflexão da importância de sua existência na atual fase em que se encontra a luta por uma Educação do Campo, em um contexto atual que a sociedade vive uma efervescência de manifestações populares generalizadas a partir de uma demanda do povo que está sendo transgredida a Educação. O CEFFAP traz importantes elementos para se debater a relação campo e cidade na educação. Observamos, a partir das reflexões realizadas desde o processo de sistematização das pesquisas já realizadas sobre o CEFFAP, assim como pelas entrevistas realizadas e a análise dos conceitos relacionados ao estudo desta temática, que sim, o CEFFAP cumpre um papel importante no conjunto das experiências de educação do campo, demonstrando que a Pedagogia da Alternância é um elemento fundamental para superações de limites existentes atualmente na construção da Educação do Campo, principalmente ao que se refere a fragmentação campo/cidade.

Nestas considerações finais, vamos retomar os principais aspectos identificados e trabalhados nos quatro capítulos anteriores, que de forma geral trazem algumas inquietações que fazem parte do cotidiano pedagógico do CEFFAP.

Um importante elemento que trouxemos para iniciar o trabalho foi sobre o percurso histórico do CEFFAP, sua história foi marcada pela organização dos/das agricultores/as que juntamente com a iniciativa humanista da igreja católica na década de 1980 com as comunidades eclesiais de base, nesse período na região norte do Espírito Santo, a luta pela terra teve o seu momento de grande tensão, muitos conflitos aconteciam tanto no município de Pinheiros como em muitos municípios vizinhos. Alguns protagonistas da luta pela terra e que infelizmente tombaram e se tornaram mártires, foram também protagonistas da luta pela criação do CEFFAP. Depois de alguns anos de funcionamento somente como supletivo em uma comunidade de agricultores chamada de Bruneli, posteriormente a escola se muda para outra comunidade mais próxima da sede do município de Pinheiros e passando a funcionar regularmente como escola de ensino fundamental. As marcas da coletividade e da forte participação das famílias na construção da escola está registrada nos prédios que foram construídos em forma de mutirão, desenvolvendo um profundo sentimento de pertença por parte das famílias da comunidade.

Neste sentido histórico podemos ter contato com uma breve história do percurso que a Pedagogia da Alternância fez desde a sua fase inicial de criação na França e sua territorialização em outros continentes como África e depois o Brasil onde teve como porta de entrada o interior do Espírito Santo, sendo a casa primeira dessas experiências de educação na América Latina.

Trouxemos para o debate também a questão paradigmática da Educação do Campo que vem sendo travada como luta pelos movimentos sociais do campo e entidades educacionais que trabalham com os povos do campo. Este tema é de profunda importância pois se trata da afirmação da identidade de povos que vivem no campo e lutam para que tenham uma educação que leve em conta os elementos importantes que fazem parte das suas realidades locais, os conhecimentos ancestrais que são reproduzidos e passados de geração em geração através do trabalho, da cultura e elementos subjetivos como símbolos, gestos, modo de falar etc. Existe uma conflitualidade tanto paradigmática pois existe a vertente da educação rural que contrapõe a Educação do Campo, e insere os povos do campo numa lógica capitalista e mercantil, quanto prática pois o Estado insiste em manter o fechamento de escolas do campo e impor aos jovens a ida para as escolas da cidade.

A Questão Agrária foi o tema que nos possibilitou fazer um importante debate sobre a realidade agrária que envolve o município de Pinheiros e conseqüentemente o CEFFAP, neste sentido analisamos como se deu o crescente avanço e territorialização das monoculturas de cana-de-açúcar no município, junto a isso o intenso esvaziamento das comunidades rurais, fechamento de escolas nestas comunidades devido à ausência de pessoas para estudar. No trabalho de campo que realizamos foi assustador ver no meio do canavial, uma escola abandonada, logo à frente em alguns metros algumas casas abandonadas, mostrando como que no lugar onde moravam pessoas, escola, igreja etc. deu lugar a um deserto verde. Ficou evidente como que o projeto do agronegócio que se baseia na ausência de pessoas morando no campo, é destruidor e perverso, pois além de destruir a terra com o intenso uso de agrotóxicos, secam os rios com o uso de pivô central e suas irrigações permanentes, mas também destroem a cultura local de povos que viviam da terra.

Neste sentido um grande reflexo que houve para o CEFFAP além de perder uma grande quantidade de jovens camponeses que vinham dessas comunidades que foram esvaziadas devidos a intensa inserção de monoculturas, foi o grande aumento de jovens da cidade estudando na escola, famílias que foram morar na cidade porém não perderam sua campesinidade e preferem que seus filhos vá estudar na escola do campo para manter os vínculos com a terra. Sendo assim isso traz alguns desafios para a realidade pedagógica do

CEFFAP pois estes jovens da cidade trazem também elementos específicos da realidade onde moram que é a cidade, e com isso se mistura ao complexo processo da educação do campo que é voltado para a realidade do campo, criando um importante desafio pedagógico para o conjunto do CEFFAP.

Com isso nosso estudo se voltou para a análise profunda destes jovens que vem da cidade para esta escola do campo, analisamos as metodologias que são aplicadas na escola que dão conta de trabalhar a natureza destes estudantes, juntamente com a realidade dos estudantes do campo. Neste sentido a Pedagogia da Alternância se mostrou altamente eficiente em se adaptar a qualquer realidade, para fazer do processo de aprendizagem e educação um momento em que a teoria e a prática, a vida da família, do estudante e a escola se misturam numa realidade dialética e complementar.

A análise dessa realidade que nos desafiamos a pesquisar evidencia uma questão que permeia todas as experiências de educação do campo, a questão da fragmentação entre campo e cidade, fragmentação que permeia também a luta de classes e os movimentos sociais que enfrentam uma grande dificuldade em fazer algo que supere essa fragmentação e possa unir os movimentos sociais do campo e da cidade. Esse passo dado pelo CEFFAP através dessas metodologias da Pedagogia da Alternância, nos faz refletir sobre as possibilidades de superação dessa divisão, mostrando como é possível em uma realidade trabalhar juntamente o campo e a cidade de forma justa e coerente com suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: HUCITEC/UNICAMP. 1992.
- ALTERNÂNCIA. Revista da Formação por**. Ano 1- Nº 1, Brasília – DF. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 2005.
- ALTERNÂNCIA. Revista da Formação por**. Ano 2- Nº 2, Brasília – DF. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 2006.
- ALTERNÂNCIA. Revista da Formação por**. Ano 4 – Nº 7, Brasília – DF. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2).
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BUAINAIN, Antônio Márcio (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008c. p. 173-224. Sempre (Org.), e no singular;
- BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- BORGO, L. L. **Os impactos econômicos da mecanização do corte e colheita da cana-de-açúcar no norte do Espírito Santo**. Monografia (Graduação em Administração) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. et al. editoras em cidades diferentes – checar como fazer no tutorial;
- CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- CASTRO, F.; MARTÍ, J.: **El autor intelectual**. Editora política. Havana, 1983.
- CEFFAP (2014), arquivo histórico da secretaria do. Consultado durante toda fase da pesquisa.
- COGGIOLA, Osvaldo. **A primeira internacional operária e a comuna de paris**. AURORA. SP. 2011.

CONAB. **Avaliação de safra agrícola de cana-de-açúcar**. 1. Levantamento Abril 2010. Companhia Nacional de Abastecimento. - Brasília: Conab, 2010.

FELICIO, Munir Jorge. **A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês**. Campo-Território. 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999)**. Tese apresentada no Curso de Pós – Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 1999

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica. O Campo da Educação do Campo. In: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Nead, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e territorialização da luta pela terra: A formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Geografia da F. F. L. C. H. da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira. São Paulo, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Los dos campos de la cuestión agraria: campesinado y agronegócio**. Hacia dónde vamos: conflictividad agraria e laboral. Guatemala: Pastoral de la Tierra Interdiocesana, 2007.

FERNANDES. Bernardo Mançano; MEDEIROS. Leonilde Servolo de; PAULILO Maria Ignez (Org). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas..** São Paulo-SP: Editora UNESP, 2008. Volume 2.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais, contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Presidente Prudente. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais no campo brasileiro: contribuição para leitura geográfica dos movimentos camponeses. In: OLIVEIRA, Márcio Piñon de; COELHO, Maria Célia Nunes; CORRÊA, Aureanice de Mello. **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (II)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a, p. 385-404.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: Conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 15 de abr. de 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Políticas de agrocombustíveis no Brasil: paradigmas e disputa territorial**. [S.l.: s.n.], 2010.

FRANCO, Sebastião Pimentel; HEES, Regina Rodrigues. **A República e o Espírito Santo**. Vitória. Multiplicidade. 2003.

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

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. **CARTILHA DO 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. UNEFABE: União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil. Brasília-DF: Dupli gráfica, 1999.

GÓMEZ, Jorge Montenegro; THOMAZ JÚNIOR, Antonio. **Novo sentido da luta de classes e do controle social no meio rural: uma contribuição à geografia do conflito capital x trabalho**. Ciência Geográfica, v. XI, n. 1, 2005.

GOOGLE MAPAS, 2015. Arquivo. **Foto Satélite**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Pinheiros+-+ES/@-18.4083942,-40.213539,6008m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0xb59a1fa62ed9b5:0x94c9647b57a18a56!6m1!1e1>>. Acesso em: 21/01/2015.

GRAMSCI, A. **Caderno 12**: apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. Tradução, apresentação e comentário de Paolo Nosela. São Carlos: UFSCAR, 1989. Documento inédito.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 1996.

HAESBAERT, Rogério. **Da Desterritorialização a Mutiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

HARNECKER, Marta. **Os desafios da esquerda Latino-americana**. São Paulo. Expressão Popular. 2000.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola. 1992.

FRANCO, Sebastião Pimentel; HEES, Regina Rodrigues. **A república e o Espírito Santo**. 3. ed. Vitória: Multiplicidade, 2012.

IBGE, **Instituto Brasileiro de geografia e Estatística**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acesso em: 26 fev. 2011.

HEMA, texto sobre questão agrária e licenciamento ambiental. 2010. Pesquisa site dia 21/03/15: <http://www.meioambiente.es.gov.br/default.asp>.

KAUTSKY, Karl. **A questão Agrária**. Tradução de C. Iperioig. 3. ed. São Paulo-SP: Proposta Editorial, 1980.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4).

KONOSKI, Eleandro Reis. **A Influência da Estrutura produtiva e Econômica do Município de Pinheiros sobre a Escola Família Agrícola, após os anos 1980**. Monografia apresentada ao curso de licenciatura em ciências agrárias da Universidade Federal da Paraíba. Bananeiras – PB. 2008.

LACOSTE, Y. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papius. 1988.

LENIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo. UCITEC. 1982.

LESSA, Sérgio. A emancipação política e a defesa de direitos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 28, n. 90, p. 35-57, jun. 2007.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens trabalho e ser social**. São Paulo – SP: Boitempo, 2002.

LESSA, Sérgio. **O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Disponível em: <[http://www.sergiolessa.com/artigos\\_97\\_01/producao\\_reproducao\\_1999.pdf](http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/producao_reproducao_1999.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores associados: HISTEDBR, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004.

LOPES, Maurício Antônio; SARTI, Fernando; OTERO Manuel. Questão agrária no séc. XXI. In: Buainain, Antônio Márcio; Alves, Eliseu; Silveira, José Maria da; Navarro, Zander. editores técnicos. **O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola** – Brasília, DF: Embrapa, 2014.

MARTINS, José de Souza. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite, emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais do Campo**. São Paulo: Hucitec, 1989

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis RJ: Vozes, 1981.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. 2008

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo. 2007

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino**. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte In: Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. 2.ed. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MATTOS, Francisco. **Ensaio sobre a história de Pinheiros**. Vitória – ES: Coletivo, 2008.

MEMÓRIA e história de Pinheiros. Obra editada pelo Governo Municipal de pinheiros. 1992. dado de edição: arrumar (a autoria não é da cidade então?).

MENDOZA, H. N. S. **Efeitos de sistemas de colheita dos canaviais sobre propriedades químicas e biológicas em solo de tabuleiro no Espírito Santo**. Seropédica: UFRRJ, 1996. p112.

MENNUCCI. **A Crise Brasileira de Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. São Paulo – SP: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: BOITEMPO, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: BOITEMPO, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de. **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção, nº5).

MOLINA, R. M. **A torta de filtro e o bagaço no comportamento da biota, propriedades físicas e produtividade de um solo cultivado em cana-de-açúcar**. Seropédica: UFRRJ, 1997.

NOZELLA, Paolo. **Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

NOZELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância.** União nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – (UNEFAB). Brasília. UNB. 2007.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. (1999). **A queima de cana-de-açúcar na Usina Nova América** (Tarumã-SP): Gestão ambiental e Relações de trabalho. Monografia de bacharelado. FCT/UNESP. Presidente Prudente, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Barbárie e modernidade: o agronegócio e as transformações no campo.** Cadernos do XII Encontro Nacional do MST. São Paulo: MST, 2003.

PAEZ, Fito; SOSA, Mercedes. In: SOSA, Mercedes. **Vengo a Ofrecer mi Corazón** [LP] , 1989. Faixa 1, ca. 6 min 12 s.

PAULINO, Eliane Tomiasi. FABRINI, João Edimilson. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PEDAGOGIA da alternância: Alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador – 03 a 05 de novembro de 1999. Livro Publicado pela Fundação VITAE.

PEGORETTI, Michela Sagrillo e SANCHES, Suely da Penha. **Dicotomia rural x urbano e segregação sócio-espacial: uma análise da acessibilidade ligada à problemática do transporte dos estudantes do campo.** Artigo apresentado ao XI Encontro nacional da associação nacional da pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional – ANPUR – Salvador - BA, 23-27 de maio de 2005.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular: IPE-CAMPO. 2000.

PINHEIROS, Secretaria municipal de cultura de. **Memória Histórica de Pinheiros.** Pinheiros: Cricaré, 1992.

PRUNES, José L. F. **Direito do trabalho para advogados e empregadores rurais.** Curitiba: Juruá, 1998.

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo. **Plano de Curso do Ensino Fundamental dos CEFFA's.** Pinheiros: RACEFFAES, 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RODRÍGUEZ, Silvio. Álbum “**Al Final de este Viaje**”, 1968/1970, Faixa 01 - 2:56 min.

SALAROLI, Douglas Rafael; FAGUNDES, Kenia Uliana; VIEIRA, Luiz Henrique. **A Contribuição da geografia na Relação que Compreende o Ensino-Aprendizagem para o Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros – ES**. Trabalho de conclusão de curso apresentado a disciplina de tópicos especiais de ensino III, Universidade federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra. MDA, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1987.

Marta Inês Medeiros Marques in: **Campesinato e territórios em disputa**. Organizado por Eliane Tomiase Paulino e João Edmilson Fabrini. Expressão Popular. 2006.

SILVA, Aloísio Souza. Palestra conferida na mesa 08, eixo “**autonomia da geografia e geografia das subversões**”, no contexto do XVI Encontro Nacional de Geógrafos, UFRGS – Porto Alegre/RS (25 a 31 de julho). 2010. Disponível em: [www.ufes.com.br](http://www.ufes.com.br) Acessado em: 15 fev. 2011.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Conquista e Colonização da América Portuguesa: O Brasil Colônia – 1500/1750**. In História Geral do Brasil. 9ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

SOUZA, Eudes Meira. **Efeitos do envolver da estrutura produtiva agrária sobre a força de trabalho no Espírito Santo, no período pós 1980**. Monografia apresentada ao curso de economia na Faculdade de Ciências Econômicas de Colatina – ES. Colatina. 2001.

STEDILE, João Pedro et al. **Manifesto das Américas em defesa da natureza e da diversidade biológica e cultural**. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 112, p.40, jul. 2006.

STEDILE, João Pedro. **Soberania alimentar, o que é isso?** Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 120, p. 42, mar. 2007.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. **A (Des)Ordem Societária e Territorial do Trabalho**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino e MARQUES, Marta Inez Medeiros (orgs.). **O Campo no**

**Século XXI: Território de Vida, de Luta e de Construção da Justiça Social.** São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI** (Limites explicativos, autocrítica e desafios teóricos). Presidente Prudente – SP. 2009.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. **Por trás dos canaviais os nós da cana.** São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

VEIGA, J. E. **Diretrizes para uma nova política agrária.** Anais do Seminário sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável. Fortaleza. (1998). Acesso em: [www.nead.org.br](http://www.nead.org.br).

VERGÉS, Armando Bartra. **Os Novos Camponeses.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

VICH, Víctor. **Desculturalizar la cultura Retos actuales de las políticas culturales.** Latin American Research Review, Vol. 48, Special Issue. © 2013 by the Latin American Studies Association.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura.** Buenos Aires: Los Cuarenta. (1977)

WOORTMANN, Klaus. **Com parente não se negocia: o campesinato como ordem moral.** Anuário antropológico, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 87, p. 11-73, 1990.

## APÊNDICE A – MÉTODO DE ENTREVISTA PARA PESQUISA DE CAMPO

O método de entrevista é por questionamento direto, 5 perguntas para responder sim ou não e 7 perguntas para responder dando a opinião pessoal do estudante. Foram entrevistados 2 estudantes da cidade e 2 estudantes do campo, dois meninos e duas meninas de cada série da 6ª e 8ª séries, na escola tem quatro turmas de 5º a 8º série com uma média de 8 a 15 estudantes por turma. Nem todas as entrevistas foram colocadas no texto do trabalho, pois os questionamentos têm o principal objetivo de ajudar o pesquisador a compreender a realidade que os estudantes vivem na escola, aqui usamos um nome fictício para preservar a integridade das pessoas entrevistadas.

Os (as) entrevistados (as) da cidade foram:

**M. R. da R. S.:** 10 anos de idade, cursando o 7º Ano, residente na sede do município de Pinheiros - ES;

**R. Q. A. da S.:** 11 anos de idade, cursando 6º Ano, residente na sede do município de Pinheiros-ES;

Os (as) entrevistados (as) do campo foram:

**P. M. de O.:** 11 anos de idade, cursando a 6º Ano, residente na comunidade Bruneli zona rural do município de Pinheiros-ES;

**C. B. M.:** 12 anos de idade, cursando a 7º Ano, residente no assentamento Maria Olinda I zona rural do município de Pinheiros-ES;

Os (as) professores (as) entrevistados (as) foram:

**E. M. de S.:** Professor de Artes e Biologia professor responsável pelo acompanhamento da 5ª série/ 6ºano.

**M. S. T.:** Professora de Português, professora responsável pelo acompanhamento da 6ª série/7º ano.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS PARA PESQUISA DE CAMPO

### Para os educandos da cidade.

1. Em qual atividade seus pais trabalham?  
Assalariado no campo ( ) Assalariado na cidade ( ) Autônomo ( )
2. Sua família tem ou já morou no meio rural?  
Sim ( ) Não ( )
3. Consegue realizar todos os trabalhos da escola em casa?  
Sim ( ) Não ( )
4. Você tem a intenção de morar no campo?  
Sim ( ) Não ( )
5. Você gosta de morar na cidade?  
Sim ( ) Não ( )
6. Na sua opinião qual é a utilidade daquilo que você aprende aqui na CEFFA para sua vida?
7. Os Planos de Estudo que você faz tem a ver com a realidade da sua família e comunidade?
8. Quais Temas você gostaria que fossem trabalhados no Plano de Estudos, para ajudar a entender a realidade da sua família e comunidade?
9. Você acha melhor estudar na escola do campo ou da cidade?
10. Como é sua convivência com os estudantes que moram no campo?
11. A escola propõe alguma metodologia de você tentar mudar os problemas da sua realidade?
12. Qual foi o motivo que fez você ou sua família optar por uma escola do campo?

### PARA OS/AS ESTUDANTES DO CAMPO:

1. Qual a condição de trabalho de seus pais?  
Assalariado do campo ( ) Agricultor com posse da terra ( ) Meeiro ( ) Assentado ( ) Pescador ( ) Agroextrativista ( ) vaqueiro ( )
2. Sua família tem ou já morou na cidade?  
Sim ( ) Não ( )
3. Você consegue realizar os trabalhos da escola em casa?

Sim ( ) Não ( )

4. Você tem a intenção ou gostaria de morar na cidade?

Sim ( ) Não ( )

5. Você estudaria em uma escola na cidade?

Sim ( ) Não ( )

6. Na sua opinião qual é a utilidade daquilo que você aprende aqui na CEFFA para sua vida?

7. Os Planos de Estudo que você faz tem a ver com a realidade da sua família e comunidade? De um exemplo.

8. Quais Temas você gostaria que fossem trabalhados no Plano de Estudos, para ajudar a entender a realidade da sua família e comunidade?

9. Você acha melhor estudar na escola do campo ou da cidade?

10. Como é sua convivência com os estudantes que moram na cidade?

11. A escola propõe alguma metodologia de você tentar mudar os problemas da sua realidade?

12. Qual foi o motivo que fez você ou sua família optar por uma escola do campo?

#### **PARA AS/OS PROFESSORES:**

1) Existem planos de estudo atualmente aplicados na escola que trabalha com temas relacionados a cidade? Quais temas são estes?

2) Quais as dificuldades e vantagens na aplicação e realização destes planos de estudo?

3) Os/as estudantes da cidade se identificam com a proposta educativa da escola?

4) Os/as estudantes se sentem parte do projeto e entendem a abordagem e a abertura que esta escola do campo faz para quem é da cidade?

5) Como o Estado atualmente vê e trata a Pedagogia da Alternância e os CEFFAs?

6) Como o Estado avalia alternância entre tempo escola e as estadias que os estudantes passa em casa?

7) Quais os motivos de mudar o formato de estadia na escola, de uma semana na escola e uma em casa para aulas durante todo o dia e volta dos/as estudantes para casa no período da noite?

- 8) Tratar temas relacionados a cidade aqui no CEFFAP tem melhorado o bom desenvolvimento das metodologias da pedagogia da alternância frente a natureza de seus estudantes?

**PARA OS PAIS:**

- 1) Você acompanha seu filho/a na escola e sua aprendizagem também em casa? De que forma?
- 2) Você ajuda a fazer a responder o plano de estudo?
- 3) O caderno da realidade e os planos de estudo tem ajudado o estudante e a família a compreender sua realidade?
- 4) Quais os motivos de optar pelo CEFFAP para seus filhos estudar?
- 5) A Família se sente parte da educação do filho/a e do que é ensinado no CEFFAP?
- 6) Você está satisfeito/a com a educação desenvolvida no CEFFAP?
- 7) A Educação do CEFFAP leva em conta a vida e a realidade da família?

## APÊNDICE C – LIVROS DE REGISTROS DE MATRÍCULAS

**FOTO 06: Livro de Matrícula nº 01 - Curso Supletivo:**



Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

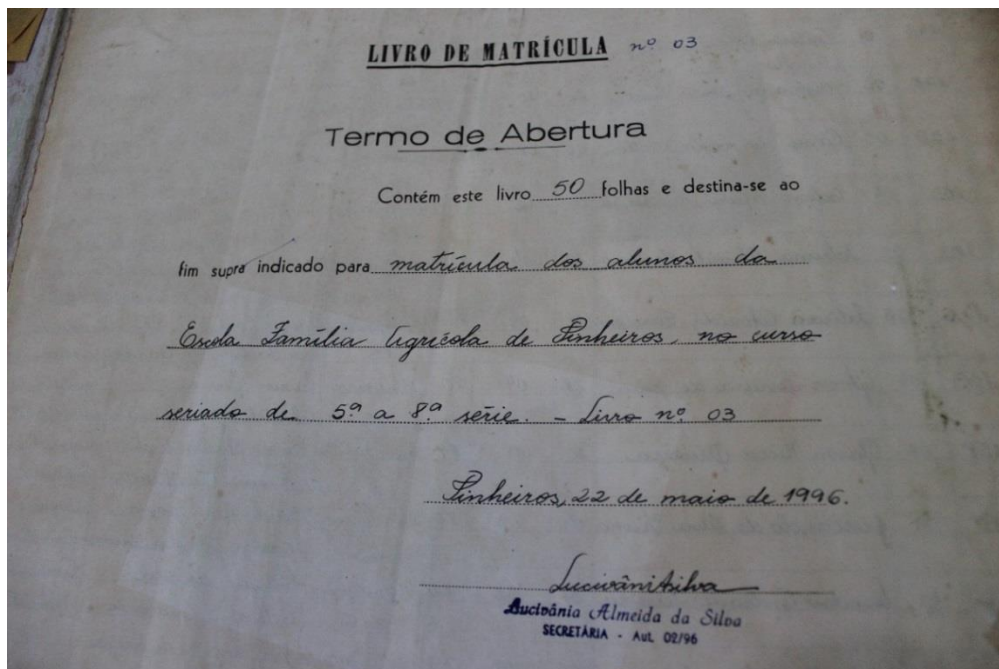
**FOTO 07: Livro de Matrícula nº 02 - Ensino Fundamental 5a a 8a Série:**



Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 08: Livro de Matrícula nº 03 - Ensino Fundamental 5a a 8a Série:**

Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 09: Livro de Matrícula nº 03 - Ensino Fundamental 5a a 8a Série:**

Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 10: Livro de Matrícula nº 04 - Ensino Fundamental 5a a 8a Série:**



Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 11: Livros de Matrícula nº 01, 02,03 e 04:**



Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 12: Dados pessoais de estudantes no Livro de Matrícula:**

NÚMERO DE ORDEM NO GRÁU	NÚMERO DE MATRÍCULA	NOMES	IDADES			NATURALIDADE	FILIAÇÃO	PROFISSÃO E NACIONALIDADE DO PAI
			DIA	MÊS	ANO			
7	01	Adson Carlos Ribeiro da Silva Luqueto	27	04	86	B. Esperança ES	André Luqueto Lida Ribeiro da Silva	lavador doméstica
8	02	Alvo Vieira da Silva	14	10	84	Nanuque MG	Dinardo Loures da Silva Lidália Lima Loures	vaqueiro doméstica
9	03	Alexandre José dos Santos	11	06	85	Pinheiros ES	Emília José dos Santos M <sup>te</sup> Luíza Alves dos Santos	vaqueiro doméstica
5	04	Carlos Matias dos Santos	22	05	86	P. Canário ES	Carlos Eugênio dos Santos Eglantina Matias dos Santos	operador de m <sup>q</sup> doméstica
10	05	Edson Pereira da Rocha	23	11	85	Pinheiro ES	Lenilda Pereira da Rocha	--
19	06	Eduardo Santos Dutra	29	10	84	Mucurici ES	Tristão Dias Dutra Filho	vaqueiro
93	07	Gilson Muniz Souza	02	06	86	P. Canário ES	Olenir Santos Dutra Antônio Souza de Jesus	doméstica vaqueiro
92	08	Gutemberg Gomes de Oliveira	21	01	88	P. Canário ES	Oli Dutra Muniz	doméstica
195	09	Ricardo Barbosa Lopes	25	08	87	P. Canário ES	Ademar Gomes de Oliveira Fláudia M <sup>te</sup> B. Oliveira	-- doméstica
116	10	R. D.					José Mateus Gilson Liberato	

Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 13: Dados pessoais de estudantes no Livro de Matrícula:**

NÚMERO DE ORDEM NO GRÁU	NÚMERO DE MATRÍCULA	NOMES	IDADES			NATURALIDADE	FILIAÇÃO	PROFISSÃO E NACIONALIDADE DO PAI
			DIA	MÊS	ANO			
355	01	Adilson Pereira de Oliveira	24	11	86	P. Canário ES	Adão Beltrão de Oliveira Lidia Pereira de Oliveira	lavador doméstica
445	02	André Oliveira Carvalho	20	04	88	P. Canário ES	Abdenigo Campos Carvalho Angelita Neves D. Carneiro	professor professora
16	03	Danielo Ferreira Lima	19	03	87	P. Canário ES	Esomar Ferreira Lima Edilamar Ferreira Lima	mecânico secretária
04		Orlei Almeida de Oliveira	20	05	86	Campos Gerais ES	M <sup>te</sup> dos Anjos Almeida de Oliveira	doméstica
05		Edilton Mendes de Souza	26	11	86	Pinheiros ES	Antônio de Jesus Souza	--
6		Everson Alves da Silva	16	05	85	B. Esperança ES	Domélia Mendes de Souza	lavador
		Evilton Alves da Silva	16	05	85	B. Esperança ES	Gilton Alves da Silva	doméstica
		Evilagnô Gomes da Silva	15	09	86	B. Esperança ES	Jorgina das I. Felipe Alves Gilton Alves da Silva	doméstica vaqueiro
		Everson Silva de Souza	19	05	87	BA	Jorgina das I. Felipe Alves Rosely Gomes da Silva	doméstica

Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 14: Estudantes na hora do trabalho prático aprendendo a horticultura na propriedade da escola.**



Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**FOTO 15: Alimentos orgânicos vindos do Assentamento Nova Conquista para CEFFA de Pinheiros.**



Fonte: Trabalho de campo no CEFFAP em novembro de 2015. Fotografia de Gutemberg G. de Oliveira.

**ANEXO A – ENTREVISTA AO JOVEM DA CIDADE 1:****TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTAS REALIZADAS EM TRABALHO DE CAMPO**

Data: 03 a 06 de Novembro de 2015

Local: Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros – ES

Entrevistador/pesquisador: Gutemberg Gomes de Oliveira

Entrevistado: M. R. da R. S. Estudante da 5ª Série/ 6º Ano do Ensino Fundamental no CEFFAP, residente da cidade de Pinheiros ES.

**GUTEMBERG:** Então, vou pedir para você se apresentar, falar seu nome, onde você mora, sua idade.

**M. R. da R. S.:** Meu nome é M. R. da R. S. É... eu moro na Galileia, o nome do bairro é Galileia, na rua é Jailson Mendonça,

**GUTEMBERG:** Aonde?

**M. R. da R. S.:** Em Pinheiros!

**GUTEMBERG:** Pinheiros. Você faz que serie aqui?

**M. R. da R. S.:** 5ª série 6º Ano

**GUTEMBERG:** Seus pais trabalham em que?

**M. R. da R. S.:** Meu pai é caminhoneiro e minha mãe é domestica

**GUTEMBERG:** Sua família já morou na roça, no meio rural?

**M. R. da R. S.:** Sim! Lá no Mineirão, quatro anos.

**GUTEMBERG:** Onde que fica o Mineirão?

**M. R. da R. S.:** Depois de Vinhático (distrito do município de Montanha)

**GUTEMBERG:** Você acha que as coisas que você aprende aqui na escola tem utilidade para sua vida?

**M. R. da R. S.:** Serve, que nem o Plano de Estudo, que é para a gente plantar uma hortinha lá em casa, ai a gente foi e plantou, tiraram foto e colocaram lá no Girasol, ai eu continuo fazendo isso, praticando o que aprendi com o Plano de Estudo, na minha casa e da minha família.

**GUTEMBERG:** Os planos de estudo têm a ver com sua realidade, servem para pesquisar as coisas que fazem parte da realidade do bairro que você mora lá na cidade?

**M. R. da R. S.:** Sim, na verdade eles servem para isso para a gente saber mais sobre nossa vida, sobre o trabalho e a vida da nossa família, sobre os problemas que passamos em casa e

na comunidade, como exemplo o Plano de Estudo sobre a alimentação, que ajudou eu e minha família a pensar melhor sobre os alimentos que a gente come, sobre os agrotóxicos, etc.

**GUTEMBERG:** Você acha melhor estudar aqui no CEFFA, numa escola do campo, ou estudar na cidade, por que?

**M. R. da R. S.:** No CEFFA, por que aqui a gente aprende mais coisas do que na escola da cidade, tem matérias mais difíceis, eu não sabia plantar, adubar uma planta, agora eu já sei. Aqui a gente aprende mais coisas novas.

**GUTEMBERG:** Como que é a sua convivência com os colegas que moram na roça, no campo?

**M. R. da R. S.:** É boa, nunca tive briga não, a gente vive como irmãos.

**ANEXO B - ENTREVISTA AO JOVEM DA CIDADE 2:  
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTAS REALIZADAS EM TRABALHO DE CAMPO**

Data: 03 a 06 de Novembro de 2015

Local: Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros – ES

Entrevistador/pesquisador: Gutemberg Gomes de Oliveira

Entrevistado: R. Q. A. da S. Estudante da 5<sup>o</sup> série/ 6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental no CEFFAP, residente no município de Pinheiros ES.

**GUTEMBERG:** Queria pedir para você se apresentar, falar seu nome, onde você mora, sua idade etc.

**R. Q. A. da S.:** Meu nome é R. Q. A. da S. tenho 12 anos, moro em pinheiros no bairro Santo Antônio, na rua Alto da Colina

**GUTEMBERG:** Em qual atividade seus pais trabalham?

**R. Q. A. da S.:** Assalariado na cidade, minha mãe é manicure e meu pai trabalha em um supermercado

**GUTEMBERG:** Sua família tem ou já morou no meio rural?

**R. Q. A. da S.:** Sim, minha mãe já morou e foi para a cidade quando fez 19 anos, ela já estudou no CEFFAP também.

**GUTEMBERG:** Consegue realizar todos os trabalhos da escola em casa?

**R. Q. A. da S.:** Sim, as vezes não pois meus pais trabalham bastante e as vezes não podem fazer algumas atividades que precisa da opinião deles.

**GUTEMBERG:** Você tem a intenção de morar no campo?

**R. Q. A. da S.:** Sim

**GUTEMBERG:** Você gosta de morar na cidade?

**R. Q. A. da S.:** Sim, por que moro perto dos amigos, a gente sai para brincar.

**GUTEMBERG:** Na sua opinião qual é a utilidade daquilo que você aprende aqui na CEFFA para sua vida?

**R. Q. A. da S.:** praticamente está, por que tipo assim, minha mãe fala para mim: R. não quero que você seja bandido, ladrão. Ela falou um dia pra mim, eu achei que era como brincadeira, mas não era brincadeira, aqui na escola agente dá valor a vida e a nossa família, eu ajudo mais minha mãe em casa nas tarefas domesticas.

**GUTEMBERG:** Os Planos de Estudo que você faz tem a ver com a realidade da sua família e comunidade?

**R. Q. A. da S.:** Sim, por que sempre fazemos algo que serve para perguntar na nossa família o que está acontecendo de bom e de ruim, eu aprendi muito quando o PE foi sobre a nossa família e a FO sobre a moradia. Depois que nós fizemos o trabalho sobre a moradia fui ver que nós moramos num bairro que tem muitos problemas, gente que mata, que vende droga etc, e nossa casa é alugada, meu pai falou que é por que naquele bairro é muito mais barato para agente, quando eles melhorarem de vida vão fazer uma casa melhor em outro lugar.

**GUTEMBERG:** Você acha melhor estudar na escola do campo ou da cidade?

**R. Q. A. da S.:** No campo

**GUTEMBERG:** Como é sua convivência com os estudantes que moram no campo?

**R. Q. A. da S.:** Muito boa a gente vive bem, temos as mesmas brincadeiras, as vezes eu vou para casa de um amigo que mora na roça ai agente faz um monte de coisas, e ele também as vezes vai dormir lá na nossa casa em Pinheiros, ai a gente brinca e anda por lá.

**GUTEMBERG:** Qual foi o motivo que fez você ou sua família optar por uma escola do campo?

**R. Q. A. da S.:** Principalmente pela minha mãe que já estudou nessa escola, e ela fala que o aluno do CEFFA é mais inteligente, educado e tem mais chance de emprego. Eu gosto muito daqui por que aprendo muitas coisas aqui, não fico com a cabeça desocupada sem fazer nada, como fica as pessoas que estuda na cidade.

**ANEXO C – ENTREVISTA AO JOVEM DO CAMPO 1:  
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTAS REALIZADAS EM TRABALHO DE CAMPO**

Data: 03 a 06 de Novembro de 2015

Local: Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros – ES

Entrevistador/pesquisador: Gutemberg Gomes de Oliveira

Entrevistado: **P. M. de O.:** 11 anos de idade, cursando a 6º Ano, residente na comunidade Bruneli zona rural do município de Pinheiros-ES;

**GUTEMBERG:** Qual a condição de trabalho de seus pais?

**P. M. de O.:** Agricultor com posse da terra, trabalham com café, gado de leite, pequenas criações e hortaliças.

**GUTEMBERG:** Sua família tem ou já morou na cidade?

**P. M. de O.:** Não

**GUTEMBERG:** Você consegue realizar os trabalhos da escola em casa?

**P. M. de O.:** Sim, depois de ajudar meus pais no que possível pra mim e vou fazer os deveres de casa, e minha mãe e meu pai sempre depois do trabalho eles sentam para me ajudar ou perguntar como foi na escola

**GUTEMBERG:** Você tem a intenção ou gostaria de morar na cidade?

**P. M. de O.:** Não, por que eu gosto do lugar onde “agente” mora, na cidade tem muita violência e as crianças sofrem

**GUTEMBERG:** Você estudaria em uma escola na cidade?

**P. M. de O.:** Não ( )

**GUTEMBERG:** Na sua opinião qual é a utilidade daquilo que você aprende aqui na CEFFA para sua vida?

**P. M. de O.:** Tem muita importância para minha vida, por que agente estuda coisas sobre o que nossa família está trabalhando, a gente aprende a atender que o uso de venenos é errado, e que nossa alimentação é muito importante, aqui no CEFFA eu aprendi a melhorar minhas técnicas para fazer horta, aprendi a ajudar minha mãe nos trabalhos domésticos etc.

**GUTEMBERG:** Os Planos de Estudo que você faz tem a ver com a realidade da sua família e comunidade? De um exemplo.

**P. M. de O.:** Sim claro, como o que agente fez sobre o Clima, ajudou a entender sobre a importância do clima para as plantas para os animais e também para a gente.

**GUTEMBERG:** Quais Temas você gostaria que fossem trabalhados no Plano de Estudos, para ajudar a entender a realidade da sua família e comunidade?

**P. M. de O.:** Não sei

**GUTEMBERG:** Você acha melhor estudar na escola do campo ou da cidade?

**P. M. de O.:** no Campo

**GUTEMBERG:** Como é sua convivência com os estudantes que moram na cidade?

**P. M. de O.:** É ótima, a gente brinca, faz os deveres juntos,

**GUTEMBERG:** Qual foi o motivo que fez você ou sua família optar por uma escola do campo?

**P. M. de O.:** Quero estudar aqui na escola e me formar em técnico agropecuário para ganhar dinheiro e fazer muitas coisas na roça lá em casa. Meus pais quiseram que eu viesse pra cá por que é uma escola que respeita as pessoas, que eles também já estudaram aqui, e por que a gente aprende as coisas da roça

**ANEXO D – ENTREVISTA AO JOVEM DO CAMPO 2**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTAS REALIZADAS EM TRABALHO DE CAMPO**

Data: 03 a 06 de Novembro de 2015

Local: Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros – ES

Entrevistador/pesquisador: Gutemberg Gomes de Oliveira

Entrevistado: **C. B. M.:** 12 anos de idade, cursando a 7º Ano, residente no assentamento Maria Olinda I zona rural do município de Pinheiros-ES;

**GUTEMBERG:** Qual a condição de trabalho de seus pais?

**C. B. M.:** São agricultores assentados pelo MST, trabalham com café, pimenta do reino, hortaliças, coco e feijão. E minha mãe é professora

**GUTEMBERG:** Sua família tem ou já morou na cidade?

**C. B. M.:** Sim, já moraram na cidade antes de serem assentados

**GUTEMBERG:** Você consegue realizar os trabalhos da escola em casa?

**C. B. M.:** Sim, eu consigo ajudar meus pais no trabalho na roça e também faço todos os trabalhos da escola, meus pais me ajudam bastante.

**GUTEMBERG:** Você tem a intenção ou gostaria de morar na cidade?

**C. B. M.:** Sim, mas também queria continuar com uma casa na roça, gostaria de ter uma casa na cidade também, pois tem muitas coisas legais na cidade, mas no assentamento onde a gente mora é muito bom.

**GUTEMBERG:** Você estudaria em uma escola na cidade?

**C. B. M.:** Não, a escola do campo é muito boa.

**GUTEMBERG:** Na sua opinião qual é a utilidade daquilo que você aprende aqui na CEFFA para sua vida?

**C. B. M.:** Vixe, tem muita coisa boa, a primeira é que aqui eu aprendi a lidar com a vida em grupo, ajudar as pessoas e a aceitar as críticas. Os deveres aqui, como a FO e PE são para bons para entender melhor nossa realidade. Aprendi a ajudar mais em casa nas tarefas domésticas etc.

**GUTEMBERG:** Os Planos de Estudo que você faz tem a ver com a realidade da sua família e comunidade? De um exemplo.

**C. B. M.:** Sim, o PE sobre a Terra e sobre a Família, me ajudou a entender e conhecer mais sobre minha família, sobre a terra que moramos e a história do assentamento

**GUTEMBERG:** Quais Temas você gostaria que fossem trabalhados no Plano de Estudos, para ajudar a entender a realidade da sua família e comunidade?

**C. B. M.:** Sobre a juventude do assentamento

**GUTEMBERG:** Você acha melhor estudar na escola do campo ou da cidade?

**C. B. M.:** no campo

**GUTEMBERG:** Como é sua convivência com os estudantes que moram na cidade?

**C. B. M.:** muito boa mesmo, tenho mais amizade com os meninos da cidade do que com os que vem da roça aqui na escola.

**GUTEMBERG:** Qual foi o motivo que fez você ou sua família optar por uma escola do campo?

**C. B. M.:** Por que no assentamento não tem escola de ensino fundamental e médio, ai tem gente que sai para ir estudar na cidade e tem gente que vem para o CEFFA, eu não queria ir estudar na cidade, e acho o ensino daqui bem melhor.