

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO NO NORTE DO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

CELSO EULÁLIO DE OLIVEIRA JÚNIOR

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO NO NORTE DO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

CELSO EULÁLIO DE OLIVEIRA JÚNIOR

Sob a orientação do professor

Dr. Igor Simoni Homem de Carvalho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

049p

OLIVEIRA JÚNIOR, CELSO EULÁLIO DE , 1984-
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO NO NORTE DO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES / CELSO
EULÁLIO DE OLIVEIRA JÚNIOR. - Seropédica, 2019.
193 f. ; il.

Orientador: Igor Simoni Homem de Carvalho.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2019.

1. Agroecologia. 2. Ceffa. 3. Educação do Campo. 4.
Mepes. 5. Raceffaes. I. Carvalho, Igor Simoni Homem
de , 1980-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was
financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

CELSO EULÁLIO DE OLIVEIRA JÚNIOR

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/08/2019

Igor Simoni Homem de Carvalho, Dr. UFRRJ

Sandra Regina Gregorio, Dra. UFRRJ

Viviane Cristina Silva Lima, Dra. FAETEC

DEDICATÓRIA

Ao amado filho Pedro Eulálio,
representante de uma geração de crianças camponesas,
para que possam viver em um mundo mais justo e comum.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria das Graças Buzeli e Celso Eulálio de Oliveira (*in memoriam*), e a minhas irmãs, Silvana, Suzana e Suelen, por todo amor, cuidado, apoio, solidariedade, companheirismo e incentivo ao longo da minha vida.

A Alcione, companheira querida, por toda ajuda nos momentos de cansaço e ansiedade, mas principalmente por cuidar do Pedro sempre que estive ausente, realizando essa tarefa do coletivo.

Ao nosso filho, Pedro Eulálio Reetz de Oliveira, a quem devo muitos minutinhos de brincadeira, por toda inspiração e sentido que trouxe à minha vida, aumentando o ânimo pela luta.

A Clédio, Elias, Naira e Vitorino, pelos cuidados com a Alcione e com o Pedro, nos momentos em que estive ausente.

Aos amigos Betinho e Magides, pelos fraternos e sinceros aconselhamentos em minha trajetória de educador e por não medirem esforços e tempo para ajudarem a encontrar os caminhos da pesquisa.

Ao Bruno, Demétrius, Eric e Luzinério, pelas orientações, incentivo e correções do projeto no pontapé inicial.

Às organizações e aos camaradas da Aca, dos Ceffas e da Raceffaes: Betinho, Carlão, Diorgenes, Dorizete, Douglas, Fabrício, Glorinha Jailson, Jayme, José Carlos, Keiliani, Josinelma, Magides, Nivaldo, Poliane, Uanderson e Zelindo, por toda atenção e apoio na construção deste trabalho coletivo.

Aos estudantes, famílias e os queridos/as companheiros/as da Escola Família Agrícola de Chapadinha, Ádila, Aleandra, Gilvan, Laércio, Lazaro e Nielsen, pelo incentivo, compreensão e contribuição nos momentos que estive ausente da escola.

Aos colegas capixabas, Rainei e, especialmente, ao Wilian, pela informal co-orientação, nas mais de 280 horas que passamos juntos nos percursos das viagens para as semanas de formação. Mas, principalmente, pelo apoio e palavras de amizade nos momentos de insegurança e de ansiedade.

A Wilian, Janacelia e Mariana, pela acolhida em Águia Branca, nas várias madrugadas de chegada e partida. E pelo café semprequentinho do Nilson (pai do Wilian) e da boa prosa enquanto esperávamos pelo horário de saída.

Aos colegas da “REPOLONES”, em especial ao Mateus Felizardo, Eduardo (mestre),

Celso, Flavinha e Erlon, pela fraterna acolhida, pelos sustos e pelas aventuras para conseguir as chaves da casa. Pelas confraternizações e momentos de descontração. E a Hudson, que me apresentou a eles e viabilizou essa maravilhosa hospedagem solidária.

Aos queridos colegas da “família PPGEA”, em especial a Bruna, Camila, Daniel, Edimilson, Jorge, Kael, Mônica, Severina e Vanessa, pelos momentos de alegria e descontração, mas, sobretudo, pelas palavras e gestos de apoio e de amizade.

Aos mestres, que compartilharam seus saberes e me incentivaram nessa caminhada, especialmente a Bruno Bahia, Francelina, Gabriel Araújo, Igor, Lucília, Ramofly e Sandra Regina.

A Gabriel Araújo, Rosa Cristina, Sandra Gregório, Simone Raquel e Viviane Lima, por seu empenho e disposição de participar das bancas de qualificação e/ou defesa.

Aos servidores do PPGEA e UFRRJ, por toda dedicação e cuidado para que as semanas de formação fossem as mais proveitosas possíveis.

Ao meu muito mais que professor e orientador, camarada Igor, por sua dedicação à luta dos camponeses, da Educação do Campo e da Agroecologia e por toda confiança, respeito e honestidade nessa caminhada que trilhamos juntos. Tenho por você grande admiração e cultivo sincera amizade.

Gratidão!

É tempo de colher!

Há momentos na história
Em que todas as vitórias
Parecem fugir da gente.
Mas vence quem não desanima
E busca em sua autoestima
A força pra ser persistente.
O tempo passa lento
Mas também passa com ele a glória do imperador
Quem tem as mãos de construir
Terá de levantar-se e decidir
O dia de enterrar a dor
E erguer-se de todos os lugares
Para dizer que é hora de colher
Tudo o que se plantou
Gente é como água do mar
Mesmo se movendo devagar
Mostra no seu balançar
Que nunca se dobrou
Regamos o deserto da consciência
E um novo ser nasceu
É hora de ir em frente companheiro,
Você é o guerrilheiro que a história nos deu
Regamos o deserto da consciência
E um novo ser nasceu
É hora de ir em frente companheira,
Você é a guerrilheira que a história nos deu.

Ademar Bogo

BIOGRAFIA

Eu, Celso Eulálio de Oliveira Júnior, filho de Maria das Graças Buzeli e Celso Eulálio de Oliveira, sou natural de Nanuque/MG, mas ainda criança me mudei com minha família para o município de Pedro Canário/ES, onde vivi a maior parte de minha vida.

Ainda bem jovem, ingressei na Pedagogia da Alternância, onde cursei a etapa final do ensino fundamental, na Escola Família Agrícola de Pinheiros (EFA de Pinheiros), Pinheiros ES e, em seguida, passei a estudar na EFA de Vinhático, Montanha/ES, onde me formei Técnico em Agropecuária.

Nessas escolas, desenvolvi os valores e o senso crítico cultivado no seio familiar e, observando a atuação dos meus mestres naquele centro de formação e tendo uma vocação para a atividade agrícola, encontrei na proposta do curso de licenciatura em Ciências Agrícolas a possibilidade de unir a formação agropecuária com a docente. Entre os anos de 2004 e 2008, graduei-me nesse curso pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Ao concluir a graduação, retornei ao Espírito Santo, onde comecei a trabalhar na região Noroeste do estado, na EFA Chapadinha, que oferta o curso técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio profissionalizante, onde mantenho vínculo profissional ininterruptamente, desde então.

A experiência na EFA Chapadinha tem sido o alicerce para minha atuação, pois, por meio do convívio com outros profissionais com grande experiência no movimento da Educação do Campo, bem como pelos desafios provocados pelas funções que exerço, tenho ampliado meus horizontes, conseguindo atuar principalmente na formação dos jovens, mas também militando em prol da própria escola e da Educação do Campo.

Paralelamente ao trabalho na EFA, a partir de 2010 iniciei de maneira mais ativa a minha participação na Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes), como coordenador-geral do Setor Agropecuário, responsável por refletir e orientar a formação em ciências agropecuárias das escolas com formação em Pedagogia da Alternância. Por meio dessa função, aproximei-me do movimento agroecológico capixaba, principalmente por meio da Articulação Capixaba de Agroecologia.

Essas trajetórias proporcionaram muitas aprendizagens e inquietações, que me levaram ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), buscando, por intermédio deste trabalho de pesquisa, aprofundar algumas questões propostas pelo coletivo da Raceffaes.

RESUMO

OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio de. **A Pedagogia da Alternância e a onstrução do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades.** 2019. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

O surgimento e avanço do agronegócio sobre o norte do estado do Espírito Santo provocou profundas transformações ambientais, sociais, políticas e econômicas no território capixaba, as quais resultaram na organização de diversas pessoas que, por meio de iniciativas individuais e coletivas, através de organizações, movimentos sociais e profissionais, buscaram alternativas para contrapor esse sistema. Nesse sentido, o movimento que inicia com base nas agriculturas alternativas, principalmente nos anos 1980, avança para a Agroecologia no final de 1990, e, desde então, ela vem se despontando como uma possibilidade para superação do sistema hegemônico, amplamente instalado no território. Os Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffas) têm sido um importante parceiro dos camponeses, contribuindo historicamente com suas lutas, e sendo importante formador de lideranças e praticantes da Agroecologia, haja vista que grande parte desses, em algum momento de sua vida, estabeleceu algum tipo de relação com essas escolas. Contudo, nos últimos anos, alguns questionamentos têm aparecido sobre a efetiva contribuição das escolas de ensino médio que ofertam o curso técnico em agropecuária, na construção do conhecimento agroecológico. Dessa forma, com o presente estudo, buscamos aprofundar essas questões, procurando investigar a relação existente entre essas escolas e a construção do conhecimento agroecológico. Para isso, apoia-se nos pressupostos da pesquisa-ação, que possibilitou uma pesquisa participativa, envolvendo através da Raceffaes, os representantes das famílias e dos/as educadores/as das escolas e, por meio da Articulação Capixaba e Agroecologia, com as organizações sociais do campo que se relacionam com a Agroecologia. Os resultados alcançados demonstram que os Ceffas nem sempre possuíram uma proposta alternativa em relação à agricultura, mas que sempre estiveram comprometidos com as causas camponesas e com o desenvolvimento humano. A partir de seu envolvimento com a agricultura alternativa, principalmente com a agricultura entre os anos de 1980 a até meados dos anos 1990, e depois com a Agroecologia ao final dos anos 1990, as escolas pesquisadas, apesar dos desafios enfrentados na dimensão política e pedagógica, estão buscando fortalecer sua práxis agroecológica, fortalecendo a sua construção nos territórios onde estão inseridas e contribuindo para a superação do capitalismo.

Palavras-chave: Agroecologia. Ceffa. Educação do Campo. Mepes. Raceffaes.

ABSTRACT

OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio de. **The pedagogy of alternation and the construction of agroecological knowledge in the north of Espírito Santo state: challenges and possibilities.** 2019. 193p. Dissertation (Master in Education) – Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The emergence and advancement of agribusiness in the north of Espírito Santo state has brought about profound environmental, social, political and economic transformations in its territory. This caused the organization of several people who, by means of individual and collective initiatives through organizations, social and professional movements, sought alternatives to oppose this system. In this sense, the movement that started with alternative agriculture, especially in the 80's, shifted to agroecology in the end of 1990 and since then, it has been emerging as a possibility to overcome the hegemonic system widely installed in the territory. Historically, the Ceffas Family Training Centers have been an important partner of peasants by contributing to their struggles and by being an important educator of leaders and practitioners of agroecology - since many of them, at some point in their life, established some kind of relationship with these schools. However, in the last few years, some questions have arisen regarding the actual contribution of secondary schools that offer technical courses in agriculture and livestock, in the construction of agroecological knowledge. Thus, with the present study, we seek to deepen these questions, aiming to investigate the relationship between these schools and the construction of agroecological knowledge. To this end, we relied on action research, which enabled a participatory research involving, through Raceffas, the representatives of the families and the educators of the schools and, through the ACA, the rural social organizations that relate to agroecology. The results show that Ceffas have not always had an alternative proposal regarding agriculture, but have always been committed to peasant causes and human development. From their involvement with alternative agriculture, especially with agriculture between the 1980s and the mid-1990s, and then with agroecology at the end of those years, the surveyed schools, despite the challenges faced in the political and pedagogical dimensions, are seeking to strengthen their agroecological praxis, strengthening their construction in the territories where they are inserted and contributing to overcome capitalism.

Keywords: Agroecology. Ceffa. Field education. Mepes. Raceffas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas de formação das famílias em cada série	66
Quadro 2 – O ritmo da formação nos Ceffas	108
Quadro 3 – Ceffas de ensino médio no norte do Espírito Santo e principais características	112
Quadro 4 – Temas de Plano de Estudo e Folhas de Observação por tema gerador.....	130
Quadro 5 – Temas de cursos e oficinas por tema gerador	134
Quadro 6 – Temas de atividade de retorno por tema gerador	136
Quadro 7 – Temas de visita e viagem de estudo por tema gerador.....	138
Quadro 8 – Tema de experiências agropecuárias na sessão e estadia.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ruptura promovida pela modernização da agricultura	89
Figura 2 – Pilares dos Ceffas.....	98
Figura 3 – Princípios dos Ceffas	100
Figura 4 – Dinâmica da Pedagogia da Alternância	109
Figura 5 – Integração entre os conhecimentos empíricos e científicos nos Ceffas	123
Figura 6 – Os fenômenos básicos da vida que norteiam o plano de formação	123
Figura 7 – O método Plano de Estudo nos Ceffas.....	126
Figura 8 – Dinâmica da construção do conhecimento nos Ceffas.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB	Agricultura Biológica
ABA	Associação Brasileira de Agroecologia
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ACA	Articulação Capixaba de Agroecologia
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ACARES	Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
AGAPAN	Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente Natural
AHC	Avaliação de Habilidade e Convivência
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
ALBESA	Alcooleira Boa Esperança S/A
ALCON	Cia de Álcool Conceição da Barra
AMEFAM	Associação de Monitores (as) das Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
AMEFAN	Associação de Monitores (as) das Escolas Famílias Agrícolas do Norte do Espírito Santo
AMPARO-	
-FAMILIAR	Associação de Agricultores e Agricultoras de produção orgânica e familiar de Santa Maria de Jetibá
AN	Agricultura Natural
ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
AO	Agricultura Orgânica
APTA	Associação em Programas e Tecnologias Alternativas
AR	Agricultura Regenerativa
AR	Atividade de Retorno
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Congresso Brasileiro de Agroecologia
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEB	Câmara de Educação Básica

CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDAGRO	Centro de Desenvolvimento do Agronegócio
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA	Centro Familiar de Formação em Alternância
CEIER	Centro Estadual Integrado de Educação Rural
CEMFFA	Centro Municipal Familiar de Formação em Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNDRS	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMECES	Comitê de Educação do Espírito Santo
CPOrg	Comissão de Produção Orgânica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CR	Caderno da Realidade
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CRIDASA	Cristal Destilaria Autônoma de Álcool S/A
DISA	Destilaria Itaúnas S/A
EBAA	Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa
ECORM	Escola Comunitária Rural Municipal
EECOR	Escola Estadual Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFAB	Escola Família Agrícola de Boa Esperança
EFAC	Escola Família Agrícola de Chapadinha
EFAJ	Escola Família Agrícola de Jaguaré
EFARB	Escola Família Agrícola de Rio Bananal
EFR	Escola Família Rural
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMCOR	Escola Municipal Comunitária Rural
ENA	Encontro Nacional de Agroecologia
ES	Espírito Santo
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FEAB	Federação de Estudantes de Agronomia

FETAES	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo
FO	Folha de Observação
GT	Grupo de Trabalho
IAPAR	Instituto Agrônômico do Paraná
IBD	Instituto Biodinâmico
IDAF	Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INCAPER	Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JAC	Juventude Agrícola Católica
LASA	Linhares agroindústrias
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MST	Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
NEA	Núcleo de Estudos e Agroecologia
OCCA	Observatório de Conflitos no Campo
OCS	Organismo de Certificação Social
OMEFAN	Organização dos Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Norte do Espírito Santo
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Permacultura
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PE	Plano de Estudo
PEDEAG	Plano de Desenvolvimento Estratégico da Agricultura
PGMPbio	Política de Garantia de Preços Mínimos para os Produtos da Sociobiodiversidade

PJR	Pastoral da Juventude Rural
PLANAPO	Plano Nacional de Agroecologia e Agricultura Orgânica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAPO	Política Nacional de Agroecologia e Agricultura Orgânica
PNATER	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PRONATER	Programa e a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PTA	Programas e Tecnologias Alternativas
RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância
SAF	Sistema Agroflorestal
SCIR	<i>Syndicat Central d'Initiative Rurale</i>
SEAG	Secretaria de Estadual de Agricultura
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDU	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
SINPRO	Sindicato dos Professores
SNEA	Seminário Nacional de Educação e Agroecologia
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
USAID	United States Agency for International Development.
USDA	United States Department of Agriculture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 MOTIVAÇÃO E PERCUSSO METODOLÓGICO DA PESQUISA _____	3
1.1 Os Motivos para a Realização da Pesquisa _____	3
1.2 Os Objetivos da Pesquisa _____	4
1.2.1 Objetivo geral	4
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3 Metodologia _____	4
1.3.1 Pesquisa-ação: uma metodologia participativa de investigação da realidade e construção de alternativas.....	7
1.3.2 O percurso metodológico da pesquisa.....	8
2 O CONTEXTO HISTÓRICO-CONJUNTURAL DO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO _____	12
2.1 O Pacote da “Revolução Verde” Chega ao Brasil _____	12
2.2 A Implantação dos Projetos Agroexportadores e sua Política de Morte no Norte do Estado do Espírito Santo _____	14
3 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAS: OS CAMINHOS QUE CONDUZIRAM À AGROECOLOGIA _____	26
3.1 O Início da Caminhada: A Trajetória Francesa e Italiana da Pedagogia da Alternância _____	26
3.1.1 Os primeiros passos: a experiência francesa	26
3.1.2 A caminhada continua: a Pedagogia da Alternância chega à Itália.....	32
3.2 A Pedagogia da Alternância Chega ao Brasil e Trilha seus Primeiros Passos no Estado do Espírito Santo _____	35
3.2.1 A caminhada se prolonga: origem e expansão do ensino médio profissionalizante técnico em Agropecuária dos Ceffas no Espírito Santo	35
3.2.2 Os Ceffas e a Agroecologia: caminhos que se encontram no norte do estado do Espírito Santo	41
3.2.2.1 Da agricultura tradicional ao pacote da Revolução Verde: o início da formação nos Ceffas	42
3.2.2.2 A aproximação ao movimento da agricultura alternativa: o início da transição para a Agroecologia.....	45
3.2.2.3 A definição pela agricultura orgânica: a especialização no movimento da agricultura alternativa.....	50
3.2.2.4 Da agricultura orgânica à Agroecologia: a transição necessária para os Ceffas contribuírem com o fortalecimento das famílias camponesas.....	52
3.2.3 A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffas): a articuladora da Agroecologia nos Ceffas	70
4 AGROECOLOGIA: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM OUTRO JEITO DE SER, VIVER E PRODUZIR _____	74
4.1 Da Agricultura Alternativa à Agroecologia: Uma Visão Histórica e Holística da Construção da Prática, Movimento e Ciência _____	74

4.2	Construção do Conhecimento Agroecológico: O Meio para se Alcançar a Agroecologia.	82
4.2.1	Os motivos e as bases para a construção de conhecimentos agroecológicos	82
4.2.2	A construção do conhecimento agroecológico: princípios e orientações	87
4.2.3	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: ferramentas revolucionárias para a construção da Agroecologia	91
5	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO ATRAVÉS DOS CEFFAS	96
5.1	Os Princípios de Funcionamento dos Ceffas: As Bases Agroecológicas da Pedagogia da Alternância	96
5.1.1	O princípio filosófico: educação contextualizada	100
5.1.2	O princípio político: gestão compartilhada	102
5.1.3	O princípio metodológico: o Plano de Estudo	104
5.1.4	O princípio pedagógico: a Pedagogia da Alternância	105
5.2	Os Ceffas: A Ferramenta da Pedagogia da Alternância para a Construção da Agroecologia	111
5.2.1	Organização geral dos cursos técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio dos Ceffas	111
5.2.2	Justificativas para a oferta dos cursos	113
5.2.3	Objetivos dos cursos e o perfil do egresso	114
5.2.4	Organização curricular	116
5.2.5	As sessões e estadias nos cursos	117
5.2.6	A equipe de educadores/as	118
5.2.7	Infraestrutura para atendimento aos cursos	120
5.2.8	O plano de formação dos Ceffas	121
5.2.9	Os instrumentos pedagógicos e suas características e relação com a construção do conhecimento agroecológico	129
6	OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS AGROECOLÓGICA NOS CEFFAS	149
6.1	A Formação e a Alternância de Educadores/As nos Ceffas	149
6.2	O Plano de Curso dos Ceffas	155
6.3	As Unidades Produtivas dos Ceffas	157
6.4	O Contexto no Qual os Ceffas estão Inseridos	163
6.5	Ausência de Políticas Públicas para a Construção da Agroecologia	164
6.6	A Participação no Movimento Agroecológico	166
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
8	REFERÊNCIAS	173
9	ANEXOS	183
	Anexo A – Roteiro de entrevista para a Articulação Capixaba de Agroecologia	184
	Anexo C – Roteiro de entrevista educadores/as dos Ceffas da Raceffas	186
	Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187
	Anexo E – Parecer do Comitê de Ética	189
	Anexo F – Foto do seminário de exploratório	190
	Anexo G – Foto do seminário com representantes das famílias	191
	Anexo H – Foto do seminário com representantes dos/as educadores/as	192
	Anexo I – Foto do seminário de validação dos dados	193

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Pedagogia da Alternância, sistema educativo que alterna espaços formativos entre a sede escolar e o meio sociofamiliar/socioprofissional promovendo uma educação contextualizada e uma formação integral aos camponeses, tem se mostrado uma pedagogia pautada na educação popular, que emerge das forças sociais dos atores locais, estando, em um processo dialético, relacionada com a vida dos camponeses e, por consequência, também com as dos cidadãos, que lutam e resistem em seus territórios, buscando construir sua existência.

Nesse processo histórico de constituição, a alternância na região norte do estado influencia e é influenciada pelas relações estabelecidas nesse território, que, por exemplo, aproximaram do materialismo histórico dialético e da Agroecologia, de tal modo que cada dia mais se pode notar a presença desses dois aspectos em sua dimensão político e pedagógica, implementadas em seu cotidiano.

Contudo, muitos são os interesses contraditórios que se manifestam a partir das relações que ela precisa estabelecer para permanecer existindo, sendo por isso objeto de interesse dos camponeses, mas também daqueles que os oprime, precisando, por isso, buscar fortalecer sua perspectiva revolucionária para seguir contribuindo na luta do povo.

Diante desse contexto, aparecem inquietações que estão localizadas na perspectiva geral dos objetivos dos Centros familiares de Formação em Alternância (Ceffas) e, mais especificamente, na relação que esses vêm desenvolvendo com a Agroecologia. Assim, surgiram as questões norteadoras desenvolvidas nesta pesquisa, a saber: de quais formas o conhecimento agroecológico do norte do Espírito Santo está presente na dinâmica da Pedagogia da Alternância nos Ceffas? De que forma a dinâmica da Pedagogia da Alternância dos Ceffas está contribuindo para a construção do conhecimento agroecológico no norte do Espírito Santo?

A partir dessa problemática, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar a dialética da dinâmica da Pedagogia da Alternância dos Ceffas com a realidade do campo do norte do Espírito Santo. Para tanto, buscamos inicialmente examinar a relação entre a dinâmica da Pedagogia da Alternância dos Ceffas e a construção do conhecimento agroecológico, identificando e caracterizando as metodologias utilizadas para essa finalidade.

Em seguida, buscamos conhecer como os movimentos sociais, organizados por meio da Articulação Capixaba de Agroecologia (ACA), compreendem a construção do conhecimento agroecológico no norte do Espírito Santo, e o papel dos Ceffas nessa construção. Esse mesmo exercício foi realizado na Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), procurando, por meio do diálogo com as famílias e educadores/as, identificar o olhar desses parceiros sobre o conhecimento agroecológico nesse território e qual o papel dos Ceffas nesse contexto. Por fim, procuramos identificar e caracterizar os desafios e as possibilidades para a construção do conhecimento agroecológico no norte do Espírito Santo.

Sendo muito diversa a composição do movimento da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, indo da educação infantil à pós-graduação, optou-se por fazer um recorte nos cursos de ensino médio que são integrados ao curso profissionalizante técnico em agropecuária e ofertado por sete escolas, espalhadas no território norte do estado do Espírito Santo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o arcabouço teórico fundou-se sobre a base epistemológica do Construtivismo, partindo da perspectiva sócio-histórica de construção do conhecimento, discutida por Paulo Freire e integrando essa dimensão com o debate da Agroecologia, desenvolvido pela Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), Articulação

Nacional de Agroecologia (ANA) e de alguns estudiosos do tema, como Alexander Wezel *et al.* (2009), Cotrim e Dal Sóglio e as sistematizações feitas pelo movimento da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo e no Brasil, tendo como perspectiva elucidar o processo de construção do conhecimento agroecológico através dos Ceffas.

Já a dimensão metodológica se desenvolveu com base nas diretrizes da pesquisa-ação, utilizando-se a técnica dos seminários, que corresponde a reuniões com cada grupo de amostra intencional. Nesses seminários, os participantes contribuíram com a pesquisa, respondendo coletivamente as questões sistematizadas na forma de um questionário semiestruturado, utilizado como referencial para conduzir a conversa. Ao longo das entrevistas, surgiram outras questões, formuladas pelo pesquisador e pelos próprios participantes, ajudando a elucidar a problemática estudada nesse trabalho. Fato interessante é que, nas reuniões e entrevistas, por serem coletivas, as pessoas foram complementando as respostas das demais, ajudando a construir uma detalhada retomada da história desse movimento. Além disso, por haver pessoas com tempos diferentes de participação nesse movimento e por ter vivenciado experiências diferentes, foi possível contrastar as opiniões e o espaço da pesquisa também serviu de formação para os participantes. Após as entrevistas coletivas, realizamos entrevistas individuais com três pessoas para aprofundar alguns aspectos levantados nos seminários. A escolha dessas pessoas foi feita com base na indicação dos seminários, por serem importantes para ajudar a compreender melhor algumas questões.

Além das entrevistas, para compreender melhor alguns aspectos apresentados nos seminários, foi necessário recorrer a documentos produzidos pelas escolas e Raceffas, como relatórios de reuniões, encontros de formação, atas, regimentos, plano de curso etc. A análise desses documentos possibilitou resgatar uma memória importantíssima ao movimento e que estava se perdendo pela sucessão de representações no movimento.

Percorrendo esses caminhos, pôde-se chegar ao resultado expresso por meio dessa dissertação em seis capítulos. No primeiro deles, apresentamos com mais detalhes os aspectos motivacionais, que justificaram o desenvolvimento do trabalho, como seus objetivos e percurso metodológico. Em seguida, no capítulo dois, caracterizamos o território onde a pesquisa foi desenvolvida, demonstrando como esse contexto contribuiu para a formulação das questões norteadoras dessa investigação. Já o capítulo três possibilita um olhar sobre os caminhos trilhados pela Pedagogia da Alternância, que levaram ao encontro com a Agroecologia no norte do Espírito Santo.

Buscando delimitar teoricamente o referencial de educação, Agroecologia e construção do conhecimento agroecológico, com o qual partilhamos convicção e sobre a qual desenvolveu-se toda essa produção, elaboramos o capítulo quatro. O capítulo cinco, por sua vez foi desenvolvido, procurando demonstrar a relação existente entre os Ceffas pesquisados e a Agroecologia e perceber os desafios e possibilidades para potencializar o que chamam de práxis agroecológica das escolas e que foram expressas no capítulo seis.

Por fim, nas considerações finais retomamos a questão principal, buscando formular uma ideia geral sobre a relação da Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no norte do Estado do Espírito Santo.

1 MOTIVAÇÃO E PERCUSSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos motivacionais e metodológicos relacionados ao desenvolvimento desta pesquisa. Assim, no item 1.1, será explicada a motivação para realização deste trabalho na região norte do estado do Espírito Santo. Na sequência, no item 1.2, serão expressos os objetivos da pesquisa, que referenciarão todo este trabalho de investigação. Com base nos objetivos, será apresentada, no item 1.3, a dimensão teórica da pesquisa-ação, sobre a qual foi construído o percurso metodológico deste estudo e que se encontra descrito no item 1.4.

Os demais capítulos que seguem a este apresentarão os resultados e a discussão possibilitados a partir dos aspectos sistematizados e apresentados nesse primeiro capítulo.

1.1 Os Motivos para a Realização da Pesquisa

Historicamente, os Ceffas têm sido reconhecidos como um importante parceiro na promoção da Agroecologia no estado do Espírito Santo, e o resultado desse processo é muito notável, haja vista que muitas lideranças dos movimentos e praticantes da Agroecologia possuem alguma relação com essas escolas.

Contudo, o reconhecimento da contribuição das escolas na construção do conhecimento agroecológico não é uma unanimidade, havendo um sentimento de que esse processo não tem sido tão efetivo quanto outrora. Essa percepção se dá a partir de diferentes manifestações. Em recente estudo, o agricultor Brás Figueiredo, analisando as escolas, declarou:

As EFA trouxeram muitos conhecimentos para o agricultor, mas precisam avançar. A tecnologia avançou, precisamos de uma EFA renovada [...] uma surpresa que os agricultores querem é a Agroecologia. A juventude precisa de uma surpresa para atrair os jovens a buscar alternativas diante dos desafios atuais como a seca. Os técnicos burocráticos não dão conta de responder a essas necessidades (RACEFFAES, 2015, p. 125).

Acrescentando-se a isso, percebemos que, no cotidiano das famílias e até mesmo nos projetos profissionais dos jovens – atividade de conclusão de curso no Ensino Médio profissionalizante Técnico em Agropecuária –, tem sido comum a previsão do uso de técnicas convencionais. Mas como isso é possível, uma vez que muitos estudantes passam pela formação na Pedagogia da Alternância, desde o ensino fundamental, e ao final do curso não propõem técnicas de base ecológica?

Na contradição entre esses cenários e na preocupação com o papel histórico dos Ceffas na transformação da realidade é que reside nossa motivação para o estudo, pois, ao mesmo tempo que as escolas da Pedagogia da Alternância se projetaram como base para o movimento agroecológico capixaba, esse mesmo elemento não está tão evidente no imaginário da comunidade escolar e sociedade em geral. Dessa forma, levantamos algumas questões:

- a) de quais formas o conhecimento agroecológico do norte do Espírito Santo está presente na dinâmica da Pedagogia da Alternância nos Ceffas?
- b) de que forma a dinâmica da Pedagogia da Alternância dos Ceffas está contribuindo para a construção do conhecimento agroecológico no norte do Espírito Santo?

Nesse sentido, fica claro que a educação está em disputa. De um lado, temos o Capital Agrário, e do outro, a Educação do Campo¹, forjada nas lutas sociais, nas lutas dos trabalhadores. Os Ceffas historicamente estão fortalecendo seu posicionamento a favor dos povos do campo, buscando na Agroecologia as bases para estruturar a dimensão do trabalho, enquanto elemento de formação/profissionalização.

Portanto, a investigação acerca da contribuição dos Ceffas para a construção do conhecimento agroecológico no norte do Espírito Santo, como se dá esse processo e se há limites e potencialidades na proposta e em sua aplicação se faz necessária em vista de identificar e apontar eventuais ajustes no trabalho, para que os Ceffas possam se fortalecer e continuar cumprindo seu papel histórico de contribuir com a formação contextualizada dos povos do campo.

1.2 Os Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

Identificar a dialética da dinâmica da Pedagogia da Alternância dos Ceffas com a realidade do campo do norte do estado Espírito Santo.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Investigar a relação entre a dinâmica da Pedagogia da Alternância dos Ceffas e a construção do conhecimento agroecológico, identificando e caracterizando as metodologias utilizadas para essa finalidade;
- b) conhecer como a Articulação Capixaba de Agroecologia (ACA) compreende a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo, e o papel dos Ceffas nessa construção;
- c) conhecer como a Raceffas compreende a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado Espírito Santo, e o papel dos Ceffas nessa construção;
- d) identificar os desafios e as possibilidades para a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo.

1.3 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida, com base nos pressupostos da pesquisa-ação, principalmente a perspectiva apresentada por Michel Thiollent. Dessa forma, realizaram-se seminários com três grupos distintos de amostras intencionais, mas que em comum tinha a

¹ No trabalho, adotamos o conceito de Educação do Campo. Entendemos que ele “[...] 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. 260).

relação com as sete escolas na região norte do estado do Espírito Santo, que adotam a Pedagogia da Alternância ofertam o curso Técnico em Agropecuária. Essas escolas são: A EFA de Vinhático (EFAV), Montanha; EFA de Boa Esperança (EFABE), Boa Esperança; EFA Chapadinha (EFAC), Nova Venécia; EFA de Jaguaré (EFAJ);, Jaguaré EFA Bley (EFAB), São Gabriel da Palha; EFA Rio Bananal (EFARB), Rio Bananal; Centro Municipal de Formação em Alternância Jacyra de Paula Miniguite (CEMFFA Barra de São Francisco), Barra de São Francisco

Para conhecer o pensamento dos entrevistados em cada grupo de amostra intencional, foram feitos seminários, que correspondem à reunião com esses grupos, em que, a partir de um questionário semiestruturado, utilizado como roteiro de entrevista, estimulou-se o diálogo com o grupo, que coletivamente respondia às questões, sendo fomentados as complementações e o debate de ideias em torno dos assuntos em questão.

Esses roteiros podem ser encontrados nos anexos deste trabalho, sendo que o ANEXO A, é o roteiro correspondente à entrevista com a ACA; o ANEXO B, ao roteiro utilizado com as famílias; e o ANEXO C foi adotado para a conversa com os/as educadores dos Ceffas. Além disso, foram realizadas mais três entrevistas individuais, por sugestão do seminário dos/as educadores/as. Para eles, não se adotou um roteiro de entrevista, pois foram realizadas apenas para esclarecer alguns aspectos pontuais, lacunas que os seminários não puderam ajudar a compreender completamente e julgaram importante o diálogo com essas pessoas. Esses sujeitos foram: Carlos Roberto Prucolli, Carlos Roberto Soprani e Nielsen Alves².

Ao final das entrevistas, essas informações foram organizadas na forma de capítulos deste estudo e posteriormente se realizou um último seminário, para socializar essa sistematização, apresentando além de aspectos teóricos, os desafios e possibilidades para fortalecer a contribuição da Pedagogia da Alternância na construção do conhecimento agroecológico. Ao longo da exposição, os participantes foram fazendo questionamentos, análises, considerações e o grupo debatia as questões levantadas. Novamente, as conclusões desses debates foram registradas e posteriormente incluídas no presente trabalho.

Além da pesquisa-ação, adotamos, ainda na perspectiva da pesquisa qualitativa, a observação participante na pesquisa de campo, que consiste em:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2013, p. 70).

A adoção por esse processo deve-se ao fato de que sou integrante das organizações sociais pesquisadas neste trabalho, possuindo experiência e vivência profissional de 10 anos de trabalho como educador no CEFFA Chapadinha e na Raceffaes. Nessas organizações, atuei e atuo em diversas funções no campo pedagógico, técnico, agroecológico e político, realizando muitas observações e sistematizações no campo em que a pesquisa foi realizada. Dessa forma, posso ser situado, na dimensão proposta por Marconi e Lakatos (2010), como um observador participante natural, uma vez que pertenço ao grupo investigado, diferente do observado

² Os dois primeiros já foram educadores nos Ceffas e vivenciaram grande parte da história da Pedagogia da Alternância no Norte do Espírito Santo. O terceiro ainda está atuando como educador na EFA Chapadinha, Nova Venécia e foi indicado por ser uma importante liderança das escolas, mas por estar ligado ao setor administrativo da RACEFFAES, não foi selecionado para participar do grupo de amostra intencional.

participante artificial, que corresponde àquele que se insere em um determinado ambiente, grupo por ocasião da pesquisa.

Essa perspectiva, sobre a qual justificamos a adoção do instrumental de pesquisa da observação participante, baseia-se na perspectiva apresentada por Marques (2016), na qual se defende que o contato prévio do pesquisador com o objeto de pesquisa não serve de impedimento para ela. Na verdade, ele propõe que, para evitar qualquer suspeita sobre a legitimidade da pesquisa, o

[...] necessário é sistematizar a metodologia da pesquisa, de forma que o pesquisador possa utilizar a sua prévia experiência no *locus* de pesquisa não como um fator que vai comprometer a ‘neutralidade’, mas sim como um fator que o ajudará a apreender melhor o ambiente da pesquisa e seus sujeitos (MARQUES, 2016, p. 266).

Ainda justificando a importância dessa técnica para o pesquisador que faz parte da organização pesquisada, Marques (2016, p. 268-269) esclarece que,

[...] existem muitos fenômenos importantes que não podem ser captados por meio de questionários ou pela análise de documentos, mas que têm de ser apreendidos em pleno funcionamento. Esses fenômenos devem ser “cientificamente” registrados, mas é necessário que isso seja feito não através do registro superficial, mas sim com esforço de penetração na “atitude mental” que tais fenômenos expressam.

Como ferramenta prática para a observação participante, adotamos um diário de campo, no qual retomamos memórias sobre esse coletivo pesquisado e realizamos anotações de percepções atuais, baseando-nos no que propõe Marques (2016, p. 281) sobre o que é essa ferramenta.

O diário de campo é o instrumento básico de registro de dados do pesquisador; o próprio nome “diário” é inspirado nos primeiros antropólogos que, ao estudarem sociedades longínquas, carregavam consigo um caderno no qual registravam experiências e reflexões a respeito dos grupos sociais estudados. A forma como deve constituir e o que deve conter esse diário são escolhas do pesquisador, que vai construindo esse documento dependendo das problematizações de sua própria pesquisa.

Dessa forma, acreditamos que adoção da observação participante na metodologia do trabalho foi fundamental para a pesquisa, possibilitando valorizar a minha vivência nesse coletivo, contribuindo para o aprofundamento e explicitação de diversos aspectos constatados por meio da pesquisa.

Além das entrevistas e da observação participante, foi realizada uma revisão de literatura e documental, a qual foi pautada principalmente em Paulo Freire, para as questões relacionadas à educação e construção de conhecimentos, mas também nas formulações sobre a Agroecologia elaboradas pela ANA, ABA, Alexander Wezel et al. (2009), Cotrim e Dal Sóglio (2011; 2016); e, naturalmente, nas sistematizações realizadas pelos Ceffas pesquisados, Raceffaes, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab).

1.3.1 Pesquisa-ação: uma metodologia participativa de investigação da realidade e construção de alternativas

A pesquisa convencional, em muitos casos, inclusive em educação, tem provocado muitas desilusões à comunidade escolar, pois em geral produz a expectativa que ajudará resolver os problemas da escola. Assim, os atores sociais se mobilizam e procuram contribuir o máximo possível com a equipe de pesquisadores, mas comumente, ao final do trabalho, são descritos os problemas, realizadas algumas generalizações e inferências, e as pesquisas acabam por não contribuir efetivamente com a transformação da realidade local.

Há casos em que os pesquisadores, após o desenvolvimento de seus trabalhos, utilizam os dados sem dialogar com os envolvidos no processo, tratando-os apenas como meros objetos de pesquisa, fornecedores de informações que são, muitas vezes, analisadas por pessoas motivadas e comprometidas apenas com suas trajetórias acadêmicas. Evidentemente que há situações que diferem dessas, mas infelizmente, em nossa experiência, tem sido mais comum a perspectiva apresentada anteriormente.

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Buscando não reproduzir os traumas provocados pela pesquisa convencional, optou-se por uma base metodológica na perspectiva qualitativa, que segundo Minayo (2002, p. 21-22):

[...] trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escolha por essa perspectiva esteve fundada no fato dela se apresentar mais próxima dos princípios agroecológicos e dos Ceffas, como veremos mais à frente neste trabalho, pois “[...] a pesquisa qualitativa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores” (GUERRA, 2014, p. 17).

Dessa forma, buscamos uma linha alternativa para o desenvolvimento do trabalho, em que a estrutura de raciocínio implícito à pesquisa propicie outras formas de pensar e agir na construção do conhecimento e na ação concreta. Nesse sentido, para Thiollent (2011, p. 35):

A pesquisa não perde a sua legitimidade científica pelo fato dela estar em condição de incorporar raciocínios imprecisos, dialógicos ou argumentativos acerca de problemas relevantes. [...] processar a informação e o conhecimento obtidos em situações interativas não constitui, em si mesmo, uma infração contra a ciência social.

Diante de vários métodos possíveis, encontramos na pesquisa-ação a possibilidade de desenvolver o trabalho da maneira que acreditávamos ser mais coerente com a prática cotidiana e com as expectativas dos sujeitos interessados no trabalho. “Além disso, quando queremos interferir no mundo, precisamos de conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outros aspectos de uma atividade intelectual” (THIOLLENT, 2011, p. 35).

Buscando definir a pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 20) nos esclarece que ela é:

Um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A pesquisa-ação tem sido cada vez mais utilizada e adotada em pesquisas sociais, mas também em áreas tecnológicas, de saúde, desenvolvimento rural etc. Para ser qualificada como uma pesquisa desse tipo, é necessário haver realmente uma interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas no processo, sendo que esses devem estar presentes em todos os momentos da pesquisa, participando de maneira ativa, exercitando a autonomia e o protagonismo enquanto sujeitos no estudo. É necessário ainda que o trabalho propicie a construção de ações que ajudem a superação dos problemas.

1.3.2 O percurso metodológico da pesquisa

Para este trabalho, adotou-se o critério qualitativo para definir a representatividade do grupo investigado, trabalhando com amostras intencionais, definidas como sendo:

[...] um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Esse princípio é sistematicamente aplicado em pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (THIOLLENT, 2011, p. 71).

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio da Raceffaes e da ACA, sendo que, na primeira, buscou-se a compreensão dos/as educadores/as e das famílias dos Ceffas sobre a construção do conhecimento agroecológico nos cursos Técnicos em Agropecuária. Já na segunda, procurou-se conhecer o olhar das organizações sociais que compõem a ACA sobre essa mesma temática.

A aplicação da amostra intencional foi possível na pesquisa, pois a Raceffaes é uma organização social formal, com sede administrativa no município de São Gabriel da Palha e composta pelas associações de famílias e conselhos de escolas que adotam a Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo. A sua finalidade é estimular a expansão do número de escolas que adotem a alternância como dinâmica pedagógica e promover a orientação e unidade nos trabalhos dos Ceffas. As atividades desenvolvidas pelas escolas são refletidas e construídas coletivamente por meio de reuniões, oficinas e encontros de formação de educadores/as.

Dessa maneira, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas coletivas com os membros dos setores pedagógico e agropecuário, responsáveis por problematizar a prática pedagógica das escolas e articular a revisão e produção de orientações para a aplicação dos instrumentos pedagógicos e desenvolvimento do plano de formação das escolas. O setor agropecuário também é responsável por oportunizar vivências agroecológicas de produção de alimentos, sendo essa uma importante contribuição para desenvolver a dimensão agroambiental da agroecologia. Não foram feitas entrevistas com os membros do setor administrativo, pois sua função era articular os meios para os demais setores realizarem suas ações e orientar a gestão das famílias nos Ceffas.

Além disso, sendo a Raceffaes uma central de várias associações, formadas pelos representantes das famílias dos estudantes de cada Ceffa, também se utilizou o espaço da diretoria para dialogar com eles, entendendo que, pela função que exerciam, representam o coletivo das famílias.

Dessa maneira, por meio dos fóruns de representação da Raceffaes (diretoria, setor agropecuário e pedagógico), encontraram-se os atores-chave dos/as educadores/as e das famílias, uma vez que cabia a eles a articulação do processo de formação nas escolas e da atividade política do movimento de educação da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo.

Uma outra abrangência da pesquisa foi realizada por meio da ACA, uma organização social, não formal, composta por outras diversas organizações e movimentos sociais do campo, com a finalidade de refletir e animar processos e ações em vista de estimular e fortalecer a Agroecologia no estado do Espírito Santo. No momento da pesquisa, faziam parte dessa organização nove entidades: o Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST); o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA); a Pastoral da Juventude Rural (PJR); a Comissão Quilombola; a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE); a Associação em Programas e Tecnologias Alternativas (APTA); a Associação Veneciana de Agroecologia (Agrovida); e a Raceffaes. Periodicamente, eram realizadas reuniões com a participação dessas representações, onde foram refletidas e encaminhadas as frentes de trabalho.

Para operacionalizar a pesquisa de campo seguindo os preceitos da pesquisa-ação, adotou-se a técnica do seminário. O seminário reuniu “[...] os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos implicados no problema sob observação. O papel do seminário consistiu em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 67).

De modo geral, para a pesquisa foram realizados cinco seminários (reuniões) com caráter ordinário, sendo o primeiro no início do projeto, possibilitando a fase exploratória da pesquisa, que consistiu “[...] em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Dessa forma, foi apresentada ao grupo de interessados a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa e verificaram-se entre eles as condições para a efetivação da mesma. Confirmada a parceria, em seguida foram levantados os principais problemas enfrentados e suas características.

O primeiro seminário foi realizado no dia 21 de fevereiro de 2018, no auditório da Universidade Aberta do Brasil, no município de Nova Venécia. Por meio dele, foi possível eleger os problemas prioritários que foram aprofundados na pesquisa. Nesse seminário, também foram abordadas questões operacionais da pesquisa, como: frequência e local das reuniões; participantes; o processo de auto-organização (onde foram definidos os grupos, suas funções e tarefas na pesquisa); custos etc.

Definidos os problemas, buscou-se expressá-los por meio de um tema e, ainda no espaço do seminário, identificaram-se os elementos que justificaram o desenvolvimento da pesquisa e as expectativas com o estudo, sistematizando-os posteriormente na forma de objetivos gerais e específicos. Nesse momento, também foram elucidadas algumas questões de estudo.

O segundo seminário foi realizado no dia 12 de setembro de 2018, na EFA do Km 41, São Mateus – ES, em que foram entrevistados os membros da Articulação Capixaba de Agroecologia. Iniciou-se com essa abrangência, para buscar a opinião dos parceiros externos às escolas pesquisadas, procurando conhecer sua visão sobre a relação entre os Ceffas e a Agroecologia, para posteriormente ter mais elementos para aprofundar/discutir com os demais entrevistados.

Dando sequência aos seminários, o terceiro deles foi desenvolvido em 10 de outubro na EFA do Bley, onde se dialogou com os representantes das famílias, representado na diretoria da Raceffaes. Nessa entrevista, foi possível conhecer a visão das famílias sobre as

questões relativas à pesquisa. Foi interessante notar o quanto eles/as se sentem empoderado/as e parte significativa na trajetória percorrida pela Pedagogia da Alternância que levou ao encontro da Agroecologia nesse território.

O quarto seminário foi realizado no dia 7 de novembro de 2018 na EFA Chapadinha, Nova Venécia, e possibilitou entrevistar os representantes do/as educadores/as das escolas pesquisadas. Eles ficaram por último, pois assim conseguiu-se contrastar suas respostas com as dos demais, mas não houve divergências entre elas. Apenas foi possível aumentar o nível de detalhamento em relação às questões levantadas na pesquisa. Para auxiliar nesse processo, foram elaborados questionários semiestruturados, com questões abertas, seguindo a dinâmica do instrumento Plano de Estudo, importante metodologia dos Ceffas, que possibilita, por meio de um questionário previamente elaborado, servir como roteiro de entrevista para buscar informações sobre um determinado tema. Em outra parte do trabalho serão apresentados mais detalhes sobre esse instrumento. Os Planos de Estudos adotados na pesquisa podem ser observados nos anexos deste trabalho.

Após essa etapa, as informações levantadas nas entrevistas foram sintetizadas e apresentadas ao coletivo, em que foram problematizadas e retirados os “Pontos de Aprofundamento”, que tratam de questões que precisavam de mais estudos para serem compreendidas.

O guia de perguntas do Plano de Estudo possuía no início uma introdução, denominada de “Chapéu”, que esclarecia o conteúdo abordado na entrevista e a hipótese que estava sendo investigada. De acordo com Thiollent (2011, p. 74),

Na concepção de roteiros de entrevistas, questionários ou de outros instrumentos de coletas, recomenda-se o uso de elementos explicativos associados, para permitir a obtenção de informação esclarecida por parte dos respondentes. Consideramos que tais elementos não visam orientar as respostas em função das expectativas dos pesquisadores e sim descondicionar as pessoas para que não respondam apenas com “facilidade”, isto é, como se a sua resposta fosse um simples reflexo do senso comum ou dos efeitos do condicionamento pelos meios de comunicação de massa.

O questionário foi previamente testado em um grupo menor e aplicado coletivamente na forma de entrevista, respectivamente, com os seguintes segmentos:

- a) diretoria da Raceffaes, em que estavam os representantes das famílias dos estudantes dos Ceffas;
- b) Articulação Capixaba de Agroecologia (ACA), em que estavam os representantes das organizações sociais;
- c) fórum de coordenadores Pedagógico e Agropecuário da Raceffaes, em que estavam presentes os/as educadores/as e representantes da mantenedora filantrópica - Mepes e públicas (Secretarias Municipais de Educação – Seme).

As entrevistas foram realizadas com o intuito de conhecer as percepções, vivências, opiniões, sentimentos, interesses e expectativas em relação à temática de estudo. As perguntas do questionário foram sobre Agroecologia, atividades do plano de formação das escolas, e definidas após o estudo exploratório. As informações obtidas nos seminários foram registradas por escrito e gravadas.

Com essa amostragem, buscou-se empiricamente os elementos que nos ajudaram a compreender a construção do conhecimento agroecológico, em grande amplitude e em suas múltiplas dimensões nos Ceffas.

O quinto seminário foi realizado em 22 de maio de 2019, no auditório da Superintendência Regional de Educação, em Nova Venécia/ES. Dessa atividade participaram representantes dos grupos das amostras intencionais. Esse momento foi dividido em três partes. Na primeira, em virtude do longo período percorrido entre os seminários, foram

retomados os objetivos, questões de estudo e elementos metodológicos da pesquisa. Em seguida, na segunda parte, apresentou-se uma síntese dos conteúdos que estão no capítulo 2 até o capítulo 5, que correspondem aos elementos históricos e conjunturais que caracterizam o norte do estado; os pressupostos históricos e filosóficos da Pedagogia da Alternância: os caminhos que conduziram à Agroecologia; Agroecologia: uma proposta contra-hegemônica para a construção de um outro jeito de ser, viver e produzir; e, por fim, caracterizou-se, com os elementos indicados nas entrevistas e aprofundados com o acesso aos documentos, a forma como os Ceffas contribuem para a construção do conhecimento agroecológico. A metodologia utilizada foi a projeção de slides e o debate espontâneo, a partir da necessidade das pessoas em fazer esclarecimentos e, principalmente, correções nas informações da pesquisa.

Esse momento possibilitou novamente novas inserções no trabalho, sobretudo na trajetória histórica e na forma que os Ceffas contribuem para a construção dos conhecimentos agroecológicos. Esse momento também teve um caráter formativo para o grupo, uma vez que muitas informações, sistematizadas dessa forma, não eram de conhecimento de todas as pessoas, pois havia grande heterogeneidade entre o grupo.

Após esses momentos, apresentamos na terceira parte do encontro os desafios levantados na pesquisa enfrentados pelos Ceffas, pesquisados para ampliar sua contribuição com a construção do conhecimento agroecológico, como também as possibilidades que apareceram ao longo da pesquisa para superar esses desafios ou potencializar a formação de outra maneira.

Após essa socialização, os praticantes novamente tiveram a oportunidade de esclarecer suas dúvidas e ajudaram a sistematizar, com mais clareza, quais eram os reais desafios e quais as ações achavam viáveis de serem realizadas para avançar novamente na caminhada dos Ceffas em relação à Agroecologia. Dessa forma, algumas situações foram consideradas de menor importância, e o grupo definiu as questões de maior relevância, tanto em relação aos desafios quanto em relação às possibilidades. A construção elaborada nessa etapa deu origem ao capítulo 6 deste estudo, que trata dos desafios e possibilidades para a práxis agroecológica nos Ceffas.

Esse último encontro foi o mais longo de todos, e possibilitou um momento muito importante de validação das informações e formação dos participantes, mas, principalmente, possibilitou o debate sobre os desafios e a construção de apontamentos para a sua superação.

A sistematização de todas as informações foi feita por meio de textos e tabelas, como pode ser observado nas páginas que seguem.

Para o tratamento dos dados na perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizou-se o método de análise dialética, no qual “[...] a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala” (MINAYO, 2002, p. 77).

2 O CONTEXTO HISTÓRICO-CONJUNTURAL DO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Neste capítulo, é apresentada uma ideia geral do contexto histórico, mas também conjuntural do território norte Capixaba. Para isso, no item 1.1, será feito um breve debate sobre a chegada do pacote da Revolução Verde ao Brasil, discutindo os aspectos que justificaram a importação desse sistema e os problemas que está provocando no país.

No item 1.2, buscar-se-á caracterizar o processo de ocupação do território norte do Espírito Santo, destacando o processo de implantação do modelo agroexportador, que provocou profundas transformações na estrutura social, agrária, política e econômica nesse território, gerando diversos problemas que dialeticamente potencializaram a formação de organizações e movimentos sociais que lutam para reverter essa situação e construir outro projeto que valorize a vida.

2.1 O Pacote da “Revolução Verde” Chega ao Brasil

O processo de industrialização da agricultura brasileira foi, na verdade, uma forma que o capital internacional encontrou para ampliar as fronteiras do capitalismo nos países em desenvolvimento, sobretudo na América Latina, mas também na África e Ásia. Para tanto, a estratégia adotada foi difundir nessas regiões as diversas tecnologias produzidas a partir da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, e dos avanços na química e na genética, que possibilitaram o monopólio das sementes, o desenvolvimento de fertilizantes sintéticos, venenos e máquinas agrícolas.

A justificativa para tal empreitada foi fundada na crise que os países enfrentavam em virtude das consequências de toda destruição provocada pelas guerras e fortalecida pela teoria malthusiana³, de que o problema da fome no mundo era causado pela baixa produção de alimentos.

Sobre esse argumento é que o capital internacional buscou maneiras para financiar a Revolução Verde em várias partes do mundo. Por meio dessa falsa revolução, as multinacionais levaram tecnologias e produtos, criando um sistema de dependência de sua produção. Esse processo acabou sendo denominado Revolução Verde⁴.

Se entende o processo de interiorização do capitalismo no campo, a partir de 1960, com a introdução das monoculturas e destruição da biodiversidade, para facilitar o uso de máquinas de grande porte nos “tratos culturais” e pôr em prática a tríade capitalista: tempo, custo, lucro (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 44).

³ A teoria malthusiana, ou malthusianismo, foi elaborada por Thomas Robert Malthus no ano de 1798 e defendia que a população cresceria em ritmo acelerado, superando a oferta de alimentos, o que resultaria em problemas como a fome e a miséria. Malthus – pastor da Igreja Anglicana e professor de História Moderna – escreveu uma das mais importantes obras sobre o crescimento demográfico: *Ensaio sobre o Princípio da População*. (SOUSA, 2016). Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/teoria-malthusiana.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁴ O paradigma da “revolução verde” e a respectiva agricultura industrial se apoia em três “princípios, todos para criar a dependência e, portanto, custos para o produtor: fertilizantes de síntese química – ureia, superfosfatos, cloreto de potássio e tantos outros, venenos contaminantes da vida humana e da vida do ambiente (agrotóxicos) e as monoculturas que destroem a biodiversidade e, conseqüentemente, os biomas. Ou seja, para gerar nova fontes de reprodução do capital, que é, finalmente, o objetivo dos detentores do controle dessas indústrias, o capital financeiro internacional (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 61).

Ainda para esses mesmos autores,

A essência da “revolução verde”, hoje gerida explicitamente pelo capital financeiro, que controla o pequeno grupo de multinacionais que detém as patentes das sementes e a produção de fertilizantes e agrotóxicos, é mudar o ambiente e implantar as imensas monoculturas, incorporando grandes contingentes energéticos, via “insumos modernos”, produtos do petróleo, todos produzidos pelas multinacionais que, por sua vez, são controladas pelo capital financeiro que, assim, realiza a redução do capital em um novo segmento econômico, o agronegócio, ou agricultura industrial (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 44).

No Brasil, para a implantação da modernização da agricultura, foram realizadas diversas parcerias, que constituíram basicamente na criação de um sistema de pesquisa e extensão rural, com a criação, por exemplo, da Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar), que mais tarde se transformou na Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (Abcar). Essas organizações, junto com o ensino agrícola no Brasil, estruturado pelo acordo MEC-Usaid, contribuíram para difundir o pacote tecnológico, no meio rural brasileiro.

A propaganda para disseminar esse pacote estava baseada em tirar o Brasil do atraso tecnológico em que vivia e colocá-lo em um outro patamar, por meio do qual os agricultores/as poderiam ascender a outros níveis sociais e econômicos.

Essa matriz tecnológica, estruturada como uma nova política do capitalismo para o campo, provocou grandes mudanças nos sistemas naturais do planeta Terra, tanto em suas estruturas quanto em suas funções, representando cada vez mais uma ameaça à vida, pois, por meio da exploração insustentável dos recursos naturais, provocada pelas mudanças nos padrões de produção e de consumo, a sociedade corre o grande risco de sucumbir diante da natureza.

Concordando com Martínez-Alier (2015), são os mais pobres que sofrem cada vez mais com o avanço das fronteiras de exploração de matérias-primas sobre novos territórios, acentuando as mudanças climáticas, degradação dos solos, desmatamentos, escassez e poluição de água, perda da diversidade da fauna e flora e ameaça à soberania alimentar, dentre muitos outros efeitos nocivos.

Tudo isso representa um sério desafio para a humanidade, e especialistas alertam que essas mudanças têm sido provocadas, principalmente pelo paradigma estabelecido no capitalismo, com a introdução, pelos países industrializados, de um padrão de consumo e de utilização de recursos naturais, altamente degradante.

Em nenhum momento no contexto sócio-histórico da sociedade, o homem se tornou tão dependente da natureza do que nestes últimos dois séculos. Este deve se livrar dos grilhões que o prende à economia neoliberal e começar a propagar uma espécie de economia radicalmente social, ou seja, abandonar o atual modo de fazer política, ligada ao critério monetário, lucratividade, e ajustar-se a uma política de reconciliação com o pensamento ecológico, social, cultural (NUNES, 2015, p. 4).

É evidente que esse padrão de produção de mercadorias e bens de consumo nos levará cada vez mais à confrontação com o capitalismo pelo uso da natureza, transformada em mercadoria por ele, cujos resultados beneficiam apenas uma pequena parcela da população mundial, deixando em risco não apenas as futuras gerações, mas a atual população existente no planeta, atingindo, principalmente, os mais pobres, apesar de serem esses os que mais favorecem a conservação dos recursos naturais, como bem aponta o autor Joan Martínez Alier, em seu livro *O ecologismo dos pobres*. O autor reforça ainda que

O movimento por justiça ambiental, o ecologismo popular⁵, o ecologismo dos pobres, nascidos de conflitos ambientais em nível local, regional, nacional e global causados pelo crescimento econômico e pela desigualdade social. Os exemplos são os conflitos pelo uso da água, pelo acesso às florestas, a respeito das cargas de contaminação e o comércio ecológico desigual, questões estudadas pela ecologia política. Em muitos contextos, os atores de tais conflitos não utilizam um discurso ambientalista (ALIER, 2015, p. 39).

Em tempos de crise estrutural como a que vivenciamos, cabe a todos nós, e principalmente aos maiores predadores dos ecossistemas globais, sobretudo os países ricos e as empresas multinacionais, serem responsabilizadas por todo o passivo ambiental que estão legando aos povos do mundo. Polanyi (2000, p. 94, grifo nosso) conclui que:

[...] nenhuma sociedade suportaria os efeitos de um tal sistema de grosseiras ficções, mesmo por um período de tempo muito curto, a menos que sua substância humana natural, assim como a organização de negócios, fosse protegida contra os assaltos desse moinho satânico.[...] **Permitir que o mecanismo de mercado seja o único dirigente do destino dos seres humanos e do seu ambiente natural, e até mesmo o árbitro da quantidade e do uso do poder de compra, resultaria no desmoronamento da sociedade.**

2.2 A Implantação dos Projetos Agroexportadores e sua Política de Morte no Norte do Estado do Espírito Santo

O norte do estado do Espírito Santo apresenta uma significativa diversidade no tecido social de seu campesinato⁶, tendo sido ocupado por diversos povos em cada arte desse território, impregnando fortemente os traços de suas culturas nesses locais.

⁵ Também tem sido denominado como ecologismo da *livelihood**, do sustento, da sobrevivência humana e, inclusive, como ecologia da libertação (GARI, 2000; PEET; WATTS, 1996 *apud* ALIER, 2015, p. 33). Além da terceira corrente denominada ecologismo dos pobres ou justiça ambiental, existem outras duas correntes relacionadas à preocupação ambiental: “O “culto ao silvestre” ou a “vida selvagem”, preocupado principalmente com a preservação da natureza silvestre, sem se pronunciar sobre a indústria ou a urbanização mantendo-se indiferente ou em oposição ao crescimento econômico, muito preocupado com o crescimento populacional e respaldado cientificamente pela biologia conservacionista. O “credo da ecoeficiência”, preocupado com o manejo sustentável ou “uso prudente” dos recursos naturais e com o controle da contaminação não se restringindo aos contextos industriais, mas também incluindo em suas preocupações a agricultura, a pesca e a silvicultura. Essa corrente se apoia na crença de que as novas tecnologias e a “internalização das externalidades” constituem instrumentos decisivos da modernização ecológica. Essa vertente está respaldada pela ecologia industrial e pela economia ambiental” (ALIER, 2015, p. 38-39).

*N.T.: Em inglês, subsistência ou ganha pão (ALIER, 2015, p. 33).

⁶ Neste trabalho, adotamos o conceito de camponês e campesinato, muito embora também utilizemos o conceito de agricultura familiar. Isso se deve em virtude de acompanhar e caracterizar as mudanças na forma que a Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo abordava esses conceitos, sendo muito comum, inicialmente, o uso do termo agricultor familiar. Atualmente, o mais usual é utilizar o termo camponês e campesinato, apesar de ainda se encontrar o uso de agricultura familiar, principalmente quando os Ceffas estão dirigindo-se às famílias, pois essas ainda se reconhecem principalmente sob essa denominação, facilitando o processo de comunicação com elas. O termo camponesa refere-se a “[...] aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação do trabalho dessa alocação” COSTA, 2000, p. 116-130 *apud* COSTA; CARVALHO, 2012, p. 116). O uso do conceito de camponês neste estudo está apoiado na perspectiva apresentada por Marques (2008, p. 58), pois ele “[...] permite apreender a complexidade do sujeito histórico que designa, diferentemente do que ocorre com outros conceitos como os de pequena produção e agricultura familiar. Trata-se de um conceito que possui uma história

Os indígenas, Guarani e Tupinikin, são as nações que ainda habitam o território e encontram-se no município de Aracruz, reunidos em várias aldeias. Eles inicialmente ocupavam todo o território, mas concentravam-se às margens do Rio Doce e faixa litorânea dessa região. De acordo com Oliveira Júnior *et al.* (2018, p. 3),

Os Guarani chegaram a essa região pelo final da década de cinquenta e início da década de sessenta, pois eram nômades e seguiam migrando do Sul para o norte pelo litoral, guiados, segundo eles, pelos espíritos de seus ancestrais; já os Tupinikin habitavam essa região muito antes disso. Os primeiros conservam até hoje a sua língua materna e aprendem o português somente a partir do momento em que entram na escola, enquanto os Tupinikin só sabem de sua língua materna o que aprenderam na escola com os professores indígenas.

Grande parte dos conflitos dos indígenas, nesse território, deu-se com a Aracruz Celulose, atualmente Fibria, que além, de se apropriar das terras dos indígenas, construiu sua sede sobre a antiga Aldeia de Macacos. Esse conflito pelas terras chegou ao fim no início dessa década, mas dando início a outras lutas, pois as terras recebidas de volta estavam formadas por lavouras de eucalipto, além de degradadas pela prática desse monocultivo. Os indígenas permanecem em luta para que a empresa se responsabilize pela recomposição das terras e condições que eles possam utilizar.

Os quilombolas, por sua vez, ocuparam também a faixa litorânea do norte do estado, concentrando-se na região onde hoje estão os municípios de São Mateus e Conceição da Barra. Atualmente, grande parte dessas comunidades está encurralada por monocultivos de eucalipto, pois, ao serem expulsas de seus territórios, ocuparam os vales dessas regiões, que não possuíam valor para os latifundiários, em virtude dos desafios a mecanização. Santo Oliveira (2011, p. 7 *apud* OLIVEIRA JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 4) destaca que “[...] haviam vários quilombos no século XIX e continuam existindo hoje cerca de 30 comunidades que se definem como tais, como são os casos do Bairro Quilombo Novo em Sant’Ana, Linharinho, Córrego dos Pretos e outras localidades do grande território quilombola do Sapê do Norte”.

O conflito dessa população com os fazendeiros por suas terras foi marcante nesse território. Segundo Oliveira (2011, p. 149),

[...] após o fim legal da escravidão, segundo os dados historiográficos, passaram a ocorrer conflitos de terra em diferentes regiões do Espírito Santo, entre os descendentes de ex-escravizados e os de senhores (*fazendeiros*), quase sempre os primeiros perdendo suas terras para os segundos. Cabe acrescentar que conflitos de terra ocorreram também entre essas comunidades negras e os descendentes de imigrantes alemães e italianos. [...] Essa prática governamental de expropriação de terras de comunidades negras e quilombolas para entregá-las aos imigrantes europeus nas regiões sul e serrana e depois às empresas de monoculturas de eucaliptos e cana-de-açúcar perdurou até a década de 1980, sobretudo nas terras das comunidades quilombolas e indígenas do mesmo estado. As ideologias das expropriações afirmavam existirem vazios demográficos nas regiões das terras dessas comunidades (OLIVEIRA, 2011, p. 149).

significativa no interior das ciências sociais e que tem se relacionado às disputas políticas e teóricas travadas em torno da interpretação da questão agrária brasileira e das direções tomadas pelo capitalismo no campo”. Nesse sentido, a mesma autora define o campesinato como “[...] uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida”. E reforça ainda que, “[...] enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico – esteja ele associado ou não ao capital industrial e financeiro-, o campesinato permanece como conceito-chave para decifrar os processos sociais e políticos que ocorrem neste espaço e suas contradições” (MARQUES, 2008, p. 58). Já o conceito de agricultura familiar é menos adotado no trabalho, em função de considerarmos o agricultor familiar como “[...] um ator social da agricultura moderna e, de uma certa forma, ele resulta da própria atuação do Estado” (WANDERLEY, 2004, p. 3).

Há também uma população de pescadores, que se distribuem ao longo do litoral do território e às margens do Rio Doce. Além dos desafios históricos enfrentados por essas populações, eles sofrem com os impactos da mineração, a partir do rompimento da barragem de rejeitos de minério administrada pela Samarco, que contaminou a água e a vida do Rio Doce, impossibilitando que tanto os pescadores do rio quanto do mar pudessem praticar o ofício que caracteriza essa população. Dessa forma, a tragédia, além de provocar mortes de pessoas e de animais, atacou a identidade desse povo.

Essa perversidade tem sido tão grande que, ao reivindicar seus direitos junto à multinacional, muitas vezes, os pescadores são caracterizados como “vagabundos”, que vivem às custas da indenização e do pequeno auxílio financeiro que recebem da empresa. Em reportagem do jornal *A Gazeta*, Machado e Bonella (2018, s.p) relatam que, “[...] três anos depois, situação do Rio Doce é incerta e Samarco tem previsão de volta só em 2020. Entre os mais atingidos, pescadores ainda aguardam indenizações e não conseguem mais tirar o sustento do rio”.

Também é expressiva a presença de agricultores/as familiares que se dedicam à agricultura nesse território e que são formados principalmente por descendentes de mineiros, baianos e europeus (pomeranos, poloneses e italianos) que migraram para essa região na esperança de conquistar terras e prosperar economicamente. Eles se concentram na faixa mais a noroeste do território, apesar de atualmente estarem presentes em todos os municípios do território. Além deles, é crescente a parcela de trabalhadores rurais assalariados, a partir da expansão das grandes empresas no campo.

Embora cada um desses povos tenha suas particularidades bastante evidenciadas e pautas de lutas específicas, todos têm em comum os impactos da colonização europeia e da neocolonização, sendo essa última efetivada principalmente por grandes empresas multinacionais, o agronegócio. Para Scarim e Oliveira (2012, p. 16), “O campo capixaba se caracteriza como espaço de produção e resistência econômica, política e cultural. Configura-se como um lugar de disputas das diferentes visões e práticas relacionadas à produção, à posse e uso da terra e ao modo de vida do campo”.

Essa configuração do campo norte capixaba constituiu-se historicamente e adquire mais fortemente esse perfil a partir da modernização agrícola iniciada no ano de 1960 que, para ser efetivada, passou por um processo preparatório. De tal modo que:

As décadas de 50 e 60 do século passado foram marcadas por grandes conflitos no campo; de um lado os ataques às comunidades camponesas, principalmente caboclos, indígenas e afrodescendentes que não tinham suas terras documentadas; por outro, as grandes empresas do setor de eucalipto, com implantação dos grandes projetos. Até 1964, toda a política do Norte Capixaba era pensada a partir da vontade de algumas famílias; por consequência, surgem os conflitos de terra que marcaram os anos 50 [...] (CASALI; PIZETA, 1999, p. 2).

Com essas ações, fortaleceu-se a possibilidade da implantação da agricultura industrial e a partir de 1964, com o governo Militar e sob um discurso da existência de um vazio demográfico, acentuou-se o processo de expropriação das famílias de seus territórios, estimulando a entrada de outros atores no cenário norte capixaba.

Para entendermos esse processo de constituição do campo capixaba, é importante retornarmos brevemente ao século XX, para resgatarmos o fio da história recente que nos conduziu ao nosso atual momento.

A colonização do território do norte do Espírito Santo se intensificou a partir do século XX, possibilitado por ações anteriores que provocaram o extermínio das populações originais, que, ao possuírem relação de integração com a natureza, tendo nas matas suas moradias, base

de sustentação, meio cultural e de vida, representavam um empecilho aos projetos de desenvolvimento do estado. De acordo com Santos, nesse período o território se encontrava da seguinte maneira em relação a esses:

Registros da presença indígena haviam sido praticamente apagados por pestes e por massacres. As comunidades quilombolas, resistentes antes e principalmente após a abolição da escravatura não faziam parte dos registros oficiais. Somado a isso, a preservação das matas do além do rio Doce – tangencialmente proporcionada pela descoberta de ouro nas Minas Gerais – mantinha a região com grande cobertura vegetal original (SANTOS, 2017, p. 720).

O projeto de povoamento para essa região foi formulado com base em uma estratégia de desmatamento e ocupação das terras. Dessa forma, de maneira muito artesanal os colonos derrubavam, queimavam a mata e formavam suas lavouras, iniciando novamente esse processo em outras áreas à medida que a produção começava a diminuir, em virtude da perda da fertilidade dos solos.

Sendo muito lentos esses procedimentos adotados pelos colonos e demorando a oportunizar rendimentos ao estado, a partir de 1928, foram introduzidas formas mais empresariais de exploração da mata, por meio de madeireiras que, ao contrário dos colonos, retiravam a madeira cortada e as comercializavam como um produto (ROCHE, 1968 *apud* SANTOS, 2017, p. 729). Entre 1915 e 1958, havia mais de 22 madeireiras registadas para explorar esses recursos nesse território, acelerando o processo de liberação dessa região. Além disso, por contrato as madeireiras eram obrigadas a construir uma infraestrutura mínima que possibilitasse o povoamento das áreas já desmatadas, facilitando a colonização do território (BORGO; PACHECO, 1996 *apud* SANTOS, 2017).

Em 1950, o estado do Espírito Santo ainda possuía uma economia colonialista, pautada na produção de café e cana-de-açúcar na região Sul do estado, enquanto a região norte ainda estava sendo ocupada, como vimos anteriormente.

Essa condição de pequena economia agrária não possibilitava ao Espírito Santo os rendimentos necessários para alcançar o nível de desenvolvimento econômico esperado pelas elites, sendo por isso considerado um estado subdesenvolvido, no cenário brasileiro, principalmente quando comparado diretamente com São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que foram mais privilegiados economicamente, por meio dos ciclos econômicos do Brasil.

Buscando meios de ampliar suas riquezas, a elite financeira da época percebeu nesse cenário uma oportunidade e buscou meios para viabilizá-la, por intermédio da industrialização, apresentando essa ideia como uma alternativa para tirar o atraso econômico e social que o estado se encontrava.

Procurando explicar esse processo, Nascimento (2018, p. 56) esclarece que

A industrialização no Espírito Santo foi empreendida por uma parcela da elite urbano-industrial local que após derrubar o governador Francisco Lacerda de Aguiar em 1966 conduziu ao poder, entre 1966 e 1979, três governadores denominados de biônicos (respectivamente, Christiano Dias Lopes Filho, Arthur Carlos Gehardt e Elcio Álvares) responsáveis pela inauguração e consolidação desse projeto industrializante.

Após essa conquista política, essa elite passou a exercer forte influência no governo estadual, que nos anos seguintes produziu documentos que diagnosticavam o atraso que o Espírito Santo se encontrava, apresentando a necessidade da industrialização para superação dessa condição. Fomentado pelo governo, ampliou-se a ideia de subdesenvolvimento em que

o estado se encontrava, servindo de justificativa para o projeto que estava em vias de implantação.

Contudo, havia alguns desafios para a industrialização do estado, pois, enquanto na dimensão política a implementação do plano se encontrava em pleno desenvolvimento, na dimensão prática algumas questões estavam a serem resolvidas, como o problema da mão de obra para atender à demanda das indústrias, uma vez que em geral o estado todo, mas principalmente a região norte, possuía uma “baixa densidade demográfica” e uma população majoritariamente rural, que não se interessaria pelas péssimas condições de trabalho nas indústrias, uma vez que possuíam sua autonomia como proprietários ou posseiros de pequenas propriedades rurais; ou já estavam ocupados como meeiros, assalariados e diaristas.

Além disso, esses camponeses possuíam uma ampla base de sustentação, pois se dedicavam como atividade econômica, ao cultivo do café – *Bourbon* ou “nacional”, como um forte elemento de sua estruturação econômica, conjugado à produção diversificada de alimentos, que garantia a existência das famílias na terra.

Em seu estudo, Daré (2010) caracteriza mais de 30 culturas agrícolas, cultivadas por esses povos que habitavam o campo capixaba e que supriam suas necessidades alimentares e possibilitavam pequenas trocas e comercializações locais. Demonstrando a riqueza dessa economia praticada pelos camponeses e sua grande habilidade e competência em produzir alimentos, essa autora faz referência a um outro autor que, pesquisando a colonização do território, descreveu essa relação:

O **café**, como produção única de exportação é a mais importante atividade econômica do colono, embora não seja a maior do ponto de vista da superfície. Imprime direção a toda a economia. Cultiva-se, geralmente, café “bourbon” e crioulo. O bourbon tem a vantagem de amadurecer mais rapidamente que o outro. O crioulo, entretanto, proporciona rendimentos anuais mais regulares. O “bourbon” floresce na região alta, nos meses de outubro a janeiro, o crioulo nos meses de janeiro a março. Só excepcionalmente, cultiva-se café de grão pequeno. [...] As possíveis culturas associadas são o **milho** (de raízes superficiais), o **cará**, a **taioba** e a **mandioca** [...]. Acrescentem-se as **batatas doces** [...]. Uma colheita de 100 a 150 arrobas [de café] constitui a média. Quem colhe 250 a 300, passa por abastado, e rico quem apanha 500 a 600. Um verdadeiro nababo é o que chega a produzir 1 000 arrobas. [...] O **milho** é cultura [...] acessória à plantação de café (1 a 2 colheitas). [...] É boa colheita, a multiplicação do grão por 150, e muito boa, a multiplicação por 200. Entre os holandeses, em Santa Leopoldina, onde o terreno é menos fértil, entre 50 a 100 vezes a quantidade de grãos semeados. Um colono colhe de modo geral, 50 a 100 sacos (de 80 litros, cada um). Alguns se aproveitam para fazer pão, e os outros se destinam à alimentação dos animais. Durante os primeiros anos do sítio, enquanto os cafeeiros não frutificam, vende-se milho, que nesse período, constitui, em regra, a mais importante fonte de receita. Mais tarde, só se cultivava para as próprias necessidades. [...] A **mandioca** [...] no Espírito Santo, cultivam-se ambas as espécies. [...] O aipim é um sucedâneo da **batata**. Como esta, cozinha-se e come-se. A mandioca brava é transformada em farinha [...] (WAGEMANN, 1949, p. 50-54 *apud* DARÉ, 2010, s.p).

Nesse cenário, seria muito difícil e improvável contar com força de trabalho para as indústrias nascentes. Então, foi necessário criar uma “crise” junto aos camponeses, para inviabilizar sua permanência na terra e forçá-los a buscar trabalho nas cidades. Para Daré (2010), essa crise ficou amplamente conhecida na história do estado como a “Crise do Café”, tendo sido produzido ideologicamente pelo Poder Público do Espírito Santo, com base nos interesses da elite industrial, com a finalidade de liberar força de trabalho de camponeses para a indústria que nascia.

É importante destacar que, nesse período, apesar de todo o conhecimento que os camponeses demonstravam ter, inclusive sobre os processos produtivos, que possibilitavam

uma ampla e diversificada produção de alimentos, eles foram considerados atrasados por adotarem técnicas tradicionais, e, às vezes, até rudimentares e com economia muito ruim. De acordo com Daré (2010, s.p), “[...] para o campo, o discurso desenvolvimentista pregava uma renovação da atividade agrícola buscando um padrão técnico e de rendimento para novas culturas”. Nesse sentido, o sistema orientava o desenvolvimento de “um regime de aproveitamento racional” e pregava que “[...] a solução dos problemas técnicos [só seria] conseguida eficientemente, quando assentada em base técnico-científica” (ECOTEC, 1967, p. 70 *apud* DARÉ, 2010, s.p.)

Com o exército de massa sobrando em condições marginais, o estado resolveu o problema da mão de obra para indústria, pois, em condição de vulnerabilidades, ficaram passíveis de aceitar condições insalubres de trabalho. Ao mesmo tempo, essa falsa crise possibilitou aos fazendeiros aumentar o tamanho de suas terras, por grilagem ou por compra, a preços baixos, dos camponeses de saída para as cidades. O que se viu no período seguinte foi o aumento na concentração de terras, possibilitando a implantação de grandes projetos (DARÉ, 2010).

Os Grandes Projetos foram apresentados como **prognósticos da superação do atraso**. A elaboração de uma imagem de Espírito Santo em vias de superação do atraso passou a ser construída a partir das expectativas de consolidação dos grandes empreendimentos industriais (NASCIMENTO, 2018, p. 63, grifo do autor)

Nesse sentido, por meio de capital nacional e estrangeiro, “[...] a economia espírito-santense vinculava-se à dinâmica da economia brasileira a partir da presença de grandes grupos privados e estatais, que a partir de 1975, instalaram diversos projetos industriais” (NASCIMENTO, 2018, p. 62).

É a vez dos grandes projetos, sob a lógica do capital nacional e internacional. Fazem parte desse grupo os projetos de produção de celulose, carvão, petróleo, café *conillon*, criação de gado e o PROALCOOL. Esses projetos, aqui e no restante do Brasil, são garantidos pela política de incentivos fiscais do Estado Autoritário. Até 1978, os projetos de celulose e carvão são os que mais se apropriam de terras devolutas, ou seja, as terras que eram conhecidas como territórios de povos oriundos de ancestrais africanos e indígenas, que não viam a terra como espaços para produzir lucro ou riquezas, mas como lugar para se garantir modo de vida, relações livres com a natureza (EFAC, 2016, p. 04).

Continuando a propaganda para o convencimento e fortalecer a possibilidade de sucesso da implantação dos grandes projetos, o governador Dias Lopes (1969, p. 75 *apud* NASCIMENTO, 2018, p. 64) declara que:

O desempenho da economia estadual dependerá da magnitude desses efeitos, mas obviamente será maior do que aquele representado pela taxa histórica de crescimento observada no período de 1968-1972. A formação de capital mais que triplicará em relação ao nível de investimento esperado segundo o comportamento histórico da economia. Com a intensificação do dinamismo da economia prevê-se, em espaço de tempo certamente curto, a superação da tradicional e persistentes atraso relativo do Estado comparativamente aos níveis de desenvolvimento registrados para outras regiões mais ricas do país.

Os grandes projetos tomaram no Espírito Santo um caráter agroexportador, e Daré (2010) explica que a região norte do estado foi escolhida para a implementação deles, pois possuía uma longa faixa litorânea com relevo plano, possibilitando a mecanização das terras.

A baixa densidade demográfica foi resolvida com a contribuição das madeiras, à medida que avançavam pelo território.

Além disso, ao contrário do sul do estado, já bastante povoado pela colonização europeia e de imigrantes oriundos de Minas Gerais, Rio e São Paulo, o norte passava pelo processo de desmatamento, possibilitando o estabelecimento de grandes latifúndios, expulsando os remanescentes de indígenas e quilombolas que ainda ocupavam o território. No caso dos primeiros, ficaram com uma pequena área do território original, onde estabeleceram sua tribo. Já os segundos foram expulsos para os vales e regiões que não interessavam aos grandes projetos.

Ao caracterizar as áreas do norte do estado como “extensos vazios demográficos”, o discurso desenvolvimentista tornou invisíveis as inúmeras comunidades tradicionais que viviam naquela região, abrindo caminho para o capital se instalar. E não foi por acaso que o Norte foi eleito área prioritária para os investimentos em silvicultura e em pecuária como vimos ao analisar os trabalhos *Potencial Florestal e Silvicultura no Estado do Espírito Santo* e *A Pecuária Bovina no Espírito Santo* (DARÉ, 2010, s.p, grifo da autora).

Além disso, “[...] à medida que essas terras foram sendo apropriadas pelo capital, elas foram se valorizando e criando um mercado imobiliário nessa região impossibilitando, assim, o acesso à terra pelas famílias camponesas” (DARÉ, 2010, s.p).

Em 1972, a Aracruz celulose inicia suas atividades no estado e logo o cultivo do eucalipto é ampliado na região com a inauguração em 1987, da Bahia Sul celulose⁷, no Sul da Bahia⁸, formando uma extensa área ao longo do litoral capixaba que se liga ao Sul da Bahia, sendo por isso denominado deserto verde⁹. As indústrias sucroalcooleiras iniciaram suas atividades em 1970, com a implantação de diversas usinas a partir de então, Cia de Álcool Conceição da Barra (Alcon), Destilaria Itaúnas S/A (Disa), Alcooleira Boa Esperança S/A (Albesa), Linhares agroindústrias (Lasa) e Cristal Destilaria Autônoma de Álcool S/A (Cridasa)¹⁰, estimulando o cultivo de cana-de-açúcar. As demais áreas foram ocupadas com pastagens para a criação de bovinos de corte e leite.

O que se viu nas décadas seguintes foi o processo de ampliação e o fortalecimento do pacote tecnológico no território capixaba. Para Casali e Pizeta (1999, p. 2),

O desenvolvimento socioeconômico da agropecuária capixaba sofreu mudanças significativas a partir da década 1960, resultante do complexo processo de modernização conservadora da agricultura brasileira que foi ao mesmo tempo excludente e desigual. Excludente porque ignorou, no processo de modernização, maioria dos agricultores e, ao invés de incluí-los nesse processo, acabou promovendo esvaziamento do campo. Desigual porque privilegiou algumas regiões

⁷ Em 2001, a Bahia Sul celulose, foi comparada pela Suzano papel e celulose, passando a receber esse nome.

Esse grupo é hoje o maior produtor mundial de celulose de eucalipto.

⁸ Em 2009, a Aracruz se fundiu ao grupo Votorantim Celulose e Papel, e passou a se chamar Fibria.

⁹ São chamados de desertos verdes porque “[...] nas regiões onde foram plantados, reduzem parte da biodiversidade. Como as florestas de eucaliptos têm fins comerciais (para indústria de móveis ou da celulose, por exemplo), muitas áreas são de monocultura, ou seja, grandes terrenos repletos de eucaliptos. Nessas plantações, poucas espécies nativas do Brasil conseguem crescer, o que também afasta muitos animais (que ficam sem ter o que comer). Ou seja, é um ‘deserto’ porque a biodiversidade e a fauna diminuem. ‘Essas florestas de plantas exóticas não são utilizadas pela nossa fauna da mesma maneira que as florestas nativas. Nelas, a diversidade é muito baixa, em nada se comparando com a biodiversidade presente no Cerrado e na Mata Atlântica” (FERNANDES *apud* SUPERINTERESSANTE, 2016).

¹⁰ Em 2008, a Infinity Bio-energy, adquiriu a Disa e a Cridasa, em 2017, a justiça determinou falência, gerando muitas dualidades para os produtores que possuíam contratos com essas empresas e agora enfrentam dificuldades para escoar a produção.

do país, em detrimento de outras, e alguns produtos voltados para a exportação em detrimento do abastecimento interno.

A partir desses processos, estabeleceu-se, então, a formação dos complexos agroindustriais, e a agricultura passou a ter uma nova dinâmica para atender à demanda da indústria, iniciando um “[...] discurso da modernização do campo e, da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente” (FREITAS, 2011, p. 36).

Em vista de alcançar a consolidação desse modelo agropecuário, foi necessária a criação de uma ampla estrutura pública, que contava principalmente com a oferta de assistência técnica e extensão rural, linhas de financiamento para os produtores e estruturação da rede de pesquisa e ensino, por meio da criação de universidades e escolas técnicas com cursos voltados para a área agropecuária.

Para a difusão dessas tecnologias, a educação profissional Técnica em Agropecuária assumiu e assume importante papel, pois serviu principalmente para treinar os filhos e filhas das famílias camponesas para conhecer e aplicar e, muito mais que isso, para crer que a adoção do pacote tecnológico poderia ajudar as famílias a ascenderem a outros níveis produtivos, sociais e econômicos. Segundo Pinto (2014, p. 41),

A lógica do ensino agrícola, neste contexto, se apresenta desde então, desvinculada da realidade da sociedade camponesa, sendo o pequeno agricultor formado para atender a uma agricultura sob a lógica do capital latifundiário. A educação agrícola, neste sentido, não se apresentava com uma perspectiva emancipadora do trabalhador rural, mas sim se configurava num ensino profissionalizante para formação de mão-de-obra. A educação tratada neste sentido reforça a ideologia das classes dominantes, apresentando a educação profissional como uma forma de qualificar para o trabalho e não de educar para a vida, tratando o ser humano com um sujeito reprodutor de uma técnica e não como pensador e protagonista de suas atividades.

Para imprimir tal característica no ensino profissional agrícola, Ayukawa (2005, p. 300) afirma que “[...] acordos e importações do modelo norte-americano para promoção do ensino agrícola foram feitos e nestes estava implícito o processo de modernização da agricultura”. Essa intencionalidade fica evidente quando a mesma autora, citando a *Revista Educação – Brasília* (1971), explicita que:

Urge assim a necessidade de convencer nossos alunos de que a agricultura é uma indústria de produção, é uma indústria lucrativa, quando bem planejada e executada em bases econômicas. Cada dia, surgem novas técnicas, novos métodos, e o aluno deve estar preparado para acompanhar estas trocas rápidas, se pretende ter sucesso em seus empreendimentos futuros. Para isso deve aprender desde cedo, a fazer agricultura corretamente. E fazer agricultura corretamente não é só aprender a cultivar as lavouras, mas aprender, antes de tudo, a comercializar: industrializar, administrar, contabilizar, trabalhar em equipe, e, o que é mais importante, aprender a resolver problemas, tomar decisões e iniciativas certas e oportunas. Isto só se conseguirá através de um ensino objetivo e eficiente, isto é, de uma remodelação do sistema vigente (COAGRI/MEC *apud* AYUKAWA, 2005, p. 44).

Os currículos formados na perspectiva convencional de educação que valorizam mais a formação técnica, em detrimento das outras dimensões necessárias ao processo de formação dos estudantes. Com a reforma da educação profissional nos anos 1990, buscou-se superar essa problemática e acreditava-se que:

A preparação imediata e exclusiva para o mercado estaria descartada. No entanto, em momento algum se concebia um distanciamento radical entre o mundo do

trabalho e a sala de aula. Antes de tudo, objetivava-se, com essa articulação, garantir uma formação mais integral do aluno. Indo na direção contrária a essa perspectiva, o Ministério da Educação, na reforma da educação profissional e do ensino médio, através do decreto 2.208/97, criou uma desarticulação entre essas duas modalidades de formação, esvaziando a possibilidade de concretização de uma outra perspectiva de formação profissional. [...] Tendo como justificativa o processo de reestruturação produtiva e a globalização da economia, sempre levando em consideração as sugestões das agências multilaterais e do empresariado brasileiro (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Esse modelo de desenvolvimento provocou profundas transformações no panorama geopolítico capixaba, deixando como legado um cenário de muitos desafios de ordem social, econômica, cultural, ético, político, ambiental, estrutural etc.

Para termos uma ideia desses problemas, apresentaremos, a partir de agora, alguns dados e notícias veiculadas nas últimas décadas, que nos ajudam a perceber a dimensão dos impactos provocados pelo avanço do capitalismo sobre esse território.

Em 2008, a redação do *Jornal A Gazeta*, em uma reportagem, destacou que todos os municípios do Espírito Santo apresentaram problemas ambientais, em que “[...] as principais alterações verificadas foram assoreamento dos corpos-d’água – apontado por 64 municípios – e poluição da água, verificada por 58 cidades” (GAZETA, 2008, s.p). No ano seguinte, em outra reportagem da *Folha de Vitória* (2009), com base em dados do IBGE, publicaram-se notícias em que o Espírito Santo aparecia como o estado onde há mais problemas ambientais, como poluição de águas, assoreamentos de rios e contaminação do solo. Destacando que, em relação a outros problemas, o estado figurou entre os dez primeiros, sendo o sétimo em poluição do ar, nono em relação a queimadas e décimo em poluição do ar.

O Espírito Santo lidera as ocorrências de assoreamento no Brasil, segundo o estudo. Os pesquisadores ressaltam que no Estado “**ocorreu a maior redução da Mata Atlântica, gerando uma enorme erosão**”. **Outras consequências citadas pelos estudiosos foram "poluição, escassez de água, contaminação do solo e poluição do ar, impactos ambientais que geram problemas de saúde pública”**.

Ao se comparar a lista de assoreamento e poluição da água, se percebe que o Espírito Santo lidera ambos, o que, segundo os pesquisadores, evidencia a relação direta entre os dois problemas ambientais. A poluição viria de três fontes básicas: o esgoto doméstico (poluentes orgânicos biodegradáveis, nutrientes e bactérias), o esgoto industrial (poluentes orgânicos e inorgânicos, dependendo da atividade) e a carga difusa urbana e agrícola (*fertilizantes, defensivos agrícolas, fezes de animais e material em suspensão*) (FOLHA VITÓRIA, 2009, s.p, grifos nossos).

Em relação à degradação dos solos, o problema está tão grave que nem mesmo o agronegócio consegue esconder ou manipular as informações que caracterizam esse tipo de problema, tendo o Centro de Desenvolvimento do Agronegócio (Cedagro), demonstrado através de um estudo, que:

[...] o estado tem 393 mil hectares de solo degradado, o que equivale a 16,65% da área agrícola total. Ou seja, **a cada seis hectares cultivados um deles está infértil**. A degradação do solo nas áreas agrícolas concentra-se em maior parte nas atividades de pastagens e de café, especialmente na região Noroeste, devido à fragilidade dos solos, elevada erosividade as chuvas e pouca cobertura vegetal. **Do total da área degrada, 238 mil hectares correspondem a áreas cultivadas com pastagens e 118 mil hectares com café** (CAMPOREZ, 2016, s.p, grifos nossos).

E conclui: “[...] a ocupação do solo para o desenvolvimento de atividades agrícolas ocorreu, historicamente, de forma predatória em relação aos recursos naturais, com

desmatamento indiscriminado, sem o planejamento correto do uso das terras e sem a utilização de práticas de conservação adequadas” (CAMPOREZ, 2016, s.p).

Recentemente, o estado passou por duas situações controversas, uma em 2013, com enchentes, e outra de 2014 a 2017, com a crise hídrica, provocando o que tem sido considerada por muitos pesquisadores a maior seca da história do estado. A estiagem provocou prejuízos na ordem de 3,6 bilhões de acordo com a Secretaria Estadual de Agricultura (Seag), e esses prejuízos são decorrentes das perdas de produção que giram em torno de 30% de toda produção agrícola, variando de uma atividade para a outra. O café, por exemplo, uma das mais impactadas, apresentou “[...] perdas de 20% a 32% nas lavouras de café; de 23% a 28% na produção de leite; e de 20% a 30% na fruticultura” (INCAPER *apud* ARAÚJO, 2016, s.p). O setor mais prejudicado foi o de culturas anuais e hortaliças, que apresentaram perdas em torno de 50% da produção.

Para Helder Paulo Carnielli, presidente do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (Crea) em 2015, as causas dessa estiagem se devem à

Pouca cobertura florestal e má proteção do solo provocam essa calamidade que atinge a sociedade. Quase 90% do território capixaba está desnudo. Além de recuperar a cobertura florestal, em áreas de proteção permanente, **é necessário melhorar a proteção do solo, com restos de culturas e adubação orgânica, construir caixas-secas e adotar outras medidas de conservação de solo, de baixo custo, para aumentar a capacidade de retenção de água, visando a alimentar o lençol freático** (CARNIELLI, 2015, s.p, grifo nosso).

Admitindo a contribuição das políticas públicas estabelecidas para o campo na construção desse cenário atual, conclui que:

A culpa dessa calamidade hídrica que atinge o Estado não pode ser apenas do produtor. Dividir o ônus com a sociedade e especialmente com os governos não é favor para os produtores. **Os erros das políticas públicas, do passado e do presente, explicam o alto custo atual da escassez hídrica que toda a sociedade está pagando. Uma pena** (CARNIELLI, 2015, s.p, grifo nosso).

Sendo o Crea, organização que ele presidia, uma das apoiadoras do agronegócio, entendemos que, apesar de procurar dividir a culpa com os produtores, ele reconheceu que as decisões tomadas no passado e que fundamentaram a definição de políticas públicas foram as causadoras para esse tipo de problema na atualidade. Destacamos ainda que muitas técnicas recomendadas pelo autor para a superação dos problemas vão ao encontro do que era proposto pelo movimento de agricultura alternativa no período de implementação das referidas políticas públicas, alertando, inclusive, para os problemas que elas poderiam provocar e que fizeram que se desenvolvesse o discurso de que esse movimento defendia a permanência do estado no atraso.

A crise hídrica trouxe outras questões discutidas pelos movimentos sociais do campo e amplamente denunciada pela rede alerta contra o deserto verde, que trata da questão da desertificação da região norte do estado do Espírito Santo.

A desertificação consiste em ser “[...] a degradação da terra nas regiões áridas, semiáridas e subúmidas secas resultante de vários fatores, incluindo as variações climáticas e as atividades humanas” (ONU, 1994 *apud* SILVA, s.p). Os sinais que caracterizam a ocorrência desses processos são: erosão do solo e deterioração das propriedades do solo. Dentre as atividades humanas que contribuem para essa ocorrência, destaca-se a perda da vegetação natural, extrativismo, desmatamento desordenado, queimadas, indústria, agricultura, pastoreio, manejo, utilização incorreta do solo e irrigação malconduzida.

Além desses problemas, o estado enfrenta ainda as questões com o uso de venenos na produção agropecuária. Em recente reportagem, Gouvêa (2018) apresentou que, em 2016, foram registrados 837, casos de intoxicação por uso de venenos nas atividades agropecuárias e, em 2017 foram notificadas mais de 792 ocorrências desse mesmo problema.

A preocupação é que, com o aumento dos tipos de venenos e facilidade em adquirir e utilizar, flexibilizadas pelas recentes alterações nas legislações, isso aumente ainda mais esse problema, que, além de contaminarem diretamente as pessoas, ainda geram consequências para aqueles que usam a água ou alimentos contaminados. Esse estudo denuncia ainda que, em 2017, apenas 2% das propriedades rurais existente no estado foram fiscalizadas.

A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO, 2015) denunciou muitos casos nos quais já se comprova relação direta desses problemas com a ocorrência de câncer, infertilidade, transtorno de déficit de atenção, espectro autista, doenças nos rins, fígado e depressão, entre outros problemas de saúde na população.

A educação também sofre com esse processo. Raceffaes (2015, p. 77), em recente estudo, demonstrou que, entre 2004 e 2013, foram fechadas mais de 700 escolas públicas de Educação Básica no Espírito Santo, destacando que “[...] somente nas áreas rurais, as matrículas públicas tiveram uma redução de mais de 20 mil estudantes principalmente pela transferência dos estudantes para outras escolas”.

Essas transferências em geral são arbitrarias e decorrentes do processo de sucateamento e/ou fechamento das escolas no campo. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2007 *apud* OLIVEIRA JÚNIOR *et al.*, 2017, p. 6-7), as escolas do campo possuem grande dificuldade para acessar os serviços básicos, haja vista que em “[...] 2005, 13% não dispunham de rede sanitária; 15,5% não dispunham de esgoto; 28,5% não estavam ligadas a rede de energia elétrica, e 1,2% não tinham acesso à água”.

Nesse mesmo estudo, ao entrevistar representantes dos povos do campo, buscando identificar as demandas que expressavam em suas lutas em relação à educação, constatou-se que, de modo geral, todos esses povos sentem a ausência de uma política pública que possibilite a existência de uma Educação do Campo em seus territórios e que essas estejam fundamentadas nos pressupostos desse movimento (RACEFFAES, 2015).

Os pescadores denunciam e reivindicam, ao mesmo tempo, o seu direito a uma educação que esteja baseada em sua cultura e que respeite os seus ritmos. Para Benedito Matias Porto, “O tempo do pescador desencontra com o calendário da escola” (RACEFFAES, 2015, p. 136). E complementa:

A escola que existe nada tem a ver com a vida do pescador. A escola tem que ajudar a conduzir a vida. Ainda não há escola para pescador. Na escola que existe, a pessoa só aprende a enxergar as letras, mas as letras que ela enxerga não têm nada a ver com o dia a dia do pescador (RACEFFAES, 2015, p. 119).

O jornal *A Gazeta*, em reportagem sobre as comunidades indígenas, publicou depoimentos em que se revela a angústia dos indígenas em relação a essa questão da educação.

O preconceito é algo que nossos filhos se queixam muito. Por isso, é importante que eles estudem aqui perto, aprendendo nossa cultura e costumes. Antes o preconceito era ainda maior, pois viam o índio como bicho do mato que queria roubar o espaço do branco. Eu mesmo sofri muito deboche e rejeição quando terminei o 5º ano e fui estudar na cidade. A discriminação começa no momento em que temos que aprender um idioma que não é o nosso. Falavam que eu era sujo e não tomava banho porque eu era índio. Depois pediram desculpas. Eu volto a estudar quando a escola estiver aqui na aldeia (CAMPOREZ, 2014, s.p).

Até o final desta pesquisa, os indígenas permaneciam sem a efetivação da escola de ensino médio em seu território, uma conquista já alcançada no campo da negociação com o governo do estado, mas nunca efetivada.

As comunidades quilombolas, para lutar pelo direito a uma educação própria, organizaram um Grupo de Trabalho – Sapê do Norte –, por meio do qual reivindicam esse direito e gerenciam o trabalho das escolas existentes em seu território. A luta dessas comunidades está sendo para ampliar esse direito, beneficiando as populações que estão em território camponês, mas também nas cidades (RACEFFAES, 2015).

Os/As agricultores/as familiares por sua vez, afirmam que “[...] é preciso que a escola valorize o conhecimento local e vá ao encontro do agricultor” (NIVALDO MONTEIRO *apud* RACEFFAES, 2015, p. 121) e lamenta que “[...] o conhecimento local, produzido na vida diária, não seja valorizado”. Para Priscila Albani Três, “[...] as escolas não atendem às especificidades da Educação do Campo apesar de estar em uma vila de agricultores” (RACEFFAES, 2015, p. 118).

Além dos impactos destacados neste capítulo, muitos outros desafios se manifestam no território norte e em todo o estado do Espírito Santo. Dessa forma, urge a necessidade de que haja mais pessoas ingressadas nos movimentos que, por meio de estudos e ações práticas no cotidiano, busquem encontrar e fortalecer os meios para superar esse projeto capitalista de desenvolvimento que assola toda forma de vida existente nesse e em outros territórios, tão ou mais explorados por esse sistema perverso. No item 3.2.2 do capítulo 3, está descrita algumas iniciativas no estado que estão conseguindo efetivamente construir outras possibilidades que contribuem para minimizar os efeitos desse hegemônico sistema, enquanto caminha para superá-lo definitivamente.

3 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAS: OS CAMINHOS QUE CONDUZIRAM À AGROECOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a trajetória histórica do movimento da Pedagogia da Alternância, evidenciando como as experiências dos Ceffas foram se constituindo e como se encontram com a Agroecologia. Para atingir esse propósito, no item 3.1 será tratado do início da experiência na França e sua expansão para a Itália. No item 3.2, abordar-se-á a chegada da Pedagogia da Alternância no Brasil e sua expansão no estado Espírito Santo, procurando enfocar os processos que deram origem a essas escolas e os cursos técnicos em agropecuária ofertado por eles, na região norte desse estado. Além disso, é também neste item que será demonstrado como se deu, nesse território, o encontro da Pedagogia da Alternância com a Agroecologia, um dos objetivos desta pesquisa. Ao final do capítulo, discorrer-se-á sobre a Raceffaes, importante instituição para o fortalecimento dos Ceffas e da Agroecologia.

3.1 O Início da Caminhada: A Trajetória Francesa e Italiana da Pedagogia da Alternância

3.1.1 Os primeiros passos: a experiência francesa

A Pedagogia da Alternância é definida por Nosella (2014, p. 29-30) como “[...] uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”. Essa definição é complementada por Begnami (2006, p. 33), que a caracteriza como um

[...] sistema ativo, dinâmico e inacabado, que não se limita aos seus antecedentes históricos, mas se constrói num processo de crescimento contínuo em que o projeto educativo caminha na base de um movimento participativo, envolvendo família, comunidades, entidades e profissionais [...].

A Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), por sua vez, compreende essa pedagogia,

[...] no âmbito da prática pedagógica, como uma forma apropriada de organização para as escolas do campo. A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização escolar, que dialoga, sobretudo, com a realidade camponesa, indígena e quilombola, que supõe uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar, que se integram a partir de uma práxis pedagógica em que o estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário (Tempo Comunidade), em seu próprio meio, com períodos na escola (Tempo Escola), em que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos (SEDU, 2015, s.p).

Em comum essas definições de Pedagogia da Alternância trazem a sua característica básica de alternar tempos e espaços formativos e sua relação com os povos do campo. Nos debates realizados pelos educadores e famílias, por meio dos seminários, essa visão é ampliada e ficou muito evidente que para eles a Alternância é compreendida como um sistema complexo de educação e sua finalidade está para além das necessidades dos camponeses, entendendo-a como uma pedagogia contextualizada, que pode ser adotada tanto

pelos povos do campo – forma histórica e muito difundida em todo mundo – quanto pelos povos das cidades, como veremos em outro capítulo desse trabalho.

A Pedagogia da Alternância tem sido adotada em diversos períodos da humanidade, tendo evidências da aplicação dessa experiência que remontam à Idade Média, quando, por exemplo,

[...] na França, com o *compagnonnage* – ou seja, um tipo de associação que visa à instrução profissional e a ajuda mútua, uma corporação. O aprendiz-companheiro se forma através da prática num canteiro ou numa oficina, em alternância com uma formação “teórica” dada por companheiros-docentes em casas de acolhimento e de vida (GIMONET, 2007, p. 113).

Esse mesmo autor destaca outras experiências de formação em alternância que antecederam a experiência francesa de Pedagogia da Alternância, como a conhecemos em sua forma atual.

Somente no século XX surge a primeira experiência sistematizada de formação em alternância, as *Maisons Familiales Rurales* (MFRs – Casas Familiares Rurais).

A Pedagogia da Alternância e seu lema estruturador – *réussir autrement* / desenvolver de outro modo – nasceram da recusa consciente do jovem Yves Peyrat¹¹ que afirmava que a escola o entediava e via nela pura perda de tempo. Prometendo-lhe obediência, preferia acompanhar o pai nos afazeres pesados da propriedade, mas que ficasse livre dos enfadonhos rituais escolares que frustravam suas expectativas de jovem apaixonado pela vida livre (MANFIO, 2006, p. 56).

A manifestação um tanto rebelada desse jovem talvez fosse reflexo da prática do sistema educacional francês que vigorava nesse período, não conseguindo contribuir para a construção de uma perspectiva de vida no campo para as famílias camponesas, principalmente para os mais jovens.

O Estado através de seus (suas) professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social (GRANEREAU, 1969, p. 22 *apud* NOSELLA, p. 47, 2014).

Os pais e os jovens, sem encontrar perspectivas no campo, acabavam encaminhando seus/suas filhos/as aos estudos, almejando um futuro mais promissor do que os deles próprios. Contudo, além do êxodo rural e enfraquecimento político do campo, nesses processos, outros desafios apareciam, pois os jovens, recebendo formação com outros valores, acabavam, muitas vezes, não conseguindo se adaptar novamente à vida no campo.

O jovem do interior tornava-se, muitas vezes, orgulhoso de si mesmo e olhava de cima para baixo os que foram tão bestas de permanecerem na lavoura. Não passou vergonha, muitas vezes, lelé mesmo, de sua origem? [...]. Desta forma o mundo agrícola vinha sendo depauperado de suas melhores inteligências e, às vezes, de seus verdadeiros chefes (GRANEREAU, 1969, p. 22 *apud* NOSELLA, p. 47, 2014).

Esses recortes históricos nos dão uma boa ideia do contexto que as famílias viviam no ambiente rural francês naquele período. Também nos mostram que, além de rebelado, havia no discurso do jovem Yves a expressão de uma resistência em aceitar as imposições do

¹¹ Filho de Jean Peyrat, considerado um dos fundadores da *Maison Familiale Rurale*, na França em 1935.

sistema vigente, preferindo buscar outros caminhos para a sua trajetória de vida, ao invés de aceitar as imposições do sistema educacional francês.

Essa rebeldia e resistência se encontrou com as inquietações do sacerdote Abbé Granereau¹², que anos antes (1930) havia deixado uma grande paróquia na cidade para se dedicar ao trabalho em uma pequena casa paroquial rural de Sériginac-Péboudou¹³. O próprio padre passou por situações semelhantes em sua trajetória de vida, por ser “[...] filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões” (NOSELLA, 2014, p. 46).

Havia nesse período possibilidades para Yves estudar, inclusive em escolas com formação agrícola, mas seu pai, Jean Peyrat¹⁴, não demonstrava satisfação com essa ideia, como pode ser observado no diálogo a seguir:

Jean Peyrat – Yves não quer ir para a faculdade. É uma desgraça, pois aos 12 anos não terminou sua formação;

Pe Abbé Granereau - Porém há outras escolas. Escolas do Estado, escolas livres a escola de Marmande;

Jean Peyrat - Sim, mas todas essas são boas para formar gente da cidade, porém não para formar agricultores;

Pe Abbé Granereau - Então as Escolas de Agricultura. Há uma a trinta quilômetros da sua casa;

Jean Peyrat - Quantos agricultores autênticos saem da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre ocorre com a gente: formar, abandonar a terra e seguir desapontados. Ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda a vida;

Pe Abbé Granereau - Há também os cursos por correspondência?

Jean Peyrat - Isso é mais um paliativo que não resolve o problema.

Pe Abbé Granereau - mas então? E se eu mesmo trabalhar?

Jean Peyrat – ele só vai se cansar, o remédio seria pior do que o mal.

Pe Abbé Granereau – E se encontra outros? Não sou o pároco da sua família. Sou o pároco de todos

Jean Peyrat – Então encontre outros, meu filho será o primeiro (VALADÃO, 2014, p. 107, grifos do autor).

Antes desse diálogo com o sacerdote, buscando encontrar alternativa para o problema, ou seja, um local que motivasse seu filho a estudar, Jean visitou algumas escolas e acabou por concluir:

As instalações são extraordinárias, sem nenhuma medida com o possível. Os docentes são muito sábios; mas trabalham por conta própria? Aprender o ofício de agricultor, a partir de um sistema baseado numa agricultura feita com dinheiro e sem riscos, não é preparar para viver da agricultura, nem arriscar em ser agricultor. A agricultura pré-fabricada pela escola pode ser um modelo, mas não é um bom exemplo (DUFFAURE, 1994, p. 17 *apud* RACEFFAES, 2011).

¹² Nascido em 1985, na França. “Preocupou-se desde a juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo” (NOSELLA, p.46, 2014). “Deixou voluntariamente em 1930 uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sériginac-Péboudou, onde posteriormente seria iniciado a experiência das *Maisons Familiales Rurales* (NOSELLA, p.48, grifo do autor). Liderou o movimento das escolas *Maisons Familiales Rurales* até a década de 1940, quando foi afastado de suas atribuições no movimento, propiciando a segunda fase de expansão da experiência em alternância na França.

¹³ A aldeia de Sériginac-Péboudou é uma pequena aldeia localizada a sudoeste da França[...]está localizada no departamento de Lot-et-Garonne na região francesa Aquitânia.

¹⁴ Importante pessoa para o movimento do Ceffa, “agricultor e muito dedicado à agricultura e aos movimentos sociais” (VALADÃO, 2014, p. 105).

Essas inquietações, aliadas à sabedoria de outras famílias, deram origem à “[...] ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 2014, p. 46).

Conforme Valadão (2014), Jean e o sacerdote já desenvolviam ações conjuntas, ocupando, inclusive, a direção de uma seção do sindicato francês, situada em *Lot-et-Garonne*, sendo presidente e secretário, respectivamente. O mesmo autor também destaca a importância de uma terceira pessoa, normalmente não tão evidenciada, quando se remonta o processo histórico da origem da Pedagogia da Alternância. Trata-se de Arsène Couvreur¹⁵, social democrata “[...] que dedicava muito do seu tempo ao desenvolvimento do meio rural” (VALADÃO, 2014, p. 105) e foi um dos fundadores do primeiro Ceffa.

Dessa maneira, em 21 de novembro de 1935 nasce essa escola, fruto da necessidade de um novo tipo de educação para as famílias camponesas, da relação de algumas famílias com o sacerdote da comunidade local e do apoio de outros movimentos católicos e sindicais da França.

Assim, começa a ser organizada e estruturada toda essa dinâmica pedagógica, conhecida como Pedagogia da Alternância. Para Manfio (2006, p. 56), é também sobre essa relação que se assenta “[...] a regra ética estruturadora da pedagogia humanizadora adotada pelos Ceffas: fazer o somente o que confere sentido à vida”.

É importante destacar ainda que, apesar de o protagonismo ter sido dos camponeses e do sacerdote na criação da experiência, sempre mantiveram “[...] uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa, a Juventude Agrícola Católica (JAC). Isto significa que o Ceffa nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio” (NOSELLA, 2014, p. 49-50).

Aliás, talvez a presença dessas organizações, atuando no território tenha criado as condições para a experiência educacional ser desenvolvida, contribuindo, principalmente, para a formação política dos camponeses, possibilitando criticar o sistema vigente e ao mesmo tempo aceitar a construção do novo. Além disso, era grande a capilaridade dessas organizações no território francês, contribuindo para a divulgação da experiência e dos seus resultados, tornando-a conhecida e apontando os caminhos para o desenvolvimento de outras escolas.

A perspectiva de formação estabelecida, a partir dessa problemática, foi que a escola buscasse contribuir com a superação ou ao menos minimização dos problemas práticos que assolavam a vida dos camponeses, ao mesmo tempo que, por meio da formação, essa resolução não ficasse apenas em uma dimensão prática, mas que fosse consequência da evolução do pensamento das pessoas, pois, quanto mais conseguissem conhecer e compreender o seu entorno, maior seriam as possibilidades de enfrentamento das situações-problemas e mais eficazes seriam as alternativas encontradas por eles.

Vale lembrar, com base em Valadão (2014), que os Ceffas, surgem em um contexto de muitas controvérsias, mas buscando transformações sociais. Essa situação passou a ser mais percebida com a ampliação do movimento e com a participação de mais pessoas, aumentando a diversidade de entendimentos. Um dos pontos centrais era a concepção sobre a agricultura da época:

¹⁵ Considerado “social democrata [...] dedicava muito tempo ao desenvolvimento do meio rural” (VALADÃO, 2014, p. 105). Juntamente com Jean Peyrat e Abbé Granereau, “basicamente definiram os objetivos iniciais, asseguram as principais composições necessárias para transladar esses objetivos e determinaram as inscrições iniciais necessárias para dar contornos aos seus posicionamentos diante das principais controvérsias da época” (VALADÃO, 2014, p.106).

A agricultura era vista sob diversos ângulos. Os tratores que, por um lado, levavam ao aumento da produção e o progresso econômico era o que, por outro, destruía a natureza e provocava desemprego. Por um lado, a possibilidade de abertura de mercados, por outro, a preocupação com a diminuição das trocas locais e por produtos somente necessários (VALADÃO, 2014, p. 106).

Isso demonstra como, desde a origem, havia interesses em disputar a definição dos objetivos da experiência, ficando mais evidente essa questão com o avanço da experiência para outros continentes. Além, disso demonstra a preocupação existente em relação à finalidade do Ceffa, referente ao tipo de desenvolvimento agrícola que seria abordado na experiência.

Desde origem, a Pedagogia da Alternância nasce contextualizada, provocando a análise e debate da realidade, buscando, ao mesmo tempo, estabelecer uma síntese, uma direção sobre a qual deveria caminhar. Nesse sentido, “Jean Peyrat estava convencido da necessidade de uma boa formação do agricultor para levar eficazmente uma exploração agrícola” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 40 *apud* VALADÃO, 2014, p. 106), conseguindo, pelo que se pode notar no desenvolvimento do projeto, que as outras pessoas o acompanhassem nesse posicionamento.

A questão da agricultura não era a única polêmica. Também havia divergência em relação à educação, sendo uma preocupação no período. “A busca pela cidade e a consequente saída do campo ocasionava, para uns, a possibilidade de prosperidade, para outros, seus valores e costumes estavam sendo violados. Para uns a educação era universal, para outros, desprovida de sentido” (VALADÃO, 2014, p. 106).

As polêmicas em relação à educação e à agricultura fortaleceram a possibilidade de construção de uma nova proposta educativa, sendo, inclusive, utilizada com base pelos fundadores para estruturar tal sistema.

As informações negativas eram todas compactuadas por aqueles que estavam interessados em serem os porta-vozes de uma formação de grupos de resistência, contrária àqueles que estavam interessados na urbanização da zona rural francesa e, como pôde ser visto, também para todos aqueles países em que a PA se desenvolveu (VALADÃO, 2014, p. 106).

Em outras palavras, a experiência dos Ceffas conseguiu adesão na sociedade francesa e em todas as outras onde se desenvolveu, em virtude do que propunha em relação “[...] aos propósitos sociais e de transformação da realidade rural” (VALADÃO, 2014, p. 128).

Nesse contexto de criação da Pedagogia da Alternância, a experiência ainda era realizada de maneira muito simples, não tendo nem mesmo um currículo sistematizado. As instruções dos quatro primeiros jovens: Yves Peyrat, filho de Jean Peyrat; os irmãos Lucien e Paulo, filhos de Callewaert; e Edouard, filho de Clavier (VALADÃO, 2014), era realizada pelo próprio Granereau, com conteúdo principalmente relacionado às técnicas agrícolas, a partir de materiais produzidos por um instituto católico e enviado ao sacerdote.

Além disso, provavelmente em virtude de sua formação, prática política e social, o sacerdote também procurava desenvolver uma formação geral, em que abordava “[...] muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc.” (NOSELLA, 2014, p. 49).

Ainda segundo esse autor, nesse período houve a contratação de um técnico em agricultura para auxiliar nos trabalhos de formação, mas a estrutura geral dos conteúdos e a da metodologia permaneceram as mesmas até 1942/43, quando o currículo começou a ser sistematizado.

Em 1942, a experiência começa a tomar outras dimensões, tomando características de um movimento, com a criação da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*, composta por cerca de cinco escolas. Observa-se, a partir de então, um rápido crescimento do movimento, que entre 1945 e 1960, período de maior sistematização e expansão da experiência, chegou ao impressionante número de 500 escolas.

Esse crescimento foi possível porque houve uma reestruturação do movimento tanto nos aspectos administrativos quanto financeiros e pedagógicos. Foi também nesse período que iniciou a pedagogização da experiência. Para isso, “[...] foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando ao movimento um quadro teórico e técnico, rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação” (NOSELLA, 2014, p. 52). Com a contribuição de diversos teóricos, o projeto começa a ser sistematizado: entre 1946 e 1955, o método do Plano de Estudo, com as contribuições de Duffare e Chartier¹⁶; em 1955, as Fichas Pedagógicas; de 1964 a 1965, a colocação em comum; e, a partir de 1970, o plano de formação. Somente em 1960, passou a receber a denominação de Pedagogia da Alternância, em virtude da sua característica mais marcante ser a alternância entre os espaços escolar e sociocomunitário.

Foi também em 1960, que, tendo uma sistematização mais formal, os Ceffas alcançaram o reconhecimento legal pelas autoridades francesas, quando foi formulada a lei de 2 de agosto de 1960 sobre o ensino agrícola. O decreto de aplicação da lei especificava que:

O ensino agrícola deve, pela associação íntima das formações gerais e profissionais, permitir aos seus alunos atingir um nível de cultura geral comparável aquele das outras categorias socioprofissionais. Não se trata de justapor receitas profissionais com uma formação geral, mas obrigar o aluno a juntar, nas suas reflexões, os conhecimentos e a profissão, em vista de abrir seu espírito e de torná-lo capaz de adquirir, continuamente, novos conhecimentos e de adaptar-se, permanentemente, a situações mutantes (GIMONET, 2007, p. 116).

Essa lei, apesar de ainda não reconhecer oficialmente a denominação “Pedagogia da Alternância”, abriu as portas e reconheceu a necessidade de um tipo de educação específica para o meio rural, além de caracterizar os objetivos que esse ensino deveria atingir, com destaque para as necessidades de uma formação geral, mas também profissional que possibilitasse aos estudantes um verdadeiro aprendizado e que esse estivesse relacionada ao seu meio e pudesse ajudar a desenvolvê-lo.

Após esse primeiro reconhecimento legal, outras leis se sucederam, ampliando o reconhecimento e as possibilidades para aplicação da alternância. Em 1971, foi aprovado “uma lei **relativa à formação profissional** permite o desenvolvimento da alternância no setor de aprendizagem. Ao mesmo tempo várias experiências se desenham no ensino superior” (GIMONET, 2007, p. 116, grifo do autor).

Mas foi preciso esperar até 1984, para

¹⁶ André Duffaure e Daniel Chartier “[...] são considerados os primeiros pedagogos e teóricos da Pedagogia da Alternância” (Roberto Garcia Marirrodrga e Pedro Puig Calvó, 2010, p. 20). Essa parceria em relação a alternância, inicia quando “Em 1948 Duffaure começa a trabalhar com outra referência pedagógica para o Movimento Ceffa, o professor *Daniel Chartier*, que o ajudou a perceber, testar e aperfeiçoar o método pedagógico da Pedagogia da Alternância: o *Plan D'étude* (Plano de Estudo) (1946-1955) e sua instrumentalização, por meio das *Fiches Pédagogiques* (Fichas Pedagógicas) (1955), a introdução de método da *Mise En Commun* (Colocação em Comum) (1964-1965) e a construção do *Plan De Formation* (Plano de formação) (1970)” (TELAU, 2015, p. 20-21).

[...] que **uma lei sobre as formações em alternância** apareça para enfim, responder à inadequação da formação profissional como causa maior do desemprego dos jovens. Cria-se em 1985 um exame no fim do ensino secundário (médio), chamado *baccalauréat* profissional, muito ligado à empresa no que concerne à condução da formação (GIMONET, 2007, p. 116, grifo do autor).

Em 1987, “[...] uma nova lei faz da aprendizagem uma verdadeira opção de formação alternada, aberta a todos os ciclos de formação secundária e superior a exemplo do que se pratica no sistema dual” (GIMONET, 2007, p. 116).

Com um arcabouço legal, ainda insuficiente, mas com avanços significativos, possibilitou a continuidade da experiência e a solução de diversos problemas básicos que essa ausência provocava. Além disso, os Ceffas tendo um formato mais jurídico, mais formalizado, facilitaram o processo de compreensão da proposta do projeto, auxiliando também a expansão para outras regiões e continentes.

3.1.2 A caminhada contínua: a Pedagogia da Alternância chega à Itália

O sucesso da Pedagogia da Alternância, comprovado pela rápida e extensa expansão da experiência no território francês, logo atraiu a atenção de outros países, que também estavam buscando outras formas de educação para contribuir com o desenvolvimento do campo. De acordo com o trabalho de Nosella (2014), a experiência começa ser desenvolvida na Itália, com a construção das primeiras escolas em 1961-62, em Soligo (Treviso), e em 1963-64, na região de Ripes (Ancona), em que a experiência foi denominada de *Scuola della Famiglia Rurale* (Escola da Família Rural).

Na Itália, a experiência passou por algumas modificações, a partir da experiência original. Além do próprio nome ter mudado, recebendo já no início da experiência a nomenclatura de “escola”, em substituição ao “*Maison*” (casa), pois aqui a finalidade do projeto era mesmo essa, ser uma escola, enquanto que, na França, não sabiam, no início, onde a experiência iria culminar e chamaram então de casa (*Maison*), em referência à “casa paroquial” onde as aulas aconteciam.

Outra diferença foi que, na França, os protagonistas foram as famílias. O governo somente mais tarde passou a apoiar a iniciativa. Na Itália, os políticos foram os protagonistas para iniciar as escolas da alternância, sendo as famílias introduzidas posteriormente no processo de implementação das escolas, cabendo a elas contribuir na definição dos locais onde aconteceriam as experiências e prover os requisitos básicos, estruturais para iniciar a escola e a participação na gestão das escolas, como na França.

Constatamos que, na França, o desejo era de uma escola que formasse agricultores/as, não apenas técnicos/as agrícolas. Por isso, os Ceffas deveriam “[...] fornecer aos jovens agricultores formação intelectual e profissional, completada com formação social, moral e religiosa, capaz de torná-los líderes dos profissionais em seu entorno” (SCIR, 1935 *apud* VALADÃO, 2014, p. 109).

Já na Itália, havia um interesse mais prático com a experiência, buscando alcançar que o perfil dos egressos fosse de jovens com maior capacidade técnico-produtiva, sendo capazes de elevar a organização e produtividade das propriedades agrícolas a um outro nível. Talvez essa maior pressão por necessidades produtivas tenha sido reflexo dos impactos pós-Segunda Guerra Mundial e das necessidades de produção de alimentos para a população italiana, que ansiava pela reconstrução de seu país e reestabelecimento de hábitos cotidianos.

De qualquer modo, essa necessidade provocou algumas mudanças na proposta original, que necessariamente não significa algo de errado ou ruim, para o contexto italiano,

mas, ao analisar esse processo histórico, percebemos, hoje, essas mudanças como desvios pedagógicos, acarretando alterações nos objetivos a serem alcançados pela experiência da alternância, trazendo desafios à experiência brasileira, posteriormente inspirada nessa proposta, como veremos mais adiante nos desafios para a construção do conhecimento agroecológico nos Ceffas.

Posteriormente, a experiência chega à África, em 1960, iniciando a implantação pelo Senegal, e até o final dessa década já se fazia presente em outros países da Europa e América Latina (VALADÃO, 2014), mas não entraremos em detalhes nessa trajetória, pois nos interessa retomar o fio condutor da Pedagogia da Alternância, até chegar ao Brasil, para entender as influências que recebemos e porque a experiência brasileira se deu da maneira como a conhecemos hoje. Antes de seguirmos caracterizando a experiência brasileira, achamos importante trazer alguns elementos que a nosso ver parecem relacionar essa experiência com a Agroecologia.

Naturalmente que não havia nenhuma pretensão do movimento francês ou qualquer outro, no contexto de criação e expansão da Pedagogia da Alternância, com a Agroecologia, até mesmo por essa ainda estar nesse mesmo período, começando a ser formulada, nascendo quase que paralelamente à Pedagogia da Alternância, sendo um pouco mais velha se concordarmos com a data de 1930 como o início dessa sistematização.

Contudo, nesse período, já haviam sido iniciados os processos de industrialização da agricultura, e já eram marcantes os impactos no meio rural e na vida dos camponeses e camponesas, haja vista as preocupações das pessoas em Sériginac-Péboudou, com o futuro do lugar e dos seus filhos, como as dificuldades para alcançar um nível de formação geral coerente com as necessidades das pessoas. O sistema de educação vigente na França demonstrava o sentido político de sua ação, ao desvalorizar o campo e os camponeses, em detrimento das cidades e das populações urbanas, resultando no êxodo rural, ou seja, nesse período já existiam as bases de degradação do meio ambiente, do campo e do campesinato, e que evoluíram nas décadas seguintes até chegar ao pacote tecnológico da Revolução Verde.

Mesmo ainda não existindo um amplo movimento agroecológico nesse período e nem mesmo encontramos vestígios de uma ligação com a Pedagogia da Alternância, mas três aspectos nos chamaram a atenção, com o quanto a alternância dos Ceffas possuem relação com os princípios da Agroecologia, formulados muitos anos mais tarde.

O primeiro aspecto foi a compreensão da realidade, capacidade de resistência e resiliências das famílias, que, buscando contrapor o sistema educacional e agrícola fomentado pelas políticas governamentais, em vista de seguir suas vidas no meio rural, procuraram uma nova forma de fazer e, por meio do diálogo com o sacerdote, encontraram uma fórmula comum, ainda que informal, mas suficiente para atender aos seus anseios iniciais. Assim, nasce essa experiência internacional de educação, forjada na experiência cotidiana e nos saberes daqueles camponeses.

Aqui reside o segundo aspecto, o respeito aos saberes dos povos locais, pois, nos relatos do processo de constituição histórica, fica claro que as famílias sempre estiveram presentes no movimento, não apenas como participantes, mas como formuladores e responsáveis da experiência. Não se trata de não valorizar as contribuições dos técnicos, pedagogos e outros acadêmicos, mas de ressaltar a diferença que há quando se respeita e valoriza os saberes locais. Não seria incomum que os acadêmicos tivessem desenvolvido um sistema internacional e revolucionário de educação, mas ter camponeses como protagonistas desse processo, isso sim nos parece bastante incomum. Talvez a maior contribuição e até o mérito dos acadêmicos não tenha sido primeiramente suas contribuições teóricas e práticas para sistematização da experiência, tornando-a aplicável em escala mundial, mas terem tido a sensibilidade de aprender com aqueles camponeses, respeitando os seus saberes.

Certamente, nos dias de hoje essa tem sido uma pauta relevante entre os movimentos e praticantes de Agroecologia. Se a Pedagogia da Alternância não bebeu nessa fonte da Agroecologia para iniciar suas atividades, certamente hoje ela nos serve como referência para saber o quanto está correto lutarmos por esse direito, como um princípio da Agroecologia.

Como terceiro aspecto, destacamos a capacidade de articulação de parceiros, pois o movimento da alternância não ficou fechado em si mesmo. Ele nasce da necessidade e da experiência das pessoas de um território e, desse modo, permanece se relacionando com os atores e organizações sociais atuantes nesse contexto, com destaque para o sindicato e grupos relacionados à Igreja católica.

Dessa forma, o movimento desde esse período influencia e é influenciado por essas organizações, todas buscando uma nova perspectiva para o território e para as pessoas que ali vivem. A própria experiência, a partir de 1942, passa a se organizar coletivamente, por meio da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*, que, apesar de ter expresso grandes objetivos de transformação e de luta social, trazia fortemente os objetivos dos Ceffas, e, ao criar condições para o florescimento da experiência, certamente já estava fazendo sua contribuição.

Além disso, o movimento não se fechou apenas nos/as agricultores/as, apesar de terem sido claramente os protagonistas, mas, interessados no desenvolvimento do meio e percebendo que não o fariam sozinhos, buscaram “[...] a partir de um conjunto de alianças (problematizações) entre diversos atores (cidadinos, padres, comerciante e, dentre outros, agricultores/as familiares) que buscavam transformações sociais para a agricultura familiar e a educação local (Sériginac-Péboudou)” (VALADÃO, 2014, p. 121). Essa heterogeneidade, sempre presente no movimento, foi relatada por diversos autores como saudável ao movimento.

Portanto, primeiro você precisa de uma certa diversidade de origem. A diversidade é enriquecedora. Se a gente decidiu um dia que toda a formação agrícola é para os filhos de agricultores, então todos os formadores desses também, criamos uma espécie de planificação. Este ponto de vista não é bom. O fato de existirem quadros das áreas rurais, do meio industrial – cujas famílias são do meio industrial – e outros meios ainda, é uma coisa enriquecedora (NOVÉ-JOSSERAND *apud* VALADÃO, 2014, p. 106).

Essa maturidade também pode ser observada em relação aos/às educadores/as que atuavam no projeto, a partir do começo de sua expansão, os quais eram oriundos de diversas regiões e áreas de formação, possibilitando uma educação mais ampla aos jovens. “Se nós tivéssemos decidido que todos os formadores agrícolas fossem filhos de agricultores/as, se todos os formadores desses sejam filhos daqueles, teríamos criado uma espécie de planificação” (NOVÉ-JOSERRAND *apud* VALADÃO, 2014, p. 134).

Ao buscar essa ampliação do debate, incluindo outros parceiros para problematizar e contribuir na construção da Pedagogia da Alternância, o movimento buscou cumprir um dos aspectos muito fomentado pelos movimentos agroecológicos da atualidade, que trata da integração campo-cidade, objetivando superar a dicotomia produzida pelo sistema convencional entre ambos e fortalecendo a perspectiva comum de que todos precisam cuidar uns dos outros e do planeta que habitamos, como nossa casa comum.

Em relação ao tipo de desenvolvimento que se pretendia com os Ceffas, em nossos estudos, não encontramos nenhum relato demonstrando claramente uma definição específica sobre isso. Em geral, são apresentados de forma generalizada, não deixando claro qual a real dimensão do que almejavam, afirmando, por exemplo, que buscavam: “[...] o investimento em educação para o desenvolvimento rural” (VALADÃO, 2014, p. 105); “[...]o desenvolvimento da pessoa e do meio de maneira colaborativa; na promoção coletiva realizada por meio de

princípios democráticos e; na instrumentalização específica para o meio rural” (VALADÃO, 2014, p. 107); “transformações sociais para a agricultura familiar e a educação local [...]” (VALADÃO, 2014, p. 121). Também definiram entre os objetivos iniciais “[...] a educação dos jovens rurais (específico), como de longo prazo, como foi o desenvolvimento sustentável da região (geral)” (VALADÃO, 2014, p. 122). Já Nosella (2014, p. 47) afirmava que “em 1914, chegou-se à conclusão de que o problema agrícola nada mais era do que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais”.

Em virtude de certa ambiguidade nessas manifestações, não fica tão evidente se o interesse era realmente com uma profunda transformação nas estruturas e relações sociais, econômicas, agrária e de trabalho, na sociedade francesa e italiana, ou se buscavam, na verdade, uma reforma e uma forma de conviver melhor com o já vigente capitalismo, permitindo aos camponeses maior envolvimento nesse sistema, em sua forma menos voraz, ou seja, participando desse sistema econômico, perpetuando a propriedade privada e objetivando o lucro, sem, no entanto, explorar tanto as outras pessoas e o ambiente.

Tendo em vista a base social e política em que o movimento nasceu e se desenvolveu, influenciado pelo movimento *Sillon*¹⁷ e o *Personalismo* de Emmanuel Mounier¹⁸, parece-nos mais possível que se buscava um equilíbrio entre a agricultura tradicional, alternativas e a recente agricultura industrializada, não sendo uma preocupação a contraposição do capitalismo de forma explícita e ampla, mas uma crítica à sua face mais agressiva, buscando uma forma intermediária entre essas dimensões, ajudando a superar a crise econômica e moral que assolava sociedade. Ambos os movimentos tiveram origem na França e foram contemporâneos da origem da Pedagogia da Alternância, por isso tiveram grande influência sobre ela, sendo, inclusive, os fundadores participantes desse movimento.

3.2 A Pedagogia da Alternância Chega ao Brasil e Trilha seus Primeiros Passos no Estado do Espírito Santo

3.2.1 A caminhada se prolonga: origem e expansão do ensino médio profissionalizante técnico em Agropecuária dos Ceffas no Espírito Santo

Foi a partir da experiência italiana de Pedagogia da Alternância que os Ceffas desembarcaram no Brasil em 1968, na cidade de Anchieta, na região Sul do estado do Espírito Santo, fruto de um processo iniciado anos antes, quando o jesuíta Padre Humberto Pietrogrande – que, a partir de uma primeira visita para conhecer a região onde iria trabalhar ao se juntar à Companhia de Jesus – pôde conhecer alguns municípios da região Sul do estado, colonizado por imigrantes europeus, principalmente italianos e alemães. Nessa visita, o sacerdote

[...] ficou impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de imigrantes italianos e alemães. A comparação com os filhos de emigrantes gaúchos ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para o Brasil, era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão

¹⁷ Sillon, movimento democrata de inspiração cristã, desenvolvido, principalmente, por Marc Sangnier (1873-1950).

¹⁸ O Personalismo foi desenvolvido principalmente por Emmanuel Mounier (1905-1950). Esses movimentos foram relevantes para interessar as famílias e outros atores a implantar, manter e expandir a PA. Enquanto o Movimento de *Sillon* influenciou, sobremaneira, a mobilização social das famílias agricultoras, o Personalismo contribuiu para que fossem delineadas as diretrizes pedagógicas da PA (VALADÃO, 2014, p. 122).

baixo? O que se fez ou está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo! (NOSELLA, 2014, p. 61-62).

Ao retornar para a Itália, preocupado com essa situação, o jovem começou a buscar formas, projetos que pudessem implantar no Espírito Santo, quando voltasse para o Brasil. Como resultado desse processo, foi criado o Mepes, oficializado em assembleia de agricultores, no dia 25 de abril de 1968, tendo 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” (NOSELLA, 2014, p. 64).

Para tanto, em seu plano inicial de ação concreta, o Mepes deveria “[...] dar prioridade absoluta à educação, numa forma não tradicional, capaz de desenvolver todas as capacidades humanas, com participação responsável das comunidades locais” (NOSELLA, 2014, p. 66).

Dessa maneira, é estabelecida uma comissão composta por representantes da igreja católica, dos/as agricultores/as, da sociedade civil e do governo para acompanhar o processo de implantação das EFAs, tendo início pelo município de Anchieta (1969), seguido por Alfredo Chaves (1969), Rio Novo do Sul (1969) e Iconha (1971). Inicialmente, a experiência ficou restrita a esses cinco municípios da região sul do estado.

Conforme nos esclarece Zamberlan (1995, p. 3):

Ela iniciou numa época de escuridão política, período que até a palavra conscientização era proibida [...] propondo a promoção integral da pessoa, através da ação comunitária, uma ampla atividade inerente ao meio rural, visando principalmente a elevação sociocomunitária do agricultor, através de sua promoção: religiosa, intelectual, sanitária, econômica e técnica.

O contexto brasileiro e capixaba, no período da criação das escolas, era bastante desafiador, pois, no cenário nacional, ainda perdurava a Ditadura Militar, iniciada em 1964, e as condições socioeconômicas eram bem precárias, como descrito em um documento do período:

- Trata-se de uma zona colonizada por imigrantes do século passado, na grande maioria italianos;
- Trata-se de um ambiente completamente agrícola, caracterizado por fazendas pequenas e médias, sendo a economia pobre destinada ao próprio consumo. Neste ambiente a sociedade natural é a família;
- As pessoas que compõem essa sociedade são abertas para compreenderem e discutirem a própria situação, mas por falta de um nível cultural e por um sistema de vida ainda muito vinculado às antigas tradições, encontram dificuldades para tomar decisões e enfrentar os problemas com certo dinamismo de grupo;
- Atualmente não existe no ambiente possibilidades para os agricultores e seus filhos de melhorar a própria formação profissional e elevar o nível de cultura; as estruturas escolares existentes preparam os jovens mais capacitados para abandonar a terra e inserir-se na máquina burocrática do Estado privando assim o ambiente dos elementos que maiores esperanças poderiam oferecer o seu desenvolvimento;
- Não existem, na zona, técnicas modernas de trabalhos, a agricultura é fundamentada prevalentemente no trabalho manual do homem e nas queimadas (como preparo do terreno), existe sim grande quantidade de recursos naturais, mas que são racionalmente aproveitados (o animal, por exemplo, não é utilizado como colaborador do homem no trabalho do campo, e a água, rica na região, não entra no ciclo produtivo como elemento normalizador da cultura);
- A população é em média muito jovem e concentrada em famílias muito numerosas. Assim sendo, atingindo as famílias, se atingirá a um número notável de pessoas (NOSELLA, 2014, p. 165).

Em síntese, tratava-se de uma sociedade subdesenvolvida, com economia voltada para a subsistência familiar e mercado nacional, tendo sua mão de obra explorada pelas recém-chegadas grandes empresas industriais e agrícolas, em amplo desenvolvimento no estado, gerando consequências como o êxodo rural e aumento das cidades, sobretudo com pessoas marginalizadas, que passam a enfrentar e contribuir para intensificar todos os problemas urbanos e de saúde, saneamento, segurança, moradia, precarização dos trabalhos e das condições de vida no campo, em que, uma vez mais vazio, mais difícil se torna conseguir morar e produzir, dentre outros desafios.

Buscando superar esse contexto, concluíram que seria importante basear o projeto em duas premissas:

- a) utilizar todos os recursos disponíveis, tendo presente que são numerosos, por isso exige-se uma utilização mais racional e com técnicas produtivas que sejam acessíveis aos agricultores;
- b) investir os capitais disponíveis prevalentemente na educação, e assim desenvolver as capacidades potenciais da pessoa humana, em particular a capacidade de tomar decisões autônomas (educação, atitude de solução dos problemas quotidianos, com as próprias capacidades). Importante ainda é desenvolver a ideia que progredir verticalmente é possível também no próprio ambiente, mas à condição de que possa uma preparação profissional àquele que fica na agricultura e desenvolver os não tomados em séria consideração (colaboração, cooperativismo, especialização, etc...) (NOSELLA, 2014, p. 166).

Para desenvolver essas premissas, concluíram que seria vital a:

Utilização de escolas, não escolas tradicionais, mas escolas que educam à reflexão, que convidam os jovens a permanecer no próprio ambiente, que desenvolvam as capacidades técnicas do aluno, que sejam totalmente entrosadas com a família; numa palavra, novos tipos de Escolas Rurais, que formem não técnicos agrícolas, mas agricultores técnicos, fiéis ao ambiente real onde vivem (NOSELLA, 2014, p. 166).

Questionando-se sobre o tipo e características de sociedade que iriam ajudar a construir, realizaram um encontro para sistematizar orientações, ainda que gerais, para que as pessoas envolvidas no projeto pudessem ter uma referência do trabalho que estava sendo desenvolvido e de para qual direção deveriam convergir os esforços do coletivo. Ao não conseguir definir propriamente os objetivos para as EFAs, estabeleceram o que chamaram de “hipóteses” ou “linhas fundamentais da filosofia social das EFAs”, a saber:

Construção de uma sociedade em que, progressivamente: a) haja mais participação na cultura, no poder, nas informações; b) haja mais condições suficientes de trabalho para todos: terra, valorização da profissão, técnica; c) haja reflexão sobre a realidade: conhecimento dos desequilíbrios e das possibilidades, atitude crítica diante desses desequilíbrios e possibilidade; d) que as pessoas saibam decidir o que fazer e como fazer na vida dentro de um clima de democracia (igualdade, respeito humano, sem autoritarismo, etc.); f) que se encare a religião como fazendo parte da vida do dia a dia; g) que se vá acabando com a exploração entre as pessoas individualmente e entre classes (MEPES, s.d., s.p.).

Para alcançar essa finalidade social, estabeleceram os objetivos em três níveis principais: o cognitivo, de aptidão e o atitudinal, fazendo referências particulares aos deveres dos pais, agricultores/as e lideranças.

Apesar de, entre os objetivos gerais e específicos, contemplar aspectos ligados ao meio ambiente, o documento traz um item apenas para caracterizar o objetivo específico sobre esse aspecto, a saber:

- Fazer com que o homem do campo se promova tendo a EFA como veículo de orientação.
- Realizar um processo centrípeto para o campo, a longo, médio e curto prazo, isto é, a orientação fundamental da EFA é de abrir possibilidades quanto ao meio rural, sem, porém, criar obstáculos à saída do campo (ex.: diploma e cultura geral).
- Viver e acompanhar a problemática e as possibilidades do meio ambiente.
- Fazer com que esta sociedade sinta a problemática, conscientizando-se sobre a mesma.
- Fazer com que o homem do campo se sinta valorizado perante seus atos.
- Estimular a formação de líderes dentro da comunidade.
- Fazer com que o homem do campo se sinta valorizado perante seus atos.
- Estimular a formação de líderes dentro da comunidade.
- Fazer com que o homem do campo tenha capacidade de autoconfiança nas suas possibilidades.
- Fazer com que a ação da escola seja capaz de atender a todas as classes rurais.
- Levar o homem do campo a assumir conscientemente a vida, escola.
- Preparar pessoas para assumir a responsabilidade em divulgar e atuar, no sentido da comunidade (MEPES, s.d., s.p.).

Observa-se, mais uma vez, que até esse momento a preocupação era geral, em termos de transformação da realidade, assumindo mais uma vez o compromisso com o desenvolvimento, mas deixando certa ambiguidade, em relação a esse conceito, pois em nenhum referencial encontramos esse detalhamento.

Para iniciar o projeto de Pedagogia da Alternância, seriam necessárias as mesmas condições italianas, ou seja, estruturas escolares, e aqui, uma propriedade agrícola com 9,6 a 14,4 hectares.

Como na França e na Itália os resultados dos egressos foram muito satisfatórios, logo o projeto começou a expandir. Em 1972, a experiência chega ao norte do estado, no município de São Mateus, com a construção da EFA de Jaguaré¹⁹, seguida pela EFA do Bley, em São Gabriel da Palha (1972), EFA de Economia doméstica do Quilometro 41 (KM 41), São Mateus (1972) e EFA de Rio Bananal (1978).

Foi ao longo dos anos de 1970 que as escolas passaram de uma fase de ensino informal, nos anos iniciais da experiência, para a formalização dos cursos, por sugestão do próprio estado, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE), passando a ofertar o supletivo nas séries da última etapa do ensino fundamental.

Em seguida, nos anos de 1980, ocorre a terceira fase do processo de expansão, com a criação da EFA de Pinheiros (1985), EFA de Boa Esperança (1986), EFA Chapadinha (1988) e EFA de Vinhático (1988). No final desse período, diferenciando todo o trabalho desenvolvido até então, o município de Jaguaré, por meio do Decreto 444/89, estabelece a criação da Escola Comunitária Rural Municipal (Ecorm), iniciando os trabalhos em abril de 1990 na Ecorm Giral e São João Bosco.

Em 1992, por meio do decreto 015/92, entrou em funcionamento uma terceira escola, a Ecorm Japira. Essas foram as primeiras experiências da América Latina de escolas em Pedagogia da Alternância, mantidas integralmente pelo poder público e funcionando dentro do sistema municipal de educação. O sucesso dessa iniciativa, ainda existente nos dias de hoje, servindo de base para orientar o processo de criação das escolas nas décadas seguintes, sendo orientado pela Raceffaes, como a maneira mais adequada para os Ceffas. É importante

¹⁹ Quando criada, a EFA de Jaguaré era localizada no município de São Mateus, especificamente no distrito de Lagoa de Jaguaré. A partir de 1981, essa região foi emancipada, sendo o novo município denominado de Jaguaré.

destacar que, até esse período, não havia na região norte nenhuma escola de ensino médio com a dinâmica da Pedagogia da Alternância.

A partir da década de 1990, inicia-se o que consideramos ser a quarta fase da expansão, com o nascimento de escolas municipais, localizadas nos municípios de Ecoporanga (1), Mantenópolis (1), Barra de São Francisco (2) e São Mateus (1). Essas escolas, apesar de municipais, possuíam a mesma organização e estrutura das escolas do Mepes, sendo inclusive chamadas de EFAs, mesmo já existindo a experiência das Ecorms. Esse modelo de EFA, na esfera municipal, trouxe muitos problemas administrativos aos municípios, dificultando o processo de expansão dos Ceffas pela via pública.

Nesse período, inicia-se na região, a partir de 1991, a expansão das EFAs para a oferta do ensino médio e o curso técnico em Agropecuária, até então realizado apenas pela EFA de Olivânia, a partir de 1976, tendo os jovens dessa região de se deslocar por mais de 250 quilômetros para estudar nessa escola.

Com esse processo, a experiência em alternância passou a apresentar uma diversidade de etapas entre as escolas, tendo algumas ofertado apenas o ensino fundamental; outras apenas o ensino médio e técnico; e outras as duas etapas.

O contexto agrícola no qual as escolas estavam situadas fez com que o projeto expandisse para o curso técnico em Agropecuária, atendendo aos anseios das famílias, que, satisfeitas com a formação alcançada pelos jovens no ensino fundamental, gostariam que continuassem os estudos nessa mesma metodologia. Esse desejo era um pouco contraditório em relação à prática comum no período, pois o ensino fundamental era tido como um bom nível de formação, fazendo com que muitos jovens encerrassem os estudos nessa etapa. Mas outros tantos, permaneciam com o desejo de continuar os estudos, buscando se matricular no antigo segundo grau, correspondente ao atual ensino médio.

Então, as famílias continuavam enfrentando o desafio para que as filhas e os filhos acessassem e pudessem cursar o equivalente ao atual ensino médio, pois essa etapa era, em geral, ofertada apenas nas cidades e em alguns distritos com maior índice populacional. Ainda não existia nesse período a política de transporte escolar, fazendo com que as famílias tivessem de enviar seus filhos para casa de familiares na cidade, ou mesmo saírem do campo para acompanhá-los nessa jornada.

Buscando atender essa necessidade, inicialmente foram criadas escolas de alternância com o curso de ensino médio profissionalizante técnico em Agropecuária, com caráter regional, para receber os jovens dos Ceffas de ensino fundamental da região do entorno e outros jovens não egressos da alternância, mas que desejavam e possuíam o perfil para nela estudar.

Essa fórmula funcionou bem, mas em algumas regiões e em alguns anos de maior procura por vagas não conseguiam efetivar as matrículas de todos os jovens que desejavam o ingresso no ensino médio, deixando muitos jovens e famílias sem serem atendidas, obrigando as escolas a estabelecerem processos de seleção, considerando, principalmente, o perfil rural do estudante e de sua família.

Encarando isso como uma situação-problema e até mesmo uma incoerência, as famílias começaram a discutir essa situação nas escolas e muitas tensionaram para a oferta também do Ensino Médio nos Ceffas em cada município. Algumas escolas já foram criadas sendo de ensino médio, como o caso da EFA de Boa Esperança; outras que eram apenas de ensino fundamental acrescentaram o ensino médio – Vinhático, em 1995; Bley, em 2001; e Barra de São Francisco, em 2005 –, passando a ofertar as duas etapas; e em outras regiões as escolas de ensino fundamental passaram a ser de ensino médio e foram criadas escolas de alternância de ensino fundamental, mas mantidas pelo poder público municipal – Jaguaré, em 1991; Rio Bananal, em 2008; e Nova Venécia, em 2009.

Algumas escolas, como Ecoporanga e Pinheiros, apesar do desejo das famílias, não conseguiram as condições para transitar ou criar uma escola de ensino médio, permanecendo com a oferta apenas do ensino fundamental, tendo ainda seus egressos que migrarem para outros municípios para continuar os estudos na Pedagogia da Alternância.

A partir dos anos 2000, inicia-se a última fase do processo de expansão até o momento, que compreende a criação de escolas em alternância, mantidas integralmente pelo poder público municipal e estadual, mas baseadas, nesse período, nas experiências das Ecorms, possibilitando a criação das Escolas Comunitárias Rurais (Emcors) em Nova Venécia (três escolas), São Mateus (três escolas), Rio Bananal (três escolas) e Colatina (seis escolas), sendo que, em São Mateus e Colatina, havia uma Escola Estadual Comunitária Rural (Eecor), ofertando o ensino médio profissionalizante técnico em agropecuária. É importante destacar que todas as escolas que surgiram na região a partir dos anos 1990 são municipais ou estaduais, não havendo nesse período criação de novas escolas da rede Mepes.

Desse total de 21 escolas criadas após 1990, apenas três ofertavam o ensino médio, sendo duas Escolas Estaduais Comunitárias Rurais (Eecors), situadas em Colatina e São Mateus, e uma escola municipal, o Centro Municipal Familiar de Formação em Alternância (Cemffa) Jacyra de Paula Miniguite, que ofertava o ensino fundamental e, a partir de 2005, acrescentou o ensino médio.

Infelizmente, no período de realização da pesquisa, das escolas públicas que ofertavam o ensino médio, apenas o Cemffa permanecia em funcionamento, tendo as Eecor encerrado suas atividades em 2016, no caso de São Mateus e 2018, em Colatina. O motivo do fechamento está principalmente relacionado à mudança do governo estadual, que passou a adotar em sua gestão diversas medidas para fortalecer a mercantilização da educação, promovendo o fechamento da gerência estadual de Educação do Campo, instância da Sedu, de turmas, escolas e seus conselhos em todo território capixaba.

Em virtude desse fechamento das escolas, no período da pesquisa, existiam sete escolas ofertando o ensino médio e o técnico em agropecuária, sendo seis da rede Mepes e uma municipal.

Analisando essa trajetória de expansão dos Ceffas, percebe-se que, por meio da via pública, a expansão, apesar dos desafios que ainda precisam ser superados, demonstrou ser mais eficiente que a metodologia do Mepes, uma vez que essa ficou estagnada desde os anos 1980, enquanto na dimensão da via pública possibilitou mais que dobrar o número de escolas com Pedagogia da Alternância na região norte do estado. Para além das questões relativas ao número de escolas, a importância desse processo é que possibilitou mais famílias camponesas acessarem esse tipo de educação, contribuindo para a formação de seus filhos e filhas e para a transformação do meio.

Contudo, é importante destacar que as escolas da rede Mepes, não podem ser consideradas como inviáveis, pois, apesar de estarem em menor número, é através dessas escolas que foi possível a expansão das escolas pela via pública, cabendo a elas assessoria a esses Ceffas e secretarias municipais de educação no que diz respeito à Pedagogia da Alternância. Além disso, a existência das escolas filantrópicas ainda se justifica na região, pois o estado não conseguiu atender essa demanda de formação, sendo necessário que as escolas da rede Mepes, apesar das contradições da filantropia, permaneçam existindo para atender essa demanda e contribuir na luta para que esse direito possa ser atendido e que essa organização possa cumprir outras finalidades na sociedade capixaba.

O processo de expansão da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo possui muitas outras nuances, mas, por essas estarem mais relacionados à educação infantil e ensino fundamental, não as abordaremos neste trabalho.

As problemáticas apresentadas até aqui e a falta de unidade e perspectiva levaram o movimento dos Ceffas no Espírito Santo ao aprofundamento da crise pedagógica.

Aprofundamento, pois esses desafios já vinham se arrastando ao longo da vida do movimento. Já em 1977, em sua dissertação (posteriormente publicada como o livro *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*), Nosella chamava atenção para os desafios que o movimento enfrentava naquele período e que permanecem até os dias de hoje, mas entre os aspectos mais significativos que nos cabe analisar os que se sobressaem parecem ser o que ele apresenta em uma tentativa de síntese dos desafios enfrentados pelo movimento naquele contexto e o que haveria de enfrentar no futuro,

Em síntese: as escolas do MEPES querem uma mudança na sociedade em que elas operam, mas justamente essa mudança é rejeitada pelas forças dominantes dessa sociedade. Portanto, ou as escolas optam única e exclusivamente pelos objetivos técnicos de crescimento econômico (preparação de mão de obra, tecnicismo, currículo oficial, escola como ginásio etc) renunciando assim aos objetivos de mudança social (conscientização, reflexão e Plano de Estudo, escola como verdadeira Escola-Família, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão como posse da palavra crítica pelo agricultor etc.) ou, caso contrário, sua sobrevivência e expansão serão objetivamente obstaculizadas (NOSELLA, 2014, p. 147-148).

Ao que parece, as EFAs no Espírito Santo ainda não encontraram uma resposta definitiva a essas questões, mas acharam uma forma de conviver com o problema, tendo o movimento se expandido para além da rede Mepes, por meio da via pública municipal e estadual. Segundo Raceffaes (2016, p. 2), existiam, nesse ano, 205 unidades escolares da Educação Infantil ao ensino médio, que adotavam a Pedagogia da Alternância, de maneira parcial ou integral, alcançando 9.715 estudantes e 8.904 famílias em 834 comunidades, distribuídas em 31 municípios.

Além disso, no que se refere aos Ceffas pesquisados, eles parecem realmente ter caminhado na direção de ampliar a oferta de formação em um sentido técnico, sem, no entanto, seguir pelos caminhos do tecnicismo e das orientações do pacote tecnológico, que se pauta apenas nos rendimentos financeiros em detrimento de todas as necessidades e direitos dos camponeses. Isso foi possível na medida em que, ao se aproximar das organizações e movimentos sociais, essas escolas encontraram o apoio necessário para contrapor as forças hegemônicas e divergentes a seus ideais, além de terem conseguido perceber outras possibilidades para pautar a formação técnica e almejar as mudanças na sociedade, pautando-se na Agroecologia como um paradigma possível, como veremos nos próximos capítulos.

3.2.2 Os Ceffas e a Agroecologia: caminhos que se encontram no norte do estado do Espírito Santo

O movimento da Pedagogia da Alternância e o agroecológico não surgem relacionados uns aos outros, mas em suas trajetórias se encontram e passam a somar na luta pelo fortalecimento do campo e dos camponeses e por sua relação harmônica com as cidades e os povos que nelas habitam.

Nossa intenção com esse item é retomar o percurso da Pedagogia da Alternância na região norte do Espírito Santo, procurando caracterizar os caminhos que a levaram ao encontro e união com a Agroecologia. Para isso, buscaremos apresentar em cada década, a partir da chegada da alternância ao estado do Espírito Santo, os principais acontecimentos e como eles contribuíram para o estabelecimento dessa relação. Não é nosso objetivo, apesar de inevitavelmente aproximar disso, fazer uma retrospectiva histórica e linear da origem e evolução do movimento de agricultura alternativa/agroecologia no estado. Assim,

destacaremos os acontecimentos que mais interferiram na trajetória dos Ceffas ao longo desses anos.

3.2.2.1 Da agricultura tradicional ao pacote da Revolução Verde: o início da formação nos Ceffas

Como já descrito em outro capítulo deste trabalho, a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil, pelo estado do Espírito Santo, em 1968, na região Sul. Após essa fase inicial, em 1972, inicia-se a expansão dessa pedagogia à região norte do Espírito Santo.

Nesse período, ainda havia entre as famílias camponesas uma prática muito tradicional da agricultura, sendo atribuído a esse tipo de tecnologia adotada por elas o motivo por não alcançarem melhores níveis econômicos e sociais, pois não possibilitavam uma produção em quantidade expressiva.

Com o avanço do processo de modernização, além das alterações fundiárias no estado, houve um movimento grande por meio dos noticiários, empresas particulares e públicas de extensão rural e escolas técnicas para evidenciar o quanto “atrasada” era a produção agropecuária das famílias capixabas e como as novas técnicas, sendo utilizadas, poderiam elevar os níveis produtivos e conseqüentemente o econômico e social.

Inicialmente, as famílias, desconfiadas, não aderiram totalmente ao pacote tecnológico, mas aos poucos foram se rendendo a ele, principalmente a partir da intensificação dos processos de difusão da assistência técnica, extensão rural e instalação dos complexos agropecuários, para dar suporte à produção de determinadas atividades agrícolas, conforme havia sido definida a prioridade para cada região. Algumas regiões tornaram-se produtoras de eucalipto e carvão, outras bovinos de corte, outras bovinos de leite, café, cana-de-açúcar, petróleo, rochas ornamentais etc.

Esses projetos se desenvolveram, principalmente, na região norte do estado e em uma faixa litorânea, da região central em direção ao norte, por possuírem relevo mais plano, facilitaram o processo de mecanização das lavouras.

Com o desenrolar da modernização em direção à industrialização da agricultura capixaba, cada vez mais as contradições desse modelo se tornaram mais evidentes e percebidas pelos povos que habitavam essa região, criando as condições para a organização dos movimentos sociais no território, fortalecendo ações para contrapor esse sistema.

Foi nesse contexto, marcado por lutas e ações de fortalecimento do campesinato capixaba, que os Ceffas floresceram no território norte do estado, sendo, dialeticamente, diretamente influenciados por essa atmosfera revolucionária, chegando ao ponto de introduzir elementos da prática dos movimentos em seu plano de formação, como a auto-organização, mas também de sua filosofia, incluindo no seu referencial teórico as ideias de Paulo Freire e do materialismo histórico dialético, passando a adquirir características específicas nessa região, mas ainda permanecem fazendo parte da rede Mepes e seguindo as orientações gerais do movimento. Todavia, com um olhar mais crítico a essas, efetuando algumas mudanças na operacionalização da Pedagogia da Alternância.

Em sua existência, as escolas sempre ofertaram uma formação agrícola, por meio da contextualização da realidade e da oferta de disciplinas com diversas nomenclaturas, mas com conteúdo de agricultura e zootecnia no ementário delas. Contudo, em determinados períodos essa formação passava a ter características diferentes a outros momentos, possibilitando adequar a formação ao ritmo e demandas da sociedade em cada fase, como veremos a partir de agora.

De 1970 até os anos de 1986/ 1987, os Ceffas da rede Mepes seguiam a visão e a prática das chamadas “técnicas agrícolas”, já que os conhecimentos e práticas tradicionais não

eram considerados “técnicas”, por serem baseadas nos conhecimentos ancestrais e empíricos dos camponeses. Ou seja, contraditoriamente ao apresentado por muitos autores, a Pedagogia da Alternância, nesse período, contribuiu para a difusão do pacote tecnológico da Revolução Verde.

Ao longo da pesquisa, encontramos vários indícios que demonstram essa relação das EFAs com esse pacote; dentre eles, destacamos uma estreita proximidade com a Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (Acares), entidade pública que, no Espírito Santo, assumiu a tarefa de fomentar a Revolução Verde. Para se ter uma ideia dessa relação, Euzébio Terra²⁰, engenheiro agrônomo e Diretor Executivo dessa entidade, assumiu, na composição da diretoria provisória do Mepes, a posição de vice-presidente, ficando na hierarquia geral do movimento abaixo apenas do Pe. Humberto Pietrogrande, fundador do Mepes. Ou seja, uma posição de poder muito grande, que evidencia a influência e o valor que o movimento atribuía a essa entidade. As outras funções foram ocupadas da seguinte maneira:

Pe. Pietrogrande (jesuíta e promotor do *Movimento*) – Presidente; Euzébio Terra – agrônomo da Acares –Vice-Presidente; José de Vargas Sherrer-prefeito de Piúma – Tesoureiro e grande proprietário de terra; Carlos Marchiori – comerciante de Iconha – Vice-tesoureiro; Getúlio Motta de Oliveira Filho – secretário da Câmara Municipal de Rio Novo do Sul; Pe. Luiz Gonzaga Macia (jesuíta) vigário paróquia de Alfredo Chaves-Vice- Secretário. Na mesma ocasião constituiu-se um Conselho com os seguintes membros: Zeferino Vetoraci – Prefeito Municipal de Anchieta; Dr. Wilsom Ramos, o agricultor – João Batista Martins, Celma Cahim e Nazira A. da Costa – Assistentes sociais e o Pe. João F. Confalonieri (paróquia de Rio Novo do Sul) (ZAMBERLAN, 2017, p. 94-95).

Percebe-se que em toda estrutura dirigente não havia nenhum representante das famílias, que só apareceu ocupando apenas uma vaga no conselho. Por outro lado, nota-se a existência de uma elite econômica e religiosa na gestão do movimento, incluindo a presença da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA)²¹, por intermédio da presença das assistentes sociais.

A partir da institucionalização desse movimento, essa parceria continuou se desenvolvendo, sendo expressa em diversos atos públicos que reuniam pessoas de diferentes classes sociais, mas que acreditavam que, através dos interesses de promoção das pessoas, por meio de uma atuação comunitária, poderia contribuir para a superação da condição de atraso, caracterizado no discurso vigente nesse período. De acordo com Rodrigues (2019), em momentos de confraternização pelo surgimento do Mepes e das escolas, um dos seus dirigentes declarou, em relação a esse movimento, que sua finalidade:

[...] é adaptar o homem do campo na sua grande batalha de integração agrícola dentro das técnicas modernas. [...] É um lançamento de um grupo de técnicos, engenheiros, camponeses e outros. Onde o objetivo maior é o intercâmbio cultural agrícola entre a Itália e o Espírito Santo (GAZETA, 1968, p. 7 *apud* RODRIGUES, 2019, p. 96).

²⁰ Para Zamberlan (2017, p. 97), a aproximação de Euzébio Terra com o Pe. Pietrogrande aconteceu principalmente pelo trabalho desenvolvido pela instituição no ambiente rural e pelo cargo que cobria na mesma instituição, este representava ponto importante para o Movimento estar articulado com entidades que ocupavam espaços sociopolíticos no território.

²¹ Órgão assistencial público, fundado em 1948, com o objetivo inicial de prestar assistência social, por meio de parcerias entre o poder público e a sociedade.

Outro destaque que fazemos nesse sentido é expresso nas palavras de Sérgio Zamberlan²² (2017, p. 8, grifo do autor), declarando que a Acares “[...] colaborou decisivamente para elaboração de algumas propostas para o meio rural e o início pra valer das escolas-famílias em 1969 descrevendo os passos iniciais formais das três **EFRs**²³ e de **ações comunitárias** com mulheres e lideranças do interior [...]”. Ele apresenta ainda que um diretor da Acares e uma das coordenadoras da LBA, aconselhavam diretamente o jovem sacerdote, nas decisões acerca do movimento.

O papel da Acares, nos municípios em que existiam a Pedagogia da Alternância, no seu período de implantação, era:

O café que representou, na microrregião, o principal produto comercializado, durante mais de meio século, após 1962-64 foi perdendo seu peso econômico devido ao processo de erradicação conduzido pelo estado via órgão de assistência técnica. Todavia ainda continuava sua importância naquele território. Quanto aos recursos disponíveis para prestar assistência ao agricultor, existia, nos quatro municípios (Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha e Rio Novo do Sul) um escritório da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo), em cada local era dirigido por um agrônomo ou um técnico-agrícola, em geral acompanhava e incentivava ampliação da produtividade, num primeiro momento o café depois outras culturas, principalmente a banana, buscando ampliar o plantio e a produção, através de experiências esta numa propriedade-experimental de Alfredo Chaves, por fim com a introdução de gado de leite, orientando os produtores na melhoria e no tratamento do gado (alimentação e combate aos parasitas animais e também foi o início no controle de doenças – aftosa e raiva). A ACARES, a partir de 1960 (Lei 1490 de fevereiro) amplia sua ação para crédito orientado à cultura do café, criando uma carteira agrícola “dentro do Banestes”. Nos mesmos municípios existia um centro-escritório de Fomento Agrícola, destinado a fornecer material agrícola (alguns insumos e ferramentas...). [...] **Êxodo rural** – a erradicação do café ampliou enormemente a saída do homem do campo, inexistente a mecanização, portanto, a lavoura era cultivada essencialmente pela força do braço, raro o uso de adubos químicos e menos ainda os orgânicos, pouquíssimas cooperativas, estradas precárias e escassas, ampliando o isolamento do agricultor, por fim analfabetismo generalizado.

Estabelecimentos de crédito agrícola – o principal era localizado em Iconha, nos outros quatro municípios o escritório local da ACARES tinha a função além de orientar, também, de facilitar a operação creditícia. Ainda existiam pessoas-agiotas que emprestavam dinheiro (ZAMBERLAN, 2017, p. 38-39, grifo do autor).

Buscava implantar suas ações e diante dos limites econômicos, enfrentados pelo movimento, a organização estabelecia parceira, por exemplo, com a LBA, que contratava os serviços do Mepes, para que, através dos/as educadores/as, realizasse encontros comunitários com as famílias do entorno da escola e desenvolvessem palestras e pequenos cursos sobre técnicas agropecuárias. A parceria entre o Mepes e a LBA foi tão estreita nesse período que a estrutura física e a propriedade agrícola para o início das atividades da primeira escola em Pedagogia da Alternância foi cedida pela LBA, em Olivânia, distrito de Anchieta – ES. Além disso, o Mepes, ao prestar serviços a essa organização, recebia recursos financeiros que ajudavam na sua manutenção.

Um dos/as educadores/as que atuou nas escolas nesse período conta que as cartilhas e outros materiais de referência disponibilizados para realizarem esse trabalho eram formulados pela própria LBA. Esses mesmos materiais eram utilizados como recurso didático para o

²² Importante personalidade histórica do movimento, sendo um técnico italiano que migraram para o Brasil para contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância. Atuou como educador nas escolas, mas também assumiu tarefas políticas e de representação no movimento.

²³ No período, as escolas também eram chamadas de Escolas Famílias Rurais (EFR).

trabalho com os estudantes nas EFAs. Assim, os/as educadores/as atuavam tanto na formação dos jovens quanto das famílias, contribuindo para levar e fomentar a mensagem da Revolução Verde. Além disso, ainda havia presença de técnicos da Acares, que contribuíam com as aulas, na ausência de educadores/as para atuar na área de ciências agrárias

A influência para a adoção dessa postura vinha também do acesso às pesquisas e manuais técnicos produzidos pelas Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e por universidades federais, principalmente os cursos de ciências agrárias, como Medicina Veterinária, Engenharia Agrônômica e Zootecnia; as agrotécnicas federais; as orientações técnicas estimuladas e divulgadas pela Emater (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) e pelos/as técnicos/as, com formação em agropecuária de nível técnico e até mesmo superior, que iniciavam como educadores/as nos Ceffas.

Diante de um quadro gestor com o perfil descrito anteriormente e dos fatos que se seguiram ao surgimento do Mepes, percebe-se claramente a influência do capitalismo agindo sobre o movimento, buscando influenciá-lo a exercer seu trabalho alinhado a seus interesses. Dessa forma, o Mepes, foi se constituindo historicamente e se distanciando ao poucos dessa perspectiva e assumindo de maneira mais clara a sua missão.

3.2.2.2 A aproximação ao movimento da agricultura alternativa: o início da transição para a Agroecologia

À medida que o Mepes se estabelecia no território, ele passou a sofrer influência de outras organizações sociais que surgiram no território, contribuindo para uma mudança de paradigma da instituição. Nesse período, já era possível observar, por exemplo, a ação de diversas organizações sociais, que desenvolviam trabalhos muito relevantes para o contexto, servindo de base para a criação das demais entidades que surgiram nos anos seguintes. Com a pesquisa, foram encontrados registros de Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STRs) em cinco municípios do estado; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo (Fetaes) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) no Espírito Santo, ambas criadas no mesmo ano que o Mepes, em 1968. A Fetaes atuava em defesa dos direitos da categoria e ampliação dos sindicatos nos municípios do estado. As CEBs, por sua vez,

[...] iniciaram na região Norte, no município de Colatina. Inicialmente as comunidades formavam-se por motivos religiosos. Aos poucos, porém, influenciadas pelo contexto histórico e social as mesmas assumiram outras dimensões e compromissos tanto no nível social quanto político e tiveram importante papel na conquista de direitos humanos e sociais (VILELA, 1942, p. 15).

Em 1975, soma-se aos movimentos já existentes a Comissão Pastoral da Terra (CPT),

[...] sendo criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização. O homem e a mulher do campo são os que definem os rumos a seguir, seus objetivos e metas. Eles e elas são os protagonistas de sua própria história. A CPT os acompanha, não cegamente, mas com espírito crítico (CPT, s.d.. s.p.).

A partir da redemocratização do país, iniciada em 1979, com o governo do presidente João Figueiredo, possibilitou-se, entre 1982 e 1984, a inclusão das disciplinas da área social e comunicação nos currículos dos Ceffas. Por meio delas, os/as educadores/as passaram a adotar alguns textos de reflexão sobre outras formas de agricultura alternativa, como elemento de formação com os jovens.

Com base nos seminários com os/as educadores/as, nesse período, não se falava nem se concebia ainda a Agroecologia entre as escolas como uma orientação comum, e nem mesmo entre as outras organizações sociais do campo, apesar de já haver debates em nível nacional sobre essa temática, mas ainda desconhecido pelos Ceffas.

Somente a partir da década de 1980 que o movimento de agricultura alternativa começa a despontar no estado, acompanhando o cenário nacional a realização de vários eventos discutindo os problemas do sistema convencional de produção e as técnicas alternativas a esse sistema. Salles (2009 *apud* GOUVEIA, 2017, p. 22) chama atenção para a importância do II Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa (Ebaa), realizado em Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 1984, na intensificação da agricultura alternativa no Espírito Santo, pois o encontro gerou uma publicação chamada de “Carta de Petrópolis”, na qual se apresentavam os compromissos dos agentes públicos para com a agricultura alternativa. De acordo com essa mesma autora, “[...] cresceram os subsídios e possibilidades de implementação, em 1985, no ES, do Projeto de Tecnologias Alternativas (PTA) da Organização não Governamental (ONG) conhecida como Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase)” (SALLES, *apud* GOUVEIA, 2017, p. 23).

Na esteira desses encontros, em 1985, foi realizado pela Secretaria de Agricultura do Estado do Espírito Santo o 1º Seminário de Agricultura Alternativa no município de Domingos Martins, em que se discutiu a situação do movimento por uma agricultura mais sustentável (SOUZA, 2015, p. 10). De acordo com um dos entrevistados, esse debate foi muito importante para a Pedagogia da Alternância, pois ele despertou o processo que contribuiu para as escolas mudarem a perspectiva do pacote tecnológico adotado anteriormente.

Ainda com base nas entrevistas, nesse seminário, os Ceffas participaram com dois representantes²⁴. Empolgados com os debates que ocorreram no encontro, espontaneamente, ao participar de eventos nas escolas do norte, o/a educador/a era solicitado a apresentar para a comunidade escolar um breve relato sobre o evento, disseminando aos poucos esse conteúdo entre as escolas. Na região sul, mais próxima da direção do Mepes, esse movimento demorou mais tempo a acontecer, afinal de contas as escolas nessa região acabavam sofrendo maior controle por parte daquela elite conservadora que dominava a organização, como já vimos.

Um desses educadores fazia parte da Organização de Monitores²⁵ das Escolas Famílias do Norte (Omefan)²⁶, organização informal que congregava os/as educadores/as que atuavam nas EFAs da região norte do estado. Sua função era promover reflexões que contribuíssem para a organização da categoria e ajudasse no desenvolvimento da alternância nesse território. Em uma das reuniões que ocorreram no município de Jaguaré, logo após o seminário, um dos pontos foi a socialização da participação no referido seminário.

Um/a dos/as educadores/as que participou dessa reunião da Omefan estava na amostra intencional dos/as educadores/as e esteve presente nos seminários para a realização da pesquisa. Ele trouxe a memória, que diante do relato, aquele grupo começou a perceber mais claramente a existência de uma contradição entre os objetivos da alternância e as práticas das escolas, a qual consistia no fato de que buscavam uma promoção humana baseada na solidariedade entre os homens, mas como alcançar isso, se a base tecnológica que adotavam estava na contramão dessa perspectiva? Assim, começam a refletir que a relação homem-natureza não estava harmonizada na ação e no discurso das escolas, sendo por isso necessário

²⁴ Carlos Roberto Prucolli, participou representando as EFA's da região norte e foi entrevistado para a realização dessa pesquisa. O outro educador foi o Mário Zuliani, representante da região Sul.

²⁵ O termo monitor, na Pedagogia da Alternância, se refere ao/a educador/a que trabalha no Ceffa.

²⁶ Atualmente, essa organização recebe o nome de Amefam (Associação de Monitores(as) das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes).

adequar a prática para diminuir a contradição do movimento, caminhando para uma transformação mais efetiva da realidade.

Dessa forma, o grupo começou a discutir o assunto nas várias escolas do norte e, aos poucos, elas começaram a abandonar o pacote tecnológico existente em seus currículos e nas práticas agrícolas adotadas nas propriedades agrícolas das escolas, em que, além do uso de adubos minerais, em muitos casos adotavam o uso de venenos no manejo das pragas e doenças que atacavam as plantas e animais.

A matriz tecnológica adotada pelas escolas para superar essa contradição foram as técnicas apontadas pelo movimento da agricultura alternativa. Inicialmente, essa transição nas escolas foi bastante apoiada por muitas famílias que participavam dos Ceffas e já faziam ou foram, paralelamente a esse debate, integrando-se à agricultura alternativa. Ampliando o movimento de agricultura alternativa, ajudando a divulgar essas tecnologias e promover o debate com as outras famílias, sobre o tipo de formação técnica que os Ceffas deveriam adotar, ao mesmo tempo que serviam de base para sustentar o desenvolvimento de diversas ações pedagógicas, como o Plano de Estudo, visitas e viagens de estudo, cursos, palestras e intervenções. Na pesquisa, algumas famílias foram citadas como destaque nesse processo, como Vicente Cosme, em Jaguaré; Vivinho Cosme, em São Mateus; Francisco e Diomedes Cirilo, em Vila Valério; e Primo Dalmásio, em Nova Venécia.

Contudo, à medida que esse processo de mudança avançava, muitas críticas começaram a ser feitas às escolas, pois a agricultura alternativa nas EFAs se desenvolveu mais na dimensão político-pedagógica e bem menos na prática. Apesar do fim do uso de adubos sintéticos e dos venenos, de acordo com o seminário dos educadores/as, efetivamente muitas escolas não conseguiram alcançar bons resultados produtivos ao adotar a matriz da agricultura alternativa no manejo das lavouras e criações existentes na propriedade da escola. Além disso, elas defendiam um processo de transição entre o convencional e o alternativo, possibilitando mudanças gradativas, porém mais consistentes e menos arriscadas.

No seminário dos representantes das famílias e também dos/as educadores/as, foi relatado que essa situação fez com que muitas famílias e parceiros de outras organizações do movimento de agricultura alternativa e do sistema convencional fizessem críticas às escolas, por não conseguirem materializar o que defendiam. Para mais detalhes sobre essa questão, ver o item 6.3, capítulo 6.

Esses fatos no âmbito da Pedagogia da Alternância aconteciam paralelamente e integrados a muitos outros processos que ocorriam no estado, contribuindo para fortalecer essa perspectiva adotada pelas escolas.

O movimento da agricultura alternativa no Espírito Santo ganha corpo com o desenvolvimento da experiência do “Hortão Capixaba” ou “Hortão Municipal”, iniciada em 1983, no município de Cachoeiro de Itapemirim, na região Sul do estado. Esse projeto foi desenvolvido pelo engenheiro agrônomo Nasser Youssef Nasr, para fornecer alimento à merenda escolar, aos abrigos de idosos, hospitais e também alimentar famílias em risco social, chegando a atender nove mil pessoas.

Essa metodologia ficou conhecida como agricultura “Nasseriana” e prega “[...] o estímulo e manejo de ervas nativas e exóticas junto com os cultivos, de maneira que mantenham o solo protegido e façam a adubação verde. Defende, também, a diversidade biológica de insetos e plantas, uso de esterco e resíduos ecológicos na base das plantas” (WOLF, 1995, s.p.). Em virtude do tamanho e das especificidades da experiência, ela teve grande repercussão no estado e até mesmo em outros estados brasileiros.

O projeto do “Hortão” teve grande apoio do jornalista e fundador do programa de televisão matinal dos domingos, *Jornal do Campo*, Ronald Mansur, ajudando a divulgar os resultados e benefícios das técnicas alternativas por todo o estado. Ele também era um incentivador da Pedagogia da Alternância e até desenvolvia ações em parceria com o Mepes,

como a tentativa de criação de EFAs nos municípios de Domingos Martins e Venda Nova do Imigrante e também dos primeiros passos para desenvolver o agroturismo nessa região. Além disso, Mario Zuliani, então coordenador/assessor do Centro de Formação do Mepes, também apoiava o projeto do “Hortão”, ajudando a convergir essa corrente para dentro dos Ceffas.

O desenvolvimento do Projeto de Tecnologias Alternativas, como o nome já indica, orientava essas práticas no meio rural capixaba. Sua atuação se dava por meio da produção de cartilhas ilustradas sobre diversas técnicas sustentáveis de cultivo e de manejo com a terra e com as sementes. Dentre as principais práticas divulgadas, estavam o uso de caldas, composto orgânico, cobertura morta, combate a práticas das queimadas, uso de palhas e esterco. Também havia produções sobre a história da agricultura, os diferentes sistemas de produção e suas características, destacando os benefícios e consequências da adoção de cada um.

Além disso, o PTA/Fase também oferecia orientação direta aos agricultores/as, motivando-os a transição da forma tradicional convencional, para formas alternativas e sustentáveis de produção. A partir de 1990, o PTA deixou de estar ligado à Fase e transformou-se em uma organização autônoma, passando a se chamar APTA (Associação de Programas de Tecnologias Alternativas), atuando em todas as regiões do estado, sendo uma das principais organizações responsáveis pela articulação, defesa e construção da Agroecologia nesse território e importante parceira dos povos do campo capixaba, conseguindo dialogar e desenvolver parceria como todos eles.

Em 1983, conforme Morissawao (2001) o estado do Espírito Santo, passou a contar com a atuação do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desenvolvendo sua primeira ação em 1985, com a ocupação da fazenda Georgina localizada no município de São Mateus, possibilitando meses depois a conquista de outros assentamentos, incluindo a primeira fazenda ocupada, que passou a se chamar assentamento Georgina. Esse processo possibilitou anos mais tarde na formação de assentamentos, em outras regiões do próprio município de São Mateus, Nova Venécia, Pedro Canário, Pinheiros, Montanha, Jaguaré, Boa Esperança etc. Para a criação do movimento, foi imprescindível o apoio das CEBs, STRs e CPT.

Ainda na década de 1980, mais precisamente em 1987, surge no município de Alegre, sul do estado, um novo movimento formado por estudantes e professores do campus de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Espírito Santo (CCA-Ufes), denominado Kapixawa, que atuava no território, estimulando e orientando a implantação de técnicas inovadora de agricultura alternativa. Ainda hoje, o grupo está atuante, adotando a Agroecologia como o seu fundamento básico.

Dois anos mais tarde, em 1989, é criada na região serrana do estado, no município de Santa Maria de Jetibá, a primeira associação de produtos alternativos, recebendo o nome de Associação de Produtores Santamariense em Defesa da Vida (Apsaid-vida). De acordo com Salles (2009 *apud* GOUVEIA, p. 24), ela foi nesse período a “segunda associação de produtores alternativos criada no Brasil”.

Essa convergência de relações colaborou para que as EFAs, que também eram apoiadoras dos projetos da PTA/Fase e do “Hortão”, aproximassem-se cada vez mais desse movimento, passando elas mesmas a se pautarem em um misto da orientação desses projetos, mas buscando os referências teóricas que fundamentavam a agricultura alternativa, procurando identificar e se aproximar da corrente que mais se estreitasse com a filosofia das EFAs, incluindo-as em seu plano de formação.

Essa parceria feita entre as EFAs e o PTA/Fase, de acordo com o debate no seminário dos/as educadores/as, mas também no das famílias, intensificou a crise do sistema convencional/tradicional adotado pelas EFAs de tal modo que os/as educadores/as das escolas, ao conhecerem e vivenciarem outras possibilidades para a produção agropecuária, passaram a buscar formação nessa área, que havia se tornado referência para os Ceffas de

modelo de desenvolvimento agrícola, em contraponto ao sistema convencional de industrialização da agricultura.

A partir disso, o movimento inicia a década de 1990 com a transformação da PTA/Fase em APTA, como já vimos, e com a criação de órgão governamental de fiscalização e controle da produção agropecuária e novas organizações sociais e de produtores alternativos, como: a Tapuio Ecológico, no município de Iconha em 1995; o Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo (Idaf), em 1996; e o Movimento de Pequenos Agricultores no Espírito Santo (MPA-ES), em 1998, que,

[...] entre marchas, mobilizações, manifestações, vigílias, reuniões, negociações entre outros, a força do coletivo, a força da base formada pelos camponeses deu uma nova concepção de organização para o Movimento Social e, dessa forma, reacendia uma ponta de esperança para a pequena agricultura no Brasil. Apesar das contradições, que são inerentes a todos os Movimentos, o MPA reúne em sua recente história uma marca de defesa dos trabalhadores do campo (SANTOS, 2016, p. 24).

Em seguida, veio a associação Chão Vivo em 1999, com sede no município de Santa Maria de Jetibá, atuando na orientação e certificação da produção de alimentos orgânicos. Nesse mesmo ano, foi criada no estado a Rede Alerta Contra o Deserto Verde, que consiste em uma rede de resistência e denúncias contra as plantações de eucalipto.

Ela se constituiu a partir da luta concreta de comunidades impactadas pela monocultura do eucalipto, que somou-se a um amplo grupo de cidadãos, entidades, movimentos sociais, pastorais e igrejas, dispostos a apoiar essa luta e convictos de que é preciso enfrentar o atual modelo de desenvolvimento, baseado em grandes projetos concentradores de renda e terra, como é o eucalipto usado na produção de celulose de exportação. Este modelo que separa o ser humano da natureza, forma os chamados ‘desertos verdes’, enormes plantações de árvores de rápido crescimento, mas sem fauna, sem flora, e sem gente (OVERBEEK, 2005, s.p.).

Com o surgimento dessas organizações nesse período, somadas às iniciativas já existentes das décadas anteriores, acontece em 1990 a consolidação da agricultura alternativa no estado. Para Gouveia (2017, p. 27), um marco importante desse movimento foi a “[...] ascensão da comercialização dos alimentos produzidos na Região Metropolitana da Grande Vitória”, destacando também como um importante episódio dessa década a criação de instituições governamentais que seguiram contribuindo para conversão e fortalecimento desse movimento no Espírito Santo e o desenvolvimento de pesquisas pelo Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural (Incaper), na área de agricultura orgânica e posteriormente em Agroecologia.

Essa ampliação do movimento deu maior segurança aos Ceffas em relação à opção de desenvolver essas orientações por meio do seu plano de formação, ao passo que também havia mais atores para apoiar o processo de formação das escolas. Esse aspecto foi considerado no seminário das famílias e dos/as educadores/as como muito significativo, ajudando, inclusive, a diminuir o tensionamento entre as famílias e os/as educadores/as, diante dos desafios para efetivar a produção orgânica na propriedade das escolas.

3.2.2.3 A definição pela agricultura orgânica: a especialização no movimento da agricultura alternativa

Ao longo de 1990, criaram-se as condições para uma mudança significativa no movimento de agricultura alternativa, pois, em virtude da formalização das associações de produtores e produtoras que buscavam espaços de comercialização para seus produtos, cresceu a necessidade de um instrumento que garantisse aos consumidores que esses alimentos eram produzidos com base em técnicas alternativas, sendo livres principalmente de venenos e adubos minerais.

Para isso, a alternativa encontrada foi a certificação dos produtos como alimentos orgânicos, criando, inclusive, uma demanda para formação de uma certificadora no estado, dando origem como já vimos à Chão Vivo. Com isso, ganha força a agricultura orgânica, passando parte do movimento que até então se identificava como de agricultura alternativa, ao movimento da produção orgânica.

Os Ceffa's foram uma das organizações que passaram a se identificar com a corrente da agricultura orgânica. Entretanto, com base nos seminários, aos poucos percebeu-se que essa orientação dava conta, em parte, apenas da dimensão agropecuária do meio rural, pois, sendo essa uma matriz tecnológica de produção, estava muito fechada nos processos de certificação, implantação, condução, transformação e comercialização desses produtos, sem o uso de veneno e adubos minerais, deixando em um plano secundário ou nem mesmo abordando questões como: a preservação da água e dos recursos naturais como um todo, comercialização e acesso aos alimentos pelos mais pobres, reforma agrária, crédito agrícola, gênero, juventude etc., pontos de debate e reivindicação que se tornaram mais evidentes, a partir da atuação dos movimentos sociais existentes no território. Outras organizações também sentiam, como as escolas, as limitações da agricultura orgânica nos aspectos mais políticos.

Com base nas análises realizadas nos seminários, os Ceffas, apesar de avançarem ao identificar e adotar um referencial mais sólido para desenvolver a formação em agropecuária, ainda persistiam com um problema, pois seus debates e interesses eram mais amplos, envolvendo questões mais gerais, para além da dimensão produtiva do meio rural. Essas questões eram levadas para as escolas pelo Plano de Estudo, como preocupações das famílias e das organizações e movimento sociais, sendo caracterizadas como problemas da realidade dos estudantes.

Seguindo a orientação filosófica e metodológica da Pedagogia da Alternância, os/as educadores/as abordavam esses assuntos nos momentos de estudo, buscando ajudar no processo de reflexão e aprofundamento teórico da realidade, mas não conseguiam fazer ligação direta com a agricultura orgânica.

É importante destacar que em 1990, principalmente após eleição do governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil – e de modo acentuado o estado do Espírito Santo – teve muitos problemas econômicos e sociais evidenciados, fazendo com que a população em geral ficasse mais sensível aos debates propostos pelas organizações e movimentos sociais, provocando muitas manifestações públicas. No estado, as maiores lutas foram contra a Área de Livre Comércio das Américas, proposta que abriria as barreiras alfandegárias entre os países americanos, e continuidade de outras ações que já vinham desde 1980, como campanha: contra a monocultura do eucalipto industrial; a favor da regularização das terras dos quilombolas, indígenas Tupinikim e Guarani e pela reforma agrária, articulada principalmente pelo MST, mas apoiada por diversos seguimentos do campo.

Muitas dessas ações foram fomentadas e articuladas no âmbito da Via Campesina no estado, organização internacional de camponeses e camponesas, composta por organizações e

movimentos sociais do campo, sendo formada no estado pelo MST, MPA, APTA, ACA e Raceffaes, juntamente com os subsídios científicos e denúncias feitas pelo observatório de conflitos no campo (OCCA) e Rede Alerta Contra o Deserto Verde, que evidenciavam os impactados devastadores do projeto de modernização da agricultura capixaba e contribuíram para que muitas lutas e mobilizações acontecessem.

De acordo como os seminários, essa efervescência social fez com que as várias organizações e movimentos sociais se articulassem em torno de pautas específicas e coletivas, provocando maior maturidade política nesses movimentos e maior nível de consciência crítica nos militantes, o que intensificou o debate sobre as limitações da agricultura orgânica na construção do projeto de uma nova sociedade. Esse questionamento em relação aos orgânicos acontece no período em que começam a chegar notícias sobre a Agroecologia, fazendo com que aos poucos as organizações a adotassem como referência de modo de vida em contraposição ao sistema convencional, sendo definida, em síntese, pelo MPA, como jeito de ser, viver e produzir.

Diante desse contexto econômico e social, os Ceffas do norte do estado, que estavam vivenciando intensamente essa movimentação social no território e, por fazer parte dessa rede ampla de relações, acabaram sendo alvo de disputas, uma vez que em sua base haviam pessoas, muito ligadas aos movimentos sociais, mas também as mais conservadoras, que não apoiavam a ação deles.

Por fim, os Ceffas do norte apoiaram as pautas das demais organizações e movimentos sociais do campo e da cidade. Essa postura mais crítica e radical das escolas levou ao aprofundamento da crise pedagógica das EFAs do Mepes, pois a direção dessa organização não conseguia encaminhar o debate e as ações propostas pelas escolas da região norte, assumindo uma postura mais neutra, em relação aos conflitos. Além disso, as escolas já vinham insatisfeitas com a postura tradicional da direção em relação aos/às educadores/as e famílias participantes do projeto e lutavam por mais transparência e participação na gestão do Mepes. Esse aspecto, inclusive, foi bastante comentado nos seminários das famílias, pois, para elas, essa luta estava relacionada à defesa dos seus direitos, como parceiros da formação, a uma educação apropriada aos seus anseios.

Esse tensionamento nas relações em que os Ceffas pressionavam a direção do Mepes para uma mudança de postura provocou, ainda em 1990, o surgimento de um movimento de agricultores/as e educadores/as que culminou na chamada Grande Assembleia de Vitória, no ano de 2001, reforçada pelo Congresso Internacional dos Ceffas, em Guarapari, no ano de 1996, como veremos um pouco mais à frente. Para as famílias que vivenciaram esse momento e estavam no seminário, o sentimento é que, depois de muito insistirem na relação com o Mepes, foi necessário criar outros movimento para manter vivos os princípios da Pedagogia da Alternância no estado e o próprio Mepes, tentando ajudar a direção a perceber as contradições de suas ações e mudar de atitude na relação com as famílias e educadores/as.

A partir dos anos 2000, continua o processo de expansão de organizações que se relacionavam com o movimento de agricultura alternativa no estado. Além disso, surgem a associação de produtores Vero Sapore, iniciada em 2000, na comunidade de Campinho, no município de Iconha no Sul do estado, e a Associação de Agricultores e Agricultoras de Produção Orgânica e Familiar de Santa Maria de Jetibá (Amparo familiar), em 2001.

Nesse período, o destaque foi para a criação da Raceffaes, em 2003, com sede no município de São Gabriel da Palha, na região norte do estado; a ACA, congregando diversas organizações e movimentos sociais praticantes e defensores da Agroecologia, como APTA, MST, MPA, Fase e PJR. A função da organização é articular e integrar o coletivo de Agroecologia do estado, buscando apoiar as ações individuais de cada organização e estimular o debate e realização de ações integradas, coletivas entre elas, como também fazer a relação política e técnica com outras instâncias governamentais, privadas e com a sociedade capixaba,

buscando divulgar e realizar ações de fortalecimento da Agroecologia. A ACA também é o instrumento que liga o movimento capixaba ao movimento nacional, estando vinculada à ANA.

A Rede de Educação Cidadã trata-se de uma

[...] articulação de diversos atores sociais, entidades e movimentos populares do Brasil que assumem solidariamente a missão de realizar um processo sistemático de sensibilização, mobilização e educação popular da população brasileira e principalmente de grupos vulneráveis econômica e socialmente (indígenas, negros, jovens LGBT, mulheres, etc.), promovendo o diálogo e a participação ativa na superação da miséria, afirmando um Projeto Popular, democrático e soberano de Nação (RECID, s.d., s.p.).

Em 2004, foi criado o setor de agricultura orgânica e, em 2015, o setor de Agroecologia, ambos dentro da estrutura organizativa da Secretaria Estadual de Agricultura (Seag), sinalizando a intenção do governo em regulamentar o setor e desenvolver políticas públicas de fortalecimento de ambos. Em 2010, cria-se o Instituto Chão Vivo, assumindo a tarefa de certificação de produção orgânica, deixando a associação como organização de assistência técnica e extensão rural (Ater) em agricultura orgânica.

3.2.2.4 Da agricultura orgânica à Agroecologia: a transição necessária para os Ceffas contribuírem com o fortalecimento das famílias camponesas

A partir dos anos 2000, em função de todo acúmulo, construído a partir das experiências e contradições vivenciadas no território, e por meio do acesso a mais sistematizações teóricas e práticas sobre as correntes de agricultura alternativa, ganha força, principalmente entre os movimentos sociais a Agroecologia, por ser mais que uma corrente de agricultura, sendo entendida como um novo paradigma, com fundamentos para contrapor o sistema capitalista, amplamente estabelecido, mas com muitos sinais de declínio.

Essa década é marcada pela realização de diversas ações no estado de divulgação e fortalecimento da Agroecologia, como os seminários estaduais, cursos, organização dos coletivos para a participação de atividade articulada pelo movimento nacional da Agroecologia, como o Encontro Nacional de Agroecologia, Caravana de Agroecologia, Congresso Brasileiro de Agroecologia etc. Em pouco tempo no estado, a Agroecologia se desenvolve em diversas dimensões, apesar dos desafios ainda a serem superados.

O movimento se diversificou bastante, tendo, inclusive, desenvolvido novas formas, como a permacultura, a biodinâmica, a agrofloresta sucessional etc., sendo comum, nas unidades produtivas, práticas integradas, das diversas orientações. Inclusive, muitos produtores e organizações adeptas à Agroecologia participam da Comissão de Produtos Orgânicos (Cporg), por ser o principal meio para a regulamentação da produção, apesar de ser crescente a certificação por meio de Organismos de Certificação Social (OCS).

Na dimensão dos Ceffas, no seminário das famílias e dos/as educadores/as, foi lembrado que os acontecimentos nos anos de 1990 provocaram, logo no início dos anos 2000, a realização da 1ª Grande Assembleia de Vitória, com o tema “Fortalecimento Institucional e Adequação da Formação”. Essa ação foi fruto de um processo de discussão entre os/as agricultores/as participantes do movimento da Pedagogia da Alternância, composto pelas EFAs do Mepes, EFAs municipais e Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré, tendo sido realizada com o propósito de “[...] fortalecer a participação e responsabilidade das famílias na vida das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, em vista de redefinir políticas públicas comuns e responder aos desafios atuais do meio rural capixaba” (RACEFFAES,

2001, p. 1). Para isso, a assembleia estabeleceu como assunto da pauta a retomada do processo de discussão sobre diversos pontos que precisavam de uma deliberação para orientar o percurso das escolas de alternância, frente à crise pedagógica, a saber:

- Fortalecimento das associações de agricultores;
- Fortalecimento da Pedagogia da Alternância;
- Fortalecimento da Agricultura familiar;
- Definição de papéis dos atores da formação em alternância;
- Criação do Conselho Geral dos Centros Educativos Familiares em Alternância do Espírito Santo;
- Refletir sobre a expansão dos Centros Educativos Familiares em Alternância no Espírito Santo (RACEFFAES, 2001, p. 1).

Em vista de garantir um resultado significativo e respaldado pelo maior número de famílias participantes desse movimento, foi enviado um questionário a eles, sendo respondido por mais de 2.000 famílias, e cada escola realizou uma assembleia local para apreciar o resultado da pesquisa, refletir sobre eles e sugerir ações.

Esses resultados foram sistematizados e socializados na assembleia, na qual se definiram as três bandeiras, ou seja, as diretrizes para a Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo, a saber: a agricultura que queremos; a educação que queremos; e a organização que queremos.

A educação que queremos foi expressa sendo aquela que contempla os seguintes aspectos:

- Que valorize o ser humano, no contexto de sua família e comunidade, trabalhando o desenvolvimento rural com base na Agricultura Familiar;
- Que seja facilitadora da aplicação prática dos conhecimentos acumulados;
- Que forme um cidadão com consistência crítica nas dimensões social, econômica, ambiental, cultural e política;
- Que estimule os jovens a permanecerem no campo, com espírito empreendedor, através de projetos sustentáveis social, econômico, ambiental, cultural;
- Que engaje e valorize o educador que goste, acredite e respeite os valores da cultura do agricultor;
- Que estimule a participação dos atores sociais;
- Que atue como Centro de Encontro do “Saber ser” e “Saber fazer” dos atores sociais, como parceiros no processo da formação;
- Que diversifique as formações profissionais básicas para atender as atuais necessidades do mundo rural que vai muito além do agrícola;
- Que desperte para a importância da organização rural, em suas diversas formas: associações, cooperativas, sindicatos, grupos informais, com vistas a eliminar os efeitos nefastos da prática individualista;
- Que busque a consolidação e ampliação do Ensino Médio e Educação Profissionalizante e projete a implantação da formação superior;
- Que estimule um comportamento ético e incorpore valores morais (RACEFFAES, 2001, p. 2).

No que diz respeito à organização que os Ceffas deveriam desenvolver, foi estabelecido que essa deveria contemplar os seguintes itens:

- Que envolva todos os Centros Educativos Familiares em Alternância buscando a unidade entre eles e autonomia nas decisões;
- Que desenvolva a consciência de uma educação e organização do meio rural: forte, participativa (a vários níveis- Conselhos Municipais, estaduais etc) com pessoas preparadas que saibam fazer valer seus direitos;
- Que tenha peso político buscando representatividade em vários níveis, incidindo na política agrária, agrícola, florestal e dos recursos hídricos, nos seus diversos níveis;

- Que estimule a produção, agregação de valor aos produtos e busque mercados alternativos;
- Que fortaleça os objetivos da associação garantindo os Centros Educativos Familiares em Alternância como uma força que promove a participação e a união dos agricultores;
- Que contribua para o fortalecimento das organizações populares;
- Que tenha um Conselho Geral formado pelos presidentes do Centros Educativos Familiares em Alternância no Estado do Espírito Santo (RACEFFAES, 2001, p. 2-3).

Quando observamos os aspectos a serem construídos em relação à educação e organização que queremos, percebemos que eles aparecem com um conteúdo mais próximo, em relação aos estabelecidos no período de criação das escolas, sendo também mais crítico e contemplando, em parte, vários aspectos defendidos pelos movimentos sociais do campo. Dessa forma, percebemos a construção de uma Pedagogia da Alternância, mais crítica, com maior compreensão da realidade e do seu papel nesse contexto, ou seja, uma pedagogia mais engajada na transformação da realidade.

Em relação à bandeira agricultura que queremos, ficou definido ter essa as seguintes características:

- De base familiar, diversificada, que respeite a vida e o meio ambiente;
- Desenvolvida no sistema orgânico, sem uso de fogo, sem desmatamento e sem produtos agroquímicos;
- Trabalha de forma associativa, tanto na produção, quanto na comercialização, priorizando a oferta aos mercados de produtos com maior valor agregado;
- Com apoio dos serviços públicos essenciais, especialmente da pesquisa, assistência técnica, extensão e crédito rural, que atendam as reais necessidades da agricultura familiar, em qualidade e quantidade;
- Com apoio das entidades governamentais e “não governamentais”, dentro de um espírito de parceria e cooperação mútua, cabendo aos agricultores o protagonismo do processo;
- Subsidiada financeiramente pelo poder público, não como privilégio, mas, como instrumento de promoção do desenvolvimento rural sustentável;
- Exercitada por um agricultor empreendedor, vinculado ao desenvolvimento local, porém, com uma visão aberta ao mercado;
- Que tenha capacidade de utilizar e preservar os recursos hídricos, de forma racional, tendo como unidade de planejamento e atuação as bacias hidrográficas;
- Que administre os recursos naturais (terra, água, florestas) com o propósito de preservá-los para as gerações futuras;
- Por último, que valorize o “saber popular”, associando-o ao “conhecimento técnico-científico”, com vistas a exercer sua profissão de forma plena e consciente (RACEFFAES, 2001, p. 3).

No que diz respeito ao tipo de agricultura, nota-se certa ambiguidade. As definições para essa dimensão dos Ceffas parecem ainda não estar completamente em sintonia com a sua linha histórica-social, mas, de qualquer forma, essa sistematização já apresenta avanços em relação ao período anterior.

Nesse período, as escolas, em sua abrangência mais ligada à produção agropecuária, estavam muito vinculadas às orientações da corrente da agricultura orgânica, como já vimos, tanto que explicitam claramente essa opção no tópico agricultura que queremos, sendo entendida naquele período como a melhor alternativa para contrapor o sistema convencional de produção. Essa influência também pode ser observada em outros pontos como a orientação prioritária aos mercados em que a comercialização dos produtos pudesse ser feita com remuneração pelo produto com maior valor agregado, em contraposição à economia solidária e ciclos curtos de comercialização praticados pela Agroecologia. Também estimula o

empreendedorismo aos/às agricultores/as e uma visão aberta aos mercados, nesse caso uma orientação prevista tanto no campo da agricultura orgânica, quanto da convencional. Além disso, utiliza-se mais uma vez o “[...] conceito de desenvolvimento sustentável” e “uso racional dos recursos naturais (terra, água, florestas)”, sem, no entanto, caracterizá-los, mas, segundo as entrevistas, baseados na concepção do que a agricultura orgânica compreendia por esses conceitos e suas aplicações.

Nota-se também que, nesse período, a prática social e concreta dos Ceffas já debatia a questão de gênero, mas, nos documentos escritos, o termo ainda faz referência apenas na forma “masculina” e, ainda, o movimento estava muito direcionado aos agricultores, enquanto categoria. Mais tarde isso muda, tendo-se mais cuidado nas terminologias, e o movimento passa a utilizar o termo “família”, adequando a linguagem para aproximar do público participante do projeto, que não era apenas de agricultores e agricultoras, mas também proletários de diversos segmentos, ainda que moradores do campo.

Contudo, muitos aspectos definidos na assembleia, já estavam próximos do que propõe a Agroecologia, como: o protagonismo das famílias na gestão do projeto, a defesa por políticas públicas específicas para o campo e para os camponeses que optam por uma forma diferente de produção, em oposição ao sistema convencional, tanto no que diz respeito à pesquisa e assistência técnica quanto ao crédito agrícola, à diversificação agropecuária, ao associativismo, à valorização dos saberes locais e ao estímulo para a associação desses a um conhecimento técnico científico e, principalmente, a luta ao direito a uma educação adequada aos camponeses, ou seja, uma Educação do Campo

Apesar de ainda existir um descompasso entre os objetivos do projeto e as orientações definidas na assembleia, em relação ao tipo de agricultura, essas definições representam um grande avanço na história dos Ceffas, facilitando a transição para a opção pela Agroecologia, uma vez que a sistematização da educação e a organização que queremos já estava bem mais próximo do apresentado pela Agroecologia e o debate entorno do sistema de produção estava amplamente estabelecido entre as famílias. Mas ainda não conhecendo outras possibilidades, o movimento optou acertadamente pela corrente de agricultura que conheciam e que se apresentava no território como a melhor e mais viável opção pra contrapor o sistema convencional de produção amplamente adotado na região.

Apesar do que já alertava Nosella (1977), em relação aos riscos que corriam os Ceffas, ao optarem claramente por sistemas que vão de encontro aos sistemas hegemônicos, as famílias, ainda que em grande quantidade praticantes do sistema convencional de produção agrícola, fizeram conscientemente a opção, para a formação dos seus filhos, de um outro sistema de produção e de organização social.

Para pessoas que acompanharam a grande assembleia e estavam no seminário das famílias, educadores/as e da ACA, o sentimento comum naquele período foi que as famílias já inseridas no pacote tecnológico encontravam dificuldades para sair, uma vez que o sistema de produção orgânica ainda não possuía as mesmas condições oferecidas pelo convencional e, apesar da promessa de um valor recebido pelo produto ser bem mais elevado que o oferecido por aquele sistema, as famílias ficavam inseguras e optavam por seguir no sistema em que se habituaram, por possuir uma cadeia produtiva com assistência técnica, lojas agropecuárias e rede de comercialização para estimular e atender às demandas dessa forma de produção. Contudo, fica claro que, percebendo todos os problemas desse sistema e apesar da insegurança em fazer a opção por outro, as famílias optaram por oportunizar a seus filhos uma formação diferenciada, com base na agroecologia.

Outra hipótese para a pouca repressão política, por essas opções feitas pelos Ceffas, é em função de que havia uma certa descrença que o movimento de agricultura orgânica pudesse contrapor o sistema convencional de produção, tão solidificado. Na verdade, percebia-se até certo ponto um apoio a esse tipo de agricultura, pois uma parte da população,

composta pelos mais ricos, não se opunham completamente à agricultura orgânica, não para produzir alimentos para toda a população, mas para aqueles que pudessem pagar os altos preços desses produtos, atendendo a essa classe alta, que procurava por alimentos limpos e saudáveis para suas mesas. Dessa forma, uma escola para essas minorias, com um posicionamento em relação ao tipo de agricultura, mais reformista do que transformador, não chegava a ser um risco para o sistema convencional.

Após assembleia em 2001, os Ceffas da região norte, buscando implementar ações em direção às definições feitas nessa ocasião e sem encontrar as condições para a superação da crise pedagógica ainda existente no movimento, decidem, em busca de maior autonomia e unidade pedagógica, criar uma nova organização para Pedagogia da Alternância no Espírito Santo e fundam em 22 de abril de 2003, a Raceffas.

A partir da criação dessa organização, as escolas novamente realizaram no dia 10 de agosto de 2007 a 2ª Grande Assembleia Regional de Agricultores e Agricultoras dos Ceffas, com participação de 900 agricultores/as, precedida de um amplo debate em cada escola filiada à Raceffas.

Com base no seminário das famílias e dos/as educadores/as, o motivo da realização da segunda assembleia foi a percepção que o sistema convencional avançava cada vez mais na região, colocando em risco o campesinato capixaba. Ao mesmo tempo que percebiam ter sido essa bandeira (a agricultura que queremos), das três definidas na 1ª assembleia, a que menos havia avançado nos Ceffas, sendo, portanto, necessária a realização dessa ação.

Na assembleia, a sistematização feita a partir dos debates nas escolas apresentava como desafios enfrentados pelas famílias, a questão da: “[...] monocultura do eucalipto, uso de agrotóxicos, monocultivos, extração de rochas, êxodo rural, educação do campo, camponeses abandonando o país” (RACEFFAES, 2007, p. 03). Para ajudar na reflexão dos agricultores/as, houve palestras sobre o tema: “Os desafios da Ecologia no Mundo”. Como resultado da assembleia, os agricultores/as elaboraram o que ficou conhecido como a carta de Nova Venécia, em que expressaram abertamente “o modelo que queremos para a agricultura.” (RACEFFAES, 2007, p. 3).

A carta de Nova Venécia justifica a defesa dos Ceffas por outro modelo agrícola, pois, segundo afirmam no referido documento:

Nesse período presenciamos fortes investidas do agronegócio sobre o nosso Estado, intensificando as práticas e o avanço do capitalismo no campo e as tecnologias que degradam a agricultura camponesa, os recursos naturais e o equilíbrio entre o homem e o meio ambiente. Neste sentido, o campo tanto da pesquisa científica quanto da extensão rural, a nível privado e público, produzidas através dos recursos públicos, se colocaram, em sua maioria a serviço desse modelo de agricultura (RACEFFAES, 2007, p. 1).

Em outra parte do documento, buscando caracterizar o problema enfrentado em ordem mundial e argumentando sobre as causas dessa situação, os Ceffas afirmam: “Nosso planeta está ferido por toda parte, o capitalismo além de promover as guerras, promove a fome, a miséria, espalhando e mutilando a natureza em nome do lucro máximo, numa lógica de produção predatória acabando com a Vida” (RACEFFAES, 2007, p. 2).

Nesse sentido, denunciam ainda os problemas com os recursos hídricos mundiais e a postura imperialista dos Estados Unidos da América, sendo essa a nação mais poluidora do planeta e incentivadora desse padrão de produção e consumo.

Dentre os detentores da revolução industrial e suas tecnologias insistem em consumir a fonte de energia do petróleo, que emitem gases para a atmosfera, aumentando dia a dia o efeito estufa, levando o planeta ao caos. Além disso, assistimos à expansão da urbanização da chamada aldeia global aliado à destruição

das florestas, resultando perspectivas e cenários catastróficos e de falta de ética com o futuro de nosso planeta (RACEFFAES, 2007, p. 2).

Ao problematizar a questão em uma dimensão mais regional, em que a experiência da alternância estava localizada no norte do estado, o documento denuncia e alerta que:

Em nossa região os grandes projetos ocupam a cada dia o nosso território, saqueiam e degradam os nossos recursos naturais. Alguns dos nossos agricultores sem ver perspectivas de alternativas submetem à lógica destes grandes projetos, enfraquecendo a articulação e o movimento dos camponeses (RACEFFAES, 2007, p. 2).

Para as famílias, esses desafios se manifestavam de diversas formas, principalmente nas seguintes:

Contaminação do solo, água e das pessoas através de resíduos dos agrotóxicos;
A produtividade à custa de altos investimentos na aquisição de máquinas, implementos, insumos e consultoria técnica, para atender as exigências de mercado, gerando alto custo na produção resultam o endividamento, dependência e exclusão da família camponesa;
A política da monocultura do café, eucalipto, cana-de-açúcar, mamão, extração de mármore e o granito afasta qualquer perspectiva da diversificação para abastecimento familiar e do mercado local/regional;
Sem perspectiva, a juventude do campo se apega ao fascínio urbano, deixando para trás uma perspectiva de envelhecimento do mundo rural e um futuro incerto em suas vidas;
A política de educação convencional aplicada à realidade do campo dificulta e impede a expansão do modelo de ensino apropriado e próprio do campo, gerenciado pelos camponeses e mantido pelo poder público (RACEFFAES, 2007, p. 3).

Por tudo isso, afirmaram: “[...] temos a certeza de que é possível uma outra forma de produção baseada na Agroecologia e nos princípios do equilíbrio entre o ser humano, a natureza e a produção agrícola” (RACEFFAES, 2007, p. 1).

Nesse sentido, caracterizam o modelo de agricultura que querem como sendo:

[...] o resultado de uma transição passada por alternativas que superam os modelos agrícolas tradicionais e convencionais que já aconteceram e que estão acontecendo, contemplando os aspectos da visão ampla da Agroecologia, que garanta a sustentabilidade econômica, ecológica, social, cultural, política e ética e da visão técnica agroecológica que contempla a conservação e recuperação dos recursos naturais, a diversificação agropecuária, a ciclagem de nutrientes e a adequação de técnicas de produção e organização (RACEFFAES, 2007, p. 3).

Para tanto, em virtude de alcançar muito mais que essa bandeira, mas esse tipo de desenvolvimento, a assembleia se comprometeu com as seguintes ações:

- Readequação do Plano de Formação profissional projetando uma formação continuada que potencialize a relação família, monitor e estudante, fortalecendo o compromisso com a agricultura camponesa, valorizando os saberes dos povos do campo;
- Defender a transição para a Agroecologia, impulsionar novas experiências e consolidar as experiências em andamento, como forma de superar o agronegócio em nosso estado, em nosso país e no mundo;
- Fortalecer e impulsionar a parceria com os movimentos sociais na defesa do meio ambiente (natureza) e do modelo de agricultura que queremos, consolidando a

organização da sociedade civil em função do debate acerca do avanço do capitalismo no campo com suas práticas atrozes, perversas e opressoras;
– Construir e consolidar a agricultura que tenha como base elementar a defesa da vida, que desenvolva uma relação responsável com a natureza, que produza alimentos sem veneno, saudáveis e limpos, preservando a qualidade de vida, socialmente justa e elementarmente camponesa (RACEFFAES, 2007, p. 4).

Com a carta de Nova Venécia, parece que, finalmente, os Ceffas conseguem estabelecer de forma mais harmônica o conteúdo entre as suas bandeiras de luta e os objetivos históricos da Pedagogia da Alternância.

O movimento passa, em sua dimensão política, a ter clareza da sua finalidade em relação à Agroecologia, fortalecendo o entendimento do tipo de sociedade que historicamente se propôs a ajudar construir, como as principais ações que devem realizar para seguir nessa direção.

Percebemos um imenso avanço e maturidade na Pedagogia Alternância, nesses poucos anos. Entre as duas assembleias, o movimento conseguiu finalmente encontrar e ter coragem para explicitar abertamente uma crítica ao sistema capitalista, extrapolando a questão da produção agropecuária, mas ao mesmo tempo sem a esquecer, atribuindo ao sistema capitalista e modelo de sociedade que ele constrói a responsabilidade por todos os problemas sociais, econômicos, ambientais e políticos, que decorrem em nossa sociedade atual.

Com base nos debates nos seminários, é unânime o entendimento de que, ao optar pela Agroecologia os Ceffas, dão um importante passo na direção de aprofundar os laços com esse paradigma, ainda que nesse período houvesse uma visão restrita sobre a Agroecologia nas escolas, sendo essa reduzida a uma dimensão de produção agropecuária, não estando muito claras as dimensões políticas e sociais do paradigma agroecológico.

Não obstante, alguns sinais práticos de avanços nesse sentido podem ser observados na carta de Nova Venécia e no próprio relatório da assembleia, que mostram, por exemplo, em termos documentais, mudanças na forma de se referir à questão de gênero, em que, por ocasião da primeira assembleia ser um encontro de “agricultores”, a segunda já passa a ser de “agricultores e agricultoras”. Além disso, fica evidente que o tipo de agricultura ainda conserva alguns aspectos contraditórios à Agroecologia, mas estando a maior parte dos itens em consonância com os seus pressupostos.

A questão da Agroecologia estava tão candente nesse período que, logo após a 2ª assembleia, buscando dar seguimento aos encaminhamentos políticos deliberados na ocasião, foi realizado entre os dias 27 e 28 de setembro de 2007, na EFA Chapadinha, localizada no município de Nova Venécia, o Seminário de Agroecologia dos Ceffas da regional, com o objetivo de “[...] refletir o entendimento da Agroecologia dos Ceffas em vista da unidade na construção do modelo agropecuário que queremos” (RACEFFAES, 2007, p. 2). Estiveram presentes no evento educadores/as e representação dos estudantes e das famílias.

Para cumprir o objetivo, o seminário foi organizado em dois dias, sendo que, no primeiro dia, apresentaram a síntese do Plano de Estudo com o tema: “Agroecologia dos Ceffas de nossa regional.”, seguida de reflexões sobre a retrospectiva das discussões referentes à Agroecologia, conduzida por Carlos Roberto Prucoli, educador e coordenador do setor agropecuário da Raceffaes, no período. Em seguida, Vitor Pereira Mota, então educador na EFA de Vinhático, trouxe elementos para ajudar a refletir a abordagem sobre a Agroecologia na regional.

Após as assessorias, os/as educadores/as realizaram trabalhos em grupo, refletindo e sistematizando diversas orientações em relação aos Ceffas e a Agroecologia, em que concluíram ser a Agroecologia para as escolas uma:

Ciência que visa promover o desenvolvimento ambiental, agronômico, cultural, social e econômico, que se integram e funcionam, baseados na dinâmica da natureza e dos interesses coletivos da sociedade, a partir da formação integral das pessoas, estabelecendo uma relação harmônica entre os seres, baseada na autonomia, diversificação, autossustentação e abastecimento do mercado de forma organizada individualmente e coletivamente, buscando a recuperação e preservação dos recursos naturais para que transcendam às futuras gerações (RACEFFAES, 2007, p. 11).

Ela precisa ser desenvolvida nos Ceffas em vista de

buscar equilíbrio, melhorar a qualidade de vida das pessoas e autonomia do camponês, contrapondo-se aos modelos predatórios de produção e relacionamento com o meio natural e social, garantindo o desenvolvimento sustentável e solidário. Porque o atual modelo está em crise em todos os aspectos (agronômico, ambiental, social, econômico, cultural) e demanda respostas alternativas para garantir a sustentabilidade e qualidade de vida (RACEFFAES, 2007, p. 11).

Portanto, a função das escolas da alternância na construção da Agroecologia é, “[...] por meio da Pedagogia da Alternância, proporcionar a vivência agroecológica, subsidiar, viabilizar o debate e a reflexão a partir da realidade, na perspectiva de compreender e transformá-la” (RACEFFAES, 2007, p. 12).

Preocupados em como poderiam alcançar essa função, os Ceffas definiram que a abrangência da Agroecologia nas escolas “[...] deve ser, então, nos instrumentos pedagógicos, no plano de curso, no plano nacional de formação das famílias e monitores, na auto-organização, na associação de estudantes, na associação de famílias, no trabalho prático, na unidade produtiva do Ceffa e dos beneficiários” (RACEFFAES, 2007, p. 12).

Buscando detalhar as ações que poderiam ser desenvolvidas nas escolas para potencializar a Agroecologia, definiram o seguinte:

- Garantindo o enfoque agroecológico no plano de curso do Ensino Fundamental e Médio Profissionalizante;
- Dando maior atenção ao setor agropecuário nos Ceffas e na Raceffaes;
- Proporcionando no Ceffa uma vivência agroecológica;
- Readequando o plano de formação das famílias e monitores;
- Tendo clareza das fases da transição;
- Sistematizando a extensão rural no Ceffa;
- Garantindo a aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância com maior detalhamento e melhor sistematização do planejamento, método e de seus instrumentos;
- Potencializando o plano de curso, para que haja unidade dos Ceffas na prática da Agroecologia (RACEFFAES, 2007, p. 12-13).

Durante a formulação dessas orientações, foram relatadas muitas dificuldades pelos participantes, a saber:

[...] identificar as iniciativas que são de fato agroecológicas, como e que elementos caracterizam essas práticas; compreender Agroecologia como ciência, não como modelo ou conjunto de ações e/ou circunstâncias; criar princípios e ações que sejam condizentes com as necessidades reais do Ceffa; gerar autonomia por meio da formação e da produção; onde será o ponto de partida em direção a implementação da Agroecologia nos Ceffas; desconstruir a ideia de que Agroecologia só se aplica em práticas agrícolas destinadas à subsistência; estabelecer diretrizes que norteiam a expansão da Agroecologia; definir papel do Ceffa nesse processo de entendimento e implementação da Agroecologia; politizar o termo Agroecologia, fazê-la expressar mais do que garante sua etimologia (RACEFFAES, 2007, p. 13).

Para os entrevistados, de todas as amostras, esse seminário constitui um momento muito significativo na consolidação da relação da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo com a Agroecologia, pois ele representou a união da instância política com a técnica-pedagógica dos Ceffas, demonstrando que famílias, estudantes e educadores/as estavam em harmonia em relação a essa problemática, fortalecendo a parceria entre eles.

Analisando o relatório e observando a manifestação das pessoas nas entrevistas, fica evidente essa importância do seminário. Também é notável o detalhamento feito pelo movimento, buscando preencher as lacunas deixadas na 2ª Grande Assembleia e procurando aprofundar as orientações para que cada Ceffa pudesse organizar seu plano de formação, mas tendo orientações gerais como referência para a organização deste trabalho.

Ainda é possível perceber desvios na concepção da Agroecologia, mas que parecem ter sido mais um problema de sistematização dos textos do que de compreensão, haja vista, por exemplo, que, na definição de Agroecologia para os Ceffas, a Agroecologia é caracterizada apenas como uma “ciência”, deixando de fora dimensões amplamente expressadas nos discursos dos Ceffas, em que afirmavam, já naquele período, ser também prática e movimento social. Também pode ser observado no relato sobre as dificuldades em produzir as orientações, que havia uma preocupação grande em não limitar a Agroecologia a uma proposta de agricultura de subsistência, e talvez isso tenha levado a supervalorizar a dimensão científica dela.

Contudo, novamente mostram coerência em diversos aspectos, por exemplo, ao definir uma função mais educativa na construção da Agroecologia, deixando a dimensão mais prática-agropecuária e política para ser desenvolvida em parceria com outros adeptos da Agroecologia no território, como os agricultores/as, MPA, MST e APTA, promovendo a integração com esses movimentos e oportunizando formação mais contextualizada e complexa aos estudantes.

O coletivo participante do seminário também manifestou muita clareza em definir as ações necessárias para se aproximarem da Agroecologia. Em geral, os documentos de sistematização da Agroecologia, produzidos pelo e para os Ceffas do norte do estado, apresentam um tom muito lúcido sobre essa questão, demonstrando grande e verdadeiro esforço para organizar seu plano de formação em função da Agroecologia.

Após as definições da 2ª assembleia e do seminário de Agroecologia, os Ceffas voltaram a discutir apenas a sua função em relação a Agroecologia, em um encontro de integração dos setores, realizado em 2013, no município de Jaguaré, onde o movimento passou a expressar a função das escolas em relação a Agroecologia como sendo: “estimular a consciência crítica e o desenvolvimento da postura ética e solidária diante dos homens, mulheres e da natureza, por meio da Agroecologia” (RACEFFAES, 2012, p. 3). Além disso, as bandeiras dos Ceffas passaram a ser em síntese, expressas da seguinte maneira:

- a) a organização – gestão das famílias, com participação ampla e democrática;
- b) a educação – Pedagogia da Alternância;
- c) a agricultura – Agroecologia.

Após esse período de formulações gerais, por meio da articulação da Raceffaes, os Ceffas passaram a desenvolver as ações com as quais se comprometeram em vista de ampliar as ações agroecológicas em sua prática cotidiana e fortalecê-la no território. De acordo com levantamento feito na pesquisa, as principais atividades desenvolvidas entre 2007 e 2019 pela Raceffaes, em relação à Agroecologia foram:

- a) Plano de Estudo coletivo dos Ceffas: o Plano de Estudo coletivo surge a partir da necessidade de organizar coletivamente todas as escolas para discutir temáticas comuns, buscando também desenvolver ações sistematizadas de retorno às comunidades sobre o conteúdo pesquisado e aprofundado nas escolas. Até o

momento, foram realizados uma experiência de integração entre as escolas, discutindo o tema da Área de Livre Comércio das Américas, e, posteriormente, três Planos de Estudo coletivo, a saber:

- Semente: patrimônio da natureza e dos camponeses, realizado entre 2004 e 2006, a partir da participação da Raceffaes no III Fórum Social Mundial, em 2003, e pela provocação feita pela Via Campesina para que ela promovesse no estado esse debate com as famílias. Após diálogo com o conselho regional, as escolas aceitaram a tarefa e no ano seguinte iniciaram os trabalhos.

Dentre as atividades realizadas por meio do PE coletivo, houve destaque para os encontros de aprofundamento do tema, cursinhos e atividades de retorno, intervenções e participação em desfiles cívicos apresentando o tema. Essa atividade gerou uma importante publicação para a Pedagogia da Alternância no estado, tendo o mesmo tema do PE coletivo e apresentando o conteúdo e metodologia do trabalho.

Apesar de ser anterior à data base que definimos para realizar o levantamento das ações (2007), essa atividade foi destacada pelos entrevistados, por ser a primeira atividade realizada pelas escolas com essa abrangência, ajudando a promover o debate e a “divulgar” a opção dos Ceffas pela Agroecologia. Essa atividade abrangeu 16 escolas, 405 comunidades, 1.612 estudantes, 4.029, agricultores/as, 121 educadores/as e 2.943 famílias, totalizando 5.762 pessoas envolvidas diretamente;

- Solo e Água: bem da natureza e fonte de nossa vida, esse Plano de Estudo foi realizado em 2008, como encaminhamento do PE Sementes, promovendo diversas atividades, como: aplicação do PE, colocação em comum, intervenções, cursinhos, atividade de retorno e aprofundamento científico.

Essa atividade foi realizada por 16 escolas, envolvendo 291 comunidades, 2.642 famílias, 1.702 estudantes e 117 educadores/as, totalizando 4.461 pessoas participando diretamente da atividade;

- Cuidando dos Bens da Natureza e Produzindo Vida por Meio da Agroecologia, essa atividade foi a mais longa entre os temas de Plano de Estudo coletivo, tendo sido iniciada em 2015, e seguindo com ações até 2019, culminando com um seminário regional de Agroecologia. Esse PE se diferenciou dos demais pela realização de seminários municipais. Até o final da pesquisa, essa atividade ainda estava em andamento, não possibilitando a inclusão de maiores informações sobre ela.

Por meio dos Planos de Estudo coletivos, os Ceffas conseguiram promover a investigação, estimular o debate e o conhecimento de alternativas aos temas desenvolvidos em cada PE, articulando a formação dos estudantes, famílias e educadores/as, mas também nas comunidades e municípios de abrangência, divulgando e aproximando as pessoas do debate sobre a Agroecologia;

- b) Plano de curso orgânico dos Ceffas: uma vez definidas as bandeiras, aumentou a necessidade de revisar e sistematizar os documentos que orientavam o trabalho de formação das escolas, pois muitos conteúdos e atividades não estavam organizados nessa perspectiva.

Essa era uma demanda antiga das escolas, pois, em virtude da criação de novos cursos de ensino médio e da contratação de novos/as educadores/as, havia muita curiosidade em conhecer as experiências desenvolvidas pelas outras escolas, em busca de aperfeiçoar os processos internos em cada Ceffa. Além disso, os/as educadores/as sem experiência na Pedagogia da Alternância fizeram com que essa necessidade ficasse mais evidente.

A alternativa encontrada foi a equipe de plano de curso da Raceffaes desenvolver oficinas por área do conhecimento em que os/as educadores/as dos Ceffas se reuniam para formular o plano de curso da área, fazendo uma primeira adequação das áreas/disciplinas aos conteúdos agroecológicos. Depois, foi realizada uma revisão geral do plano de curso, realizando adequações necessárias para que as disciplinas estivessem mais alinhadas aos temas geradores e que também pudessem abordar a Agroecologia de maneira mais ampla.

Ao final das oficinas, foram realizadas reuniões com as coordenações das áreas do conhecimento e assessores pedagógicos, para a sistematização geral do plano de curso, buscando alinhar e sincronizar todas as atividades do plano de formação, facilitando a elaboração do projeto das áreas em cada Ceffa.

Essa atividade foi desenvolvida entre os anos de 2010 e 2013. O final desse trabalho foi realizado em um encontro regional de educadores/as, em que o resultado final do trabalho coletivo foi apresentado ao coletivo de educadores/as e cada Ceffa recebeu uma cópia impressa e digital do plano de curso.

Apesar de a elaboração ter sido realizada coletivamente, foram organizadas oficinas sobre esse tema em outros encontros regionais, buscando ajudar os/as educadores/as a fazerem crítica permanente ao currículo e, ao mesmo tempo, partilhar metodologias e conteúdo, fortalecendo e melhorando o processo cotidiano de ensino-aprendizagem nos Ceffas.

Durante a pesquisa, os entrevistados manifestaram a necessidade de realizar novamente esse trabalho, em função de muitas críticas feitas pelos/as educadores/as em como o plano de curso pode ser melhorado. Para essas pessoas, o fato de o coletivo fazer crítica ao plano elaborado por eles mesmos mostra que o processo de construção e formação, promovido pela necessidade de elaboração desse documento, foi produtivo e está dando resultado, pois aguçou o senso crítico dos atores envolvidos e a pertença com o trabalho, entendendo que o avanço do Ceffa e da formação dos jovens passa diretamente pelo seu compromisso em articular as ações do plano de formação, mas também de promover as melhorias, mudanças necessárias.

Além disso, com a realização do mais recente Plano de Estudo coletivo, abordando a Agroecologia em uma dimensão holística, possibilitou-se crítica à redução da Agroecologia à área técnica, sendo possível perceber, por meio desse trabalho, a importância e a necessidade de as outras áreas do conhecimento se reconhecerem como parte importante na construção do conhecimento agroecológico;

- c) instrumentos pedagógicos: pelo mesmo motivo que originou a revisão do plano de curso orgânico dos Ceffas, foi realizada, a partir de 2008, a revisão de documentos orientativos para o desenvolvimento dos diversos instrumentos pedagógicos. A revisão desses instrumentos ocorreu por meio de encontros e oficinas com representantes de todas as escolas.

Os encontros foram realizados para abordar temas específicos, como as experiências agropecuárias da sessão e estadia, a avaliação final, as visitas e as viagens de estudo, o projeto profissional dos jovens, a atividade de retorno e os estágios supervisionados. Essas ações foram realizadas entre 2011 e 2014.

A metodologia nesses encontros consistiu em inicialmente cada participante apresentar o diagnóstico do instrumento no Ceffa onde trabalhava, expressando, principalmente, a importância e os desafios que enfrentavam nesse processo. Em seguida, um/a educador/a com experiência apresentava e dialogava com o coletivo sobre os histórico e fundamentos do instrumento nas escolas, e, após o debate, a

plenária sistematizava orientações teóricas e para a prática do instrumento, gerando documentos impressos, utilizados como referencial em cada Ceffa.

A outra forma foi por meio de oficinas em encontros regionais de educadores/as, nas quais houve tempo para abordar todos os instrumentos pedagógicos, sendo seguida a mesma metodologia dos encontros.

A revisão dessas orientações pedagógicas buscou dar unidade aos trabalhos dos Ceffas, adequar os temas e conteúdos ao tema gerador em cada série e ao perfil psicológico dos estudantes, estimulando vivências agroecológicas.

Também foram ajustados os temas de Plano de Estudo e estágio supervisionado, buscando, dentro de cada tema gerador, extrair os elementos da realidade que fossem mais significativos e que possibilitassem o maior número de situações para posterior análise da realidade.

Além disso, foram realizadas várias ações de reorganização do curso, buscando um alinhamento geral dele e estimulando o aprofundamento da Agroecologia como alternativa viável aos atuais problemas enfrentados pela sociedade.

Conforme apresentado pelos entrevistados, esse período de atividades foi muito rico e produtivo, pois oportunizou o melhor tipo de formação, aquela que demanda um problema prático enfrentado pelo coletivo das escolas, gerando motivação e comprometimento das pessoas na problematização das questões, aprofundamento científico e busca de soluções.

Além disso, os encontros possibilitavam a integração entre o setor pedagógico e agropecuário, entre educadores/as mais experientes e os iniciantes. Para eles, a heterogeneidade do grupo trouxe grande riqueza aos debates, possibilitando avançar na sistematização dos conteúdos abordados nos instrumentos, ao mesmo tempo que passaram a compreender melhor os próprios instrumentos, permitindo criar novas expectativas em relação à contribuição dos Ceffas para a construção do conhecimento agroecológico;

d) formação de educadores/as: foram realizadas diversas ações de formação com esse grupo. Em geral, as ações podem ser agrupadas em oficinas, reuniões dos setores dos Ceffas (administrativo, pedagógico e agropecuário), formação continuada de educadores/as e cursos específicos. Dentre as ações no período analisado, houve destaque para as seguintes:

– Encontro Regional de Educadores/as dos Ceffas: é uma atividade realizada desde a origem da Raceffaes, como estratégia para a formação continuada dos/as educadores/as que atuam nas escolas. Esses encontros são realizados duas vezes por ano, tendo duração variável de 24 a 40 horas, conforme planejamento da entidade. Em geral, participam cerca de 200 pessoas em cada encontro.

A partir de 2007, foram realizados 26 encontros, abordando temas variados, mas sempre em torno das bandeiras dos Ceffas. Essa atividade tem sido a principal tática para promover formação e unidade entre as escolas;

– oficinas e reuniões dos setores administrativo, pedagógico e agropecuário: como já vimos, os Ceffas se organizam internamente e coletivamente por meio de setores, sendo que cada um articula uma abrangência do movimento. Dessa forma, conforme identificado por meio de livros e registros de atas dessas atividades, foi possível constatar que ao longo desse período, os setores realizaram cerca de 80 atividades dessa natureza, conseguindo por esse meio refletir, orientar e articular de maneira voluntária e como um grande mutirão diversas ações mais amplas, como seminários e encontros;

– curso de formação em Agroecologia: curso realizado pela própria Raceffaes, com o objetivo de promover formação técnica e pedagógica aos/às educadores/as dos

Ceffas, propiciando formação sobre Agroecologia, ao mesmo tempo que os orientava e aproximava de uma prática educativa semelhante ao abordar os temas de estudo.

A metodologia do curso consistiu na aplicação de Plano de Estudo nas escolas e durante os encontros, após a colocação em comum, um ou dois educadores e/ou educadoras realizavam assessoria ao tema, demonstrando como os temas de estudo de cada tema gerador poderia ser desenvolvido. Dessa forma, o curso abordou todos os temas geradores e de estudo previstos nos currículos, possibilitando crítica e inovação aos conteúdos e metodologias desenvolvidas nos Ceffas.

Essa atividade foi realizada entre os anos de 2010/11 e certificou 22 educadores/as das escolas. Para os entrevistados, esse momento foi importante na caminhada dos Ceffas em direção à Agroecologia, pois consistiu em uma primeira atividade com caráter de curso, sistematizada pelas escolas abordando a Agroecologia, os temas geradores e de estudo, os instrumentos pedagógicos e as metodologias de trabalho nos momentos de estudo, oportunizando integração entre as pessoas e melhoria dos processos educativos.

Ainda segundo eles, o curso fortaleceu a identidade do setor agropecuário, que passou a ter mais ânimo em pautar o debate da Agroecologia em cada escola e evidenciou a necessidade de ações formativas específicas sobre a Agroecologia, uma vez que, nesse período, se reconhecia que havia limites no conhecimento sobre a Agroecologia entre os/as educadores/as e, apesar das definições sobre a Agroecologia já elaborada pelo movimento dos Ceffas, ainda havia um sentimento geral de que a prática concreta nas escolas estava aquém das expectativas, principalmente no que tange aos momentos de estudo e atividades agropecuárias na unidade produtiva das escolas.

Em geral, o curso proveu formação e animação para seguir os trabalhos em cada Ceffa em direção a Agroecologia;

- curso de formação inicial continuada em Construção do Conhecimento Agroecológico: essa atividade foi realizada a partir de uma demanda apresentada pela Raceffas à ACA e construída por meio dessa articulação com o Núcleo de Estudos em Agroecologia do Instituto Federal do município de Santa Teresa (NEA-Ifes/Santa Teresa).

O curso envolveu 25 pessoas, entre educadores/as dos Ceffas e lideranças das organizações sociais do campo, e teve carga horária total de 264 (duzentas e sessenta e quatro) horas divididas em oito módulos, organizados em tempo escola e tempo comunidade, além de 30 horas de atividades referentes a visitas e experiências agroecológicas.

O objetivo do curso foi ampliar e qualificar conhecimentos em Agroecologia com base na Pedagogia da Alternância para “agentes multiplicadores” inseridos no contexto da agricultura familiar camponesa no Espírito Santo, esperando-se que, ao final do curso, os participantes tenham ampliado seus conhecimentos no campo da Agroecologia e desenvolvido novas habilidades para protagonizarem, junto à sua comunidade/instituição, as ações necessárias para um desenvolvimento rural sustentável.

A orientação político-pedagógica do curso foi pautada na Pedagogia da Alternância, em que o saber prático obtido junto à comunidade/instituição, quando da execução das tarefas, e a teoria obtida junto à escola, quando da troca de experiências e dos conteúdos científicos, fundem-se para auxiliar e

aprofundar a compreensão do que ocorre no dia a dia na comunidade e na escola;

- cursos de aperfeiçoamento e especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: foram realizados em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo Campus Barra de São Francisco. O objetivo do curso foi promover formação continuada aos/às educadores/as, gestores e técnicos das secretarias de educação e superintendência regional de educação, em vista de aprofundar e sistematizar conhecimentos, melhorar sua ação cotidiana, das escolas onde trabalham e do movimento como um todo, fortalecendo a identidade de educação popular dos Ceffas.

O curso de especialização foi realizado nos anos de 2015 e 2016, certificando 13 pessoas. O curso de aperfeiçoamento foi realizado com duas turmas, uma em 2015 e a outra em 2016, certificando um total de 55 pessoas.

Para os entrevistados, essa atividade foi importante, pois, por meio dessas formações, discutiram-se temas gerais do movimento da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, ajudando a superar a visão da Agroecologia apenas como produção agropecuária.

- seminário sobre a práxis agroecológica dos Ceffas: atividade realizada como os coordenadores agropecuários das escolas e representação do setor pedagógico em 2012, com o objetivo de refletir sobre a relação entre a prática e a teoria desenvolvida pelas escolas e como essas estavam contribuindo para o desenvolvimento da Agroecologia. Além disso, no seminário, buscou-se evidenciar os desafios enfrentados pelos Ceffas em relação à temática. Entre os maiores desafios, apareceram a rotação de educadores/as e as dificuldades para conduzir adequadamente as atividades agropecuárias nas unidades produtivas das escolas.
- encontros de redimensionamento da Unidade Produtiva dos Ceffas: foram realizados entre os anos de 2011 e 2015. Inicialmente, o problema foi discutido em uma primeira reunião entre os coordenadores administrativo e agropecuário das escolas.

e) Formação das famílias, parceiros dos Ceffa`s e membros da comunidade escolar em geral: para alcançar sua finalidade, as escolas buscam realizar ações que estão para além da sede da escola. Essas atividades possuem natureza diversas e são mais direcionadas às famílias, parceiros das escolas e sociedade como um todo. O destaque nesse item foi para as seguintes ações:

- assembleias e reuniões dos conselhos da Raceffas: essa atividade consiste em uma atividade estatutária da organização, sendo a assembleia realizada uma vez a cada dois anos e os conselhos, duas vezes por ano, sendo um substituído pela assembleia nos anos que coincidem.

Nesses espaços, são definidos os rumos do movimento, tendo participação majoritária dos representantes das famílias, definidos nas assembleias locais. Para auxiliar nesse processo de decisão, em todos os encontros é realizado um momento de formação com temas variados, possibilitando, principalmente, formação política das pessoas, mas também pedagógica e agropecuária, conforme os assuntos da pauta.

A relevância desses encontros para os entrevistados é que possibilitam a gestão compartilhada dos Ceffas, por meio de reflexões sobre o contexto, como interferem no movimento e o papel das escolas nesse processo. A partir de 2007, foram realizadas sete assembleias e 19 reuniões do conselho, com participação média de 60 pessoas em cada encontro.

- Assembleias e conselhos locais: são realizadas com a mesma finalidade apresentada no item anterior, mas com dimensão local, gerenciando as atividades do Ceffa. Em relação à questão estatutária, as escolas pesquisadas realizam duas assembleias por ano e reuniões mensais da diretoria executiva;
- Seminários de Educação do Campo, debatendo temas gerais relacionados à Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Os seminários foram citados como importantes, pois possibilitaram uma visão mais ampla da realidade, ao mesmo tempo que potencializava a integração com outros movimentos sociais e poder público das diferentes esferas, possibilitando avaliar a coerência e pertinência do posicionamento dos Ceffas e projetar ações futuras, com base nos encaminhamentos dos seminários.
Por meio dos seminários, as escolas fortalecem a dimensão de movimento, dialogando com os diversos segmentos da sociedade, em vista de fortalecer suas ações. A relação com a Agroecologia, para os entrevistados, está no fato de que, ao promover esse tipo de ação com tamanha amplitude, as escolas ajudam a evidenciar temas de interesse da sociedade, ao mesmo tempo que articulam os atores envolvidos, convidando-os a discutir a situação e propor ações. É nesse aspecto que se estabelece a dimensão agroecológica da ação;
- formação das famílias: ao ingressarem na alternância, as famílias passam por um processo de formação em que, a cada ano, conforme a série que o/a filha/filho estuda, é realizado na sede do Ceffa um momento de formação, no qual as famílias são reunidas e, por meio da assessoria dos/as educadores/as ou convidados, é realizada formação sobre temas pedagógicos, que ajudam as famílias a compreender o processo pedagógico na alternância, como o seu papel na educação dos filhos e filhas; administrativos, que ajudam a compreender a forma de gestão da escola, o papel da família nesse processo e formas de participação coletiva e sua importância; agropecuários, desenvolvendo temas ligados aos aspectos produtivos das atividades agrícolas, pautados na Agroecologia. O quadro a seguir apresenta os temas da formação das famílias em cada série.

Quadro 1 – Temas de formação das famílias em cada série

Turmas	Temas/setores dos Ceffas		
	Administrativo	Pedagógico	Agropecuário
1 ^a	O funcionamento de nosso Ceffa	O papel do trabalho na formação das pessoas	A terra que alimenta nossos cultivos
2 ^a	Os parceiros na formação em nosso Ceffa	O estágio supervisionado em nosso Ceffa	A agricultura que queremos: agroecológica
3 ^a	O papel da família na expansão do Ceffa	O projeto profissional de nossos filhos	Desenvolvimento sustentável e solidário do campo
4 ^a	Formação e atuação profissional na vida do jovem		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio desse instrumento, as famílias também se formam, podendo acompanhar seus/suas filhos/as na formação, como também projetar suas ações com base nas reflexões iniciadas nesse processo;

- encontros de mulheres camponesas: coletivamente, foram realizados seis encontros de mulheres camponesas, servindo de formação geral para educadoras e mulheres participantes dos Ceffas. A partir desses encontros regionais de mulheres, fica encaminhado que as escolas realizem essa mesma atividade na abrangência local. Contudo, algumas escolas não estão conseguindo realizar essa atividade em virtude da falta de recursos financeiros, espaço no calendário ou dificuldade em mobilizar as mulheres. Outras, como a EFA de Vinhático, Chapadinha, Bley e Boa esperança, realizam anualmente essa atividade, tendo em algumas duração de um ou dois dias, envolvendo temáticas que vão desde formação política, de gênero e empoderamento feminino a culinária, moda e maquiagem. Em geral, em cada escola existe uma comissão formada por mulheres que gerenciam toda a atividade. O público médio em cada evento é de 100 mulheres.

Os encontros de mulheres aparecem na opinião dos entrevistados, por mobilizar uma dimensão do campesinato que, infelizmente, ainda sofre com o machismo tão massificado no meio rural, atribuindo uma grande carga de trabalho e responsabilidade às mulheres, ao mesmo tempo que negam sua participação enquanto protagonista da história. Como expresso pelo próprio movimento agroecológico, “sem feminismo, não há Agroecologia” é que são realizados esses encontros, buscando dar visibilidade a essa temática e contribuir para o empoderamento das mulheres em vista da superação dessa, tão arraigada, contradição de nossa sociedade;

- curso de formação inicial em Agroecologia: esse curso foi realizado pela Raceffaes e pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA-ES), entre os anos de 2008 e 2010, buscando promover formação em Agroecologia para camponeses e camponesas membros do movimento. A formação foi construída por meio do diálogo entre os/as educadores/as dos Ceffas e as lideranças do movimento. O curso foi desenvolvido nas comunidades em que as famílias estavam, seguindo a dinâmica e os instrumentos da Pedagogia da Alternância. Nesse curso, foram certificadas 21 pessoas.

Essa atividade foi importantíssima na caminhada agroecológica dos Ceffas, pois possibilitou a relação dos/as educadores/as com um grupo muito interessado em praticar a Agroecologia, estimulando os assessores a aprofundar no estudo da Agroecologia para alcançar os anseios dos cursistas, promovendo avanços nos trabalhos em cada escola;

- f) representação em organizações de Agroecologia e movimentos sociais: por meio da Raceffaes, as escolas pesquisadas participam indiretamente de diversas organizações e movimentos sociais do campo, potencializando a integração e diagnóstico de demandas da realidade do campo e da cidade e fortalecendo o caráter de movimento da Pedagogia da Alternância. A seguir, apresentamos as representações destacadas ao longo das entrevistas, tendo sido citadas como aquelas que contribuem para o fortalecimento da relação entre as escolas e a Agroecologia:

- Via Campesina: a Via Campesina é uma organização internacional que envolve diversas organizações e movimentos sociais do campo. No Espírito Santo, a Raceffaes é uma das organizações integrantes desse movimento. Em geral, nesse espaço são realizadas reflexões sobre temas relacionados ao campesinato, ajudando cada organização participante a direcionar seus trabalhos e pautas de luta. Por meio dessa organização, também é possível integrar estratégias e táticas, fortalecendo o campesinato capixaba e mundial.

O destaque para essa organização foi dado por ser através dela que o movimento consegue se integrar ao movimento nacional dos camponeses e camponesas, ajudando como em outras atividades a ampliar o debate da Agroecologia para além da produção, trazendo outros elementos para o debate, como reforma agrária, água, moradia, gênero, assassinatos e conflitos no campo etc.;

- Comitê de Educação do Campo do estado do Espírito Santo (Comeces), organização social formada em 2010, integrados organizações sociais do campo (MST, MPA, Raceffaes, PJR, Comissão Quilombola, Comissão de Indígenas, Pescadores etc.) e representações do poder público estadual e federal (Licenciatura em Educação do Campo/Ufes, Sedu, SRE e Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier)).

Esse espaço foi citado na pesquisa, pois possui a função de promover o debate e a interação do movimento da Educação do Campo no estado, como fazer representação em espaços públicos e privados, oferta denúncias sobre os casos que tocam essa temática e propor ações para avançar em direção ao fortalecimento dessa educação.

Ao fortalecer o debate da Educação do Campo, na perspectiva que o Comeces realiza, traz-se junto a pauta da Agroecologia, entendendo que ambas andam juntas. Dessa forma, por meio da participação nesse fórum, os Ceffas, mais uma vez, participam de espaços de troca de saberes e contribuem na realização de ações, fortalecendo a sua práxis agroecológica;

- ACA: com base na definição da assembleia e, por ter sido Agroecologia um tema também de debate dos outros movimentos e organizações sociais do estado do Espírito Santo – e diante da necessidade de uma organização que articulasse a Agroecologia no território –, é que, em 2003, os movimentos se reúnem e definem pela criação da ACA, tendo sido a Raceffaes a representante das escolas, membro fundador da articulação, participando ativamente da ACA desde então.

Pela natureza, volume e abrangência das atividades desenvolvidas pelos Ceffas, após definirem sua opção pela Agroecologia e por sua trajetória histórica de lutas, solidariedade e companheirismo, as demais organizações e movimento sociais valorizaram a atuação das escolas em relação à construção do conhecimento agroecológico no território norte capixaba, chegando essa contribuição a superar os limites do Rio Doce, em direção à região serrana e Sul do Espírito Santo.

Por meio da militância das famílias, estudantes, educadores/as e parceiros da formação, com destaque para as diversas organizações e movimentos sociais, principalmente os ligados à Via Campesina e à ACA e do NEA – Ifes/Santa Tereza, os Ceffas puderam nessa caminhada vivenciar a Agroecologia em rede, trocando experiências e conhecimentos científicos e empíricos, e depois de muitas e muitas rodas de conversas, caravanas, seminários, oficinas, encontros, reuniões, congressos, mutirões e campanhas, conseguiram estabelecer uma práxis agroecológica mais próxima de seus objetivos históricos.

Fazendo um pequeno balanço das ações realizadas pelos Ceffas, a partir da 2ª Grande Assembleia e Seminário de Agroecologia, nota-se que eles conseguiram realizar todas as ações propostas, sendo essas essenciais para as escolas se fortalecerem em sua trajetória agroecológica. Contudo, algumas ações ainda não alcançaram os resultados esperados, sendo necessária a realização de atividades para superar antigos e novos desafios.

É importante destacar a diversidade de atividades que os Ceffas pesquisados desenvolveram ao longo desse período, seja por participação direta, seja por meio da Raceffaes. Essa diversidade traz uma riqueza grandiosa para o trabalho educativo das escolas, pois esse, quando se relaciona de forma dialética com o contexto local e geral, se atualiza constantemente, caminhando cada vez mais para alcançar os objetivos históricos do movimento, promovendo a transformação da realidade em direção a uma sociedade mais igualitária;

- campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida: essa atividade foi articulada no estado, pela Via Campesina e ACA, tendo sido aderida pelos Ceffas pesquisados, participando, inclusive, do comitê gestor da campanha.

Essa atividade foi realizada com a finalidade de abrir um debate com a população sobre a falta de fiscalização, uso, consumo e venda de agrotóxicos, a contaminação dos solos e das águas e denunciar os impactos dos venenos na saúde dos trabalhadores, das comunidades rurais e dos consumidores nas cidades.

Em função da campanha, os Ceffas realizaram projeção nas escolas e divulgaram na comunidade os vídeos da campanha “O Veneno está na mesa 1 e 2”, cartazes, boletins e panfletos informativos, intervenções e atividade de retorno. Essa ação foi chamada de campanha para a produção saudável de alimentos, mas o conteúdo foi orientado pelo comitê gestor da Via Campesina.

Essa atividade foi realizada com ações coletivas nas escolas, entre 2011 e 2012, ficando posteriormente a cargo do planejamento de cada Ceffa. Ela foi considerada importante, pois ajudou a debater um tema fundamental para a sociedade, principalmente na região onde as escolas estão localizadas, pois é comum o uso indiscriminado de venenos.

Analisando o processo histórico de constituição da Pedagogia da Alternância dos Ceffas e sua relação com a Agroecologia, percebe-se claramente que as escolas, por princípio, estão de acordo e devem ser centros de formação agroecológica, pois, sendo uma luta de educação contra hegemônica, visa uma sociedade equilibrada baseada eticamente nos valores da justiça e solidariedade. É um movimento articulado em instância local, regional, nacional e internacional, intermediando o direito de uma educação apropriada, refletida pela solidariedade e pelo intercâmbio internacional do campesinato, técnicos e pedagogos;

- Encontro Nacional de Agroecologia (ENA): os Ceffas participaram por iniciativa própria do I ENA. Já no II, III e IV, esta articulação aconteceu via ACA, em que coletivamente o estado se organizou para enviar comitiva aos encontros. No caso das escolas, participaram estudantes, educadores/as e representantes das famílias.

Essa atividade possibilitou aos envolvidos vivenciar a experiência do movimento agroecológico em âmbito nacional, trocando vivências e saberes com os diversos sujeitos e grupos do movimento agroecológico brasileiro. Esses momentos trouxeram muita inspiração para as ações das escolas.

A alternância integrativa dos Ceffas pressupõe a vivência da práxis educativa, contextualizando o aprendizado no movimento constante de trabalho – vivência – estudo; estudo – vivência – trabalho; ação – reflexão – reflexão – ação. Alcançando o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, a formação integral constitui uma pessoa equilibrada (ecológica). A orientação metodológica desenvolve o aprendizado, partindo da realidade de vida, através de situações concretas, experiências de trabalho e vivência, refletida pelos conhecimentos científicos, levando a tomada de consciência sobre a realidade mais próxima e

do mundo em geral, percebendo os valores que devem ser conservados e os problemas, levando ao compromisso de luta por alternativas de transformações. Para cumprir esse papel, os Ceffas ligados a Raceffaes têm investido numa luta constante, por meio da formação dos/as educadores/as, refletindo as bases filosóficas, pedagógicas, exercitando os instrumentos pedagógicos. Porém, são muitos os desafios enfrentados pelo movimento para atingir integralmente suas expectativas em relação à práxis agroecológica desejável e necessária, como: a formação convencional dos/as educadores/as; a formalidade de contrato em contradição com o tempo integral de trabalho e a militância dos/as educadores/as; a legalidade e a postura convencional das mantenedores ou conveniados; a equipe de formação e a assessoria pedagógica, administrativa, agropecuária e política, apenas com tempo parcial para desenvolver suas funções; e, sobretudo, as mudanças das políticas governamentais. Com base nas reflexões realizadas nos seminários, constatou-se que apesar de ser muito recente a relação entre as Pedagogia da Alternância e Agroecologia, por meio das ações realizadas até o momento, as escolas têm sistematizado a suas práxis agroecológica, não de maneira conclusiva, por entender que a própria Agroecologia é um paradigma consistente e viável, mas, por ser dialético, estará sempre em construção, como a práxis dos Ceffas.

3.2.3 A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes): a articuladora da Agroecologia nos Ceffas

Em todos os seminários realizados na pesquisa, foi muito destacado o papel articulador da Raceffaes, para que as escolas pesquisadas e muitas outras pudessem perceber e trilhar o caminho que as levaram ao encontro da Agroecologia e a reconhecer a Pedagogia da Alternância como pedagogia orgânica ao movimento da Educação do Campo e da Educação Popular. Por isso, achamos por bem realizar uma breve caracterização dessa organização, para compreender melhor o motivo do destaque em todas as entrevistas.

A Raceffaes foi oficialmente formalizada em 22 de abril de 2003, como resultados de processos iniciados na década de 1990, do século passado, tendo seu “[...] embrião na 5ª Assembleia Geral da Unefab, realizada em Riacho de Santana/BA em abril de 1994”, quando foi lançada a meta de articulação nacional dos Ceffas, através de organizações (articulações) regionais por Estado ou por grupos de Estados (RACEFFAES, 2003). Essa proposta de criação de regionais foi reforçada pelo congresso Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado em Guarapari – ES, em 1996.

Nesse congresso, dentre outros aspectos discutiu-se e reforçou a necessidade da organização do movimento da Pedagogia da Alternância, em escala regional, nacional e internacional. Nesse período, já existia formalizada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (Aimfr). Em nível nacional, havia a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, congregando as diversas regionais das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), que congregava as Casas Familiares Rurais. Essas duas organizações representam o Brasil na Aimfr. De modo geral, a diferença entre as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFRs) está basicamente que as primeiras seguiram para um processo de escolarização, enquanto as outras permaneceram ofertando cursos de qualificação profissional.

Outra orientação tirada no congresso tratava da necessidade de cada escola ter uma associação formada pelas famílias, garantindo a participação desse parceiro da formação e possibilitando maior autonomia administrativa e política. Essas associações, por sua vez,

formariam uma organização regional, que, por sua vez, se filia à organização nacional, formando uma rede.

A partir desse encaminhamento, aprofundou a crise entre as escolas localizadas na região norte do Espírito Santo e a direção da rede Mepes, uma vez que, a partir do início dos anos 1990, passou a existir no estado do Espírito Santo, uma particularidade em relação aos outros estados, com a criação de três escolas de Pedagogia da Alternância, mas pela via pública no município de Jaguaré, sendo denominada Escola Municipal Comunitária Rural (Emcor).

O desafio estava em como incluir essas escolas na rede nacional, uma vez que elas adotavam a Pedagogia da Alternância, mas não eram uma EFA. O Mepes fazia parte da Unefab, mas representava apenas as suas escolas, as EFAs.

Diante da impossibilidade de superação desse e de outras questões levantadas pela Associação de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Norte do Espírito Santo (Amefan), em relação ao tipo ou falta de orientações pedagógicas e administrativas, aliadas às questões financeiras, gerenciais e políticas do Mepes, as associações das escolas no norte do estado realizaram uma assembleia em 2001, na cidade de Vitória – ES, onde deliberaram a necessidade de criar uma organização que representasse todos os Ceffas, contemplando as várias experiências presentes no território capixaba. Dessa forma, em 2003, numa assembleia realizada na EFA de Marilândia, Marilândia – ES, foi instituída a Raceffaes, cuja natureza jurídica é uma organização civil, de caráter socioeducativa, sem fins lucrativos.

Com baixa adesão das escolas região Sul do estado, a Raceffaes, apesar de ter ação em todo o estado, ficou limitada em termos de filiação às associações dos Ceffas da região norte do estado, passando a representar essas escolas na Unefab. O Mepes, por sua vez, permaneceu participando da Unefab, representando as EFAs da região Sul, pois as escolas pertencentes a essa rede, mas localizadas na região norte, optaram por seguir as orientações político-pedagógicas formuladas pelas instâncias da Raceffaes, entendendo que, por esse meio, as decisões eram debatidas coletivamente e deliberadas em assembleias com ampla participação e votação direta pelos beneficiários, enquanto que, na Rede Mepes, as decisões eram tomadas pela direção e por uma junta diretora, com representantes de organizações religiosas e públicas, tendo os beneficiários representação insignificante nesse órgão, não podendo efetivamente deliberar sobre a vida dos movimentos. Por entender essa estrutura jurídica do Mepes, como uma contradição aos princípios da Pedagogia da Alternância é que as escolas do norte fazem essa opção e, juntamente com as outras experiências de alternância, criam e passam a se organizar por meio da Raceffaes.

Buscando não confundir as funções entre os Mepes e a Raceffaes, as associações definiram que regional não seria mantenedora de escolas, definindo sua missão como ser orientadora pedagógica e promover a unidade e integração entre as escolas da alternância, passando mais tarde a incluir nessa missão a dimensão da expansão da alternância, passando a ser também estimuladora e orientadora para a abertura de novos Ceffas.

Dessa forma, estatutariamente definiram a finalidade da Raceffaes (2012, p. 1), em seu artigo 4º, a saber:

- Promover a unidade político-pedagógico de todos os Ceffas do estado do Espírito Santo a ela agregados no sentido de garantir:
- Manutenção dos princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância;
- Aplicação dos princípios pedagógicos: primazia da vida sobre a escola, gestão participativa e democrática dos parceiros e o Plano de Estudo;
- Assessoria administração e funcionamento de cada Ceffa a ela agregado assumido pela parceria entre organização das famílias através das Associações, Conselhos Escolares e poder público para oferecer apoio socioeducativo em meio aberto aos profissionais da educação e às crianças, jovens e adolescentes desde a Educação

Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental até ao Ensino Médio Profissionalizante e Curso Superior, um dos mais eficientes métodos de educação. Representar e defender os interesses das unidades agregadas perante os órgãos municipais e estaduais desde que estejam contempladas dentro de suas finalidades. Promover a criação de serviços comuns ao conjunto das unidades e a si própria, necessárias para o melhor funcionamento a nível político-pedagógico, através de convênios, projetos, assessorias e formação. Fomentar a comunicação e o intercâmbio de parcerias interno e externamente, ao nível do estado do Espírito Santo e outras instâncias nacional e internacional, em consonância com a Unefab. Fomentar e assessorar a expansão da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, através do surgimento de novos centros, garantindo a qualidade dessa expansão. Promover e prestar serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), juto aos Ceffas de sua área de abrangência, tendo como enfoque a Agroecologia, sob o método da Pedagogia da alternância, a fim de proporcionar a capacitação e formação das famílias do campo. Intermediar as relações entre as unidades associadas e mantenedoras no sentido de dinamizar o funcionamento dos Centros em Alternância, de acordo com seus princípios e funções.

Outro aspecto importante no processo de constituição jurídica da Raceffaes é que se buscou evitar o máximo possível de burocratização, possibilitando, por exemplo, que a filiação a Raceffaes seja feita de maneira bem simples, bastando ser uma associação ou conselho de um Ceffa, que segue os princípios da Pedagogia da Alternância. Uma vez realizada a solicitação de filiação, ela pode ser aceita provisoriamente pelo conselho regional e homologada na assembleia geral das famílias.

Mudanças econômicas e políticas ocorridas na dimensão estadual e federal, impactando diretamente os municípios, fizeram com que a Raceffaes (2016, s.p.) ajustasse sua atuação definindo como prioridade:

- a) ser uma articulação que possibilita a reflexão dentro do movimento Ceffa;
- b) possibilitar a militância protagonista por meio da auto-organização;
- c) apoiar e assessorar a expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública.

Para alcançar sua finalidade, a Raceffaes está estruturada em duas grandes dimensões: a política e articulação dos serviços. A dimensão política é formada por diversas instâncias de representação. Cada uma dessas instâncias é representada por membros das famílias das associações/conselhos locais, que enviam para a Assembleia Geral um representante das famílias e outro dos/as educadores/as. Na assembleia, define-se a composição do Conselho Administrativo e do Conselho Fiscal, ambos com representações apenas das famílias. A partir dos membros do conselho administrativo, é estabelecida a Diretoria Executiva, distribuindo as funções em 1º e 2º presidente(a), 1º e 2º secretário(a) e 1º e 2º tesoureiro(a).

Por outro lado, existe a dimensão da articulação dos serviços da Raceffaes, formada por Equipes de Serviços, organizadas a partir de três setores: Administrativo, Agropecuário e Pedagógico. Os setores são compostos por educadores/as das escolas, que se dedicam ao trabalho da regional. Apesar de o trabalho ser voluntário, os Ceffas discutem em suas equipes de educadores/as e associações/conselhos escolares os nomes que poderão contribuir com essa representação. Cada setor é formado por um grupo de pessoas oriundas das várias escolas e membros convidados de órgãos e entidades ligadas a Educação do Campo, como secretarias municipais de educação (Seme) e a Superintendência Regional de Educação (SRE).

O elo de ligação entre a dimensão política e a articulação dos serviços da Raceffaes é a instância definida como Secretaria Executiva. Ela é formada pelos coordenadores dos setores e algumas pessoas com experiência comprovada na Pedagogia da Alternância, com condições de contribuir na contextualização do movimento da Educação do Campo, ajudando na

vigilância dos princípios desses movimentos, em vista de minimizar as possibilidades de desvios e contradições na prática da organização e dos Ceffas.

Como já vimos, em termos de filiação a regional tem sua atuação fortemente estabelecida na região norte do estado do Espírito Santo, com “[...] 29 Ceffas que fazem parte da articulação da Raceffaes, sendo 21 (vinte e uma) da rede pública estadual e municipal e, oito da rede filantrópica” (RACEFFAES, 2016, s.p.), atingido diretamente 13 municípios.

Essa abrangência apresentada está relacionada à atuação da regional no sentido de orientar e estimular a unidade pedagógica entre essas escolas. Contudo, é com seu trabalho em relação à expansão que a entidade tem alcançado uma abrangência estadual, com suas ações chegando quase em todos os municípios do estado.

Essa amplitude da regional foi potencializada a partir da participação no Comeces, possibilitando se relacionar com muitas organizações e movimentos sociais, mas também com órgãos da esfera do poder público municipal e estadual, divulgando suas ideias e conduta institucional.

Além disso, a regional é parte da ACA, contribuindo com o debate e divulgação da Agroecologia no estado.

4 AGROECOLOGIA: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM OUTRO JEITO DE SER, VIVER E PRODUZIR

Foi visto no capítulo anterior o quanto impactante foi a modernização da agricultura para a região norte do estado do Espírito Santo, levando à criação de diversas organizações e movimentos sociais que buscam contrapor esse projeto capitalista de desenvolvimento do campo, apontando a Agroecologia como uma alternativa viável e concreta para esse objetivo.

Neste capítulo, será apresentado em uma parte inicial o processo histórico-conjuntural de constituição da Agroecologia no Brasil, destacando como essa passou a ser concebida como um tripé baseada na prática, movimento e ciência. Em seguida, buscando aproximar com o interesse de pesquisa, será aproximada a Agroecologia à dimensão da construção do conhecimento, demonstrando como o movimento agroecológico está lidando com essa temática, e demonstrar-se-á como a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância são ferramentas importantes para a construção e aplicação desses conhecimentos, fortalecendo dialeticamente a perspectiva contra hegemônica existente em ambas.

4.1 Da Agricultura Alternativa à Agroecologia: Uma Visão Histórica e Holística da Construção da Prática, Movimento e Ciência

O cenário apresentado no território capixaba com a industrialização da agricultura também pode ser observado em todo território brasileiro, em que mudaram as atividades agropecuárias em cada região, mas mantiveram a política de produção de *commodities*, buscando maximizar lucros e sem se preocupar com as consequências dessas ações. A exploração de madeira, biopirataria, produção de soja, pimenta-do-reino e bovinos foi para a região norte. No Nordeste, ficaram o café, eucalipto, cacau, fumo, algodão, soja, cana-de-açúcar, bovinos, caprinos e ovinos. No Centro-oeste, foram a soja, algodão, milho, arroz, cana-de-açúcar e bovinos. Já o Sudeste se especializou em produção de café, cana-de-açúcar, eucalipto, algodão soja, citros, álcool, bovinos de corte e leite. O Sul, por sua vez, dedicou-se ao cultivo de trigo, soja, milho, arroz e criação de aves, suínos, ovinos e bovinos.

Em decorrência dessas ações, pode-se observar muitos problemas que se estendem por todo o território nacional, conflitos no campo, êxodo rural, esgotamento e poluição dos recursos naturais, inchaço das cidades, fechamento de escolas, aumento da marginalidade e criminalidade etc. Por tudo isso é que se pode afirmar que, apesar da amplitude que esse projeto de modernização da agricultura alcançou, não demonstrou, em nenhuma de suas fases de desenvolvimento, ser capaz de lidar com essas questões e produzir uma perspectiva de sustentabilidade, nos aspectos sociais, econômicos, ambientais etc.

O agronegócio não tem futuro e faz parte da “bolha econômica artificial”. Porque agride o ambiente, conspira contra a biodiversidade, despreza as externalidades ambientais, gera uma perversa concentração de renda e de terra e marginaliza o campo, aumenta a marginalidade urbana, é energeticamente deficitário, falta-lhe conduta ética (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 36-37).

As contradições originadas desses processos estimularam o surgimento e fortalecimento de movimentos que, não satisfeitos com os resultados produzidos por esse sistema, buscam novas bases para questioná-lo e construir outros caminhos. Assim, no cenário nacional e capixaba, ganham força a Agroecologia, a Educação do Campo, a Via Campesina e muitas outras organizações e movimento sociais do campo e da cidade. Para a ABA (2013, p. 3):

[...] este movimento por outro desenvolvimento se fortaleceu com os primeiros sinais negativos da modernização conservadora no Brasil e ganhou força com o surgimento do chamado Movimento de Agricultura Alternativa, nos anos 1980, que iniciou uma crítica sistemática à Revolução Verde e fez uma reflexão profunda sobre os impactos ambientais, sociais e econômicos que vinham ocorrendo em função do modelo tecnificado adotado no país.

Dessa forma, a Agroecologia vem a cada dia se constituindo como um paradigma em construção, que possibilita contrapor e apontar soluções para os problemas provocados pelo agronegócio, propondo um outro tipo de desenvolvimento.

A Agroecologia ao se contrapor ao agronegócio, e, portanto, negando esses procedimentos custosos e destrutivos, soluciona os problemas criados pela “revolução verde” através de condutas e processos simples e eficientes como a própria essência da natureza: desintoxicação do solo, sem rotulá-lo; controle dos parasitas (e dos agrotóxicos) pela trofobiose; nutrição de plantas através do ciclo do etileno no solo e das substâncias complexas de alto peso molecular e dispensa dos fertilizantes externos pela ação dos micro-organismos do solo, por meio da transmutação dos elementos à baixa energia. E tudo isto com proteção ambiental e sem custo financeiro ao produtor, pois todos esses processos são realizados, em última análise, à custa da energia solar que, repetimos, em termos humanos é infinita, não tem dono e não pode ser vendida! (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 61-62).

Apesar de atualmente a Agroecologia estar bastante difundida, principalmente a partir dos anos 1990, do século passado, esse movimento é bem mais antigo, e, quando a Revolução Verde se estabeleceu, ele já estava vigente em muitos países, ainda que não adotasse essa nomenclatura, mas o aprofundamento da crise fez com que ele se desenvolvesse ainda mais.

A Agroecologia começa a ser sistematizada em 1920, a partir da percepção que existia uma relação entre a agronomia e a ecologia. De acordo com a Embrapa (2006, p. 7), “[...] a primeira integração da agronomia com a ecologia pode ser atribuída, segundo Francis *et al.* (2003), a Klages (1928) [...] no artigo *Crop Ecology and Ecological Crop Geography in the Agronomic Curriculum*”. Nesse trabalho, os autores chamaram “a atenção para que se levasse em consideração fatores fisiológicos e agrônômicos que influenciavam a distribuição e adaptação dos cultivos, visando compreender as complexas relações entre as plantas de cultivo e seu meio” (EMBRAPA *et al.*, 2006, p. 35).

Para Jesus (2005), Klages foi o primeiro a fazer referência à Agroecologia, ampliando mais tarde essa visão apresentada no trabalho supracitado, “[...] incluindo fatores históricos, técnicos e socioeconômicos, que determinam que culturas agrícolas deveriam ser produzidas em determinada região e em que quantidades” (HECHT, 1987 *apud* JESUS, 2005, p. 41).

Contudo, esse reconhecimento não parece ser uma unanimidade, já que, para Wezel *et al.* (2009, p. 2),

O termo agroecologia ou agroecológico foi usado primeiramente por Bensin (1928, 1930, 1935), um agrônomo russo que sugeriu o termo para descrever o uso de métodos ecológicos em pesquisa sobre plantas de culturas comerciais (Bensin, 1930, citado em Klages, 1942). A Agroecologia seria, portanto, preliminarmente definida como a aplicação da ecologia na agricultura – um significado que ainda é usado (WEZEL *et al.*, 2009, p. 02 *apud* CARVALHO, 2019, p. 124).

De qualquer forma, o que se pode notar é que tanto Klages quanto Bensin foram capazes de relacionar as questões da ecologia e da agronomia, percebendo uma profunda e benéfica relação entre ambas, buscando integrá-las em seus estudos, estimulando que outros

pesquisadores também o fizessem, dando, provavelmente, início à base científica do que mais tarde seria amplamente conhecida como Agroecologia.

Apesar da importante contribuição feita por esses e por outros autores, que os sucederam, os estudos entre agronomia e ecologia não seguiram tão integrados nas décadas seguintes. “A agronomia e a ecologia mantiveram um relacionamento tenso no século XX, com a ecologia ocupando-se do estudo de sistemas naturais e a agronomia tratando da aplicação de métodos de investigação científica à prática da agricultura” (GLIEESMAN, 2001 *apud* EMBRAPA, 2006, p. 35). Apesar disso, em 1950 se pôde notar nova aproximação,

O ecologista/zoólogo alemão Tischler (1950, 1953, 1959, 1961) publicou vários artigos nos quais ele usou o termo Agroecologia. Ele apresentou resultados de investigações agroecológicas, em especial sobre a gestão de pragas, e discutiu problemas não resolvidos em relação à biologia do solo, interações da biocenose e proteção fitossanitária nas paisagens agrícolas, incluindo também habitats não cultivados. Seu livro foi provavelmente o primeiro a ser intitulado "Agroecologia" (Tischler, 1965). Ele analisou os diferentes componentes, como plantas, animais, solos e clima, suas interações dentro dos agroecossistemas, e também o impacto do manejo agropecuário sobre estes componentes. Esta abordagem combina: ecologia, especialmente as interações entre componentes biológicos no nível do agroecossistema; e agronomia, com foco na integração do manejo agrícola (WEZEL *et al.*, 2009, p. 2).

A contribuição de Tischler não ficou restrita a esse trabalho, sendo considerado, segundo Hecht (1987 *apud* JESUS, 2005, p. 41), como “[...] um dos responsáveis pela integração da ecologia agrícola ao *curricula* de agronomia. Esse enfoque era orientado à adaptabilidade das plantas aos ecossistemas²⁷”.

Nesse mesmo período, “[...] a consolidação do conceito de ecossistema renovou o interesse pela ecologia de cultivos. Com tal conceito havia pela primeira vez uma estrutura básica geral para examinar a agricultura desde uma perspectiva ecológica, ainda que poucos pesquisadores a usassem desta forma” (GLIESSMAN, 2001 *apud* EMBRAPA, 2006, p. 35).

A partir de 1970, em decorrência dos problemas gerados pela Revolução Verde, “[...] mais ecologistas passaram a ver os sistemas agrícolas como áreas legítimas de estudo e mais agrônomos viram o valor da perspectiva ecológica” (GLIESSMAN, 2001 *apud* EMBRAPA, 2006, p. 35).

Os acúmulos científicos alcançados até esse período possibilitaram algumas sistematizações sobre a Agroecologia, utilizando-se, principalmente, do conceito de agroecossistema²⁸.

A Agroecologia passou a ser definida como uma forma de proteger recursos naturais, com diretrizes para projetar e gerenciar agroecossistemas sustentáveis (Altieri, 1989a; Gliessman, 1997). Conway (1987) desenvolveu ainda mais o conceito e identificou quatro propriedades principais dos agroecossistemas: produtividade, estabilidade, sustentabilidade e equidade (WEZEL *et al.*, 2009, p. 03, *apud* CARVALHO, 2019, p. 126).

No Brasil, até então, não existia um movimento ou prática agroecológica, concebido como tal. O surgimento desse movimento foi muito influenciado por José Lutzemberger²⁹,

²⁷ Em 1950, a consolidação do conceito de ecossistema renovou o interesse pela ecologia de cultivos. Com tal conceito, “[...] havia pela primeira vez uma estrutura básica geral para examinar a agricultura desde uma perspectiva ecológica, ainda que poucos pesquisadores a usassem desta forma” (GLIESSMAN, 2001 *apud* EMBRAPA, 2006, p. 35).

²⁸ “Para a ciência da agroecologia, que busca aplicar os princípios da ecologia à agricultura, o conceito de agroecossistema é a unidade básica de análise e intervenção” (MONTEIRO, 2012, p. 68).

através das ideias que divulgou em 1976, no livro “Fim do futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro”. Para Costa *et al.* (2015, p. 64), ele foi “[...] um dos críticos mais contundentes do impacto ecológico causado pela modernização da cultura brasileira”. Isso pode ser observado nas palavras do escritor, pois, segundo ele:

[...] na natureza tudo está relacionado entre si, biosfera, atmosfera, hidrosfera e litosfera encontram-se integradas num sistema homeostático, isto é, um sistema equilibrado e autorregulado – a Ecosfera. As atividades antrópicas são parte inextrincável do funcionamento da Ecosfera e o que se convencionou chamar de progresso não é outra coisa que um incremento na rapina dos recursos naturais, sendo a sociedade moderna infinitamente mais destruidora do que algumas sociedades antigas, que desapareceram justamente porque fabricaram desertos (LUTZEMBERGER, 1976 *apud* COSTA *et al.*, 2015, p. 64-65).

Além disso, Lutzemberger, ainda segundo esses autores, foi importante, pois conseguiu fazer críticas sobre a questão ecológica no meio acadêmico, sobretudo no âmbito dos cursos de agronomia, mas também alcançado a sociedade em geral. Essas críticas ajudaram a perceber o quanto o enfoque do debate estava sendo reducionista, ao se focar na rentabilidade física e financeira da agricultura (COSTA *et al.*, 2015).

Outros autores e obras sucederam o trabalho de Lutzemberger e contribuíram enormemente para o desenvolvimento da agricultura alternativa no Brasil. Costa *et al.* (2015) destacam, entre outras, as contribuições de Schumacher (1981), no campo da economia. Na dimensão técnico-produtiva, houve destaque para a Fundação Getúlio Vargas, em 1979, com trabalhos que fundamentavam a crítica ao uso dos agrotóxicos; Ana Primavesi, com o livro *Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais*; Francis Chaboussou, com *Plantas doentes pelo uso de agrotóxicos: a teoria da trofobiose*; o Relatório e Recomendações sobre Agricultura Orgânica, produzido pelo United States Departamento of Agriculture (USDA), traduzido pelo CNPq; e, em 1991, a AS-PTA publicou o livro *Adução verde no sul do Brasil*. Em relação à energética, houve destaque para o trabalho “Produção de alimentos e crise energética”, elaborado por Pimentel *et al.* (1982).

Na dimensão socioeconômica, foi publicado, em 1982, o livro *Questão agrária e ecologia: crítica da moderna agricultura*, elaborado por José Graziano Neto. Nesse mesmo ano, o Iapar (Instituto Agrônomo do Paraná) publicou o documento *Tecnologia Socialmente Apropriada: Muito além da Questão Semântica*, elaborado por Horácio Martins de Carvalho.

No que diz respeito aos aspectos produtivos, o destaque foi para o Simpósio sobre Agricultura Alternativa, em 1984; em 1994, a AS-PTA traduziu o trabalho de Coen Reyntjes *et al.*, com o título “Agricultura para o futuro: uma introdução à agricultura sustentável e de baixo uso de insumo externos”.

A criação desse horizonte científico possibilitou, ainda na década de 1970, principalmente a partir dos anos 1980, maior envolvimento de profissionais de agronomia e estudantes, esses organizados por meio da Federação de Estudantes de Agronomia (Feab), no movimento de agricultura alternativa que recebeu esse nome, buscando integrar as várias correntes de agricultura já existentes nesse período, e que, apesar de possuírem práticas diferentes, em comum havia o fato de se apresentarem como alternativa ao pacote tecnológico da Revolução Verde.

O movimento de agricultura alternativa no Brasil era formado por diversas correntes de agricultura com destaque para: agricultura orgânica (AO), agricultura biodinâmica (IBD),

²⁹ Engenheiro agrônomo, anteriormente executivo de empresa multinacional do ramo de agrotóxicos, que, ao romper com o setor em meados da década de 1970, retornou ao país e se engajou no movimento ambientalista. Ele criou e passou a atuar na Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente Natural (Agapan), possivelmente a primeira ONG ecológica do país (COSTA *et al.*, 2015, p. 64).

agricultura biológica (AB), agricultura natural (AN), permacultura (PA) e agricultura regenerativa (AR).

Na década de 1980, esse movimento se fortaleceu a partir da criação de mais associações e ONGs, como a AS-PTA, que possibilitaram ampliar o alcance das críticas ao sistema convencional e a divulgar essas tecnologias.

Contudo, essas correntes se limitavam a propor alternativas a práticas agrícolas, recebendo críticas, por em parte se limitarem a essa dimensão, não sendo capaz de superar os outros problemas gerados por esse modelo de desenvolvimento.

No Brasil, foi partir de 1990 que começa a se consolidar um movimento agroecológico.

[...] até meados da década de 1980, o termo Agroecologia não foi usado explicitamente para descrever um movimento. Isso começou a partir dos anos 1990, principalmente na América Latina e nos Estados Unidos, quando a palavra passou a ser usada, também, para expressar uma nova maneira de considerar a agricultura e suas relações com a sociedade (CARVALHO, 2018, p. 127).

A Agroecologia unificou as diversas correntes de agricultura, que passaram a ser reconhecidas como agriculturas de base ecológica e não mais agricultura alternativa, pois essa nomenclatura ficava um tanto vago, podendo, inclusive, servir aos interesses do capital, além de não expressar nitidamente a perspectiva ecológica presente nessas correntes. Por esse motivo, esse movimento passou a se denominar como agricultura de base ecológica³⁰.

[...] no início dos 80 a Agroecologia tinha emergido como uma metodologia e uma estrutura básica conceitual distintas para o estudo de agroecossistemas. Este período teve fortes influências dos estudos sobre sistemas de cultivos e conhecimentos tradicionais em países em desenvolvimento, que passavam a ser reconhecidos como exemplos importantes de manejo de agroecossistemas, ecologicamente fundamentados (HERNANDEZ XOLOCOTZI, 1977; GLIESSMAN, 1978 *apud* EMBRAPA, 2006, 36).

É importante destacar que, segundo Wezel *et al.* (2009), a experiência do Brasil, em relação à Agroecologia se diferencia de outros países como os Estados Unidos, França e Alemanha, pois, enquanto nesses locais a Agroecologia se desenvolveu a partir da ciência e da prática, no Brasil a Agroecologia surge em 1970, a partir da atuação do movimento de “agricultura alternativa”, “[...] que tinham como base principal as práticas agrícolas tradicionais, e não necessariamente a ciência acadêmica” (WEZEL *et al.*, 2009, p. 05 *apud* CARVALHO, 2018, p. 128, grifo dos autores).

Após isso, “[...] a influência da Agroecologia cresceu, contribuindo para o conceito de sustentabilidade na agricultura. A partir dos anos 1990, surgiram vários livros didáticos, pesquisas acadêmicas e programas educativos com abordagem agroecológica” (CARVALHO, 2018, p. 126).

Até esse momento, houve muitos acúmulos sobre a Agroecologia em uma dimensão científica, mas muito ligada à agronomia e ecologia, e somente após meados da década de 1990 se passou a ter “[...] uma nova e maior definição da Agroecologia como “o estudo integrativo da ecologia de todo o sistema alimentar, englobando aspectos ecológicos, e

³⁰ A noção de agricultura de Base Ecológica se traduz pela coexistência de várias escolas ou correntes que propõem a aplicação de princípios ecológicos à produção agropecuária, a partir da incorporação de técnicas alternativas ao modelo e a diversificação de sistemas de produção, permitindo a redução ou subtração do uso de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos (EMBRAPA, 2006, p. 24).

dimensões sociais, ou mais simplesmente a ecologia de sistemas alimentares” (FRANCIS *et al.*, 2003 *apud* WEZEL *et al.*, 2009, p. 03, grifo dos autores).

A incorporação da dimensão agroalimentar na perspectiva agroecológica possibilitou introduzir uma nova dimensão nos estudos da Agroecologia. Ao fazer isso, acredita-se que despertou o interesse de muitos movimentos e organizações sociais, pois a Agroecologia deu um importante passo para ser considerada como um novo paradigma científico, diferenciando-se do movimento de agriculturas de base ecológica, deixando claro que ela não se tratava simplesmente de uma corrente de agricultura alternativa ou de base ecológica, mas que, na verdade, se tratava de um novo paradigma em construção, capaz de contrapor o modelo dominante de desenvolvimento.

Ao final dessa década e ao longo dos anos 1990, esse movimento se fortaleceu ainda mais, a partir da integração dos movimentos e organizações sociais do campo e nos dias de hoje também os da cidade.

Esse grau de organização e amplitude do movimento agroecológico brasileiro e com bases nos acúmulos científicos alcançados até esse período possibilitou, com a ascensão de um governo de esquerda ao poder, conquistar significativos avanços, por meio de programas e políticas públicas, permitindo muitas melhorias no campo das pesquisas, contribuindo para confirmar e apontar novos caminhos para o campesinato brasileiro, adepto dessa proposta, sendo possível atrair novas pessoas, fortalecendo a perspectiva de movimento para manter e alcançar novas conquistas.

No campo científico, também houve muitos avanços, possibilitando inclusive desenvolver e valorizar métodos e técnicas de pesquisas fora do sistema cartesiano e positivista de se fazer ciência, buscando fortalecer a perspectiva da Agroecologia como um novo paradigma científico.

A partir dos anos 2000, a Agroecologia ganha grande força no Brasil, sendo que, em 2002, foi realizado o II ENA no Rio de Janeiro, no qual foi discutida e fortalecida a perspectiva da organização do movimento através de redes regionais e estaduais de Agroecologia, formando uma grande organização, a ANA, cuja finalidade é ser:

[...] um espaço de articulação e convergência entre movimentos, redes e organizações da sociedade civil brasileira engajadas em experiências concretas de promoção da Agroecologia, de fortalecimento da produção familiar e de construção de alternativas sustentáveis de desenvolvimento rural. Atualmente a ANA articula vinte e três redes estaduais e regionais, que reúnem centenas de grupos, associações e organizações não governamentais em todo o país, além de quinze movimentos sociais de abrangência nacional (ANA, 2018, s.p.).

Um pouco depois da criação da ANA, em 2004, surge a ABA, que desde então vem contribuindo para o desenvolvimento da Agroecologia no Brasil e América Latina, por meio de diversas ações.

Os esforços da ABA-Agroecologia têm sido o de apoiar e organizar eventos de socialização de conhecimentos; estimular a participação de profissionais que se dedicam a este enfoque; manter publicações para a divulgação científica e técnica; dialogar com a sociedade para despertar o interesse por questões de caráter socioambiental; analisar e propor políticas públicas coerentes com os desafios contemporâneos; e, defender a proteção da biodiversidade como condição indispensável para o alcance de agroecossistemas sustentáveis (ABA, s.d., s.p.).

Com a articulação em rede e por meio da ANA, o movimento ampliou o seu dinamismo e representatividade, possibilitando, a partir da mudança no governo de uma forte característica neoliberal para uma gestão mais progressista, o diálogo com o movimento

agroecológico que se organizou em âmbito nacional para criar o Plano Nacional de Agroecologia e Agricultura Orgânica (Planapo). Apesar de algumas propostas não serem aceitas, grande parte delas foi regulamentada por lei, possibilitando a criação de políticas públicas e programas governamentais.

Cabe ressaltar que muitas ações não foram reivindicadas diretamente por esse movimento e nem mesmo carregam o termo Agroecologia, mas contribuíram fortemente para o fortalecimento dela, como: o programa Fome Zero, Bolsa Família, Habitação Rural, Luz para Todos, valorização do salário mínimo, ampliação e facilidade de acesso aos benefícios da previdência social para trabalhadores e trabalhadoras rurais, acesso à educação formal, possibilitando aumento de escolas da rede federal em todo o país e estruturação das rotas de transporte escolar, por meio da facilitação de aquisição de ônibus escolares pelas prefeituras municipais etc.

Além disso, pode-se destacar ainda o fortalecimento e criação de espaços que facilitaram o diálogo entre o governo e sociedade civil, como o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), responsável pelas políticas nacionais de desenvolvimento social, de segurança alimentar e nutricional, de assistência social e de renda de cidadania do país, promovendo “[...] uma sólida rede de proteção e promoção social que quebra o ciclo de pobreza e promove a conquista da cidadania a milhões de brasileiros” (MDS, s.d., s.p.); a Secretaria da Agricultura Familiar e Cooperativismo; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), que é “[...] um espaço de concertação e articulação entre os diferentes níveis de governo e as organizações da sociedade civil para o desenvolvimento rural sustentável, a reforma agrária e a agricultura familiar” (MDA, s.d., s.p.); o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (Consea), que é um órgão cuja finalidade é contribuir “[...] para o controle social e participação da sociedade na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, com vistas a promover a realização progressiva do Direito Humano à Alimentação Adequada” (CONSEA, s.d., s.p.); o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, que possui a finalidade de “[...] promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar” (MDS, s.d., s.p.); a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater); o Programa e a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pronater), que consiste no instrumento orientador do processo de implementação da Pnater, sendo sua elaboração realizada “[...] a cada plano safra da Agricultura Familiar com base na política da SAF, nos Programas Estaduais de Ater e nas demandas da agricultura familiar” (MAPA, s.d., s.p.); a Política de Garantia de Preços Mínimos (PGPM-bio); as alterações no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), estipulando que 30% dos recursos federais destinados a esse fim sejam utilizados para a compra direta de agricultores/as familiares e/ou por meio de suas organizações; o aumento do aporte de recursos liberados para a agricultura familiar, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), incluindo uma linha específica para a Agroecologia, conhecida como “Pronaf Agroecologia”, possibilitando “[...] financiamento a agricultores e produtores rurais familiares, pessoas físicas, para investimento em sistemas de produção agroecológicos ou orgânicos, incluindo-se os custos relativos à implantação e manutenção do empreendimento” (BNDES, s.d., s.p.).

Além disso, houve maior apoio para projetos de pesquisas, criação dos núcleos de Agroecologia nos Institutos Federais, financiamento de ENAs, liberação de recursos para diversos projetos elaborados e operacionalizados por ONGs e instituições públicas e privadas.

No cenário atual, com as mudanças no contexto político-econômico brasileiro, a tendência é que essa dimensão da Agroecologia seja enfraquecida na esfera governamental, por meio de cortes orçamentários, que tendem a inviabilizar os programas e políticas públicas.

Muitos autores buscam, ainda nos dias de hoje, sistematizar o conceito de Agroecologia, mas, diante de sua complexidade, reside uma enorme dificuldade em produzir uma síntese, uma definição que consiga englobar tal dimensão, de tal modo que, ao pensar a Agroecologia a partir de um único conceito, corremos o risco de esvaziar o referido debate, pois como transformar em singular o que é plural?

Em nosso estudo, partiremos do entendimento da Agroecologia apresentado por Guhur e Toná (2012, p. 59) como sendo “[...] um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses)” e “[...] que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42 *apud* GUHUR; TONÁ, 2012, p. 59). Para Guzmán *et al.* (2000, p. 80 *apud* CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p.12), a Agroecologia “[...] se constitui num campo de conhecimento que reúne várias ‘reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas’ que têm contribuído para conformar o seu atual corpus teórico e metodológico”. Essas noções podem ser complementadas pelas seguintes:

[...] o enfoque agroecológico pode ser definido como “a aplicação dos princípios e conceitos da Ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis”, num horizonte temporal, partindo do conhecimento local que, integrando ao conhecimento científico, dará lugar à construção e expansão de novos saberes socioambientais, alimentando assim, permanentemente, o processo de transição agroecológica (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 12).

A Agroecologia trata de uma orientação cujas contribuições vão além dos aspectos tecnológicos ou agrônômicos da produção, incorporando dimensões mais amplas e complexas, que incluem tanto aspectos econômicos, sociais e ambientais, como variáveis culturais, políticas e éticas da sustentabilidade. Por esta razão, o complexo processo de construção da Agroecologia não dispensa o progresso técnico e o avanço do conhecimento científico (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 13).

Contudo, parece-nos mais esclarecedora a noção apresentada pela Embrapa (2006, p. 22-23):

A Agroecologia somente pode ser entendida na sua plenitude quando relacionada diretamente ao conceito de sustentabilidade e justiça social. Nesse sentido, a Agroecologia se concretiza quando, simultaneamente, cumpre com os ditames da sustentabilidade econômica (potencial de renda e trabalho, acesso ao mercado), ecológica (manutenção ou melhoria da qualidade dos recursos naturais) social (inclusão das populações mais pobres e segurança alimentar), cultural (respeito às culturas tradicionais), política (movimento organizado para a mudança) e ética (mudança direcionada a valores morais transcendentais).

Portanto, acreditamos que Agroecologia é ciência, prática e movimento social, sendo capaz de propor e assegurar uma matriz tecnológica e organizativa que permite superar o paradoxo da agricultura moderna, buscando não apenas uma matriz produtiva, mas também a dimensão social, econômica, política e ambiental, no que tange à relação dos seres humanos com a natureza. “Em muitos países há um uso combinado do termo “Agroecologia” como um movimento, como ciência e como uma prática, e na maioria das situações estão fortemente interligados” (WEZEL *et al.*, 2009, p. 9).

Contudo, esse entendimento não é unânime, principalmente entre os que possuem uma compreensão mais tradicional de ciência, como algo mais distante da prática e dos interesses políticos de um movimento, como o agroecológico. Assim, como a Agroecologia, enquanto ciência, poderia se manter “neutra” em relação à influência política e prática?

Em seu estudo, Wezel *et al.* (2009), buscando compreender essas dimensões da Agroecologia, esclarecem que:

A aplicação do termo depende fortemente da evolução histórica e da epistemologia, que fornecem a base, âmbito e validade do uso do termo, em diferentes países. Os fatores de influência mais importantes são (i) a existência de fortes movimentos sociais ou ambientais, (ii) a existência de diferentes tradições científicas e suas evoluções, e (iii) a busca de quadros e conceitos para descrever novos tipos de práticas ou movimentos (WEZEL *et al.*, 2009, p. 11).

Ainda segundo esses mesmos autores,

[...] a Agroecologia no Brasil foi primeiro um movimento de desenvolvimento rural e aspectos ambientais na agricultura. Isso estimulou a busca de práticas alternativas, agora mais frequentemente chamados de práticas agroecológicas, que também foram relacionados com a dinâmica da agricultura biológica. Nos últimos anos, a Agroecologia tem sido também considerada uma disciplina científica, baseado em uma adaptação da interpretação científica norte-americana de Agroecologia com uma integração de dimensões sociais (WEZEL *et al.*, 2009, p. 6).

4.2 Construção do Conhecimento Agroecológico: O Meio para se Alcançar a Agroecologia.

4.2.1 Os motivos e as bases para a construção de conhecimentos agroecológicos

Ao analisarmos o exposto até aqui, fica evidente que Agroecologia e Agronegócio são projetos completamente antagônicos e que a educação está em disputa, para assegurar a construção de conhecimentos em uma ou em outra perspectiva. Nesse sentido, o modelo de agricultura industrial tem historicamente utilizado o sistema de educação e os serviços de assistência técnica e extensão rural para difundir essa ideologia e garantir sua reprodução. Para Chonchol (1983, p. 7),

[...] a extensão rural, como concebida pelo capitalismo, engloba ações que transformam o camponês em “coisa”, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais que isso e pretendendo fazer dele um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem “superior” (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser “moderno”, da mesma forma que o homem “superior” é moderno.

Freire entende o processo de extensão como uma das ferramentas que possibilitou a construção de novos conhecimentos no campo, mas pela forma adotada esse processo consistiu em uma “[...] invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem), (FREIRE, 1983, p. 13), podendo ela também ser associada à “[...] transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc.” (FREIRE, 1983, p. 13). Desse modo, ele acrescenta que,

[...] todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a

ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (FREIRE, 1983, p. 13).

Para alcançar esses propósitos, os serviços de Ater

[...] possuíam um caráter educativo, buscando **persuadir** as populações rurais a aceitar nossa propaganda e aplicar estas possibilidades – refere-se às possibilidades técnicas e econômicas – é uma tarefa das mais difíceis e esta tarefa é justamente a do extensionista que deve manter contato permanente com as populações rurais (TIMMER, 1954, p. 24 *apud* FREIRE, 1983, p. 13, grifo do autor).

Constatando a violência de que é esse processo de persuasão dos camponeses, Freire afirma que um homem não deve persuadir o outro a nenhuma ação ou mudança de consciência, concluindo que:

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela (1983, p. 14).

Para Petersen (2007), o pacote da Revolução Verde consistiu, na verdade, em uma estratégia para retirar o domínio dos camponeses sobre os processos de produção de alimentos, cuidados com a saúde, arte, cultura, economia e política. Dessa forma, a industrialização da agricultura, muito mais do que a adoção de um conjunto de técnicas e tecnologias, consistiu ser um processo de mudança de valores dos camponeses, inculcando novos hábitos e formas de fazer, transformando corações e mentes, fazendo com que esses processos tradicionais se tornassem, em pouco tempo, sinônimo de atraso, sendo necessário, na lógica capitalista, ser substituído por outro que fosse o seu oposto, daí o nome de modernização da agricultura.

A desarticulação dos sistemas de valores preexistentes, a desorganização de formas tradicionais de sociabilidade e a dissolução de identidades locais são fenômenos facilmente perceptíveis nas comunidades rurais que incorporaram as tecnologias da agricultura industrial em suas rotinas de produção (PETERSEN, 2007, p. 07).

Esse mesmo autor destaca ainda que,

No lugar das agriculturas de perfil artesanal ajustadas aos diversificados contextos socioecológicos, a lógica técnico-econômica do agronegócio introduziu o padrão industrial de produção agrícola. As primeiras são fundamentadas em sistemas de policultivo manejados com base no aproveitamento dos recursos da natureza localmente disponíveis, enquanto o último depende do contínuo aporte de insumos externos para reproduzir os sistemas técnicos de suas monoculturas. O sistema técnico empregado nas agriculturas camponesas implica em trabalho complexo e qualificado, na medida em que é definido pelo próprio agricultor. Já na agricultura industrial, são as técnicas que condicionam os sistemas de trabalho que, por isso mesmo, tornam-se padronizados e desqualificados (PETERSEN, 2007, p. 7).

Ao provocar essas mudanças, o agronegócio – nome moderno para a agricultura capitalista – alterou o processo de construção do conhecimento dos povos do campo, substituindo a lógica tradicional, em que os saberes eram fruto de experimentações e sistematizações milenares, acumuladas no âmbito da cultura de cada povo, passando por complexos processos de construção e validação social e repassados de uma geração a outra,

por meio do diálogo e da relação com o trabalho. Assim, os camponeses foram capazes de alimentar a humanidade por milhares de anos.

Com o avanço do capitalismo sobre a agricultura camponesa, essa lógica de produção, sistematização e comunicação do conhecimento foi profundamente alterada, reduzindo esse complexo sistema a um simples modelo de educação bancária,³¹ no qual os camponeses deixaram de ser protagonistas e detentores de saberes para se tornarem aqueles que precisam ser assistidos por profissionais, com seus saberes produzidos pela ciência positivista, inaugurando o difusionismo no campo.

Assim, de forma insidiosa, a introdução das técnicas industriais na agricultura retira do agricultor o domínio do conhecimento associado ao seu próprio trabalho. Trata-se de um mecanismo que ao mesmo tempo expropria o saber-fazer das comunidades rurais e transfere esse poder para as empresas produtoras das modernas técnicas agrícolas. Dessa forma, a dependência tecnológica converte-se em dependência cultural, imobilizando as capacidades autônomas de inovação local e com isso reduzindo as margens de manobra para que famílias e comunidades rurais se autodeterminem por meio da permanente atualização de suas estratégias técnicas e econômicas (PETERSEN, 2007, p. 7-8).

A implementação de processos dessa natureza foi estabelecida a partir dos esforços do capitalismo em fazer com que os camponeses substituíssem seus “[...] conhecimentos associados à sua ação sobre a realidade, por outros. E estes são os conhecimentos do extensionista” (FREIRE, 1983, p. 14). Profissionais esses que foram persuadidos pelo capital para prestar esse papel.

Na medida em que os camponeses substituam formas empíricas de tratar a terra por outras (as da ciência aplicada, que são as formas técnicas) necessariamente esta mudança de qualidade no processo de enfrentamento com a realidade provocará a mudança, igualmente, de seus resultados, ainda que não em termos automáticos (FREIRE, 1983, p. 15).

Na perspectiva apresentada por Freire (1983), essas mudanças são tão impactantes porque alteraram as relações homem-mundo que são elementos constitutivos do conhecimento da humanidade:

[...] o desastre que é não perceber que, das relações homem-natureza, se constitui o mundo propriamente humano, exclusivo do homem, o mundo da cultura e da história. Este mundo, em recriação permanente, por sua vez, condiciona seu próprio criador, que é o homem, em suas formas de enfrentá-la e de enfrentar a natureza. Não é possível, portanto, entender as relações dos homens com a natureza, sem estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar (FREIRE, 1983, p. 14).

Ou seja, o homem possui uma relação dialética com a natureza. Ao transformá-la, ele acaba também se transformando e, nesse processo, vai se constituindo como sujeito ativo na história e se diferenciando dos demais animais. Por isso, os processos de construção de

³¹ Para Freire, a educação bancária, é aquela onde o estudante é considerado como aquele que nada sabe e o professor é o possuidor do conhecimento, que será transferido, depositado no estudante através de sua ação educativa. O Educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, então, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente (SOSA, 2018, s.p).

conhecimento precisam respeitar essa condição da natureza humana, sem a qual não se consegue alcançar uma educação crítica e libertadora.

Tendo em vista a dimensão do processo de construção do conhecimento, Freire questiona o sentido do que é conhecer, na perspectiva capitalista desenvolvida no campo, através da modernização da agricultura.

[...] será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a **razão** das mesmas? (FREIRE, 1983, p. 15, grifo do autor).

Com esses questionamentos sobre o ato de conhecer, Freire, aparentemente, busca ironizar esses processos e levar as pessoas a refletirem sobre essas questões a partir de suas práticas cotidianas, tanto individuais quanto institucionais, estimulando os leitores a buscarem uma resposta e quem sabe, se necessário, alcançar uma mudança de conduta. De qualquer forma, considerando sobre essas questões, ele afirma ser necessária a

[...] superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral (FREIRE, 1983, p. 16).

Buscando minimamente indicar caminhos para a superação dessa ingenuidade em relação ao conhecimento humano, Freire (1983, p. 16) buscou caracterizar o que seria conhecimento numa perspectiva de educação libertadora, apontando que “[...] conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe”. Para ele,

[...] o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 16).

Esse indicativo apresenta para o movimento agroecológico – crítico da forma convencional de educação e buscando construir outras formas de produção e sistematização de conhecimentos – uma diretriz, para que em seus processos seja considerado que “[...] conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1983, p. 16).

Assim, Freire nos explica que,

no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido, apreendido a situações existenciais concretas.

Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1983, p. 16).

Para que sejam construídos novos processos de educação, “[...] é necessário que, na situação educativa, educador/a e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 1983, p. 16).

Ao adotar essas premissas orientadas por Freire, a Agroecologia fortalece sua característica contra-hegemônica e avança na direção de se concretizar com um novo paradigma, uma vez que a questão do conhecimento é um limitante a qualquer movimento que queira contrapor outro, pois como avançar na luta se os processos de como e o que conhecemos estão fundados na lógica que pretendemos alterar? Não significa substituir um processo de invasão cultural por outro, mas busca, como nos ajuda Freire, a construir uma educação libertadora, que possibilite aos oprimidos a desalienação, desenvolvendo a consciência das relações sociais e da luta de classes, em vista de contribuir para a superação do capitalismo e a construção de uma outra sociedade.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, à medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p. 18).

Para isso, a educação deve contribuir para que os oprimidos desenvolvam o desejo pela busca do conhecimento, pois, ao ter essa vontade aguçada e descobrir que são capazes, é que os camponeses adquirem a capacidade real de participar desse processo de transformação, enquanto classe.

Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios. Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação *em* que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada (FREIRE, 1987, p. 18).

A compreensão de que a questão do conhecimento era central para a contraposição desse projeto capitalista e, mais que isso, para construção de uma outra proposta, logo foi percebida pelo movimento agroecológico e “[...] já nos anos 50, muitas experiências educativas iniciaram a partir do desejo de outro desenvolvimento [...] Havia uma crescente insatisfação com o modelo de desenvolvimento, na qual o foco do debate estava centrado na modificação da maneira de viver e produzir” (ABA, 2013, p. 3).

Seguindo essa trilha, muitos autores têm escrito sobre os caminhos que devem ser seguidos para a construção da Agroecologia. Chama-nos a atenção a perspectiva apresentada por Machado e Machado Filho (2014, p. 38, grifo dos autores), por acreditarem que “[...] o primeiro passo para a construção de um novo paradigma é a *desconstrução* dos conceitos, técnicas e processos do modelo do agronegócio”. Para tanto, os autores explicam que

O passo inicial é a **desconstrução** do saber da agricultura convencional. Romper com o dogma das receitas, dos pacotes, substituir o aparentemente simples por princípios; [...] é indispensável desenvolver a capacidade de pensar. Isto implica necessariamente na reformulação dos currículos escolares, voltando ao saber eclético, ao estudo das causas dos fenômenos, na inter-relação constante e dialética de que “tudo se relaciona com tudo” e que da contradição dos contrários surge o caminho (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 65).

Ao apontar esse caminho, eles reforçam a dimensão educativa, como estratégica para a construção do conhecimento agroecológico, e esse tem sido o caminho que o movimento vem perseguindo, buscando fomentar o debate sobre esses processos, atualmente apresentados sobre duas formas principais: educação e Agroecologia, e construção do conhecimento agroecológico. Em nosso estudo, essas noções são tidas como complementares, sendo ambas altamente relevantes para a Agroecologia.

Por meio dessas estratégias no campo da educação/conhecimento, o que se busca é resgatar a condição de protagonismo dos povos dos campos, contrapondo não apenas a lógica de educação e produção convencional, desenvolvida pelo capitalismo, mas ele próprio.

Essa lógica está fundada nos ensinamentos de Freire (2000, p. 67), pois, “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” Assim, o debate entre Educação e Agroecologia se torna central para a concretização dessa perspectiva, sendo necessário desenvolver e valorizar metodologias que promovam o resgate e/ou construção de saberes que possibilitem o desenvolvimento da Agroecologia.

4.2.2 A construção do conhecimento agroecológico: princípios e orientações

Apesar da importância da construção do conhecimento agroecológico para a Agroecologia, ela ainda é uma ideia em construção, existindo na verdade algumas noções sobre esse conceito, o que limita sua aplicação em maior amplitude (COTRIM; DAL SÓGLIO, 2016).

Reconhecendo a importância de avançar na construção desse conceito e de orientações para sua aplicação cotidiana, a ABA tem feito muitos esforços para reunir diversos atores do movimento agroecológico, para dialogar sobre essa questão, tendo iniciado esse trabalho de maneira mais sistemática a partir do seminário sobre Construção do Conhecimento Agroecológico, realizado em 2007, na cidade de Guarapari – ES, e ainda hoje com a *Revista Brasileira de Agroecologia* e de um dos grupos de trabalho (GT) que fazem parte de sua estrutura e abordam essa temática, o GT – Construção do Conhecimento Agroecológico.

Em virtude dessa dedicação, atualmente está sendo possível realizar o debate sobre a construção do conhecimento agroecológico por todo território nacional, mantendo, inclusive, relações com o movimento internacional da Agroecologia.

Dessa forma, alguns autores conseguiram avançar nessa direção, buscando sistematizar esse conceito ou ao menos noções sobre ele. Para Petersen (2007, p. 9), “[...] a construção do conhecimento agroecológico se faz mediante a revalorização das sabedorias locais sobre uso e manejo dos recursos naturais e a sua integração com os saberes de origem acadêmica”. Nesse sentido, Cotrim e Dal Sóglio (2016, p. 2) a diferenciam em duas dimensões:

Em sentido mais amplo, a construção do conhecimento agroecológico tende a refletir o aprendizado que a sociedade acumulou na sua relação com a natureza. Configura-se como um processo de coprodução entre o homem e o ecossistema. Em

sentido mais estrito, voltados a prática agrícola, pode-se entender como construção do conhecimento um processo de acúmulo do saber edificado no tempo pelos comunitários, no caso os agricultores/as. Nesse sentido, abarca a totalidade das dinâmicas sociais passando pela prática produtiva até os arranjos sociais.

Para a ABA (2007), a construção do conhecimento agroecológico compreende o conjunto de conhecimentos produzidos a partir das interações entre sujeitos das comunidades rurais com o universo científico, por meio das instituições de ensino, pesquisa e extensão, produzindo saberes que possibilitam a transição e prática agroecológica, permitindo maiores níveis de sustentabilidade nos agroecossistemas.

Cotrin e Dal Sóglio têm sido considerados importantes autores sobre a construção do conhecimento agroecológico, uma vez que, a partir de seus estudos, conseguiram sistematizar muitos elementos teóricos sobre a temática, superando a dimensão conceitual e chegando ao nível de caracterizar os elementos essenciais para a construção desses conhecimentos.

Segundo esses autores, a “[...] noção do processo de Construção do Conhecimento Agroecológico começou a ser articulada dentro do conjunto de reflexões teóricas e metodológicas que se desenrolavam a partir da análise das externalidades do processo de modernização e da emergência da Agroecologia” (COTRIM; DAL SÓGLIO, 2016, p. 4).

Eles destacam que ainda há uma confusão em relação à construção desse conhecimento, existindo autores que reduzem esse debate, por entenderem que ele trata de um retrocesso, uma simples retomada a uma agricultura de base tradicional, artesanal. Assim, chamam a atenção para a existência de um processo atual de construção do conhecimento, com características que o diferem do passado (COTRIM; DAL SÓGLIO, 2016).

Esse entendimento é importante e precisa ser considerado, pois o debate relacionado ao conhecimento agroecológico não exclui os conhecimentos e tecnologias desenvolvidas fora desse processo, ou seja, uma vez que haja, e há, tecnologias e conhecimentos produzidos pelo processo de modernização da agricultura e a partir do avanço do capitalismo, esses podem e devem ser aplicados na Agroecologia, seja para a construção e sistematização de novos conhecimentos, seja na prática concreta da produção de alimentos, na política na economia etc. Afinal de contas, eles foram produzidos a custo de um impacto em todo o planeta e na humanidade, devendo por isso ser considerados patrimônio dela.

Muitos desses conhecimentos e tecnologias podem ser adotados em uma perspectiva de transição, na qual, por exemplo, máquinas e equipamentos à base de combustíveis fósseis e de hidroelétricas, altamente poluentes e degradantes ao ambiente, sejam utilizados, sendo feitas as devidas críticas e com uso inteligente, na perspectiva da sustentabilidade, até que tecnologias de energia limpa estejam mais desenvolvidas e disponíveis para serem utilizadas no cotidiano.

Os atores envolvidos nos processo de construção do conhecimento agroecológico partem do interesse em contribuir na construção desse novo paradigma da Agroecologia, mas reconhecem que nem tudo que foi produzido pelo capitalismo é ruim, sendo necessário se aproveitar de todo esse aporte de conhecimento para dar cabo da construção da Agroecologia, concluindo que nem todo conhecimento agroecológico será produzido por essa matriz, existindo dessa maneira uma transição agroecológica em relação aos processos produtivos, mas também em relação à construção dos conhecimentos agroecológicos, ambos elementos dos agroecossistemas.

Nesse sentido, Cotrin e Dal Sóglio (2016, p. 4) “[...] apontam a emergência da compreensão de que múltiplos aspectos estão envolvidos na constituição da noção de construção do conhecimento agroecológico, e que esses estão amalgamados em maior ou menor grau, dependendo do espaço em análise”. Com base nesse entendimento, esses autores,

em um esforço de avançar nesse debate, sistematizaram, em um de seus trabalhos, os elementos que compõem a construção do conhecimento agroecológico, sendo eles:

- a) visão holística e sistêmica da Ciência;
- b) imersão nas relações sociais comunitárias;
- c) construção social dos projetos dos atores;
- d) diálogo de saberes;
- e) princípios ecológicos e agricultura;
- f) mercado embebido nas relações sociais;
- g) método participativo;
- h) transição agroecológica e participação (COTRIM; DAL SÓGLIO, 2016).

Além disso, eles também caracterizaram os elementos que contribuem para a construção dos conhecimentos tradicionais, modernos e agroecológicos, possibilitando diferenciar esses processos de maneira clara e didática. A figura a seguir apresenta essa sistematização.



Figura 1 – Ruptura promovida pela modernização da agricultura

Fonte: Cotrin e Dal Sóglio (2016 p. 270).

Analisando a figura supracitada, ficam claras as mudanças que a modernização da agricultura provocou nos processos tradicionais de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que demonstra como os elementos necessários para a construção do conhecimento agroecológico estão numa perspectiva de superação dessa forma instaurada pela agricultura moderna, sem, no entanto, significar retornar ao sistema tradicional, mas ressignificá-lo, construindo novamente uma agricultura camponesa, integrada à cidade, e sobre uma outra lógica de sociedade.

Dessa forma, fica evidente que a construção do conhecimento agroecológico é desenvolvida no âmbito territorial no qual as populações estão estabelecidas e a partir de suas interações com as instituições de ensino, pesquisa e extensão rural, por meio das quais, muitas vezes, os camponeses acessam o conhecimento científico e, com base nesse diálogo de saberes, passam a refletir e fortalecer suas práticas cotidianas.

Do ponto de vista ideal, a ciência que promove esses conhecimentos precisa estar baseada em uma diversidade epistemológica e metodológica, para conseguir alcançar a complexidade presente no território e ampliada pela perspectiva agroecológica. A partir dessas relações na arena³², são elaborados novos projetos dos atores, mais uma vez validados socialmente, no ambiente endógeno ao território, mas também fora dele, uma vez que os processos atuais estão interconectados com a dimensão exógena ao território.

Para a ABA (2007, p. 4), “[...] os processos de construção do conhecimento em redes de pesquisa têm cumprido variadas funções que vão desde a capacitação, o fortalecimento das organizações locais, a inovação tecnológica local, a interação sinérgica entre instituições etc.”. Além disso, eles contribuem para a elevação da autoestima dos camponeses, que passam a sentir-se mais respeitados e valorizados, uma vez que seus saberes estão sendo considerados no processo e, muito mais que isso, ele próprio participa dessa construção como portador e socializador desse conhecimento. Os/As educadores/as, pesquisadores/as e extensionistas, que passam por essa mesma situação, ao verem suas contribuições fazerem verdadeiramente a diferença nos territórios, também se sentem valorizados e tendem a se animarem e se envolverem cada vez mais nesses processos.

Dessa forma, a construção do conhecimento agroecológico promove o empoderamento dos sujeitos nos territórios que passam a se sentir protagonistas nos processos que participam, sendo observada uma “[...] grande relação entre o enfoque agroecológico e a autonomia dos agricultores; apropriação dos agricultores; apropriação de conhecimentos para usar os recursos disponíveis e acessíveis” (ABA, 2007, p. 8).

Para aumentar o empoderamento dos camponeses, ficou clara no seminário realizado pela ABA a importância de fortalecer a construção dos conhecimentos agroecológicos, sendo necessário para isso:

Flexibilização dos métodos de pesquisa; Ater estatal focada no produto, condicionada pelo crédito e não no enfoque agroecológico; Resistência dos agentes financeiros aos parâmetros técnicos da Agroecologia; É preciso estimular a participação dos agricultores na universidade (quebrar as barreiras existentes); Rigor científico é limitante à investigação participativa?; As mudanças no processo investigativo com vistas a fomentar a construção do conhecimento agroecológico exigem novas institucionalidades; O rigor científico precisa considerar o rigor lógico presente no processo de construção do conhecimento dos agricultores; não reduzir o debate ao rigor estatístico; Valorização dos conhecimentos já gerados pela pesquisa junto aos agricultores; pesquisa adaptada a realidades locais; Construção participativa de indicadores (biológicos, sociais, para a comercialização...); monitoramento participativo com base em metodologias apropriadas pelos agricultores; Sistematização como processo de construção do conhecimento; continuidade no processo; sistematização não como relato; Aprofundar o debate sobre as metodologias participativas, como incorporar os agricultores em todas as etapas e processos da pesquisa (ABA, 2007, p. 8-9).

No seminário, ainda houve destaque para os intercâmbios, que possibilitam a troca de conhecimentos, produtos, sementes etc., ajudando a superar o isolamento em que muitos camponeses se encontram, uma vez que passam a buscar as soluções no território ou a partir das trocas fora dele, contribuindo para superar a lógica difusionista³³ de Ater, em que o agente

³² O espaço social em que os atores exercitam sua capacidade de agência é conceituado como arena. As arenas são situações sociais onde os atores se confrontam uns com os outros (interface), mobilizam as relações sociais e utilizam discursos no sentido de ganhar fins específicos (LONG, 2001 *apud* COTRIN, 2017, p.303).

³³ A base teórica que deu sustentação científica a esse pressuposto e que fundamentou o método difusionista é oriunda da escola norte-americana de sociologia rural. expoente dessa tradição acadêmica que exerceu grande influência sobre os sistemas de extensão rural no Terceiro Mundo, as comunidades camponesas são regidas por valores e modos de vida que necessitam ser ultrapassados para que os caminhos da modernização sejam

externo é o principal detentor do saber e orientações e os projetos são ações individualizadas. As mulheres e jovens também foram destacados, visto que comumente são excluídos desses processos decisórios, ficando relegados a planos mais operacionais, mas, nesse processo de construção do conhecimento, ganham maior visibilidade social e política (ABA, 2007).

Para garantir a transição de um paradigma ao outro, é necessário ainda que sejam valorizados métodos participativos para possibilitar o diálogo e a construção desses saberes, garantindo horizontalidade nas relações e mantendo o cuidado de referenciar as relações de mercado na perspectiva da economia solidária, para evitar que o germe do capitalismo, buscando o lucro acima de tudo, possa desconstruir esse movimento.

Dessa forma, o movimento agroecológico vem cada vez mais buscando fortalecer esse processo de construção do conhecimento agroecológico, podendo contar com amplo apoio da Educação do Campo.

4.2.3 Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: ferramentas revolucionárias para a construção da Agroecologia

Buscando ampliar o debate da Agroecologia, construção do conhecimento agroecológico e Educação do Campo e Agroecologia e criar referências para os interessados nessas temáticas, a ABA realizou dois Seminários Nacionais de Educação e Agroecologia (Snea) e, na primeira edição desse evento, realizado em 2013, no estado do Recife, PE, propôs-se a dialogar sobre educação formal em Agroecologia, em que constatou não haver uma forma única para realizar esse tipo de educação, existindo atualmente vários processos que abordam essa temática, sejam em cursos sobre ou com enfoque em Agroecologia, com níveis de formação que vão desde a educação infantil aos mais altos níveis de pós-graduação; como em atividades de campo desenvolvidas com base nas pesquisas e metodologia de comunicação rural etc. Orienta-se que cada coletivo, em seu território, contribua no planejamento e desenvolvimento dessas atividades, sendo ainda necessários mais estudos para aprofundar essas questões.

Apesar das limitações e da necessidade de mais estudos sobre essa questão, o movimento agroecológico buscou alcançar a dimensão de tudo o que é mais relevante para Agroecologia, expressando-os na forma de princípios, que são: vida, diversidade, complexidade e transformação. Esses princípios são complementares, e cada um deles sintetiza uma série de orientações a serem observadas e desenvolvidas nas atividades com caráter de construção do conhecimento agroecológico.

O princípio da vida valoriza a natureza como um meio onde a vida surge e se desenvolve, não se restringindo à vida humana, mas considerando todas as formas existentes e as possibilidades da evolução.

É na natureza onde se reproduzem e se realizam todas as formas de vida, inclusive a dos seres humanos. Esta, portanto, deve ser respeitada integralmente na sua existência e na manutenção e regeneração de seus ciclos vitais, estruturas, funções e processos evolutivos. Devemos aprender com a natureza a partir da observação das inter-relações da diversidade dos seres vivos nos diversos ecossistemas e superar a visão antropocêntrica em direção a uma consciência planetária (ABA, 2013, p. 7).

abertos. Em seu livro *Modernização entre camponeses*, ele enumera um conjunto de características da cultura camponesa que deveriam ser superadas, entre elas a falta espírito inovador, a desconfiança nas relações pessoais, o baixo nível de aspirações de futuro, etc. O corolário dessas afirmações é que mudanças sociais no campo só se processariam caso os agricultores viessem a incorporar tecnologias modernas (EVERETT Rogers *apud* PETERSEN, 2007, p. 6-7).

Para alcançar esse princípio, a ABA (2013) orienta que sejam observados alguns aspectos, dentre os quais destacamos a relação harmônica que os seres humanos precisam estabelecer com a vida, valorizando e respeitando as várias formas existentes, possibilitando sua reprodução natural, como um direito da humanidade, aplicando a ecologia, como diretriz para a implantação e manejo dos agroecossistemas e para o desenvolvimento da economia, pautando-se na economia solidária, buscando, dessa forma, a sustentabilidade nos diversos aspectos que compõem cada território.

A diversidade, enquanto princípio, complementa o apresentado anteriormente, uma vez que recomenda que sejam respeitadas as diversas formas de vida e garantido que possam se reproduzir livremente como um direito da humanidade, possibilitando a existência de uma biodiversidade em cada território. Além disso, a diversidade na Agroecologia também está relacionada às possibilidades de interações entre os sujeitos do campo, possibilitando que, por meio das relações intra e interpovos, possam resgatar, ressignificar, produzir conhecimentos e comunica-los às próximas gerações.

Nesse aspecto é destacada ainda a participação das mulheres, quase sempre invisibilizadas/desconsideradas nos processos, sendo essa uma das grandes violências fortalecidas com o avanço do capitalismo no campo. Por isso, chamam a atenção para a importância de se respeitar as questões de gênero nos processos agroecológicos.

O princípio da diversidade se contrapõe às concepções totalizadoras, homogêneas, padronizadoras, universais e excludentes presentes na educação. A diversidade deve ser reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, cultura e formas de organização social e produtiva, que determinam a relação dos seres humanos com a natureza (ABA, 2013, p. 8).

Como orientações básicas para o desenvolvimento desse princípio, a ABA (2013, p. 8-9) sugere:

1. Reconhecimento do território onde estão inseridos, considerando toda a sua complexidade e diversidade ecossistêmica e social e como espaço em disputa e conflito entre os diferentes setores socioeconômicos;
2. Valores e conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais como fonte de ensinamentos ecológicos e culturais essenciais para a conservação da biodiversidade e a construção da sustentabilidade;
3. Reconhecimento e valorização dos povos e comunidades tradicionais do campo e da cidade, especialmente o/a agricultor/ra familiar e camponês/sa (quilombolas, pescadores artesanais, ribeirinhos, extrativistas, moradores de fundo de pastos, faxinalenses, marisqueiras, quebradeiras de coco babaçu, indígenas e outros) e os diferentes movimentos e organizações sociais, considerando as questões de gênero, diversidade sexual, étnica e geracional e reafirmando o território como espaço de identidades e de culturas;
4. Reconhecimento das especificidades das mulheres trabalhadoras, suas formas de interpretar e atuar sobre a realidade e suas formas de organização.

O princípio da complexidade demonstra o quão complexa é a realidade nos diversos territórios, apontando ser necessário que o pensamento que oriente as ações e relações nesses ambientes seja desenvolvido sobre um arcabouço epistemológico e metodológico, também complexo, pois soluções pensadas de maneira reducionista, como propõe o positivismo, não conseguem dar conta da complexidade existente nos territórios. Isso porque essas resoluções simplistas, na maioria dos casos, incidem sobre os sintomas e consequências das problemáticas, mas não atingem a causa dos problemas, o capital. Talvez seja por ser ele mesmo o principal financiador dessa forma de se construir conhecimentos. Por isso, os resultados gerados nessas matrizes nem sempre contribuem para sua superação.

A realidade é complexa e requer um pensamento também complexo. Desenvolver um pensamento complexo implica fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a religação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar. Implica também reconhecer a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações. Assim, os processos educativos e de construção do conhecimento agroecológico devem primar pelo pluralismo metodológico e epistemológico. E estes processos podem adquirir maior pertinência se consubstanciados em ações e atitudes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mas fundamentalmente no diálogo dos diversos saberes e áreas do conhecimento, considerando os seus contextos sócio-históricos (ABA, 2013, p. 09-10).

As orientações para desenvolver esses princípios foram apresentadas da seguinte forma:

1. Desenvolvimento de análises da realidade a partir de uma abordagem sistêmica e holística;
2. Valorização, sistematização e socialização participativa de processos e práticas agroecológicas, valorizando os conhecimentos, as culturas populares e as suas formas de expressão;
3. Indissociabilidade entre extensão-ensino-pesquisa;
4. Relevância das pessoas, da comunidade e das relações sociais na construção do conhecimento agroecológico;
5. Conhecimentos e práticas dos/as agricultores/as como questão central no currículo;
6. Leitura crítica da realidade e adoção de instrumentos metodológicos participativos;
7. Construção participativa dos Projetos Políticos Pedagógicos, considerando as especificidades locais, com a participação da comunidade e dos movimentos sociais;
8. Formação inicial e continuada em Agroecologia para educadores/as e técnicos/as administrativos/as;
9. Perspectivas alternativas de organização tempo-espaço, a exemplo da Pedagogia da Alternância;
10. Reflexão e promoção de processos de inovação participativos envolvendo estudantes e agricultores/as, que respeitem a racionalidade da produção camponesa;
11. Formação numa perspectiva de rede de aprendizagem, conectando diferentes sujeitos e instituições;
12. Agricultores/as atuando como educadores/as em processos de formação, garantindo a troca e o diálogo de saberes;
13. Superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, vinculando o mundo do trabalho e a prática social;
14. Superação da dicotomia entre teoria-prática para contribuir para conhecer-compreender e propor-agir;
15. Agroecossistema concebido como ferramenta para a construção do conhecimento;
16. Articulação entre a pesquisa, o trabalho, a cultura e a práxis (ABA, 2013, p. 10-11).

A transformação foi o último princípio apresentado no trabalho. Ele evidencia, a nosso ver, uma das principais finalidades da educação, uma vez que propõe que esses processos devem contribuir para a tomada de consciência, ajudando aos sujeitos do campo se libertarem das amarras ideológicas difundidas ao longo do processo de industrialização da agricultura. Para que a educação em Agroecologia seja transformadora, a ABA (2013, p. 12-13) orienta ser necessário:

1. Promoção de práticas emancipatórias, visando à autonomia e o protagonismo dos sujeitos na construção de relações sociais justas e solidárias e da consciência planetária;
2. Preparação de profissionais para atuar segundo os princípios da Economia solidária popular e ecológica, baseada na cooperação, na reciprocidade e nos valores das culturas locais;
3. Prática pedagógica comprometida com a transformação social, visando formar profissionais que coloquem os seus conhecimentos a serviço das classes populares e da conservação da natureza;
4. Processos de aprendizagem coletivos que promovam a auto-organização, a autogestão e o empoderamento dos sujeitos, visando o bem comum no campo e nas cidades;
5. Processos educativos voltados para a compreensão, o fortalecimento e o

empoderamento das coletividades que atuam na transformação da realidade agrária e agrícola do país; 6. Promoção da soberania e segurança alimentar e nutricional e saúde integral, interligando produção e consumo de produtos ecológicos; 7. Atuação crítica sobre todas as formas de dominação e desigualdades sociais, particularmente sobre aquelas de gênero, raça, etnia, diversidade sexual e geração; 8. Relações de ensino aprendizagem horizontais entre educandos/as-educadores/as, rompendo com a perspectiva bancária e alienadora de educação; 9. A escola como o locus para reflexão e ação transformadora sobre os problemas sociais e ecológicos geradores da insustentabilidade do planeta; 10. Formação referenciada na realidade, tomando a vivência das comunidades como conteúdos problematizadores para o processo de ensino aprendizagem.

A formulação desses princípios e orientações é essencial para o movimento agroecológico, uma vez que foram construídos com a contribuição de diversos atores da Agroecologia, de várias partes do território nacional, possibilitando estabelecer não uma camisa de força, para a sistematização de processos de construção de conhecimentos agroecológicos, mas um importante referencial, servindo também como instrumento avaliativo para os já existentes perceberem quais princípios e orientações já estão sendo seguidos e, ao mesmo tempo, identificar os que ainda precisam ser melhor trabalhados, possibilitando que, dialeticamente, essa produção possa ser revisada e se necessário alterada, possibilitando uma nova síntese, a partir das contradições que a aplicação desses princípios provocarão.

Apesar de concordarmos com ABA sobre não haver uma forma única ou mais ideal de educação em Agroecologia, é notório o quanto a Educação do Campo tem se esforçado para aproximar-se da Agroecologia, superando a perspectiva curricular/disciplinar ao abordá-la, estruturando a base epistemológica da formação nos princípios da Agroecologia. Sendo a Pedagogia da Alternância uma das formas de se fazer Educação do Campo, ela se relaciona estreitamente com suas diretrizes, inclusive com a mesma perspectiva em relação à Agroecologia.

A relação da Educação do Campo com a Agroecologia tem se tornado tão forte que Caldart (2016, p. 1) a sintetizou em um título do seu trabalho como: “Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!”. Para essa autora,

A relação das escolas do campo com a Agroecologia é hoje necessária e possível, e em todas as escolas, cada qual em suas circunstâncias. Ela já está sendo construída, mas não está dada e nem é simples. É uma relação que se coloca no bojo de um projeto de transformação da agricultura, assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade (CALDART, 2016, p. 1).

Além disso, ela destaca que essa relação é muito produtiva e “[...] integra o desafio da Educação do Campo de firmar práticas educativas avançadas, vinculadas à vida e à complexidade de suas questões, além de contribuir no combate ao agronegócio e à lógica social destrutiva de que ele é parte” (CALDART, 2016, p. 1). Sousa e Fagundes (2016, p. 6) seguem nessa mesma direção, defendendo “[...] a Agroecologia e a Educação do Campo como uma possível superação ao modelo atual de ordenamento e organização territorial do campo”. Para Silva e Miranda (2015, p. 13),

[...] o movimento da Agroecologia em nossa sociedade revelam, entre outros aspectos, que os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia correspondem à mesma matriz histórica social, constituindo esses movimentos dois campos de conhecimentos que têm em comum a luta pela terra e pela vida; o enfrentamento do agronegócio; o protagonismo das organizações e movimentos sociais e sindicais;

outra concepção de educação; e a afirmação do projeto de desenvolvimento de campo com ênfase na agricultura familiar e na Agroecologia popular.

Os motivos fundamentais para a aproximação da Educação do Campo e a Agroecologia são esclarecidos por Caldart (2016). Para ela, o primeiro deles se relaciona com o princípio da vida, sistematizado pela ABA, destacando que a forte presença do humanismo na Educação do Campo faz com que esse movimento valorize e respeite a vida em todas as suas formas.

Outro ponto em comum está no compromisso e preocupação com a humanidade, nos tempos atuais e futuros, buscando meios para contrapor essa lógica suicida do capitalismo, expresso no campo sobre a face do agronegócio.

Nesse sentido, os princípios e práticas da Educação do Campo favorecem uma formação mais ampla, possibilitando a construção do pensamento crítico e fortalecendo essa perspectiva contra-hegemônica.

Para alcançar essa dimensão, a autora propõe ser necessário, nos processos de educação, valorizar as relações existentes entre “**trabalho, escola e produção** [...]”. Entendemos que a Agroecologia tomada como objeto de estudo e de atividade produtiva permite desenvolver esta relação com uma potencialidade formativa superior” (CALDART, 2016, p. 6, grifo da autora).

Integrando essa dimensão, ela destaca ainda uma razão que considera ser epistemológica e pedagógica, concluindo que:

Se nossos objetivos formativos são de longo prazo e visam à construção de novas relações sociais, é necessário trabalhar com uma concepção de conhecimento que ajude na compreensão sobre como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais, como a realidade se movimenta e se transforma (CALDART, 2016, p. 7).

Pudemos constatar neste capítulo o quanto é crescente as ciências que embasam a Agroecologia, como também a prática e o movimento agroecológico, fazendo jus, apesar de ainda não ser unânime, ao sentido da Agroecologia, expresso por Wezel *et al.* (2007), como ciência, movimento e prática, confirmando a Agroecologia como um fato na história da humanidade e como uma ferramenta para superar o modo de produção capitalista. Essa perspectiva contra-hegemônica da Agroecologia ganhou força a partir da adesão da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância a esse movimento, sendo notório como elas e a Agroecologia estão dialeticamente e intrinsecamente ligadas uma a outra, tornando-se, cada vez mais, fundamentais à luta dos camponeses e dos operários contra o capital.

Contudo, também ficou claro que, apesar de importante essa relação, ainda existem entraves para possibilitar ainda mais avanços nessa área, sendo por isso necessário mais estudos para fortalecer essa integração e contribuir para esse movimento alcance seus objetivos.

Além disso, ao ser apresentada essa sistematização no quinto seminário da pesquisa, houve muitos destaques para a importância dessa sistematização relacionando a educação e Agroecologia, construção do conhecimento agroecológico, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, como sendo algo muito útil para os Ceffas perceberem, de maneira mais teórica, a importância das relações que estabelecem em seu cotidiano.

5 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO ATRAVÉS DOS CEFFAS

Nesse capítulo, buscar-se-á caracterizar como os Ceffas contribuem para a construção do conhecimento agroecológico no território nortes do estado do Espírito Santo. Para isso, no item 5.1, será retratada a relação que existe entre os princípios das escolas e a Agroecologia, demonstrando como eles constituem as bases agroecológicas da Pedagogia da Alternância. E, no item 5.2, será caracterizado como os Ceffas se tornaram a ferramenta da Pedagogia da Alternância para a construção da Agroecologia, demonstrando como as escolas, o plano de curso e o currículo se articulam para cumprir essa intencionalidade das escolas.

5.1 Os Princípios de Funcionamento dos Ceffas: As Bases Agroecológicas da Pedagogia da Alternância

Com base nos seminários da pesquisa, o aspecto que foi considerado como mais significativo para possibilitar a relação dos Ceffas com a Agroecologia foi a maneira com que historicamente os princípios da Pedagogia da Alternância foram formulados, pois eles contemplam e se harmonizam com os fundamentos da Agroecologia, possibilitando essa convergência.

Os princípios dos Ceffas começam a ser sistematizados, logo que a experiência inicia a sua expansão, ainda na França, pois estavam preocupados que o projeto perdesse suas características principais e que desvios acontecessem em sua aplicação, passando a cumprir finalidades contraditórias às originárias. Outro fator que aumentava essa preocupação foi a ausência de um número suficiente de pessoas para orientar o funcionamento das escolas, que passavam por rápido processo de expansão na França.

Em virtude desse desafio, “[...] foi preciso frear a expansão e, inclusive, fechar várias escolas. Tal expansão coincidiu, na França, com o surgimento de uma forte consciência nos agricultores/as quanto à necessidade de formar-se” (NOSELLA, 2014, p. 53). A alternativa encontrada ao problema foi criar o Centro de Formação de Monitores e Monitoras¹⁷, para preparar as pessoas que iriam ou estivessem atuando nas escolas.

Em relação aos primeiros/as educadores/as, esses eram pessoas da própria comunidade, que apresentaram destaque no processo de formação mais geral e possuíam uma vivência prática com as atividades agropecuárias. As instruções também eram muito ligadas aos trabalhos e ao desenvolvimento da agricultura.

Nota-se que desde a origem existia um interesse para que através dos Ceffas fosse possível desenvolver uma formação que também contribuísse para o desenvolvimento do meio rural e das pessoas. Esperava-se que, com as melhorias na produção agropecuária, os camponeses alcançassem melhores condições econômicas e, por meio da formação geral, mais erudita e do estímulo a participação social, tornasse-se uma liderança comunitária, possibilitando aos jovens galgar outros níveis sociais.

Entretanto, nos documentos a que tivemos acesso, não há um posicionamento concreto sobre o tipo de desenvolvimento ou a perspectiva de desenvolvimento social, econômico e ambiental, que os Ceffas deveriam defender e procurar desenvolver por meio de suas ações. Contudo, a partir da perspectiva geral e humanista do projeto Ceffa, somos levados a acreditar que essa era uma perspectiva também contra hegemônica.

Em relação aos princípios, também coube ao centro de formação francês a tarefa de auxiliar sua elaboração, como algumas orientações gerais para sua aplicação. De acordo

Nové-Josserand (1998 *apud* BEGNAMI, 2006, p. 26), nesse contexto da criação dos Ceffas se falava que as escolas deveriam garantir principalmente as seguintes características:

- Os Ceffas são de natureza familiar, por isso as iniciativas e responsabilidade pertencem às famílias;
- A alternância é o método mais apropriado para contextualizar a educação, unir teoria e prática;
- A formação compreendia integrar a formação geral com 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; e
- Uma formação para a organização profissional e desenvolvimento do meio.

O próprio Nosella, em 1977 (NOSELLA, 2014, p. 30) fez um esforço de sistematizar esses princípios, enunciando-os da seguinte forma:

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural.

Apesar do esforço de Nosella em sistematizar a experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil e de outras produções internacionais, para Begnami (2006), o movimento da Pedagogia da Alternância cresceu no Brasil, mas por muito tempo ficou sem uma sistematização dos conceitos básicos sobre essa pedagogia. A necessidade de superar essa situação levou a criação em 1997 da Equipe Pedagógica Nacional (EPN), com representação das regionais de todo o país.

Para se ter uma ideia dessa falta de sistematização, 29 anos após o início da experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, nem mesmo essa terminologia era concebida entre as regionais, como um termo comum, sendo mais caracterizada como “Escola Família”.

Concebiam-se a Escola Família como uma experiência, uma alternativa para os pobres excluídos do meio rural. Não havia um entendimento da EFA como um projeto educativo apropriado à realidade do campo e com o direito de existir de uma forma diferenciada em seus princípios político pedagógicos (BEGNAMI, 2006, p. 24).

Uma das primeiras tarefas da EPN foi sistematizar documentos, com uma linguagem comum para facilitar o diálogo entre as regionais, sobre os princípios e características da Pedagogia da Alternância.

A formulação atual dos princípios ou pilares dos Ceffas é resultado do debate da EPN, mas com base em todo acúmulo do movimento desde o seu surgimento em 1935 na França.

De acordo com Begnami (2006, p. 26), são quatro os princípios básicos dos Ceffas:

- Uma associação de famílias que compartilha do poder educativo;
- Uma Pedagogia da Alternância;
- Uma formação Integral e personalizada;
- O desenvolvimento sustentável e solidário.

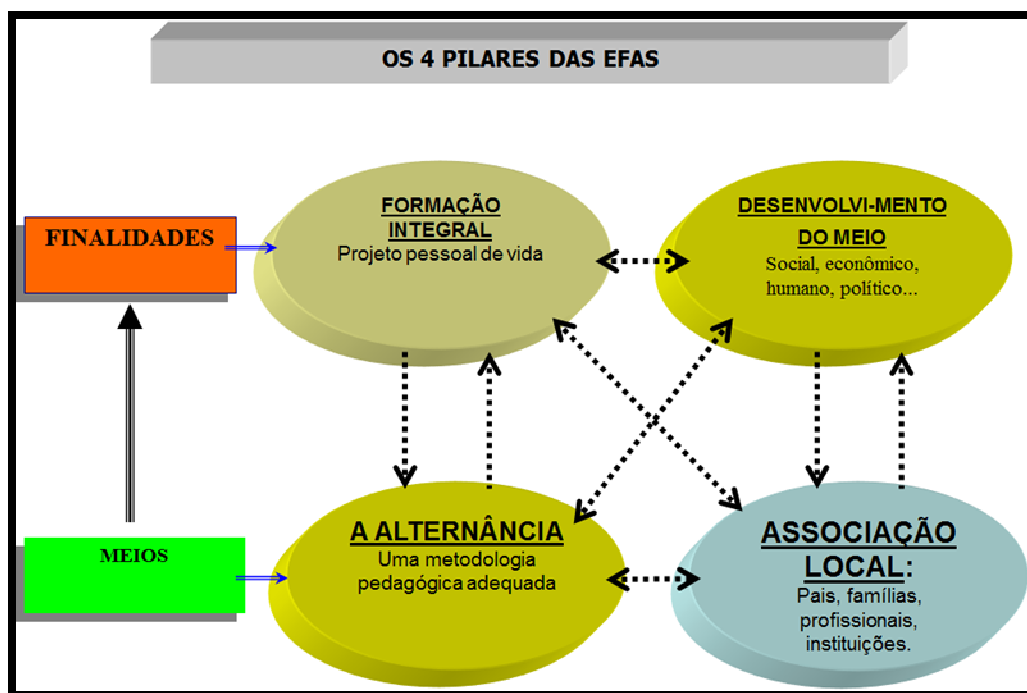


Figura 2 – Pilares dos Ceffas
 Fonte: Begnami (2006).

Por meio do esquema acima apresentado na figura 2, percebe-se que dois princípios representam os objetivos a serem alcançados pelos Ceffas, sendo os outros dois os instrumentos que possibilitam alcançar os primeiros. Além disso, Begnami (2006) destaca ainda que, para o bom funcionamento das escolas em alternância, é necessário que os quatro princípios sejam articulados em profunda sintonia, pois cada um deles representa uma dimensão fundamental da Pedagogia da Alternância e sobre o que se pretende alcançar ao se implantar o projeto. Assim, evidencia-se que os vários atores que participam do projeto Ceffa, os estudantes, as famílias e os/as educadores/as, precisam contribuir para desenvolver esses princípios.

Para os participantes dos seminários da pesquisa, as escolas, por meio dos processos formativos, devem buscar alcançar uma formação mais ampla, que supere a formação tradicional, pautada no atendimento das demandas do mercado, para o atendimento das demandas que prepare os jovens para a vida e para sua inserção no mundo do trabalho. Integrando-se com a dimensão da formação integral, está o desenvolvimento do meio, pois, ao longo de sua história, os Ceffas, foram buscando sistematizar suas bases teóricas e práticas, criando uma práxis pedagógica, por meio da qual se ansiava contribuir com a superação ou ao menos minimização dos problemas práticos que assolavam à vida dos camponeses, ao mesmo tempo que, por meio da formação, essa resolução não ficasse apenas em uma dimensão prática, mas que fosse consequência da evolução do pensamento das pessoas, pois, quanto mais elas conseguissem conhecer e compreender o seu entorno, maior seriam as possibilidades de enfrentamento das situações-problemas e mais eficazes seriam as alternativas encontradas aos problemas.

Por outro lado, os participantes dos seminários destacam que os princípios são entendidos como meios para os Ceffas atingirem suas finalidades. Eles são a associação local e a própria Alternância, entendida como uma possibilidade muito interessante para promover o desenvolvimento, pois ela possibilita ao alternante aprofundar nos conhecimentos

científicos sem, contudo, se distanciar de sua realidade, ao contrário, tendo essa como base para os estudos que ocorrem na sessão escolar, espaço de reflexão. Ao retornarem para a estadia, espaço sociofamiliar/comunitário, o jovem, que agora consegue compreender melhor sua realidade ao mesmo tempo que possui conhecimentos/técnicas para atuar sobre esse meio, começa a transformá-lo, seguindo, dessa maneira, nesse movimento de ir e vir.

Para possibilitar essa oportunidade ao alternante e para que a escola efetivamente possa desenvolver uma formação contextualizada, a participação das famílias na gestão dos Ceffas é essencial, pois a escola existe para atender e contribuir na superação dos anseios das famílias e da sociedade em geral, mas essa é integrante da escola; ela não está de fora como sujeito passivo, demandante. Ela é parte da escola, sujeito protagonista, e como tal deve estar presente, estabelecendo a parceria na formação, juntamente com os educandos, educadores/as e outras famílias, organizações e instituições parceiras.

A inter-relação dos quatro componentes é fundamental para uma verdadeira alternância em educação. A pedagogia da Alternância não flui bem sem uma devida participação e responsabilidade das famílias como educadoras de seus filhos. Não podemos dizer que há um desenvolvimento sustentável se as pessoas não se desenvolvem, por isso a necessidade de uma formação integral, personalizada, humanista (BEGNAMI, 2006, p. 26-27).

A Raceffaes, partindo desses pilares e a partir das experiências vivenciadas no Espírito Santo, sentiu que essa sistematização não conseguia transmitir com clareza a realidade enfrentada pelas escolas, pois não dava conta da amplitude das mudanças ocorridas em seu contexto de atuação. Por esse motivo, a partir de sua criação em 2003, começou a estimular o debate entre as escolas e associações, e esses princípios foram sistematizados da seguinte forma:

- a) princípio filosófico: educação contextualizada;
- b) princípio político: gestão compartilhada;
- c) princípio metodológico: plano de estudo;
- d) princípio pedagógico: Pedagogia da Alternância.

O esquema apresentado na Figura 3 ajuda a compreender o entendimento da Raceffaes sobre os princípios:



Figura 3 – Princípios dos Ceffas
 Fonte: Raceffaes (2010).

Observando as diversas formas de expressar os princípios, percebe-se que, desde a origem do movimento Ceffas, existe uma relação com o desenvolvimento do meio rural. Essa preocupação é tão grande que os idealizadores dessa dinâmica pedagógica buscaram expressar e garantir sua presença na formulação dos princípios. Contudo, apenas isso ou a busca isolada dos princípios não garante por si só essa contribuição, pois pode-se acabar por esvaziar o sentido de desenvolvimento para as escolas. Por isso, a necessidade do caráter integrador que deve haver na aplicação desses princípios.

A seguir, buscar-se-á explicitar com mais detalhes cada um desses princípios, a partir da sistematização da Raceffaes e como se relacionam com a Agroecologia.

5.1.1 O princípio filosófico: educação contextualizada

A educação contextualizada é, na interpretação da Raceffaes (2010), o princípio filosófico da Pedagogia da Alternância. Para essa organização social, há uma primazia da vida sobre a escola, de tal modo que o Ceffa não é concebido como sendo uma dimensão maior que a própria vida, mas uma ferramenta para os seres humanos avançarem na compreensão dela, e poder vivê-la de forma plena.

[...] o conceito de “vida” emerge, reforçando a mesma ideia central dos objetivos, o fator social como tendo primazia sobre os outros: entende-se por vida o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente (NOSELLA, 2014, p. 85).

Como veremos mais detalhadamente, no princípio metodológico da Pedagogia da Alternância, o contexto – ou seja, o meio onde a experiência está inserida – é muito relevante para essa pedagogia, pois é a partir dele que todo processo formativo está baseado, não

ficando, contudo, limitando a ele, mas a partir dele se expande para outras dimensões, teóricas e práticas.

Isso significa dizer e reforça também a importância da formulação dos princípios dessa pedagogia, pois servem como um norte comum aos Ceffas, que possuem conteúdos, práticas e ritmos distintos uns aos outros em virtude, exatamente dos contextos.

Exemplificando essa situação, os representantes das famílias e dos educadores/as, participantes dos seminários, lembraram que quando as escolas estavam situadas em contextos, quase exclusivamente rurais, com dificuldades de estradas, transporte público e meios de comunicação. Essas condições imprimiam certas problemáticas e características às escolas, que desenvolviam sua prática educativa levando em conta essa realidade, criando, por exemplo, estrutura de internato e períodos de sessão mais longos, com cerca de 15 dias, com a intenção de reduzir o número de viagens realizadas pelos estudantes ao longo do ano letivo.

Atualmente, com o avanço em relação a esses aspectos, ainda que não tenham sido superados totalmente, muitos Ceffas deixaram de receber apenas estudantes filhos/as de agricultores/as, passando a beneficiar uma grande parcela de proletários rurais, cujas famílias não possuem as mesmas possibilidades de dedicar atenção, nem mesmos possibilitar uma prática de formação agrícola aos jovens, uma vez que exercem funções em outros setores da economia, como no caso de serviços, exercendo trabalhando como mecânico, padeiro, comerciante etc.

Essas situações fazem que as escolas ajustem suas metodologias e os conteúdos, pois essa categoria traz um olhar diferente da vida e dos problemas no campo e na sociedade em geral. Também os temas geradores e Planos de Estudo precisam estar conectados a esse contexto, pois um tema de estudo sobre cultivos agrícolas pode não ser motivador para o filho/a de mecânico, por exemplo. Mas temas como o clima e energia são mais amplos e de interesse das pessoas, sendo possível contextualizá-lo com a formação de todos os estudantes, independente da atividade econômica exercida pelas famílias.

Reforçando a importância da contextualização para a formação das pessoas, Caldart acrescenta que:

[...] fundamentalmente o debate sobre o trabalho no campo, que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isto demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho (2008, p. 78).

[...] é desta tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar-fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social (2008, p. 78-79).

Pelo fato de as escolas buscarem promover processo de formação contextualizado com o meio é que se começa a conceber que a Pedagogia da Alternância, apesar de ter sido criada e expandida para diversos continentes como uma pedagogia apropriada ao campo e aos camponeses/as, também pode ser aplicada ao público urbano.

Para Gimonet (2007, p. 29), “A Pedagogia da Alternância dos Ceffas representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”.

Essa perspectiva pode ser reforçada por García-marirrodrga e Puig-calvó (2010, p. 63-64), que afirmam:

[...] a formação por Alternância não deve reduzir-se a simples relações binárias do tipo: teoria e prática [...] Nos Ceffas a Pedagogia da Alternância permite a cada

jovem viver sucessivamente períodos no mundo dos adultos, do trabalho e períodos no Centro de Formação. A educação e a formação estão na vida, na realidade cotidiana.

Com base nos debates nos seminários, nota-se que o princípio da contextualização possibilita uma relação direta entre a Pedagogia da Alternância e a Agroecologia, uma vez que um dos pilares agroecológicos está relacionado exatamente ao aspecto da valorização dos saberes locais, empíricos, que, articulados com os conhecimentos científicos, promovem o desenvolvimento do meio, valorizando os saberes e recursos locais, potencializando cada um desses elementos. Na verdade, a nosso ver a Pedagogia da Alternância oferece uma série de instrumentos que possibilitam fazer essa relação sendo, portanto uma valiosa possibilidade ao movimento agroecológico.

5.1.2 O princípio político: gestão compartilhada

Na Pedagogia da Alternância dos Ceffas, o princípio político se refere à gestão do projeto, orientando que seja feita de forma compartilhada, ou seja, eles possuem uma finalidade e um público interessado diretamente nela, e, por princípio, esses devem estar à frente do projeto, refletindo e direcionando suas ações políticas, administrativas e pedagógicas, assessorados pela equipe de educadores/as da escola, sendo também os principais responsáveis por zelar pela realização dessas ações e serem vigilantes dos princípios.

Através dos seminários com as famílias e da ACA, fica evidente que os Ceffas são sempre carregados de sentidos para essas famílias, que vivem no mesmo território onde a experiência é desenvolvida. São elas que dão sentido à gênese e existência de cada escola, pois é na busca por melhorias na formação das pessoas que as escolas da alternância nascem.

Naturalmente que outras pessoas também se interessam e contribuem para o projeto, mas em muitas ocasiões o que ocorre é que esses parceiros acabam tendo um envolvimento importante, contudo momentâneo, transitório, como é o caso de diversos representantes do setor público e privados, que, por mudanças nas diretrizes ou gestores das empresas, deixam de participar do projeto e até mesmo os/as educadores/as passam por isso, estando bastante engajados na escola em um período e, em outro, podem deixá-lo. Dessa forma, quem permanece, ainda que em um movimento de entrar e sair do projeto, alternando entre a participação direta e indireta, em função da matrícula dos filhos e filhas, são as famílias.

O fato de o princípio da gestão orientar as famílias como principais responsáveis pelos Ceffas não significa dizer que elas devem assumir essa gestão de maneira autoritária, antidemocrática. Por princípio, essa gestão deve ser compartilhada, envolvendo nesse processo os demais parceiros da formação, que incluem, além dos estudantes e suas famílias, os/as educadores/as, a mantenedora e outros parceiros que tenham interesse em participar das escolas, tanto do setor público quanto do setor privado e organizações e movimentos sociais do campo e da cidade.

Buscando exercitar esse princípio e fortalecer a participação das famílias na gestão e na vida política das escolas, a partir de 1996, por meio da orientação do Congresso Internacional dos Ceffas, realizado em Guarapari – ES, criaram uma associação em cada escola, formada pelas famílias que possuem filhos/as matriculados ou sejam pais de egressos.

[...] a associação dá a cada Ceffa sua base, tanto no que diz respeito a suas finalidades, quanto em seus contornos jurídicos. Porque sendo corolários uma da outra, a alternância e a associação diferenciam os Ceffas de outras estruturas

educativas e lhes conferem sua dinâmica como *movimento de educação popular* mais do que como instituição escolar (GIMONET, 2007, p. 96, grifo do autor).

Em geral, essas associações estabelecem como órgão executivo uma diretoria, formada por primeiro e segundo presidente, tesoureiro e secretário, tendo como instância deliberativa a assembleia das famílias, sendo realizadas duas por ano: uma para planejamento e outra para avaliação. Antes de cada assembleia, acontece reunião do conselho administrativo, onde são convidados os representantes de distintas entidades e organizações, sendo analisadas diversas questões e apresentadas sugestões de ações. Depois de analisadas as manifestações do conselho, a diretoria leva os temas para a assembleia, na qual a plenária delibera, ficando a instância executiva com a função de articular o planejamento para o exercício de seu mandato. As eleições ocorrem a cada dois anos.

Conforme nos apresenta Gimonet (2007, p. 96, grifo do autor):

Como espaço de liberdade e de poder, *a associação é um lugar de palavras*, de expressão e, às vezes, de revelação de si. Ela pode, então, desempenhar uma função de *emancipação*, de responsabilização e de engajamento de seus membros. Neste título, ela representa *um espaço de promoção das pessoas* e um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local.

As associações ajudaram a dar um formato jurídico para a participação das famílias e dos parceiros das escolas, ao mesmo tempo que garantem que os diversos segmentos assessorem as famílias, mas que a decisão fique a cargo delas, propiciando maior autonomia e espaço de formação para as mesmas e, uma certa proteção contra interesses opostos aos dos Ceffas.

A associação é, desta maneira, para cada Ceffa, um componente dinâmico para ser vivido e tornar vivo[...] Na medida em que uns e outros adquiram a dimensão do movimento e de seus valores, na medida em que têm consciência das razões profundas e do alcance dos engajamentos associativos, agem e animam a associação, numa visão de promoção de seus membros. Mas seu acompanhamento, sua formação, neste sentido, se reveste de grande importância (GIMONET, 2007, p. 97-98).

Buscando aperfeiçoar o associativismo na abrangência dos Ceffas, as escolas no norte do Espírito Santo estão procurando desenvolver a experiência de conselhos administrativos, como órgão consultor da diretoria, onde são convidados os diversos segmentos já citados, representados em geral pelo Incaper, Idaf, prefeituras, secretários/as municipais, STR, MPA, MST, PJR, Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) etc.

O referido conselho, junto à diretoria e conselho fiscal, aprecia as atividades da escola, bem como debatem ações para melhorar atuação das escolas e ajudam a encontrar alternativas aos eventuais desafios. Dessa forma, as escolas abrem suas portas para maior amplitude de visões buscando, cada vez mais, um trabalho democrático e transparente. Em geral, corre-se o risco de participação de organizações contraditórias aos interesses originais dos Ceffas, mas o debate feito nesse coletivo ajuda a promover formação e entendimento das funções e princípios das escolas, servindo o conselho como espaço de formação/comunicação.

A alternância projeta, assim, até mesmo amplia a relação de poderes: poder das famílias, poder do organismo ou instituição de formação, poder dos profissionais, poder dos formadores, poder da administração, poderes políticos ou de outras instituições... (GIMONET, 2007, p. 97).

Por meio da associação, fortaleceu-se também um outro aspecto dos Ceffas, o caráter de movimento, haja vista, por exemplo, que quando insatisfeitas com a situação das escolas da Pedagogia da Alternância, as famílias da região norte do estado, através das associações estabeleceram um forte debate, culminando com a criação da Raceffaes, como organização regional que busca dar unidade pedagógica as escolas, sendo esta formada pela associação de cada escola, por meio da adesão voluntária da participação.

Por meio da representação da regional, as escolas pesquisadas passaram a participar da Via Campesina, ACA e Comitê de Educação do Campo de diversos municípios e do estadual (Comeces). Dessa forma, as associações se tornaram

[...] **uma força viva de um território.** Pela sua estrutura de estabelecimento, mas também, pelos seus membros repartidos geograficamente, ela integra o Ceffa num território e participa dos debates, apresenta e faz valer suas orientações, educativas ou outras. Ela permanece assim diretamente ligada às realidades e limita os riscos de isolar-se em si mesma, em seus programas e com seus formadores (GIMONET, 2007, p. 96-97, grifo do autor).

Fortalecendo a dimensão apresentada entre o princípio da contextualização e a Agroecologia, temos a gestão compartilhada das famílias, pois, como vimos, empodera os camponeses, legitimando-os como gestores do projeto, ao mesmo tempo que possibilita o diálogo com outros segmentos do campo e da cidade, propiciando um caminhar que ajude a superar a dicotomia entre esses meios. Além disso, ao possibilitar essa diversidade de encontros entre organizações e órgãos públicos, os Ceffas atuam como um elemento integrador, estimulando o diálogo entre eles, divulgando também sua dinâmica de trabalho, por meio de uma comunicação rural.

Os seminários destacaram ainda que, ao praticar esse princípio, as escolas participam de outros espaços e organizações sociais, contribuindo com o debate para construção de uma outra forma de organização e base tecnológica para a sociedade, ou seja, esse princípio reforça a dimensão de movimento dos Ceffas e também é característico da Agroecologia.

5.1.3 O princípio metodológico: o Plano de Estudo

Em termos de princípios, o que se aplica é o método Plano de Estudo, tendo o instrumento pedagógico, que recebe esse mesmo nome, fins mais específicos no plano de formação dos Ceffas, como veremos mais à frente neste trabalho no item específico sobre os instrumentos pedagógicos da alternância. Enquanto método,

[...] o Plano de Estudo consiste em orientar que todo o cotidiano e as atividades sejam pensados e consolidados de forma dialética. Dessa forma, o princípio é que o que se faz no Ceffa esteja embasado nas experiências empíricas acumuladas pelas pessoas. Tais experiências precisam ser problematizadas para que se tornem passíveis de complementação, de revisão ou de transformação. Na sequência as colaborações externas de trocas de experiências e dos conhecimentos teóricos e científicos tornam-se significativos e necessários. O método chega ao ápice quando a integração do conhecimento prévio com o conhecimento externo gera um novo conhecimento (TELAU, 2015, p. 37-38).

O método Plano de Estudo orienta a formação na direção da construção de uma consciência crítica, em que “[...] a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade

se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 15).

Nesse sentido, para os participantes dos seminários, talvez seja onde reside a maior contribuição dos Ceffas com a construção da Agroecologia, uma vez que a tomada de consciência tem levado à compreensão da necessidade de outras formas de ver e lidar com a natureza e com os seres humanos, e a Agroecologia tem sido, como já afirmamos, a principal ciência que contempla essa perspectiva.

5.1.4 O princípio pedagógico: a Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007), pode ser classificada em três tipos: a “falsa”, pois não estabelece uma relação sistemática entre teoria e prática; a “aproximativa”, em que o estudante estabelece uma relação entre teoria e prática, mas não possui os meios para atuar sobre a realidade; e a “real”, também chamada de integrativa, que é a perspectiva dos Ceffas da região norte do Espírito Santo, sendo que essa não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Esse tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007, p. 120).

Em termos mais gerais, sem tanta preocupação em diferenciar os tipos de alternância, Nosella (2014, p. 29) a define como: “[...] uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Lige-se, pois tanto pela sua origem como pelos seu desenvolvimento, à educação no meio rural”. Já Calvó (1999, p. 17) complementa essa noção compreendendo a Pedagogia da Alternância como “[...] conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio”.

Em comum, as definições de Pedagogia da Alternância trazem de maneira muito explícita o aspecto que lhe é mais característico e que também se tornou o seu princípio pedagógico, a própria alternância.

A alternância, que em uma dimensão mais pragmática refere-se ao ritmo, ou seja, à dinâmica da Pedagogia da Alternância, prevendo que o processo de formação alterne em espaços e tempos, entre a escola e o seu meio sociofamiliar, ou seja, o meio onde o jovem realiza suas atividades cotidianas, sua casa, a unidade produtiva da família, a comunidade, o município, outra regiões, enfim, todos os locais onde o jovem está, fora do espaço da sede da escola.

Por isso, os estudantes em formação são chamados de sujeitos alternantes, pois ora estão no espaço da sessão escolar, período em que os jovens estão na sede da escola, ora estão no espaço da estadia, período em que estão no meio sociofamiliar.

O tempo dos estudantes na Pedagogia da Alternância, de modo geral, está organizado em três dimensões: estudo, vivência e trabalho, alternando apenas a intensidade de cada aspecto entre a sessão e estadia.

Na estadia, o alternante ocupa a maior parte do seu tempo na ação, no trabalho, seja na família, seja na vizinhança. Em geral, grande parte dos jovens possui maior relação com a geração de produtos primários do setor agropecuário, mas esse não é mais o único cenário de estadia existente nos Ceffas, pois, com o avanço do processo de industrialização da agricultura, cada vez mais as famílias estão sendo atingidas e se observa que, quando não há uma saída direta dos camponeses para as cidades, esses migram para as vilas e pequenos distritos. Isso acontece, pois as grandes empresas, ao contrário, por exemplo, da prática do

regime de meia, em que o comum era a construção de casas para as famílias parceiras na própria unidade produtiva. Agora, o que acontece é que os fazendeiros estimulam que os trabalhadores rurais se estabeleçam nas vilas, pois transferem diretamente para eles a responsabilidade por conseguir suas moradias e todas as despesas que essas geram (água, energia elétrica, manutenção, aluguel etc.), ao mesmo tempo que responsabilizam o estado pelas obras de saneamento básico, saúde, transporte público, comunicação etc.

Os seminários deixaram claro que o público dos Ceffas não é mais de agricultores/as, mas também de operários rurais, pois, com a vida em vilas, abrem-se muitas oportunidades no setor de serviços, passando muitas pessoas a se ocuparem com mercearia, material de construção, bar, oficina mecânica, loja de roupa, loja agropecuária etc. Muitos também passaram a prestar serviços como agente de saúde, cuidadoras de crianças e faxineiras (diaristas).

Ainda segundo eles, essa situação traz para as escolas uma complexidade ainda maior, pois a estadia dos jovens, ao contrário do que acontecia em outros períodos, não é mais apenas agrícola, representando em algumas escolas a menor atividade desenvolvida pelas famílias dos estudantes, fazendo com que os Ceffas adéquem toda a sua linguagem e instrumentos pedagógicos, em vista de possibilitar a aplicação da Pedagogia da Alternância, sem perder de vista os princípios.

Outro aspecto relacionado ao trabalho é que as escolas apoiam o estatuto da criança e do adolescente, orientando que os trabalhos sejam realizados dentro da prática cultural familiar, mas observando as orientações legais, sendo o trabalho como um princípio educativo nos Ceffas.

Em um segundo momento, ainda na estadia, está o tempo destinado para a vivência, ou seja, participação em atividades sociais da família, comunidade e região. Orienta-se que os jovens busquem participar de atividades extrafamiliares, em vista de aos poucos fazer uma inserção social, simples, e, à medida que avançam no processo de formação, e se sentem à vontade, se disporem a exercer funções sociais mais complexas, assumindo, por exemplo, cargos nas igrejas, associações, movimentos e organizações sociais etc.

Na abrangência do aspecto da vivência na estadia, estão os momentos de esporte, lazer, cultura, participação social e política, estimulando os jovens a reconhecerem as possibilidades dessa prática, seja no campo, seja na cidade, contribuindo para aumentar o seu patrimônio cultural e buscar um equilíbrio entre trabalho, estudo e lazer.

O tempo destinado ao estudo representa a menor parte da estadia do estudante, sendo definido nos processos vigentes nas escolas pesquisadas um total de 30% da carga horária escolar, cumpridos na estadia. Esses estudos compreendem atividades complementares às disciplinas escolares e instrumentos pedagógicos, às atividades de investigação e sistematização da sua realidade, por meio do Plano de Estudo e folhas de observação.

Nessa dimensão dos estudos na estadia, está também a experiência agropecuária no meio familiar, estimulando os estudantes a uma prática mais observada, sistematizada, relacionando teoria e prática ao mesmo tempo que reforça ou, em alguns casos, resgata uma prática das famílias, desestimulada pelo avanço das monoculturas na região, como é o caso do cultivo de hortaliças e criação de animais de pequeno e médio porte com o objetivo de subsistência familiar.

Outro aspecto importante da estadia é que o estudante não se ausenta completamente do seu meio para se formar, ele toma certa distância, no período que está na sessão, para conseguir compreender melhor o seu contexto, construindo conhecimentos também sobre como “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a ter” e “aprender a fazer”.

É no seio da família e com a sua participação que o jovem vai expandido sua atuação no meio sociofamiliar, não fazendo uma ruptura drástica entre esses ambientes. Assim, o jovem amadurece, passando da adolescência à vida adulta em um processo dialético e

acompanhado pela família, ajudando a construir seu projeto de vida, com autonomia em relação a ela, sem desprezar o seu papel.

A sistematização da estadia com esses três elementos também é importante para o jovem, no sentido de estimular o hábito do estudo, prática que o jovem alternante deverá cultivar por toda sua vida, conciliando com as dimensões da vivência e do trabalho. Para Gimonet (2007, p. 138, grifo do autor),

A alternância desempenha uma função reguladora de importância. De um lado, ela permite ao adolescente viver experiências em outros espaços e provoca, desta maneira, um **distanciamento progressivo** do campo familiar. De outro lado, a associação e o envolvimento dos pais na formação de seu filho podem **contribuir para o diálogo, para o relacionamento** e para o estabelecimento de regras, assim como os meios de encontros e de informação propiciados pelo Ceffa.

No período que estão na sessão escolar, também denominado tempo escola, o tempo dos jovens, como já vimos, é dividido em três momentos principais, que se alternam ao longo do dia: o estudo, a vivência e o trabalho.

No ambiente da sessão, os jovens dedicam a maior parte do seu tempo aos estudos, sendo esses desenvolvidos por meio dos momentos de estudos, com aulas e conteúdos vivenciais (palestras, intervenções, cursos, visitas, experiências etc), como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

É por esses dois principais meios que os/as educadores/as orientam e articulam o aprofundamento científico das questões da realidade trazidas pelas observações e entrevistas feitas pelos jovens, no período que estão na estadia.

Uma outra parte do tempo é destinado à vivência, momentos destinados à vida em grupo no ambiente escolar com atividades de auto-organização, esporte e lazer, integração entre os jovens. Essas atividades são promovidas e coordenadas pela associação dos estudantes de cada Ceffa. Por fim, uma parte pequena do tempo é destinada ao trabalho, agropecuário e doméstico, tendo ambos uma finalidade pedagógica, em vista da formação integral dos jovens, ajudando a discutir, por exemplo, a divisão social do trabalho, a questão de gênero, a solidariedade e a importância do trabalho coletivo.

No ambiente da sessão, os jovens encontram um ambiente pedagógico propício e muitos estímulos para vivenciarem e praticarem uma nova forma de organização, exercitar e valorizar os bons valores da cultura camponesa, ao mesmo tempo que conhecem aspectos de outras culturas, por causa das diversas origens dos/as estudantes e educadores/as, sendo, portanto, as escolas centros culturais, possibilitando socialização, afloramento e cultivo das ideias e sonhos da juventude. Nesse sentido, para Gimonet (2007, p. 140 grifo do autor), o Ceffa:

É o lugar onde vai acontecer o esclarecimento e a superação da prática e da experiência, onde vão se desenrolar novas aprendizagens, produção de saberes mais amplos para uma prática pedagógica ao mesmo tempo cooperativa e personalista. É também o palco de **uma vida social** no meio de um grupo de vida. Propicia um outro possível refúgio e **outras referências**, necessárias para a construção da identidade na fase adulta.

Não se trata, aqui, de um centro de reprodução de valores sociais do campo, mas um centro de socialização, onde os jovens, por meio da sua vivência, podem afirmar os seus valores, como refletir e mudar outros, ao mesmo tempo que, conhecendo novas possibilidades, caminham no sentido de definir a sua identidade.

Ao retornar ao seu meio sociofamiliar, os estudantes carregam esses estímulos, conhecimentos, informações, provocando desequilíbrios, inquietações nas relações que

estabelecem nesse meio com os diversos interlocutores que, de alguma forma, acabam provocando a reflexão, e, ainda que não mudem efetivamente, ao menos conhecem outras possibilidades, culturais, técnicas, científicas, sociais, econômicas etc.

O tempo que esses estímulos levam para provocar uma efetiva mudança é algo ainda não determinado, necessitando de estudo para isso, mas o que já se sabe é que, por vezes, esse é o início de um processo que se prolonga por toda a vida do alternante, sendo que alguns manifestam rapidamente essa transformação, em relação a alguns aspectos, enquanto outros permanecem latentes, sendo manifestados em outras fases de suas vidas.

De maneira geral, podemos afirmar que a finalidade do tempo escola é estimular, com as reflexões e conhecimentos construídos pelos jovens a partir dos aprofundamentos de sua realidade, a transformação da sua vida e do seu meio, nos aspectos que precisam ser melhorados.

Em síntese, o que se observa dessa dinâmica, é que na sessão o maior enfoque está nos estudos, ou seja, na reflexão. Nesse sentido, os dispositivos pedagógicos têm como finalidade estimular o aprofundamento científico da pesquisa da realidade, por meio das áreas de conhecimento, a partir de temas geradores e dos conteúdos vivências.

O tempo no Ceffa não é um dia, mais um tempo mais longo, para: refletir-aprofundar, colocar em comum as coisas e fenômenos da vida, em função não de um trabalho memorístico, mas onde a assimilação seja realizada de forma lógica e haja assunção de atitude (ZAMBERLAN, 1995, p. 12).

É na sessão escolar “[...] onde vai acontecer o esclarecimento e a superação da prática e da experiência, onde vão se desenrolar novas aprendizagens, produção de saberes mais amplos para uma prática pedagógica ao mesmo tempo cooperativa e personalista. É também o palco de uma vida social no meio de um grupo de vida” (GIMONET, 2007, p. 140).

Para além, de um ir e vir entre sessão e estadia, a alternância é, na verdade, um processo dialético, em que se conecta à “realidade, às lutas e aos movimentos sociais e fornece sustentação, tanto ao princípio da alternância, quanto ao instrumento de desenvolvimento do meio” (EFAB, 2016, p. 14). É também esse princípio que possibilita a aplicação do princípio filosófico, a primazia da vida sobre a escola, pois é por meio dessa alternância que a realidade entra na escola, sendo aprofundada e criando possibilidades para sua transformação.

Na Pedagogia da Alternância, a formação inicia pela ação, passa à reflexão e retorna para a ação, ou seja, um processo de formação em um ritmo em três tempos, como sistematizado por Gimonet (2007, p. 30):

Quadro 2 – O ritmo da formação nos Ceffas

1. O meio familiar, profissional, social	2. O Ceffa	3. O meio
. Experiência; . observações, instigações, análise; . (saberes experiências.)	. Formalização estruturação; . conceitualização . (saberes teóricos e formais.)	. Aplicação-ação; . experimentação; . (saberes-ações.)

Fonte: Gimonet (2007).

Tendo em vista que essa dinâmica sistematizada de alternância acontece somente após o ingresso dos estudantes nos Ceffas, considera-se que o início desse sistema se dá a partir da sessão, em que os jovens são motivados e orientados sobre os princípios, dinâmica e

metodologia dessa pedagogia. Em seguida, o que acontece é o desenrolar da alternância, alternando tempo-espácio, reflexão-ação.

Esse movimento estabelece um processo de formação representado por uma espiral crescente, simbolizando a continuidade e evolução do processo formativo, ampliando-se à medida que o estudante avança no processo de formação nos Ceffas, possibilitando uma formação continuada, na descontinuidade da alternância.

Essa mudança entre estudo, vivência e trabalho, além de demonstrar onde está a maior intensidade do ato educativo em cada período, evidencia também o quanto os dois momentos são importantes para a formação, ou seja, a aprendizagem dos estudantes ocorre dialeticamente, a partir de suas vivências, construções enquanto alternam entres esses espaços e tempos.

A sistematização prática desse princípio ocorre da seguinte maneira:

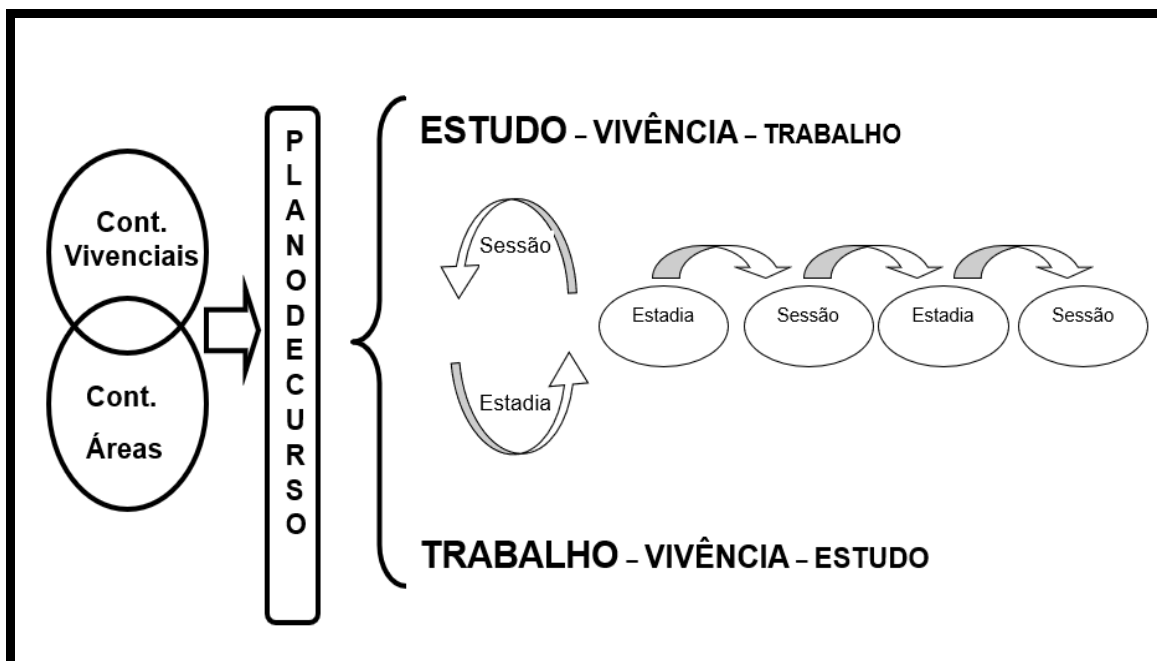


Figura 4 – Dinâmica da Pedagogia da Alternância

Fonte: Racfffaes (2012).

A dinâmica de alternância adotada, pelos Ceffas, permite que esses pratiquem a alternância real, compreendida como aquela que “[...] almeja uma formação teórica e prática global permitindo que o formando construa o seu projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo” (CALVÓ, 1999, p. 19).

Esse dinamismo coletivo nessas escolas possibilita a mobilização dos chamados parceiros da formação, que, de modo geral, são: os estudantes, beneficiários e sujeitos do processo de formação; os/as educadores/as, como animadores e orientadores do processo de formação dos jovens e das famílias; as famílias como beneficiária e gestora dos Ceffas; os mestres de estágio e outros colaboradores que recebem os estudantes em espaços de produção e trabalho, como também vão ao Ceffa e ajudam no processo de formação dos jovens e as mantenedoras.

Tudo isso contribui para a diversificação de experiências de vida, vivenciadas pelos estudantes ao longo dos cursos, contribuindo para aumentar sua cultura geral, ajudando-os na definição de sua função no mundo do trabalho, seja pela inserção direta no trabalho ou continuidade dos estudos.

Transformar-se numa pessoa exige um **processo dialético** de personalização e socialização (si próprio e os outros). A alternância contribui nisto [...], o jovem aprende e se forma por conta própria, constrói saber e consequentemente adquire poder. É o processo de personalização. Mas, ao mesmo tempo, opera-se uma socialização através do trabalho com os adultos do meio profissional, pelas atividades com outros jovens no meio social (GIMONET, 2007, p. 95, grifo do autor).

Os Ceffas procuram, como já vimos no princípio político, desenvolver uma formação contextualizada, buscando na relação dialética da reflexão, e da ação, desenvolver habilidades, atitudes e consciência como requisitos para a transformação do meio em que situa o jovem.

A alternância, enquanto método, possibilita uma formação por meio do trabalho e para o mundo do trabalho, numa perspectiva que supere a dimensão mercadológica da formação neoliberal.

Reconhecendo essa metodologia, o Parecer CNE/CEB nº1/2006, que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Ceffas, esclarece que:

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico (BRASIL, 2006, p. 4).

Nesse sentido, a dinamicidade da relação sessão/estadia promovida com os instrumentos pedagógicos, desde os mais simples aos mais complexos, precisa estar voltada para os princípios dos Ceffas, na perspectiva de construção de outra estrutura e organização social, fomentando novos projetos e novos valores, que não sejam os convencionais.

Os seminários apontaram que o princípio pedagógico, ou seja, a alternância, é um importante elemento que integra essa pedagogia à Agroecologia, de modo que, para os entrevistados, não se separa a pedagogia da Agroecologia, entendendo a alternância não como algo que possibilita alcançar ou desenvolver a Agroecologia, mas sendo uma pedagogia agroecológica, que possibilita a construção de conhecimentos e a transformação da realidade.

Ao analisar os princípios da Pedagogia da Alternância dos Ceffas, comparando-os com os princípios propostos por Caldart e pela ABA para a Educação e Agroecologia, nota-se estreita relação entre eles, sendo possível constatar que, a partir das manifestações da ACA, da Raceffaes e dos/as educadores/as entrevistados, as escolas pesquisadas apresentam grande harmonia com esses pressupostos.

Buscando tecer uma rápida correlação entre eles, foi destacado inicialmente o princípio da vida e da complexidade, que se apresenta na Pedagogia da Alternância, no princípio filosófico, que orienta que haja uma primazia da vida sobre a escola, ou seja, que a vida, os territórios são mais complexos e ricos que a própria escola, devendo essa existir em função das diversas formas de vida.

Para possibilitar a materialização dessas diretrizes, as escolas lançam mão do princípio pedagógico e metodológico, ou seja, da própria alternância e do método Plano de Estudo.

Esses princípios, quando bem aplicados, possibilitam que, ao alternarem entre a ação-reflexão, prática-teoria, os alternantes percebam essa complexidade e busquem formas mais equilibradas para atuar no mundo, pautadas em uma relação ética entre homem e natureza.

Nos seminários, houve destaque para o fato do movimento da Pedagogia da Alternância valorizar a diversidade, como um elemento integrador de seu trabalho, buscando se apoiar nela para fortalecer seus processos políticos e pedagógicos. Um exemplo prático da relevância da diversidade entre as escolas pesquisadas pode ser notado na organização política, que vai desde a associação local, passando pela regional, nacional até a internacional. Em cada uma dessas instâncias, existe uma diversidade de atores com pensamentos, culturas, condição social, política e econômicas diferentes, mas que, por meio dessa auto-organização, encontram-se nesse movimento de resistência e de luta em defesa da vida.

Assim, para além de uma dimensão curricular, fica claro, a partir dos seminários, que os Ceffas pesquisados estão se propondo, em uma relação dialética com o território e com o movimento agroecológico, se constituírem não como uma organização que apoia e defende a Agroecologia, mas como uma pedagogia agroecológica, uma vez que buscam compreender e valorizar a complexidade dos territórios camponeses e urbanos; respeitar e cultivar a diversidade, estimulando a transformação do homem, em sua relação dialética com a natureza, celebrando a vida.

5.2 Os Ceffas: A Ferramenta da Pedagogia da Alternância para a Construção da Agroecologia

O percurso formativo nos Ceffas está sistematizado em um documento que recebe o nome de Plano Formação. De modo geral, ele está organizado em três partes principais, sendo a primeira com caráter mais geral, em que são apresentados o histórico e o contexto de cada escola, como a justificativa e os objetivos do curso. A segunda parte apresenta os instrumentos pedagógicos e conteúdos vivenciais. A terceira parte é formada pelo currículo das áreas/disciplinas. Esse documento é, a cada três anos, incluído no processo de renovação dos cursos e apresentado ao CEE, que regula os cursos técnicos no Espírito Santo, realizando inspeções periódicas *in loco*, através da relação com a Sedu, por meio das Superintendências Regional de Educação (SREs), conforme a localização de cada escola e abrangência da SRE.

5.2.1 Organização geral dos cursos técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio dos Ceffas

Na região norte do estado do Espírito Santo, há sete Ceffas que ofertam Educação Profissional Técnica de Nível Médio estruturada de forma integrada com o ensino médio. Esses cursos estão localizados no eixo tecnológico dos recursos naturais, com a habilitação de técnico em agropecuária.

Desse montante, seis cursos pertencem à mantenedora Mepes, organização filantrópica sem fins lucrativos e que estabelece convênios com o governo do estado do Espírito Santo, para custear as despesas de contratuais dos/as educadores/as das escolas. Apesar de filantrópicas, essas escolas são equiparadas a escolas públicas, por meio do art. 281 § 2º, I A

V³⁴ da Constituição Estadual do Estado do Espírito Santo e pelo art. 13 § 1º, II da Lei 12.695/2012³⁵, que permite a ela acesso aos recursos públicos e garante ao egressos da rede filantrópica, os mesmos direitos dos estudantes da escola pública.

As demais despesas dos Ceffas, são custeadas por meio de convênios estabelecidos entre elas, as associações das famílias e as prefeituras dos municípios onde estão localizadas. Em alguns casos, as escolas conseguiram estabelecer parcerias com municípios vizinhos que também possuem estudantes nessas escolas. A outra parte da manutenção é oriunda de contribuição voluntária, campanhas e doações, realizadas pelas famílias dos estudantes, pessoas da região, comerciantes, aluguel da estrutura física das escolas etc.

Os Ceffas do Mepes que ofertam ensino médio estão distribuídos na região norte do Espírito Santo nos municípios de Montanha, Boa Esperança, Nova Venécia, Jaguaré, São Gabriel Palha e Rio Bananal.

Além dessas escolas, existe no território a oferta de um curso mantido pela prefeitura Municipal de Barra de São Francisco, que utiliza recursos próprios e de programas de educação do governo federal, para investimentos e custeio da escola. O quadro a seguir apresenta mais detalhes sobre os Ceffas ofertantes do curso técnico em Agropecuário no norte do Espírito Santo.

As escolas da rede Mepes estão cumprindo o processo apresentado ao CEE, em 2016, que estipula para os cursos carga horária total de 5.155 horas. Já o Cemffa de Barra de São Francisco está funcionando por meio da Resolução do CEE/ES nº 4.264 de 23/09/2015, que aprovou a organização curricular do curso técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio, para as turmas que iniciaram em 2014 e 2015, com três anos de duração do curso, carga horária total de 4.843 horas e regime de alternância diário.

Quadro 3 – Ceffas de ensino médio no norte do Espírito Santo e principais características

Nome do Ceffa	Município	Mantenedora	Número de estudantes	Tipo de estadia	Duração do curso (anos)
Escola Municipal Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite	Barra de São Francisco	Prefeitura Municipal	45	Diário	3
Escola Família Agrícola de Vinhático	Montanha	MEPES	82	Semanal	4
Escola Família Agrícola de Boa Esperança	Boa Esperança	MEPES	82	Semanal	4
Escola Família	Nova	MEPES	144	Semanal	4

³⁴ Art. 281. Equiparam-se às escolas públicas as que pertencem às entidades filantrópicas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, as da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade e as de Educação Especial para pessoas com deficiência, atendidas as exigências do art. 178, § 2º, I a V.

Parágrafo único - A lei regulamentará a forma de assegurar às escolas referidas neste artigo os encargos financeiros nele estabelecidos (ALES, 2007, p. 11).

³⁵ Art. 13. A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 8 § 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento (BRASIL, 2007, p. 4).

Agrícola Chapadinha	Venécia				
Escola Família Agrícola de Jaguaré	Jaguaré	MEPES	119	Semanal	4
Escola Família Agrícola do Bley	São Gabriel da Palha	MEPES	131	Semanal	4
Escola Família Agrícola de Rio Bananal	Rio Bananal	MEPES	99	Semanal	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

A cada ano, os Ceffas pesquisados abrem quarenta novas vagas, em cada unidade escolar. Em relação aos requisitos de acesso, nenhuma escola pesquisada adota algum tipo de exame de seleção, sendo necessário apenas que os interessados compareçam à sede da escola, onde participam de uma conversa com um representante da equipe de educadores/as, sendo abordados diversos assuntos, sobre o estudante e sua família, mas, principalmente, se apresenta, em termos gerais, a dinâmica da Pedagogia da Alternância, o cotiando das escolas e os termos do acordo de formação que estabelece os papéis de cada parceiro na formação.

Tendo esclarecido as curiosidades das famílias, efetiva-se a matrícula do estudante, mediante apresentação dos documentos pessoais e comprovante de conclusão do curso de ensino fundamental. Nos casos de ingresso em outras séries, a matrícula está condicionada ao documento de transferência emitido pela escola de origem e mediante possibilidade de cumprir adaptação pedagógica, aproveitamento de estudos e complementação curricular.

5.2.2 Justificativas para a oferta dos cursos

De modo geral, as justificativas dos cursos são muito semelhantes, mesmo entre o Ceffa pertencente ao poder público municipal, uma vez que foram estabelecidas a partir de debates coletivos sobre a finalidade e necessidades dos cursos no território.

As justificativas dos cursos apresentadas nos processos estão baseadas principalmente nas características do meio rural, da população da região norte do Espírito Santo, do local onde estão implantadas as escolas e do território de abrangência de suas ações, em que descrevem os diversos impactos provocados pela modernização da agricultura, a partir da década de 1960, do século passado.

As escolas argumentam sua utilidade no fato de existir uma luta, de parte do campesinato presente no território, por um outro tipo de desenvolvimento, fazendo a opção pelos Ceffas, como possibilidade de educação, por entenderem ser a Pedagogia da Alternância uma metodologia apropriada ao campo, possuindo essa uma relação estreita com o movimento da Educação do Campo, tendo em sua missão educacional a intenção de:

[...] preparar o (a) jovem com formação geral e profissional em atividades produtivas ligada ao campo tanto nos aspectos técnicos, administrativos e ambientais da produção, do beneficiamento e/ou prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural em vista de promover o desenvolvimento sustentável e solidário do seu meio (EFAC, 2016, p. 6).

Nesse sentido, as escolas destacam ainda que:

Este serviço de educação contribui no desenvolvimento territorial através do fortalecimento da agricultura familiar e da extensão rural estimulando à diversificação agropecuária, a produção sustentável, o cuidado com o meio ambiente, geração de renda e qualidade de vida propiciando o empreendedorismo e protagonismo dos (as) jovens tanto a nível familiar e comunitário (EFAJ, 2016, p. 6).

De modo geral, concluem justificando a continuidade da oferta do curso, por serem capazes de cumprir as exigências legais para esse propósito, mas, principalmente, por esse somar forças nas lutas dos povos do campo, mostrando ser “[...] uma importante estratégia para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões” (EFAB, 2016, p. 7), contribuindo para fortalecer a luta de classes e a construção de um desenvolvimento que respeite a vida e o meio ambiente.

Analisando a justificativa dos cursos, percebemos mais uma vez que os Ceffas mantêm uma coerência com seus princípios e objetivos históricos, mas, novamente, sentimos falta de expressar a Agroecologia, de maneira evidente, com um dos elementos da justificativa, haja vista que o texto traz, mais uma vez, muitos elementos convergentes com esse paradigma. Os participantes do seminário concordaram com essa análise e apontaram a necessidade de que, nos próximos processos, sejam feitas as alterações necessárias para efetivar na dimensão documental a importância política que a agroecologia possui para essas escolas.

5.2.3 Objetivos dos cursos e o perfil do egresso

Os objetivos dos cursos, como as justificativas, são frutos de debates coletivos nos Ceffas. Buscando expressar o resultado desse processo, as escolas definiram o seguinte, como o objetivo geral dos cursos:

Proporcionar a formação integral dos jovens do meio rural em função da promoção do desenvolvimento local sustentável, nos aspectos técnico, econômico, social, cultural e ambiental capacitando-os com conhecimentos gerais e habilidades para o exercício de atividades produtivas que são exercidas pelo técnico em agropecuária (EFABE, 2016, p. 8).

O Ceffa público expressou seu objetivo como sendo buscar “[...] o pleno desenvolvimento do educando no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho” (CEMFFA, 2015, p. 8).

Por meio dessas definições, as escolas reforçam o seu compromisso histórico com a transformação social do contexto em que os jovens estão inseridos, abarcando uma diversidade de aspectos, que estão para além das dimensões apenas acadêmicas e/ou econômicas. Contudo, optam pelo conceito de desenvolvimento local sustentável, já tão questionado por diversos seguimentos, uma vez que se tornou um jargão, sendo amplamente adotado, inclusive, pelos projetos baseados nos modelos convencionais de produção, pautados na geração de lucros, em detrimento dos patrimônios culturais e ambientais existentes nesses territórios.

Essa ambiguidade existente no objetivo dos cursos prevalece como uma característica histórica do movimento, que desde a origem, no Brasil, tem se pautado nesse conceito de desenvolvimento sem, contudo, detalhá-lo para deixar mais claro de que tipo de desenvolvimento sustentável estão se tratando.

Nesse sentido, a ausência de menção à Agroecologia como paradigma adotado pelos Ceffas gera certa estranheza, em virtude de todos os acúmulos feitos pelo movimento, sendo ela, inclusive, o referencial para o tipo de sociedade e desenvolvimento agropecuário, que as escolas devem promover por meio de suas ações formativas.

Essa contradição poderia ser corrigida ou minimizada nos objetivos específicos do curso ou no texto que define o perfil do egresso dos Ceffas, mas, ao analisá-los, percebe-se que novamente o termo Agroecologia não foi adotado, mantendo a perspectiva do desenvolvimento sustentável, apesar de em alguns itens dos objetivos estarem alinhados com as proposições da Agroecologia.

O perfil do egresso das escolas em alternância pesquisadas é entendido pelo movimento como:

[...] a identidade do curso, levando em consideração os conhecimentos das competências profissionais gerais e específicas do técnico, em função das características locais e regionais, tendo em vista preparar um profissional flexível e apto a desempenhar por meio de suas habilidades, a competência apreendida (EFARB, 2016, p. 9).

Analisando esse tópico, descrito nos processos das escolas pesquisadas, nota-se que ele é prioritariamente agropecuário, estando 35 das 40 características, que expressam o perfil do egresso em função dessa abrangência, restando cinco itens apenas, onde são abordados todos os outros aspectos que o jovem egresso deve apresentar.

Nesses itens, muitos aspectos convergem com a Agroecologia, mas outros permanecem divergentes, acompanhando os mesmos aspectos abordados no período histórico em que os Ceffas estavam definindo a Agroecologia em seu movimento e suas características. Assim, aparecem no texto o estímulo ao desenvolvimento rural sustentável, tendo uma visão empreendedora e a adequação às demandas mercadológicas.

As escolas estão em período de renovação dos cursos, e esses tramitam no CEE desde 2018, estando funcionando sobre o processo de 2016, que foi prorrogado por esse mesmo órgão, por não conseguirem ainda concluir avaliação da nova documentação, e que deveria vigorar, a partir de 2019.

Analisando esses documentos, apesar das alterações feitas, o que se observa é que permanece a mesma situação em relação à falta de alusão à Agroecologia nos fundamentos dos processos. Em geral, o Cemffa aborda mais a Agroecologia nos aspectos de fundamentação do processo, mas não nos pontos essenciais, como na justificativa, objetivos e perfil do egresso. No caso das escolas do Mepes, o termo Agroecologia está reduzido a conteúdos das disciplinas técnicas, pois esse só é citado nessa parte dos processos dos cursos.

Para o seminário dos/as educadores/as, ao contrário do que se pensava, essa situação revelou que a escola pública, que está mais sujeita aos desafios burocráticos para expressar suas intenções no processo formativo, sobretudo quando são contra-hegemônicos, conseguiu abordar muito mais a Agroecologia em seu processo do que os Ceffas da rede Mepes, que possui mais autonomia para formular seus documentos.

Essa situação demonstra que os Ceffas, principalmente da Rede Mepes, ainda não havia percebido esse descompasso, entre o encaminhado na dimensão política do movimento e expresso nas dimensões técnicas, materializado na redação dos processos de curso.

5.2.4 Organização curricular

A organização curricular é o item do processo que apresenta as disciplinas ofertadas pelas escolas, em cada série, como sua carga horária e organização geral para desenvolvimento delas no mínimo de 200 dias letivos, como previsto em lei. Em virtude da duração dos cursos do Mepes e da rede municipal, eles possuem organização curricular muito distintas, como veremos a seguir.

Os cursos ofertados pelos Ceffas da rede Mepes no norte do estado possuem a mesma organização curricular, com carga horária total de 5.155 horas, distribuídas em 3.797 horas dedicadas aos conteúdos curriculares, 392 horas de estágio supervisionado e 966 horas de atividades complementares, sendo 840 horas de auto-organização na vida de grupo e 126 horas de Plano de Estudo. Essa carga horária é distribuída em quatro séries, sendo que cada uma possui 21 sessões de cinco dias e 21 estadias de nove dias, conforme está estabelecido na organização curricular dos cursos nos processos homologados no CEE.

Já o Ceffa público oferta o curso em três anos, com carga horária total de 4.843 horas, distribuídas em 4.221 horas dedicadas aos conteúdos curriculares e 622 horas de atividades complementares, sendo 184 horas de estágio, 240 horas de auto-organização na vida de grupo e 198 horas de Plano de Estudo. Essa carga horária é distribuída em três séries, em regime de alternância diária, conforme está estabelecido na organização curricular dos cursos nos processos homologados no CEE.

Em relação ao quadro das disciplinas, todos os cursos estão organizados por área do conhecimento, sendo ofertadas todas as disciplinas das áreas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber:

- a) Linguagens (Educação Física, Língua Portuguesa e Artes);
- b) Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia);
- c) Matemática (matemática);
- d) Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia);
- e) Parte diversificada (língua espanhola e língua estrangeira moderna – inglês);
- f) Agropecuária (agricultura, zootécnica, culturas, criações, irrigação e drenagem, desenho e topografia, construções e instalações, administração e economia rural, planejamento e projeto).

Em ambos os casos, os Ceffas dificilmente repetem a organização curricular, entre um processo e outro, uma vez que estão sempre buscando melhorar a qualidade da formação, tomando providências para isso logo que identificados os desafios e encontradas as possíveis alternativas. O tempo para alterar os processos tem sido considerado muito longo, sendo necessário, muitas vezes, solicitar sobrestamento do processo ao CEE.

A existência de organizações curriculares diferentes gera muitos transtornos aos Ceffas, pois exige que os/as educadores/as, mesmo já tendo sistematizado uma nova organização curricular e/ou metodologias mais eficientes, permaneçam tendo de desenvolver a formação conforme o processo que regula as turmas, em função do ano de início do curso, pois por lei cada turma deve cumprir a organização curricular vigente, a partir do ano que ingressam no curso.

Para monitorar o trabalho nos Ceffas, a Sedu, por meio das SREs, faz inspeções ordinárias a cada ano, analisando toda a parte documental e estrutural das escolas. Além disso, conforme solicitação da Sedu ou CEE, elas realizam outras visitas para atender objetivos específicos.

5.2.5 As sessões e estadias nos cursos

Em virtude de atender às especificidades do novo rural, os Ceffas pesquisados deixaram de ofertar a forma mais tradicional da Pedagogia da Alternância, em que os estudantes passavam um período integral no ambiente da sessão e, em seguida, na estadia.

Atualmente, entre as escolas da rede Mepes, todos ofertam a alternância semanal, contudo, com uma forma mista, flexibilizando o sistema anterior, passando os estudantes que moram em comunidades próximas à escola e que são atendidos pelo transporte escolar ou pela própria família a permanecer no Ceffa ao longo do dia, no período em que são desenvolvidos os momentos de estudo, ou seja, no período da sessão, eles passam o dia na escola e a noite em casa. Já aqueles que moram muito longe e não são atendidos diariamente pelo transporte escolar permanecem na escola, no regime de internato, retornando para o ambiente familiar apenas no final da sessão.

O sistema de internato que antigamente possuía serões de estudo deixou, inclusive, de constar nos processos como carga horária escolar, não sendo mais entendido como um princípio educativo que justifique a permanência na escola dos estudantes no período noturno, sendo que residem próximo a escola.

Cada vez mais, os momentos noturnos nos Ceffas pesquisados estão tomando um caráter mais “livre”, gerenciado pela associação dos estudantes, onde podem se dedicar a atividades de estudo, mas também de esporte, lazer e cultura. Ou seja, o internato deixa de ser um princípio educativo e passa a ser uma política de assistência estudantil, uma vez que possibilita o acesso e permanência de jovens à metodologia da Pedagogia da Alternância e ao curso técnico.

A exceção no caso da rede Mepes está no Ceffa de Jaguaré, que conseguiu integrar sua demanda ao transporte do município e do estado, não sendo necessária a oferta de internato. Mas a grande diferença está na escola de Barra de São Francisco, que possui sistema diário de alternância, em que os estudantes alternam diariamente entre sessão e estadia, sendo o curso oferecido em período matutino, correspondendo à sessão. Já no período vespertino e noturno, os jovens estão no ambiente socioprofissional, familiar, que corresponde à estadia. Essa organização possibilitou atender à demanda das famílias para reduzir o tempo do curso de quatro para três anos.

A alternância diária só é praticada pelo Ceffa público, onde os estudantes frequentam a escola todos os dias, alternando apenas às quarta-feira e finais de semana. Essa forma tem se mostrado mais oportuna para diversas famílias, principalmente as que são proletárias rurais ou urbanas, que preferem que seus filhos e filhas estejam em casa todos os dias, facilitando a organização familiar em muitos aspectos, pois, nesses casos, não conseguem levar seus filhos ao seu ambiente de trabalho ou orientar alguma ocupação para além dos trabalhos domésticos, gerando grande ociosidade e preocupação para as famílias quando esses estudam em regime semanal.

O fato de os estudantes ocuparem uma parte do seu dia com o turno na escola ajuda as famílias, que ficam responsáveis de organizar apenas o período vespertino, uma vez que geralmente, no período noturno, estão todos juntos em casa, possibilitando o acompanhamento mais de perto pelas famílias.

Para os jovens, essa organização também tem demonstrado ser interessante, pois é a forma que eles estudam desde a educação básica, sendo, às vezes, difícil a adaptação à forma semanal no ensino médio.

Em função das possibilidades do transporte escolar e das linhas regulares do município e região, cada Ceffa organiza seus horários de funcionamento, mas, em geral, cumprem a carga horária estabelecida na organização curricular para cada turma.

5.2.6 A equipe de educadores/as

Os/As educadores/as dos Ceffas pesquisados são contratados para o trabalho seguindo um mesmo perfil, considerado como ideal para exercer as funções nas escolas, como ter graduação em área de conhecimento específica, ter gosto e, se possível vivência com o campo e com a Educação do Campo, ter disponibilidade e disposição para aprender sobre outras formas de educação.

Apesar do perfil dos/as educadores/as ser comum, a forma de contratação se difere conforme a mantenedora do Ceffa. Na escola da rede municipal, houve períodos em que a contratação era realizada por meio de indicação da associação das famílias e da direção da escola, de maneira muito semelhante ao que acontece na rede Mepes, como veremos um pouco mais adiante neste mesmo tópico.

Com os avanços da normatização da contratação dos servidores públicos, passou-se a adotar a forma de processo seletivo, em que, por meio de um edital, a prefeitura municipal apresenta o perfil, formação e documentação necessários para a seleção. Em geral, a luta da escola não é necessariamente sobre a forma de seleção, mas para garantir editais específicos para escolas do campo, de modo que sejam valorizadas as experiências e formações específicas para atuar nessa modalidade. Nesse município, o atendimento dessa demanda tem variado ao longo dos anos, conforme entendimento dos/as prefeitos/as e secretários/as de educação, sendo adotado em alguns períodos e em outros não.

A equipe nessa escola possui um total de 12 pessoas, sendo alguns efetivos e outros contratados na forma de designação temporária.

Na rede Mepes, cada unidade escolar decide pela contratação/demissão dos/as educadores/as, por meio da relação entre equipe docente e associação das famílias, com a mantenedora. Cada Ceffa analisa sua necessidade e realiza as entrevistas com os candidatos, observando sua formação e apresentando as demandas do trabalho. Encontrando o profissional adequado, a associação indica o nome ao escritório central do Mepes, localizado no município de Anchieta, que procede os atos necessários à contratação, ficando a gestão do seu trabalho sob a responsabilidade da escola que está fazendo a indicação. O processo de demissão ocorre da mesma forma, ou seja, a equipe e associação avaliam o desempenho dos/as educadores/as, quando julgarem necessário, e, tendo motivos sólidos e justificáveis, encaminham a situação para o escritório central do Mepes, que toma os procedimentos para o desligamento do/a educador/a.

O regime de trabalho no Mepes é de quarenta horas semanais com dedicação exclusiva, com contratação no regime celetista. Existem casos de contratação com carga horária menor, sendo da mesma forma apresentada e justificada pela unidade escolar que faz a solicitação.

A política atual do Mepes determina que, para escolas de ensino médio, são necessários sete educadores/as, estando entre eles o diretor da escola, o coordenador pedagógico e do curso. Os/As educadores/as se distribuem entre as funções de gerência das aulas e instrumentos pedagógicos; acompanhamento de turmas; acompanhamento da auto-organização etc.; responsáveis de setores, como biblioteca, laboratório de informática, dormitórios, unidade de produção agropecuária etc.; representações externas em conselhos municipais e regionais; comitês de educação etc.

Em geral, as funções dos/as educadores/as na Pedagogia da Alternância estão agrupadas em categorias, a saber: acompanhamento de turma e do dia, administração das disciplinas, funções de coordenação, administração de tarefas e atividades externas. Essas funções, estão ligadas ao perfil que o/a educador/a precisa ter ou desenvolver ao iniciar seu trabalho na Pedagogia da Alternância, como compreender que há uma primazia da vida sobre escola; dominar o método e entender que ele é mais importante do que os conhecimentos

gerais; desenvolver o trabalho em equipe, em um espírito solidário e cooperativo, desenvolvendo a corresponsabilidade e estimulando a participação no movimento da Educação do Campo (RACEFFAES, 2012, p. 6).

Todas as funções educativas, administrativas e agropecuárias que compete à escola são realizadas pelos/as educadores/as. Pode, de modo geral, sua função ser expressa da seguinte forma:

Consiste sobretudo em ajudá-lo a compreender o mecanismo de produção agrícola na qual eles submetem por simples tradição ou imposição, ajudá-los diagnosticar e criticar todas as condutas adquiridas por hábito. O que o homem conhece inteligentemente com mais aflição, é sua própria vida, feita de tradições e rotinas. O melhor procedimento prático não é o de expandir ideias exteriores e distantes; e sim raciocinar a tradição, as condutas, as rotinas que as pessoas vivenciam. Ser livre não é cumprir tal ou qual atitude, pensar tal ideia, possuir tal conhecimento e sim conhecer as razões destes atos, a origem destas ideias, o funcionamento destes conhecimentos. A função do monitor é ter e promover ideias e conhecimentos com os camponeses; não como instrutor absoluto e sim, ajudá-los para que eles mesmos construam suas ideias e conhecimento (DUFFAURE, 1994, p. 17, *apud* RACEFFAES, 2011h, p. 2).

Em relação às áreas de formação, o CEE exige que todas as disciplinas sejam ministradas por pessoas formadas na área específica. Os Ceffas estão conseguindo atender quase que integralmente essa demanda, seja pela contratação específica de pessoas habilitadas na área, seja por meio de nova graduação cursada pelos/as educadores/as. É importante destacar que, principalmente no caso do Mepes, por definir uma equipe de sete pessoas por escola de ensino médio, não conseguiria atender à exigência do CEE, pois algumas séries chegam a ter vinte disciplinas, distribuídas em seis áreas do conhecimento, mais as partes diversificadas. De tal modo, ainda que as contratações estivessem organizadas em área, seria difícil cumprir a determinação do CEE.

Para resolver essa questão, as escolas estão contando com a militância e boa vontade dos/as educadores/as em buscar novas graduações e ajudar a cumprir a determinação do conselho.

A direção do Mepes tem utilizado essa determinação do CEE para negociar com o governo estadual o repasse de recursos para aumentar a contratação de mais educadores/as, mas até agora sem sucesso.

Na esfera do Ceffa municipal, a questão das equipes foi resolvida por meio da contratação de uma parte dos/as educadores/as com carga horária integral e que fica responsável por desenvolver as principais atividades da Pedagogia da Alternância. A outra parte trabalha apenas com as disciplinas específicas e quando há possibilidade de integração com o desenvolvimento de algum instrumento.

A partir do ingresso no movimento da Pedagogia da Alternância, no norte do Espírito Santo, os/as educadores/as passam por processo de formação pedagógica, promovido pela Raceffaes e composto por três estratégias formativas principais. A primeira delas consiste na formação básica, que é uma formação geral, em que se apresentam os fundamentos históricos dos Ceffas e os procedimentos básicos dos principais instrumentos pedagógicos. Essa formação é destinada aos/às educadores/as que estão iniciando o trabalho na Pedagogia da Alternância.

A segunda estratégia é a denominada formação inicial, desenvolvida normalmente para educadores/as com cerca de dois a três anos de trabalho, já tendo, em geral, definindo-se pela continuidade no trabalho nos Ceffas. Essa formação tem sido feita nos últimos anos no formato de uma especialização ou curso de aperfeiçoamento em Pedagogia da Alternância e

Educação do Campo, buscando promover o aprofundamento sobre esses assuntos, melhorando a prática cotidiana dos/as educadores/as.

Por fim, existe a formação continuada dos/as educadores/as, ofertada por todo o período de trabalho, sendo realizada por meio de reuniões, oficinas, seminários etc. É destinado a todos/as educadores/as, independentemente do tempo de trabalho. Por essa via, são discutidos assuntos gerais relacionados à educação, política, campo, campesinato, Pedagogia da Alternância, Agroecologia, Educação do Campo etc. Em geral, essa formação é desenvolvida no sentido do que nos apresenta Nosella (2007, p. 6):

[...] não existe um educador competente que não realize em seu ato pedagógico uma determinada militância política. Do meu ponto de vista, a Pedagogia da Alternância é uma técnica didática que efetiva uma opção política progressista, renovadora e evolucionária. Por isso, ao praticar com competência essa pedagogia, ao mesmo tempo milita-se politicamente numa direção revolucionária.

Por tudo isso, os participantes dos seminários afirmam ser evidente que a Pedagogia da Alternância, para cumprir sua função histórica, precisa ter uma base de educadores/as que acreditem nos princípios da Pedagogia da Alternância e que busque em sua prática cotidiana desenvolver e/o aperfeiçoar suas funções, tendo em vista que:

[...] o educador da Pedagogia da Alternância é revolucionário quando cumpre de forma competente sua função pedagógica, porque traz na sua concepção metodológica e científica a potencialidade de transformar profundamente as relações sociais no campo. Portanto, esse educador é um profissional militante, mesmo quando não exerce formalmente militância política (NOSELLA, 2007a, p. 15).

A equipe de educadores/as em cada Ceffa consiste no elo que articula e orienta o processo formativo, desenvolvendo em parceria com estudantes, família, mantenedoras e apoiadores o processo educativo, possibilitando que a alternância aconteça e que as transformações ocorram nos contextos onde estão as escolas.

5.2.7 Infraestrutura para atendimento aos cursos

Os Ceffas pesquisados estão ao longo de sua existência buscando criar e/ou adequar suas estruturas para atender às demandas do ensino médio e do curso técnico. Atualmente, as escolas possuem as seguintes estruturas: salas de aula, sendo uma para cada turma; laboratório de informática, com pelo menos uma máquina para dois estudantes; biblioteca, contendo o acervo exigido e descrito no processo de cada escola; laboratório multidisciplinar, com equipamentos e materiais para subsidiar as disciplinas da área social, natural e técnica; sala de reuniões; ambiente de estudo fora das salas de aula; kit multimídia para aulas; refeitório; dormitórios; banheiros públicos; ambiente para realizar atividades de esporte e lazer, como quadra poliesportiva, campo, quadra de vôlei, quadra de areia, jogos de mesa etc.; unidade para produção agropecuária, tendo a menor delas 9,68 hectares e a maior delas com 48,4 hectares. A maior parte delas possui entre dez e 15 hectares.

Em geral, essa é a infraestrutura básica existente nas escolas, variando em alguns aspectos ou itens e na condição da manutenção, mas, em geral, todas as escolas estão focadas em manter e melhorar suas instalações físicas para atender aos estudantes, principalmente nos aspectos referentes ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, segurança, acessibilidade e conforto dos estudantes.

Para alcançar essa meta, em função das limitações financeiras, os Ceffas estão investindo em uma gestão administrativa mais eficiente e buscando os recursos financeiros através de campanhas, doações e emendas parlamentares.

5.2.8 O plano de formação dos Ceffas

O plano de formação nos Ceffas está estruturado com base nos princípios da Pedagogia da Alternância, em função de promover a formação integral dos estudantes, de modo que, para além da formação acadêmica, também são levados em consideração outros aspectos. Segundo Begnami (2006, p. 44),

[...] a formação integral dos estudantes é compreendida como a “formação do ser como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: a dimensão individual e social, afetiva/emocional e intelectual, profissional e lúdica, psicológica, ética, ecológica, espiritual, política, econômica etc.

Nesse sentido, o perfil esperado dos egressos é que sejam sujeitos promocionais e protagonistas, sendo agentes atuantes em seus contextos socioeconômicos.

Para Raceffaes (2011, p. 17), o plano de formação possui três dimensões principais, a saber:

- a) o processo formativo, compreendendo o jovem como sujeito, protagonista de sua história, busca integrar a vida e a ciência, para que ele possa construir conhecimentos e desenvolver condutas coerentes a esse percurso formativo;
- b) o trabalho, que é o meio pelo qual pode se transformar a realidade individual e coletiva, e, sendo refletido, ajuda a superar a contradição da sociedade capitalista que fragmenta o trabalho, criando, por exemplo, dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, e entre gêneros, definindo atividades distintas a serem exercidas por homens e por mulheres. O trabalho enquanto princípio educativo nos Ceffas é no sentido de superar essa visão, sendo entendido e praticado por meio da auto-organização como uma atividade coletiva de formação dos sujeitos e por meio da qual se pode praticar a liberdade humana. Ele é pedagogizado; desse modo, partindo da pergunta, questiona-se o trabalho nos padrões capitalistas, e, por meio do processo de ação-reflexão, o trabalho passa a ser mais humanizado, no sentido de exercer uma função na sociedade em que está inserido, superando o trabalho apenas com uma forma de ascensão social;
- c) a formação objetiva – tanto nos aspectos socioculturais, ambientais e econômicos quanto na dimensão cognitiva – é fundamental e deve estar em harmonia com as outras dimensões apresentadas, possibilitando uma coerência entre as finalidades do plano de formação e sua realização.

Para sustentar esse processo educativo, os Ceffas estabeleceram bases/diretrizes, que são desenvolvidas por meio dos instrumentos pedagógicos da alternância e do plano de curso orgânico, ambos formulados sobre um arcabouço filosófico de compreensão da educação, do homem e da sociedade.

O plano de curso orgânico dos Ceffas é um documento, cuja elaboração é realizada por meio de reuniões dos/as educadores/as de todas as áreas do conhecimento, em que, observando a BNCC, sistematizam os conteúdos de cada área/disciplina, estruturando-os em habilidades, competências, enfoque, motivação, hipóteses, conteúdos específicos,

metodologias, atividades avaliativas na sessão e estadia. No plano de curso, estão estruturadas todas as atividades do currículo, que é

[...] construído a partir da relação entre teoria e prática em diferentes espaços – escolares e de trabalho do campo, pois o movimento estudo/trabalho articula o processo curricular às demandas dos estudantes e das suas famílias, o que, por sua vez, possibilita a construção de saberes individuais e coletivos (MOTA, 2010, p. 54).

Dessa forma, para a Raceffaes,

O plano de curso é o mecanismo metodológico que garante a **Formação Integral**, trabalhando a formação técnica, acadêmica e humana em função da formação profissional sócio política. Ele define os rumos do processo educativo desenvolvido pelo Ceffa (2012, p. 2, grifo do autor).

Ou seja, por meio do plano de curso se articula a formação integral dos jovens, a partir de sua realidade socioeconômica. Em relação à validade do documento, não foi definida uma periodicidade para sua reelaboração. Em geral, isso ocorre quando os/as educadores/as percebem a necessidade de adequações ou por alterações na BNCC.

Nesse caso, a Raceffaes conta com uma equipe de Plano de Curso, formada por educadores/as dos Ceffas que organizam e articulam o processo de formulação do documento, desenvolvido por meio de encontros de formação e oficinas de produção, até a versão final do documento.

A estrutura geral do plano de curso está dividida em conteúdo geral, que correspondem aos fenômenos naturais, sociais e econômicos dentro de cada ciclo de formação. A partir dos conteúdos gerais, são estabelecidos os temas geradores, que são a coluna estrutural da formação. Eles são no total seis e estão distribuídos em cada série. E foram sistematizados buscando expressar os fenômenos básicos para a compreensão da vida, sendo eles: nutrição, reprodução, sociedade e economia.

Em cada tema gerador, são definidos temas de estudos que englobam as bases tecnológicas de cada área do conhecimento/disciplina, possibilitando a integração entre elas. Para cada tema de estudo, estão estabelecidos os conteúdos específicos de cada disciplina, que possibilitam as reflexões e orientações técnicas contextualizadas e o trabalho inter e multidisciplinar, sempre buscando a contextualização com a realidade dos estudantes, a partir da colocação em comum e problematização do Plano de Estudo.

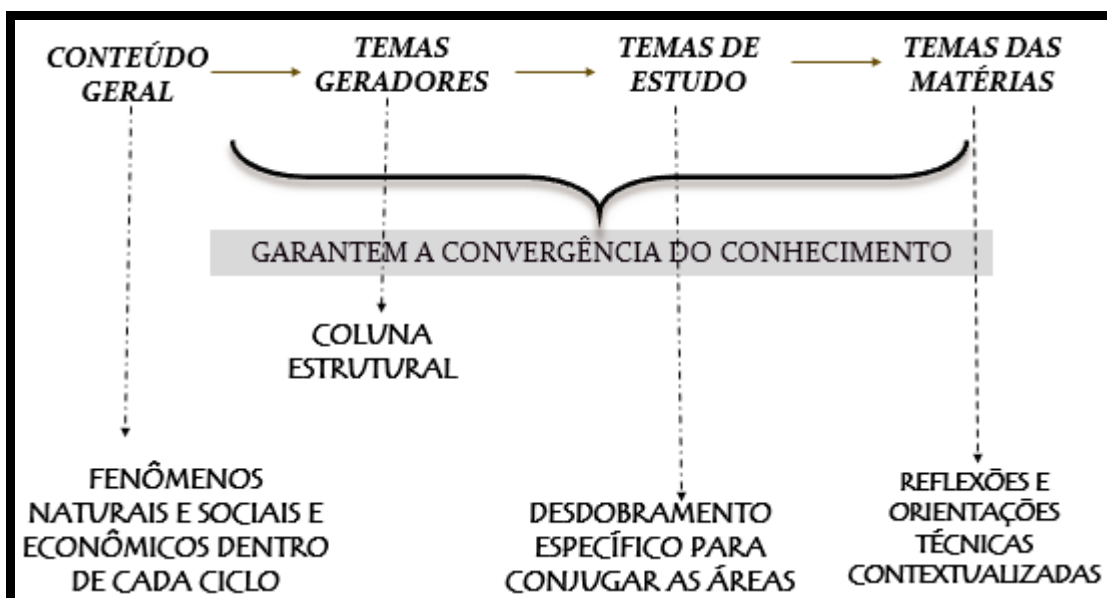


Figura 5 – Integração entre os conhecimentos empíricos e científicos nos Ceffas
 Fonte: Raceffaes (2010)..

É importante destacar que a formação dos jovens está organizada em ciclos, na forma de uma espiral crescente, ou seja, o processo formativo, apesar de ser seriado, não está sistematizado rigidamente nesta forma, sendo gradual a passagem de uma série a outra, articulada por meio de um Plano de Estudo, ligado ao primeiro tema gerador da série seguinte. O esquema a seguir, apresentado na figura 6, demonstra a estruturação geral do processo de formação nos Ceffas, relacionando os ciclos de formação e os fenômenos básicos da vida estruturantes do plano de formação nos Ceffas pesquisados.

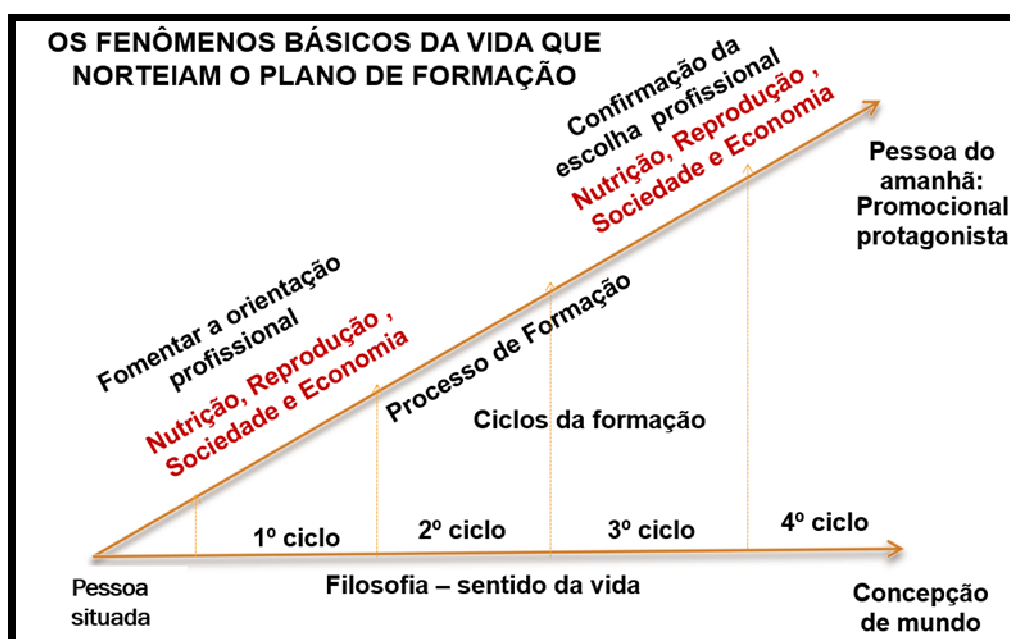


Figura 6 – Os fenômenos básicos da vida que norteiam o plano de formação
 Fonte: Raceffaes (2010).

Cada ciclo de formação é composto por duas séries. O 1º e o 2º ciclos correspondem às séries do ensino fundamental, estando o 6º e 7º anos no 1º ciclo, e o 8º e 9º anos, no 2º ciclo. Já o 3º e o 4º ciclos correspondem ao ensino médio, estando a 1ª e 2ª séries no 3º ciclo, e a 3ª e a 4ª série, no 4º ciclo.

A base do esquema apresentado na figura 6, representa a filosofia dos Ceffas, que orienta toda a formação e foi apresentada com mais detalhes no item que descreve o princípio filosófico das escolas pesquisadas, ou seja, a primazia da vida sobre a escola. Essa base filosófica propõe que o estudante situado no meio sociofamiliar/profissional, à medida que avança no processo formativo, cada vez mais a compreenderá, como os demais conteúdos científicos e empíricos, projetando o seu desenvolvimento e construção de uma concepção de mundo a partir dos conhecimentos que construiu nesse percurso.

Permeando a trajetória formação, percebemos os fenômenos da sociedade – Nutrição, Reprodução, Sociedade e Economia – que são desenvolvidos no ensino médio no sentido de orientar a confirmação da escolha profissional, iniciada no ensino fundamental, oportunizando o máximo de situações para aumentar o patrimônio cultural dos estudantes e possibilitar que tenham opções de escolha sobre sua atuação no mundo do trabalho, não tendo objetivo de forçar uma vocação ou carreira agropecuária. O mais importante é que ele compreenda o seu contexto e, a partir disso, faça suas escolhas, mas, qualquer que seja ela, que possa sempre se lembrar dos desafios e oportunidades da vida no campo e de alguma forma contribuir na superação desses problemas, seja por sua atuação prática ou ao menos através do seu discurso.

O plano de curso vigente nas escolas pesquisadas orienta que a formação dos estudantes inicie na 1ª série pelo tema gerador “O Homem e a Terra”, com o objetivo de:

- Refletir com os estudantes e suas famílias, sobre os graves conflitos, as contradições no uso e divisão da terra no Espírito Santo, Brasil, América e Mundo;
- Ver como a questão fundiária do Brasil, representa um empecilho para que haja um equilibrado desenvolvimento socioeconômico, político e técnico-agroecológico.
- Analisar de forma interdisciplinar o tema, tendo em vista que o estudante deve chegar a entender os problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais que acontecem no seu meio, que estão, na maioria interligados e que as questões técnicas, desenvolvidos até hoje, não são isentas de conteúdos ideológicos (RACEFFAES, 2012, p. 11).

Esse tema gerador possui dois Planos de Estudo, cujos temas são:

- a) o uso e aproveitamento do solo; e
- b) a distribuição da terra.

Esses estudos em geral são desenvolvidos ao longo do primeiro semestre letivo, pois, a partir do segundo semestre, inicia o tema gerador “Alimentação”, cujos objetivos são:

- Analisar de forma orgânica o tema, tendo em vista de levar o jovem a entender como esse fenômeno co-envolve de forma global todos os seres vivos: homens, plantas e animais, entendendo o meio ambiente de forma científica para que ele possa readquirir seus equilíbrios ecológicos, tão necessários para o bem-estar de toda a comunidade mundial;
- Refletir e perceber formas alternativas de produzir alimentos, enfim, ver como a fome no Brasil e no Mundo é mais uma questão econômica política que técnica-cultural (RACEFFAES, 2012, p. 12).

Nesse tema, é desenvolvido um Plano de estudo sobre a “Alimentação das plantas e das criações” e uma Folha de Observação sobre alimentação humana, com o título “A nossa alimentação”.

Ao concluir os estudos desse tema, os estudantes iniciam o processo de transição para a 2ª série, por meio do Plano de Estudo “A saúde das plantas e das criações em nossa região”. Esse tema está relacionado ao primeiro tema gerador, “Saúde”, cujos objetivos são:

- Analisar a partir do cotidiano, as relações existentes entre saúde, alimentação e meio ambiente em vários níveis (social, biofísico, político, econômico e agrícola), em vista de refletir sobre as contradições de nossa sociedade.
- Refletir as contradições existentes nas formas convencional e alternativa de prevenir e controlar os problemas de saúde, tanto no ser humano, nas plantas e animais (RACEFFAES, 2012, p. 12).

No segundo semestre, os estudantes dessa série aprofundam estudos sobre o tema gerador “Reprodução”, com o objetivo de:

- Compreender como o fenômeno da reprodução envolve demandas políticas e tecnológicas, tanto em torno da sociedade humana como na produção agropecuária;
- A reprodução como a alimentação é um fenômeno básico de todos os seres vivos. Esse fenômeno natural e sociocultural “regula” muitos aspectos da vida das plantas, dos animais e dos homens (RACEFFAES, 2012, p. 12).

Nesse tema, os estudantes realizam o Plano de Estudo “A reprodução das plantas e criações” e uma Folha de Observação sobre “O povo de nossa comunidade”.

Ao chegarem à 3ª série, os estudantes iniciam o 4º e último ciclo de formação na Pedagogia da Alternância no ensino médio. Em virtude da concepção de mundo a ser construído e abrangência dos conteúdos, definiu-se a “Agroecologia”, como tema gerador para essa série, sendo desenvolvido ao longo de todo ano letivo. Os objetivos desse tema gerador são:

- Despertar na realidade agropecuária da região a visão agroecológica, como opção alternativa viável para o campo no âmbito ecológico, social, político e econômico.
- Resgatar e/ou conceber valores da ruralidade para os habitantes e trabalhadores do campo, a fim de que as relações das pessoas entre si, com a terra, as plantas e os animais se constituam no campo da cooperação harmoniosa.
- Incentivar a diversificação agropecuária como meio de motivar a agricultura camponesa.
- Analisar os problemas econômicos, sociais e ambientais da monocultura.
- Estudar as funções que a diversidade de cultivo exerce na sociedade, bem como na interação dos elementos do meio ecológico.
- Analisar as relações de trabalho, a evolução das técnicas de cultivo e a sustentabilidade da agricultura camponesa, tendo em vista a soberania e qualidade alimentar em nível local, regional, nacional e internacional.
- Estimular a diversificação das pequenas e médias criações, nos estabelecimentos camponeses ampliando a renda econômica dos agricultores.
- Analisar os avanços técnico-científicos, principalmente a biotecnologia, no sentido formar jovens camponeses críticos e conscientes dos diversos riscos que este modelo pode representar para a agricultura camponesa e/ou para a saúde humana (RACEFFAES, 2012, p. 12-13).

Relacionado a esse tema gerador, os estudantes realizam dois Planos de Estudo, sendo o primeiro com o tema “O clima e a energia nas atividades agropecuárias” – e que também é o elemento mediador da transição da 2ª para a 3ª série e do 3º para o 4º ciclo – e o segundo, com o tema “A diversificação agropecuária”.

Concluindo a formação, os estudantes na 4ª série desenvolvem o tema gerador “Administração Rural”, cujos objetivos são:

- Compreender a importância da Administração Rural como fator de sustentabilidade da produtividade agrícola, conhecendo as teorias da gerência.
- Identificar as Organizações Rurais no processo produtivo e proporcionar o conhecimento básico dos elementos da ciência na administração que contribui para a sustentabilidade da agricultura camponesa.
- Compreender a importância da bovinocultura como um dos elementos de diversificação no sentido de desmistificar os modelos monocultores extensivos da região e motivar para o manejo camponês dos bovinos como alternativa para a economia das famílias do meio rural (RACEFFAES, 2012, p. 13).

O primeiro Plano de Estudo do tema gerador é “A administração do estabelecimento agropecuário com bovinocultura”, seguido pelo Plano de Estudo “As organizações sociais do campo”.

A Figura 7 apresenta o processo que acontece em cada plano de estudo:

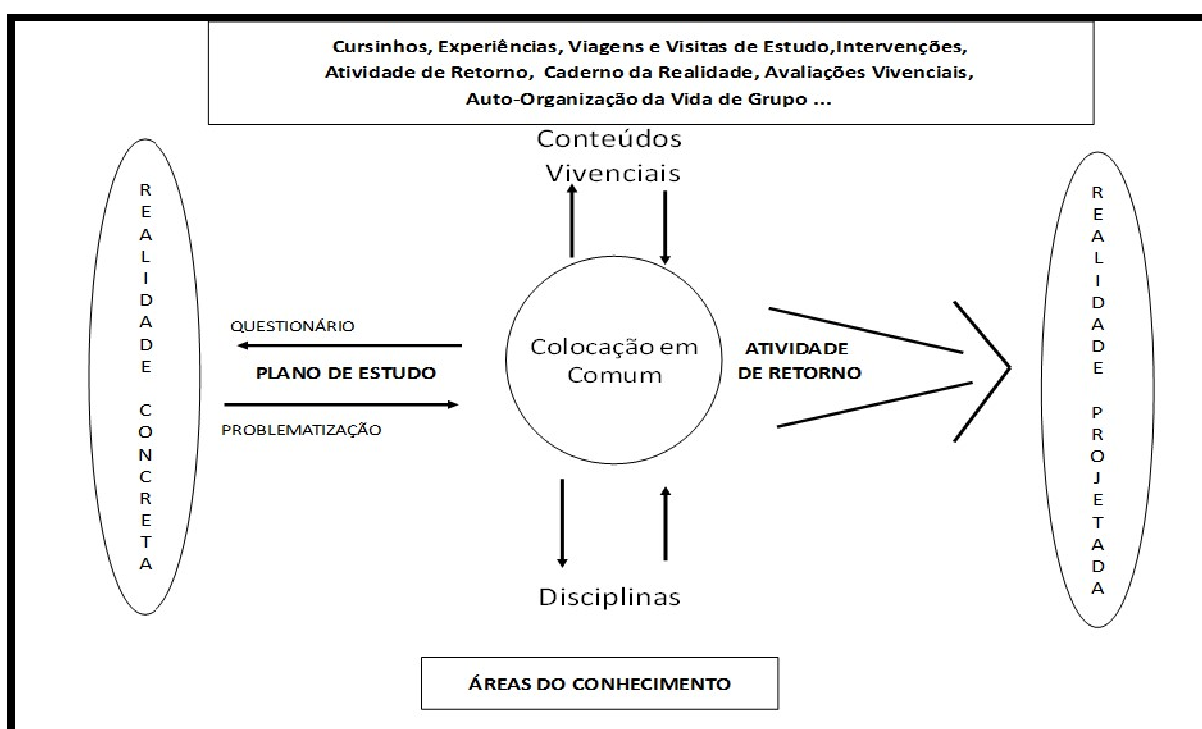


Figura 7 – O método Plano de Estudo nos Ceffas

Fonte: Raceffaes (2010).

O instrumento Plano de Estudo é a primeira atividade desenvolvida antes de iniciar o aprofundamento científico das bases tecnológicas previstas para os temas de estudo em cada tema gerador. Esse instrumento provoca no ambiente da sessão uma motivação dos estudantes para o estudo do tema previsto no plano de curso. Dessa forma, os/as educadores/as realizam uma breve conversa de motivação com os estudantes sobre o tema.

Nesse diálogo, os jovens são estimulados a chegar em um nível que percebam que não compreendem todos os aspectos do tema e sintam-se interessados em buscar mais informações sobre ele. Quando alcançam esse estado de motivação, os estudantes são orientados a construir o Plano de Estudo, ou seja, um guia de perguntas sobre o assunto, que será utilizado como referência para uma conversa com pessoas em seu meio socioeconômico.

O perfil das pessoas entrevistadas muda conforme a hipótese que se lança sobre o Plano de Estudo e da abrangência a ser pesquisada. Ao longo da formação, os estudantes estabelecem diálogo, tendo o Plano de Estudo como mediador, com seus familiares,

representantes e lideranças comunitárias, de movimentos e organizações sociais, com os moradores mais antigos da comunidade, com produtores e produtoras rurais, que desenvolvem diversas atividades agropecuárias etc.

Ao realizar essas entrevistas, os jovens buscam conhecer de maneira mais sistemática como se dá o tema em estudo em sua realidade. Ao retornarem ao Ceffa, socializam na turma os conteúdos que encontraram na pesquisa, sendo possível ter uma ideia geral da situação em toda região de abrangência dos estudantes. Em geral, essas informações são relacionadas a como se manifesta o tema de estudo na realidade, seguida por uma análise dela do ponto de vista do entrevistado. Também são abordadas questões sobre as mudanças, desafios e perspectivas.

Esses conteúdos são problematizados e os assuntos que geraram maior curiosidade nos estudantes e que eles apresentam maior interesse em estudá-los são posteriormente organizados pelos/as educadores/as nas diversas áreas do conhecimento e posteriormente desenvolvidos no processo formativo.

Os/As educadores/as, nesse momento, definem os conteúdos que serão desenvolvidos por meio do projeto das áreas, sendo parte deles por meio das áreas do/das conhecimento/disciplinas e outros por meio dos conteúdos vivenciais. Os assuntos definidos para as áreas/disciplinas serão desenvolvidos nos momentos de estudo da sessão, seguindo a metodologia que os responsáveis acharem mais conveniente ao processo formativo dos estudantes.

Os conteúdos vivenciais são aqueles retirados do cotidiano por meio do Plano de Estudo e desenvolvidos no processo formativo através de alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância, que serão detalhados mais adiante, ainda neste capítulo. Eles podem ser realizados tanto no espaço da sessão quanto da estadia, pelos/as educadores/as ou por convidados.

Cada instrumento possui uma finalidade pedagógica, ou seja, contribui para que os estudantes desenvolvam e construam diversos conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, ligados aos vários aspectos da formação integral.

Os/As educadores/as, ao organizarem o projeto das áreas de cada turma, levando em conta os conteúdos do plano de curso e os pontos de aprofundamento/novas hipóteses, definem quais conteúdos serão desenvolvidos por meio de cada instrumento e quais serão abordados nas aulas. Em geral, os conteúdos desenvolvidos por meio dos instrumentos envolvem mais de uma área ou disciplina, provocando a integração entre elas e os/as vários/as educadores/as.

Os instrumentos desenvolvidos pelos Ceffas pesquisados são: cursinhos, experiências agropecuárias da sessão e estadia, visitas e viagens de estudo, intervenções, atividades de retorno, Caderno da Realidade (CR), avaliações de habilidade e convivência, avaliação final, projeto profissional do jovem, estágio supervisionado.

Após realizar o aprofundamento dos temas geradores, os jovens são estimulados a realizar o retorno desses conhecimentos à sua realidade concreta, ou seja, ao seu meio sociofamiliar/socioprofissional. Esse retorno acontece, em geral, de duas formas: a espontânea e a planejada. A forma espontânea ocorre naturalmente, por meio das relações que os estudantes estabelecem na estadia e vão dialogando em conversas formais e informais sobre os temas estudados ou que estabeleçam alguma relação com eles. Nesses momentos, os jovens mobilizam os vários conhecimentos sistematizados ao longo do processo de formação e emitem suas opiniões, ajudam a esclarecer os fatos e até mesmo orientar possibilidades técnicas, quando for o caso.

A forma planejada acontece de modo sistematizado, por meio de um instrumento chamado “Atividade de Retorno”, em que os jovens, junto com os/as educadores/as, definem, dentre os vários conteúdos estudados, um assunto que seja mais relevante à comunidade e

organizam um pequeno encontro no qual os estudantes, estimulando a participação da comunidade, desenvolvem o tema a partir dos seus estudos.

Em ambos os casos, os estudantes são estimulados a não deixar os seus conhecimentos fechados em si mesmo, mas socializá-los de maneira solidária e humilde, não se deixando ser assediados pelas formas arrogantes de comunicação, buscando estabelecer o diálogo com os interlocutores, não os obrigando a aceitar seu ponto de vista em detrimento do seu. Até porque os jovens, ainda que não saibam, podem não ter compreendido completamente o tema estudado, devendo manter a mente aberta para o diálogo e sistematização constantemente de seus conhecimentos.

Esse movimento acompanha a dinâmica da sessão – estadia e se repete em todos os temas de plano de estudo, estabelecidos no plano de formação dos Ceffas. Em síntese, esse percurso formativo nos Ceffas pode ser representado da seguinte forma:

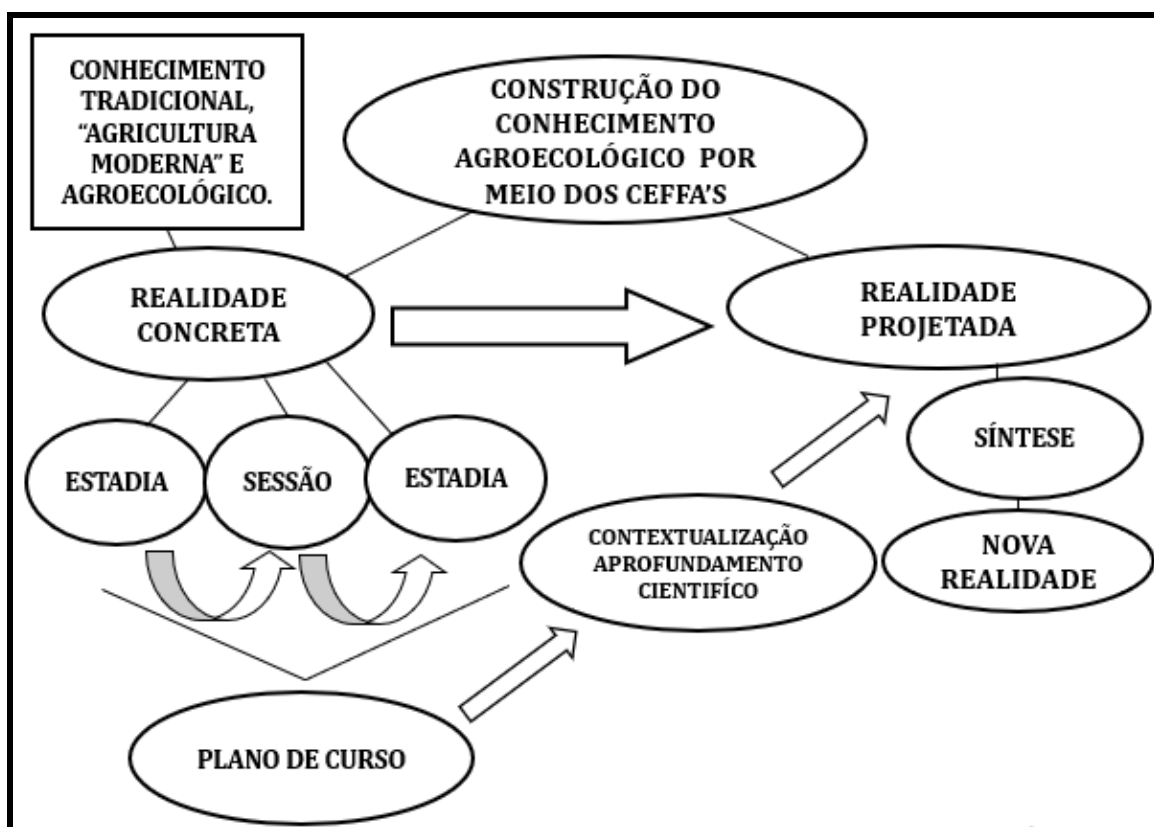


Figura 8 – Dinâmica da construção do conhecimento nos Ceffas

Fonte: Adaptado de Raceffaes (2010).

No seminário com os/as educadores/as, percebeu-se uma clareza na compreensão de que os Ceffas, por meio do plano de curso orgânico, buscam concretizar a reflexão, os aprofundamentos científicos necessários à compreensão e intervenção da realidade. Para isso, desenvolvem processos formativos, seguindo a dinâmica da alternância entre tempo-espço, meio familiar e sociofamiliar/socioprofissional, buscando contextualizar a formação, com vista que os jovens projetem uma nova realidade.

Essa nova realidade, em geral, e nesse momento recente do estudo do tema, ainda está em uma dimensão muito subjetiva, no campo das ideias, não sendo possível que ela se materialize tão imediatamente quanto o estudante a formule, mas, tendo o jovem mudado algo, por menor que seja, em suas ideias, em suas ações, já estará vivenciando uma realidade diferente daquela de quando iniciou os estudos, ou seja, ele vivencia uma nova realidade, tanto em aspectos técnicos quanto organizativos ou até mesmo em ambos. Ao alcançar essa

finalidade, o processo de formação vai aos poucos cumprindo a sua função e avança no sentido que os jovens alcancem o perfil desejado nos egressos.

Ao compararmos a forma que os conhecimentos são construídos nos Ceffas, percebemos tanto a aplicação dos princípios da Agroecologia quanto uma relação com os elementos apresentado por Cotrin e Dal Sóglio (2016), como fundamentais para construção do conhecimento agroecológico.

5.2.9 Os instrumentos pedagógicos e suas características e relação com a construção do conhecimento agroecológico

Para desenvolver o processo formativo, os Ceffas sistematizaram uma série de dispositivos, conhecidos como Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, a saber: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Experiências Pedagógicas Agropecuárias da Sessão e Estadia, Cursos, Intervenções, Atividade de Retorno, Avaliação de Habilidade e Convivência, Estágio Supervisionado, Visitas e Viagens de Estudo, Projeto Profissional do Jovem.

Cada um desses instrumentos possui metodologia específica e procura estimular o desenvolvimento dos vários aspectos da formação integral dos jovens, formados pelos seguintes aspectos: ecológicos, éticos, espirituais, econômicos, filosóficos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos, sociológicos etc.

Os Ceffas, por meio da alternância educativa comunitária, forma adolescentes e jovens com o objetivo de melhorar a qualidade de vida no meio onde vivem.

Em todos os seminários, houve destaque para a importância desses instrumentos, como mecanismos que possibilitam a relação entre a teoria e prática, sendo fundamentais para o processo de construção de conhecimentos nos Ceffas. Por isso, a partir de agora, buscaremos caracterizar os Instrumentos Pedagógicos propostos pela alternância e adotados pelos Ceffas pesquisados.

O instrumento Plano de Estudo (PE) orienta toda a ação educativa nas escolas, e é a partir dela que se inicia o processo formativo na Pedagogia da Alternância dos Ceffas. Ele consiste em um roteiro de entrevista elaborado por estudantes e educadores/as, respondido posteriormente pelos estudantes no meio sociofamiliar/profissional, por meio de entrevistas realizadas com atores diversos, como sua família, pessoas da comunidade, lideranças locais etc., conforme a abrangência estabelecida pelo tema do Plano de Estudo.

Sua aplicação se dá no início dos temas geradores e/ou de estudos. A finalidade desse instrumento é promover que os estudantes investiguem sua realidade e possam conhecê-la de maneira mais sistêmica. As respostas obtidas são organizadas na forma de um relatório manuscrito, com ilustrações e esquemas relacionados ao tema e colocados no Caderno da Realidade.

Ao retornarem aos Ceffas, os/as educadores/as e colegas de turma apreciam as pesquisas e relatórios elaborados pelos estudantes. Posteriormente, em grupos eles produzem uma pré-síntese do conteúdo e realizam a colocação em comum deles. A partir dessa etapa, estudantes e educadores/as discutem as constatações feitas e elaboram “Pontos de Aprofundamento” ou “Novas Hipóteses”, que são problematizações do conteúdo do Plano de Estudo e/ou aspectos que precisam de maior estudo para serem compreendidos, ou seja, as lacunas que apareceram na pesquisa e que serão aprofundadas por meios das áreas do conhecimento/disciplinas curriculares e conteúdos vivenciais.

O “Plano de Estudo se estrutura na seguinte dinâmica: mobilização/investigação, problematização, reflexão/generalização e conscientização/ação” (EFAV, 2016, p. 16). Em síntese, as etapas principais do instrumento são:

- a) preparação da conversa;
- b) motivação dos estudantes;
- c) elaboração do Plano de Estudos dos estudantes, composto pela tematização, chapéu (introdução, com o enfoque e hipótese), abrangência, roteiro de observação, acompanhamento e entrevista. O roteiro de entrevista é formulado seguindo uma estruturação das perguntas na seguinte ordem: fato concreto, análise, comparação e generalização;
- d) entrega do Plano de Estudo aos estudantes e orientações para a realização das entrevistas;
- e) realização das entrevistas e vivências pelos estudantes no meio sociofamiliar/socioprofissional;
- f) apreciação do Plano de Estudo;
- g) elaboração da pré-síntese;
- h) colocação em comum;
- i) elaboração da síntese geral dos conteúdos e dos pontos de aprofundamento e/ou novas hipóteses.

O Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelos estudantes se tornem o eixo central de sua aprendizagem. Nas escolas da abrangência da pesquisa, os jovens desenvolvem nas séries iniciais do curso os temas de Plano de Estudo que possam realizar a investigação em sua família ou vizinhos próximos. À medida que avançam no processo formativo, esses temas vão ficando mais complexos e a abrangência de realização da pesquisa se torna mais ampla, passando para comunidade e, por fim, região. O quadro a seguir apresenta a organização geral dos temas geradores e de Plano de Estudo, desenvolvidos pelas escolas:

Quadro 4 – Temas de Plano de Estudo e Folhas de Observação por tema gerador

Série	Tema gerador	Tema de Plano de Estudo	Tema de Folha de Observação
1 ^a	O Homem e a Terra	Uso e aproveitamento do solo	XXXXXX
		A distribuição da terra	XXXXXX
2 ^a	A Alimentação	A alimentação das plantas e criações	A alimentação Humana
	A Saúde	A saúde das plantas e criações	A saúde humana O lixo em nossa comunidade
	Reprodução	Reprodução das plantas e criações	Reprodução humana
3 ^a	Agroecologia	O clima e a energia nas atividades agropecuárias	XXXXXX
		Diversificação Agropecuária	XXXXXX
4 ^a	Administração Rural	Administração do estabelecimento agropecuário com bovinocultura leiteira	XXXXXX
		As organizações sociais do campo	XXXXXX

Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso do Ceffa público, ao passar a ofertar o curso em três anos alterou essa organização apenas no último ano, em que se desenvolvem os temas das 3ª e 4ª séries praticados pelas escolas da rede Mepes, ou seja, na 3ª série desenvolvem os temas: diversificação agropecuária, Agroecologia e administração rural. Os temas de Plano de Estudo não foram alterados.

O Plano de Estudo envolve diversas pessoas no processo de realização, conforme o tema de estudo:

- a) os/as educadores/as, que articulam e orientam o processo metodológico para a realização do P. E, como ajudam na problematização da realidade e direcionamento dos estudos no aprofundamento da realidade, com bases nas várias ciências, por meio da assessoria nos momentos de estudo na sessão escolar e atividades de estudo realizadas na estadia, promovendo uma práxis, integrando o conhecimento vivencial/empírico e científico.
- b) os/as estudantes, principais atores da pesquisa, buscando, a partir de um roteiro preestabelecido, dialogar com pessoas do seu meio sociofamiliar/profissional, em busca de conhecer mais sobre o seu meio. As etapas do método do Plano de Estudo ajudam o jovem e o entrevistado a fazerem uma análise sistematizada da sua realidade, pois os estudantes, ao ouvirem as respostas em uma determinada ordem metodológica, e os entrevistados, ao responderem observando esse mesmo método, acabam, em suas condições, refletindo e aprendendo sobre o tema.
- c) a própria família, outros camponeses e camponesas, lideranças políticas, organizações e movimentos sociais, empresas públicas e privadas, como outros parceiros que desenvolvem suas ações no meio sociofamiliar/profissional. Contribuindo com os estudantes, ao aceitarem responder às perguntas do Plano de Estudo, dispendo seus saberes, ajudando-os a conhecer como está a realidade atual, ao mesmo tempo que identificam eventuais mudanças em relação ao tema estudado, os desafios e perspectivas.

Dessa maneira, os estudantes estabelecem uma relação com o seu meio, tendo a oportunidade de dialogar com outras pessoas que são reconhecidas como referências na comunidade no sentido de possuir boa condição para uma conversa sobre o assunto.

A partir do Plano de Estudo, todo processo educativo acontece nos Ceffas, possibilitando que toda formação esteja contextualizada com a realidade do jovem, sendo o eixo central do processo o ensino-aprendizagem.

A **Folha de Observação (FO)** é um instrumento que segue as mesmas etapas do Plano de Estudo, com exceção da elaboração do roteiro de entrevista, que é formulado pelos/as educadores/as da escola. As demais etapas seguem a mesmas orientações.

A Folha de Observação tem a finalidade de ampliar temas insuficientemente abordados nas áreas de conhecimento. Por isso, são aplicadas para que os estudantes façam pesquisas sobre os temas de estudo, possibilitando que as áreas do conhecimento desenvolvam o processo formativo, contextualizando com a realidade dos estudantes.

O **Caderno da Realidade (CR)** é um instrumento desenvolvido por cada estudante, em que registram todas as atividades vivenciais, sejam realizadas na sessão ou estadia. As atividades vivenciais compreendem aquelas que normalmente possuem um caráter trans e multidisciplinar, não sendo registrada no caderno de uma área do conhecimento ou disciplina específica.

O Caderno da Realidade acumula o registro de acontecimentos sobre a realidade mais próxima da vivência do estudante. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados

através dos instrumentos pedagógicos. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo (CEMFFA, 2016, p. 23).

Dessa forma, são registrados, por exemplo, os relatos de palestras, intervenções cursinhos e os relatórios do Plano de Estudo etc. Os registros são manuscritos e ilustrados. Ao longo dos anos de formação, é comum os estudantes guardarem os seus CRs, sendo esse uma importante fonte de consulta sobre a realidade e também um bom meio para perceber o desenvolvimento do estudante ao longo da formação, pois, à medida que ele avança, a escrita, a organização e a ilustração ficam mais complexas. Observando o CR, é possível notar esse desenvolvimento no jovem.

De forma geral, para a Efav (2016, p. 18-19), o CR tem a seguinte finalidade no processo de formação dos estudantes:

- Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do estudante.
- Desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família, da terra que trabalha, da comunidade e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar.
- O compromisso com a transformação da realidade vivida pelo estudante, através do processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade.
- Um elemento de orientação profissional porque as reflexões que são registradas são frutos do trabalho do jovem, da vida profissional e social da família.

A **intervenção** é uma atividade transdisciplinar e multidisciplinar muito valorizada na Pedagogia da Alternância. Por meio dela, os estudantes entram em contato com a experiência das pessoas que vivenciam situações gerais e de interesse da comunidade, sejam agropecuárias, artísticas, sociais, históricas, folclóricas etc. Em geral, as pessoas que contribuem com essas atividades não precisam ter formação acadêmica e são normalmente pessoas da comunidade que possuem experiência com a temática. Ao longo da conversa, os estudantes vão dialogando com o interlocutor sobre o conteúdo, a partir da preparação e do roteiro prévio.

Essa atividade pode ser realizada de diversas maneiras, em forma de conversa, depoimentos e palestras. Em geral, a metodologia para a realização do instrumento é composta das seguintes partes:

- a) planejamento pelos/as educadores/as;
- b) momento de motivação;
- c) preparação teórica e organizativa (auto-organização) e elaboração do roteiro de entrevista;
- d) realização da intervenção, com mística de abertura, abertura, intervenção, agradecimento, mística de encerramento;
- e) problematização;
- f) registro, por meio da elaboração de relatório manuscrito e ilustrado, anexado ao CR;
- g) avaliação.

As intervenções são também uma forma de valorizar o conhecimento empírico, ou seja, os saberes locais da comunidade, oportunizando a participação de representantes da comunidade, mostrando que esse tipo de conhecimento é importante e necessário para a compreensão do local.

Para os estudantes, além do conteúdo abordado, as intervenções são importantes, pois possibilita a eles a experiência de organização de eventos, uma vez que a organização dessa atividade se assemelha a palestras em seminários, seguindo etapas semelhantes, mas com menos formalidade.

O **Curso/oficina** é um instrumento semelhante à intervenção, mas possui carga horária maior, além de ter caráter que integra noções teóricas e uma atividade prática. “Sua função é de proporcionar a viabilização concreta de técnicas sustentáveis que compõe a visão do agropecuário defendida pela escola, relacionando, através do fazer, o conhecimento teórico, refletindo com o conhecimento aplicado” (EFAB, 2016, p. 17).

Normalmente, é aplicado como uma atividade complementar de formação dos estudantes, em que, a partir dos pontos de aprofundamento ou de conteúdo específico, se realiza o curso para que os jovens conheçam mais sobre o assunto e tenham oportunidade de praticar. Alguns exemplos de cursos: produção de caldas e biofertilizantes para o manejo de plantas e criações; técnicas de reprodução assexuada das plantas; manejo de microbacias hidrográficas; uso e conservação de nascentes; capacidade e técnicas de uso e conservação de solos; recuperação de áreas degradadas, produção de sabão e detergentes caseiros; produção de biscoitos, bolos, derivados de leite e pães; manutenção e operação de roçadoras; uso de softwares para construções rurais e irrigação etc.

Esses temas são definidos levando em consideração o tema gerador que está sendo desenvolvido em cada turma, os conteúdos das disciplinas e, principalmente, os temas pelos quais os estudantes manifestaram maior interesse e os quais apareceram como ponto de aprofundamento, na fase de colocação em comum do Plano de Estudo.

As tecnologias abordadas nos cursos/oficinas devem sempre ter uma utilidade concreta para o meio familiar e comunitário, por isso os temas envolvem desde tecnologias agropecuárias a domésticas, passando também por questões ambientais, administrativas, econômicas etc.

Em relação à metodologia dos cursos, eles são organizados com uma parte inicial teórica, que explica e fundamenta a atividade prática realizada em seguida. Antes da aplicação desse instrumento, é feito um trabalho que envolve a auto-organização da turma, no qual os estudantes se programam para o desenvolvimento da atividade, como organização e ornamentação do local, articulação de materiais e equipamentos necessários ao curso. Eles preparam uma mensagem em que apresentam a turma, ao mesmo tempo que transmitem um acolhimento e gratidão pelo tempo que o assessor está disponibilizando para ajudar na formação deles.

Ao longo da atividade, os estudantes registram os conteúdos e atividades desenvolvidas e na estadia sistematizam suas anotações na forma de um relatório manuscrito e ilustrado, no qual, para além do conteúdo abordado no curso, os jovens são estimulados a escreverem sobre suas impressões da atividade, viabilidade da tecnologia em sua realidade e possibilidades de aplicação em seu meio familiar/comunitário. O relatório é arquivado no Caderno da Realidade.

Os/As assessores/as dos cursinhos podem ser educadores/as dos Ceffas, mas, em geral, são convidadas outras pessoas com comprovada experiência na atividade para ministrarem os cursos, possibilitando mais pessoas se integram ao curso técnico em Agropecuária, trazendo suas contribuições para a formação dos jovens. Também é uma forma de os estudantes terem contato com pessoas de diversas profissões, áreas de atuação e de organizações, entidades diferentes, contribuindo para que eles conheçam uma diversidade de experiências e possibilidade de atuação, seja na dimensão do trabalho, seja na continuidade dos estudos.

Os cursos também contribuem para “[...] o retorno sistematizado do conteúdo estudado para a vida e/ou comunidade, o curso/oficina desempenha um importante papel pedagógico, integrando de maneira transdisciplinar, várias atividades do currículo a nível prático e teórico” (EFARB, 2016, p. 17). Por meio do curso, os jovens podem contribuir com sua família e/ou comunidade/região, divulgando e orientando tecnologias que ajudem a superar os problemas enfrentados por eles. Para atingir esse fim, em seguida ao curso é aplicado um outro instrumento pedagógico, a Atividade de Retorno, cujos detalhes veremos mais adiante.

Em síntese, as etapas de organização dos cursinhos são:

- a) planejamento do tema;
- b) articulação da assessoria e materiais;
- c) motivação e orientação dos estudantes;
- d) desenvolvimento do cursinho, com mística de abertura, abertura, desenvolvimento da teoria e da prática, agradecimento e mística de encerramento;
- e) elaboração de relatório manuscrito e ilustrado, anexado ao CR;
- f) avaliação da atividade.

Como as intervenções, esse instrumento, além dos conteúdos, oportuniza a experiência de organização de eventos aos estudantes.

O quadro a seguir demonstra alguns temas de cursos/oficinas desenvolvidos em cada série, por tema gerador.

Quadro 5 – Temas de cursos e oficinas por tema gerador

Série	Tema gerador	Tema de curso/oficina
1 ^a	O Homem e a Terra	– Produção de mapas e croquis de unidades de produção agropecuária.
	Alimentação	– Manejo agroecológico da alimentação de animais de pequeno e médio porte; – balanceamento de dietas para animais de pequeno e médio porte; – manejo agroecológico da fertilidade do solo e nutrição das plantas.
2 ^a	Saúde	– Produção de caldas agroecológicas e armadilhas no manejo integrado de insetos, fungos e bactérias; – noções básicas de homeopatia.
	Reprodução	– Técnicas de reprodução assexuada das plantas; – melhoramento genético de plantas, produção e conservação de sementes crioulas.
3 ^a	Agroecologia	– Construção e instalação de pluviômetros e acompanhamento do clima em nossa região; – manejo de microbacias hidrográficas; – conservação de nascentes; – planejamento e uso conservacionista do solo.
4 ^a	Administração Rural	– Elaboração de plano de manejo agroecológico; – sistematização de experiências agroecológicas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A **Atividade de Retorno (AR)**, na Pedagogia da Alternância, é a ferramenta que possibilita, de maneira sistemática, o retorno à comunidade dos estudos realizados pelos estudantes, a partir do Plano de Estudo, ou seja, quando os jovens realizam as entrevistas em suas comunidades/região, acabam procurando diversas pessoas e provocam uma reflexão sobre um determinado assunto. Depois, eles seguem por várias sessões aprofundando sobre o tema, refletindo sobre sua realidade à luz da ciência, ou seja, “[...] refletir as ações de sua conduta na vida de grupo estimula o estudante a tomar distância, pensar e, desenvolver a consciência, repensando suas ações em vista de uma nova postura crítica sobre a sua vida e realidade” (EFAC, 2015, p. 18).

Ao concluir o programa de estudo de um determinado tema, os estudantes são estimulados a realizarem o retorno, a socialização dos conhecimentos construídos com as pessoas da sua família/comunidade.

O retorno (novas atitudes, mudança da realidade) pode acontecer de forma espontânea e/ou programada. Espontânea: é aquilo que a conduta expressa no dia a dia, tanto na estadia como na sessão, podendo ser o resultado imediato, a médio ou longo prazo; Programadas: são as atividades de retorno que estão inseridas no plano de curso (EFAC, p. 18, 2015).

O plano de curso possui atividades de retorno planejadas, ou seja, em cada turma, é escolhido um assunto por tema gerador e esse será desenvolvido na metodologia do curso/oficina como já vimos no item anterior, mas ele não se encerra nele mesmo. Após sua realização, os/as educadores/as e os estudantes começam um complexo processo de organização da Atividade de Retorno, ou seja, eles planejam como o conteúdo escolhido será discutido na comunidade, estimulando que mais pessoas conversem sobre o assunto e que também conheçam tecnologias que possam ajudá-los a superar, ou ao menos minimizar os problemas relacionados à temática.

Na preparação da Atividade de Retorno, no ambiente da sessão, os estudantes se organizam por comunidade e/ou região onde residem. Em seguida, reorganizam o conteúdo do curso no método ver, julgar e agir, preparando cartazes, projeções de slides, maquetes, esquemas, recursos para demonstração prática etc. Também levantam e estabelecem as tarefas necessárias para mobilizar a comunidade para participar do encontro, como: elaboração do convite, quais locais podem ser utilizados para divulgar a atividade e convidar as pessoas a participarem, quem articula e organiza o local da reunião etc.

Na estadia, os estudantes realizam a atividade de retorno, que, em geral, é composta pelas seguintes etapas:

- a) mística de abertura;
- b) abertura com autoapresentação dos estudantes, objetivo e programa da atividade, combinados com os participantes sobre o tempo e metodologia da atividade;
- c) apresentação dos conteúdos do Ver-Julgar-Agir. O ver é o fato concreto, ou seja, os aspectos levantados na pesquisa que demonstram e caracterizam os problemas existentes na comunidade relacionados ao assunto que está sendo abordado. O julgar são os conteúdos que explicam o motivo, as causas dos problemas, ajudando a comunidade a compreender por que os problemas acontecem e a ter uma dimensão maior sobre as consequências do problema a curto, médio e longo prazo. O agir consiste na apresentação de tecnologias alternativas que ajudam a superar ou a minimizar os problemas.

A apresentação é feita de maneira dialogada, sendo os estudantes orientados a não se comportarem como especialistas no assunto, ou com a premissa de que apenas o seu ponto de vista é correto, mas como pessoas em formação e que estão dialogando com a comunidade sobre seus problemas, ao mesmo tempo que buscam compartilhar seus conhecimentos com ela, em vista de compreender e – quem sabe – desenvolver ações para superar as dificuldades.

O trabalho acontece de maneira dialogada, como uma roda de conversa. O sentido da atividade não é de alcançar a transformação imediata da realidade, mas de retomar a conversa que iniciou no momento de responder o Plano de Estudo e que, a partir dela, provou um percurso formativo e, nesse momento, no retorno, voltar ao debate, à reflexão, com mais elementos científicos sobre o problema, para posteriormente acontecer a mudança.

- d) Agradecimento, quando os jovens buscam, por meio de uma mística e uma mensagem final, demonstrar gratidão pela participação das pessoas e expressar a importância do comprometimento da comunidade com a mudança da realidade.

Para o estudante a Atividade de Retorno, “estimula a autoestima (provoca o reconhecimento social, pois ele passa a ser conhecido na família e na comunidade). Além disso, provoca o compromisso com o meio social, colocando-o a se manifestar frente à realidade, desenvolvendo também, a sua expressão oral através do exercício da comunicação e da aquisição do método” (CEMFFA, 2016, p. 25).

Já em relação às famílias/comunidades, ela contribui para a reflexão mais ampla de um tema comum a eles, promove formação e acesso a tecnologias – em geral – alternativas às orientações do agronegócio, possibilitando tomada de consciência sobre sua realidade e ferramentas práticas para a mudança de suas atitudes.

Ela também promove o encontro da comunidade, mostrando que encontros como esses podem ser saudáveis à vida social e política da comunidade, estimulando a percepção que o encontro e a reunião para discutir questões comuns podem ajudá-los a melhorar o local onde moram. Para além do conteúdo, a Atividade de Retorno, estimula a organização social e política da comunidade. Em muitos casos, por exemplo, as pessoas se organizam para, antes ou após atividade de retorno, realizarem um café, almoço ou jantar compartilhado, promovendo a integração entre as pessoas, desenvolvendo o espírito da coletividade, resgatando essa prática que era mais habitual nas comunidades camponesas nessa região.

O quadro a seguir apresenta exemplos de temas de atividade de retorno realizado em cada turma por tema gerador:

Quadro 6 – Temas de atividade de retorno por tema gerador

Série	Tema gerador	Atividade de retorno
1 ^a	O Homem e a Terra	Uso e conservação de solos em nossa região.
	Alimentação	Não estava sendo aplicada sobre esse tema.
2 ^a	Saúde	Produção e utilização de caldas agroecológicas.
	Reprodução	Não estava sendo aplicada sobre esse tema.
3 ^a	Agroecologia	Manejo de microbacias hidrográficas em nossa região.
4 ^a	Administração Rural	A importância da gestão para o desenvolvimento da unidade produtiva familiar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As **Visitas e as Viagens de Estudo** são atividades realizadas ao longo do ano letivo, com a finalidade de promover intercâmbio e a troca de saberes, levando os estudantes a conhecerem outras experiências, outras realidades, tecnologias, formas de organização, confrontando realidades diferentes e descobrindo novas possibilidades.

A viagem de estudo se diferencia das visitas por ter a primeira uma abrangência maior, tanto em distância quanto em número de experiências visitadas, ou seja, as visitas são realizadas em locais dentro do município onde está a sede da escola, buscando conhecer aspectos de um tema de estudo mais específico, por exemplo: pode-se visitar uma unidade produtiva com diversificação agropecuária, mas observar apenas a produção de hortaliças, ou apenas o aspecto da conquista da terra.

Já a viagem de estudo possui uma abrangência maior, sendo normalmente realizada em outros municípios e regiões, conforme o tema gerador e a série. Ou seja, as turmas mais novas realizam viagens de um dia nos municípios do entorno da escola. Já as turmas mais velhas visitam experiências em outras regiões e até mesmo estados, conforme a disponibilidade de recursos da escola e das famílias. As viagens procuram contemplar aspectos mais amplos e os diversos temas de estudo desenvolvidos em cada série.

A metodologia para desenvolver as visitas e viagens de estudo consiste em:

a) motivar os estudantes;

- b) planejar e articular o itinerário;
- c) organizar roteiros de entrevista;
- d) estabelecer auto-organização com os estudantes, deliberando sobre as funções e orientações específicas para a realização da viagem, como os responsáveis pela coordenação, animação, entrevista, transporte, alimentação, secretaria e registro fotográfico, finanças etc.;
- e) realização da visita/viagem de estudo;
- f) agradecimento;
- g) problematização e avaliação;
- h) produção do relatório manuscrito e arquivado no Caderno da Realidade.

Para os estudantes, esse instrumento é muito importante, pois permite vivências que os ajudam a visualizar outras possibilidades, a conhecerem novas experiências para que se sintam motivados a mudar sua realidade, não reproduzindo a experiência visitada, mas percebendo que a realidade pode ser transformada e que ele pode ser o agente dessa mudança.

Para garantir essa motivação, os locais de visitados são escolhidos cuidadosamente, observando os seguintes aspectos:

- a) nível tecnológico: a tecnologia existente no local visitado deve ser um pouco mais sistematizada, “avançada”, do que a praticada no contexto das famílias, isso para que os estudantes possam se sentir motivados com esse nível tecnológico, ao mesmo tempo que sintam ser possível a transformação de sua realidade, ao menos a esse patamar. Níveis tecnológicos muito distantes da realidade dos estudantes normalmente geram desânimo, pois parece a eles algo inatingível, não os motivando à mudança. Quando necessário, as visitas são feitas em locais com esse perfil, mas na preparação toma-se o cuidado para não gerar esse sentimento.

Quando nos referimos ao nível tecnológico, não se trata apenas de máquinas e equipamentos, mas, principalmente, do bom uso dos recursos naturais, conseguindo produzir alimentos e serviços, gerando trabalho, renda, seguindo os ritmos da natureza.

Contudo, também são realizadas visitas em locais que utilizam o pacote do agronegócio como matriz de produção agropecuária. Nesses locais, a visita é feita para conhecer e perceber os impactos que esses provocam ao ambiente e as pessoas ao redor, oportunizando a crítica ao sistema convencional, não servindo, conforme já dito, como referência tecnológica a ser praticada pelos estudantes. As viagens proporcionam um contraste entre o agronegócio e as experiências de agricultura alternativa, principalmente agroecológica.

Em relação às visitas com perfil agroecológico, os Ceffas buscam levar os jovens a conhecer as várias experiências existentes no estado, privilegiando as que já estão mais sistematizadas;

- b) possibilidades de contemplar vários temas de estudo: nas visitas da viagem de estudo, os locais mais adequados são aqueles que possibilitam contemplar vários temas de estudo. Em um mesmo local, pode-se observar os aspectos de implantação, manejo, beneficiamento e comercialização de produtos agropecuários, a gestão da experiência, a organização, as relações interpessoais, os recursos naturais, a diferença de clima e relevo e aspectos culturais entre as regiões etc.

Algumas visitas são feitas especificamente para conhecer aspectos organizativos, ou sociais, como a visita aos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, outras para conhecer a bacia hidrográfica do município onde a escola está inserida e/ou região, para conhecer os impactos do agronegócio e, quando possível, as iniciativas de conservação/recuperação etc.

O quadro a seguir apresenta alguns temas de visitas/viagens de estudo por série e tema gerador:

Quadro 7 – Temas de visita e viagem de estudo por tema gerador

Série	Tema gerador	Tema da visita/viagem de estudo
1 ^a	- O Homem e a Terra - Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> – A luta e a conquista dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no acesso à Terra e à Organização de assentamento; – as práticas de manejo e aproveitamento do solo; – o aproveitamento do solo, nutrição das plantas e animais; – conhecendo a experiência com manejo sanitário e nutricional de pequenas criações na Unidade Produtiva.
2 ^a	Saúde	<ul style="list-style-type: none"> – uso da homeopatia nas plantas e criações; – controle alternativo das pragas e doenças nas plantas e criações; – produção e utilização de plantas medicinais nos cuidados da saúde das plantas e criações.
	Reprodução	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecendo o processo de reprodução dos peixes criados em tanque escavado; – reprodução e melhoramento genético na criação de aves.
3 ^a	Agroecologia	<ul style="list-style-type: none"> – Fábrica de produção de adubos orgânicos; – unidades de Produção diversificada e agroecológica; – conhecendo sistemas de irrigação adequados à nossa região; – sistemas agroflorestais para a produção de café conilon; – produção de pimenta-do-reino em tutor vivo; – conhecendo a bacia hidrográfica de nosso município e região.
4 ^a	Administração Rural	<ul style="list-style-type: none"> – Organização e associativismo na produção e comercialização agropecuária; – organizações sociais do campo. – experiências de gestão da unidade produtiva familiar; – experiências de produção agroecológica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A **Experiência Agropecuária** na alternância “[...] é uma atividade em que se pode observar claramente o quanto o estudante é sujeito ativo de sua própria formação. A experiência tem uma metodologia baseada em ensaios do método de pesquisa científica para teorizar a execução da experiência” (EFAC, 2016, p. 17).

Elas são desenvolvidas tanto na sessão quanto na estadia. Na sessão, têm a finalidade de possibilitar aos estudantes vivências agropecuárias agroecológicas, mas, principalmente, praticar a auto-organização, desenvolvendo o espírito do trabalho coletivo, a gestão do tempo e dos recursos, sendo o trabalho um princípio educativo. Ela é desenvolvida em todas as séries, e o enfoque é estabelecido de acordo com o tema gerador de cada turma.

A experiência na estadia também é desenvolvida com base no plano de curso de cada série, mas atualmente está limitada apenas à 1ª e 2ª série do curso técnico, pois, a partir da 2ª série, aumenta a intensidade de outros instrumentos como o estágio supervisionado e o projeto profissional do jovem. Além disso, quando chegam ao 4º ciclo, os estudantes, em geral, assumem mais responsabilidade com o trabalho na família, quando se espera que coloquem em prática os conhecimentos construídos até o período.

Na estadia, a experiência tem a finalidade de estimular mais autonomia e responsabilidade do jovem com o trabalho, além de ajudar, em muitos casos, a retomar práticas abandonadas pelas famílias, como o cultivo de hortaliças para a subsistência familiar.

A experiência também ajuda a integrar a família, promovendo o diálogo e o planejamento da ação, como a escolha dos cultivos, o local de produção, as técnicas de condução etc. Essa organização é importante, pois, no período que o estudante está na escola, é a família que fica responsável pelos cuidados dela.

Tanto na experiência da sessão quanto na estadia, os jovens realizam semanalmente o registro escrito e fotográfico, observando e mensurando vários aspectos para, no final do ciclo do cultivo, apresentar os resultados na forma de um relatório manuscrito e ilustrado e por meio de uma apresentação oral para toda a turma, na qual compartilham com os outros a sua experiência. Em algumas escolas, nas turmas da 3ª e 4ª série, as experiências são apresentadas no formato de artigos de sistematização de experiências, com base nas orientações fornecidas pela ACA e dos Congressos Brasileiro de Agroecologia (CBA).

A metodologia da experiência consiste em:

- a) motivação;
- b) aplicação;
- c) fundamentação do método de experimentação;
- d) pesquisa teórica sobre o tema da experiência;
- e) implantação da experiência, manejo, monitoramento e coleta de dados;
- f) produção do relatório e da apresentação;
- g) apresentação do trabalho escrito e oral.

Para os estudantes, as experiências são fundamentais, pois estimulam que desenvolvam arranjos produtivos agropecuários, planejando cada aspecto do processo, buscando teorias, orientações técnicas para referenciar sua prática. E, a partir de sua prática, compreende-se a teoria, por isso o processo de observação, mensuração e registro é importantíssimo, visto que permite ao estudante anotar os acontecimentos em cada fase e posteriormente fazer análises, comparações, chegando a uma ideia geral, e proceder algumas considerações finais sobre a experiência realizada.

Além disso, esse exercício aproxima os jovens de uma prática mais sistêmica, organizada, ajudando-os a amadurecer para o exercício profissional. Também por meio das experiências, os jovens desenvolvem o gosto pelo trabalho, com a autonomia e o protagonismo, pois, apesar de várias pessoas ajudarem na condução das atividades, a responsabilidade principal por ela é do estudante. Essa prática contribui para desenvolver a autoestima dos jovens, ajudando-os a perceber que são capazes de realizar ações concretas, com base científica, e serem bem-sucedidos nessas empreitadas.

Diante da família, o jovem com essa nova conduta, também passa a ser visto de outra maneira, sendo creditados a ele novos direitos e responsabilidades no meio familiar e comunitário, pois as pessoas ao redor costumam notar a transformação dos estudantes e passam a valorizá-los mais. Além disso, a experiência representa uma valorização e um sentimento de pertença ao campo, estimulando o estudante a cultivar o gosto pela sua realidade, além de desenvolver sua capacidade criativa e a elevação da autoestima (EFAB, 2015, p. 18).

O quadro a seguir demonstra os temas de experiência na sessão e estadia desenvolvidos em cada série:

Quadro 8 – Tema de experiências agropecuárias na sessão e estadia

Série	Tema gerador	Tema da experiência da sessão	Tema da experiência da estadia
1 ^a	- O Homem e a Terra - Alimentação	O manejo nutricional com utilização de adubos orgânicos no solo e foliares no cultivo de hortaliças de ciclo curto e cultivo de leguminosas.	Influência das condições nutricionais no desenvolvimento da planta com ênfase no tipo e quantidade de adubação.
2 ^a	Saúde Reprodução	Aplicação de calda no manejo fitossanitário em culturas de ciclo longo.	Influência das condições de manejo no ataque e controle de praga e doenças.
3 ^a	Agroecologia	Viabilidade da consorciação de culturas anuais na transição agroecológica.	Não é aplicada.
4 ^a	Administração Rural	A gerência da associação de estudante nas atividades agropecuárias do Ceffa.	Não é aplicada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Estágio Supervisionado tem sido considerado pelos Ceffas pesquisados como um dos mais importantes instrumentos da Pedagogia da Alternância, pois ele possibilita a contextualização da formação, a integração dos conteúdos, unindo prática e teoria. “O Estágio Supervisionado é o Meio Pedagógico, que apresenta um conjunto de Instrumentos e Métodos que fazem cumprir a etapa mais alta da Formação no Curso Técnico Profissional” (RACEFFAES, 2013, p. 2).

Os objetivos do estágio são:

- Propiciar ao jovem Educando, formas de inovar sua prática em vista de melhorar a qualidade de seu fazer;
- Diagnosticar e problematizar a situação do meio em que vive formulando propostas tecnológicas viáveis e sustentáveis em vista do melhoramento do meio;
- Aprimorar os conhecimentos Científicos, Teóricos e Práticos em vista de executar o processo de formação Profissional;
- Proporcionar ao estudante a autonomia para vivenciar e refletir diversas situações do conhecimento e técnicas aplicadas, que lhe servirão como base na sua vida profissional como produtor rural, autônomo nos programas da extensão rural.

Atualmente, o estágio tem sido desenvolvido integrado ao instrumento Plano de Estudo, em que, a partir da 3^a série, cada tema de PE é também um tema de estágio. Ele inicia com uma preparação teórica sobre o tema, em que os estudantes realizam pesquisas bibliográficas, buscando ter noções gerais sobre o assunto. Em seguida, elaboram o PE, que servirá de base para o diálogo ao longo da realização do estágio em unidades produtivas, empresas e organizações sociais e de Ater.

Ao retornarem para o Ceffa, seguem as mesmas etapas do PE, ou seja, a apreciação da pesquisa, a elaboração da pré-síntese, a colocação em comum dos conteúdos e pontos de aprofundamento. A diferença aqui está nas etapas seguintes, pois até então o aprofundamento seguia apenas por meio das áreas do conhecimento/disciplina e conteúdos vivenciais, mas, nos temas de estágio, os estudantes escolhem pontos de aprofundamento, que eles vão

organizar por meio do método de apresentação de estágio, o desenvolvimento desse conteúdo. Eles assumem a responsabilidade da organização do momento de estudo e desenvolvimento do conteúdo, devendo a turma, inclusive, conforme o tema desenvolvido, fazer anotações no caderno da área/disciplina que o tema mais se aproxime. A cada PE/Estágio, esse movimento se repete.

Nos Ceffas do norte do estado, o método de apresentação de estágio, além de ser um momento de socialização das características do local e atividades realizadas, consiste em uma metodologia desenvolvida pelas escolas ao longo de sua trajetória, contemplando essa dimensão, citada anteriormente, mas sendo principalmente uma forma para a sistematização de problemas e busca de soluções.

De modo geral, o método está organizado em duas grandes partes. A primeira delas refere-se à apresentação do local estagiado e atividades desenvolvidas. Já a segunda consiste na identificação e resolução do problema. Essa parte inicia com a apresentação técnica da situação-problema, em que os estudantes fazem a caracterização da situação por meio da descrição dos sintomas, causas e consequências. Em seguida, passam ao processo de aprofundamento científico, em que buscam explicar os motivos da manifestação desses problemas. Por fim, apresentam e fundamentam as técnicas que podem ser adotadas para superar a situação.

Todo o material produzido, tanto na pesquisa bibliográfica quanto nas respostas do PE e sistematizações da apresentação do estágio, é transformado em um relatório, que pode ser manuscrito ou digitado, e anexado ao CR, também chamado de pasta de estágio nesse ciclo de formação.

A integração dos PE com o estágio forma um instrumento mais complexo, pois promove um movimento em que o estudo parte da teoria (pesquisa bibliográfica) para a prática (realização do estágio e responder o PE), retornando para a teoria (aprofundamento científico das áreas e apresentação de estágio) e, em seguida, para a prática (resolução de problema identificado no estágio). Além disso, ele exige maior protagonismo do estudante em relação ao PE, pois, no estágio, os estudantes estão à frente de todas as atividades, sendo os/as educadores/as apenas orientadores do processo.

O processo vigente orienta a realização de seis estágios, totalizando 392 horas. Para cada tema, existe uma documentação composta por uma ficha geral de registro, ficha de atividades realizadas e de avaliação, por meio das quais o estudante comprava realização do estágio.

Em geral, as etapas do PE/Estágio podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- a) planejamento geral do tema;
- b) motivação dos estudantes;
- c) orientação da pesquisa bibliográfica;
- d) realização da pesquisa;
- e) elaboração do PE;
- f) realização do estágio;
- g) apreciação, colocação em comum, elaboração da síntese e pontos de aprofundamento;
- h) apresentação do estágio;
- i) elaboração de relatório;
- j) entrega da documentação.

Para os estudantes, o estágio é o momento em que eles mais se aproximam da profissão de técnico. O movimento entre teoria e prática e o método de apresentação de estágio, que proporciona a compreensão e resolução de problemas, fazem com que a curiosidade deles fique muito aguçada, fazendo com que desenvolva um minucioso e complexo trabalho de investigação em busca de explicações. Tudo isso, aliado à vivência

técnica e organizativa, oportunizada pelos mestres de estágio, como são chamadas as pessoas que oferecem esse tipo de contribuição aos estudantes, cria uma atmosfera muito rica para a formação, elevando a autoestima dos jovens. Em geral, tem sido comum o testemunho dos/as educadores/as, expressando que o momento do PE/estágio tem sido um momento de alegria entre os estudantes.

O **Projeto Profissional do Jovem (PPJ)** é um instrumento muito esperado para ser desenvolvido pelos estudantes, pois representa a finalização do curso técnico em Agropecuária e o fechamento desse ciclo formativo na Pedagogia da Alternância. O PPJ é compreendido como “[...] um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante, hospedar e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento da sua realidade sócio profissional” (EFABE, 2016, p. 19).

O principal objetivo desse instrumento é estimular que os jovens ao chegarem ao final do curso, após terem conhecido e vivenciado diversas experiências agropecuárias ou de formação geral e de terem construído uma rede de relações que viabilizam iniciativas inovadoras, sejam técnicas, sejam organizativas, possam planejar as próximas etapas de sua vida, escolhendo uma direção para o seu exercício profissional ou continuidade nos estudos.

Por meio do PPJ, os jovens aperfeiçoam a técnica do planejamento, aprendendo a:

[...] projetar considerando todos os aspectos que influenciam no desenvolvimento de uma atividade profissional, utilizando as potencialidades do meio sócio profissional do jovem de maneira que seja aplicável economicamente, nos princípios da tecnologia apropriada e ainda possibilitar o emprego autônomo e renda parcial ou integral para o estudante e sua família (EFAJ, 2016, p. 19).

Para a elaboração do projeto, os estudantes precisam mobilizar vários conhecimentos relacionados a conteúdos e métodos que tiveram acesso ao longo do curso, para elaborar o seu projeto de vida, como também é conhecido esse instrumento.

Além disso, o desenvolvimento do projeto ao longo do processo de formação dos estudantes faz com que ele se torne

[...] um instrumento de pesquisa, de reconhecimento pelo próprio jovem das práticas da sua família e, de forma mais geral, da agricultura familiar, assim como de aplicação dos conteúdos do plano de curso. O projeto é um instrumento que contribui para que o estudante, partindo da identidade do grupo familiar, dos seus objetivos e planos de futuro, perceba a unidade de produção da sua família ou a comunidade como espaço para empreender uma alternativa viável a sua realidade (EFAC, 2016, p. 19).

Por isso, o projeto não se trata apenas de um exercício pedagógico para conhecer e exercitar as etapas e técnicas para a confecção de projetos, mas deve ser entendido como uma possibilidade para os estudantes elaborarem projetos viáveis, capazes de gerar oportunidade de trabalho e renda, seja ele uma atividade produtiva do setor primário, seja atividade de transformação no setor secundário, ou mesmo com prestação de serviços no setor terciário.

As etapas para a aplicação do PPJ são:

- a) motivação orientação dos estudantes sobre o instrumento e escolha do tema de projeto;
- b) confirmação dos temas;
- c) elaboração do projeto, seguindo as etapas do prognóstico, diagnóstico, objetivos, justificativa, plano operacional e avaliação do projeto;
- d) apresentação oral e escrita do projeto.

Para os estudantes, esse instrumento representa a confirmação profissional, desenvolvida ao longo de toda sua formação, em que, por meio do instrumento, eles apresentam as justificativas e os objetivos de sua escolha, como uma série de ações que precisam ser realizadas para alcançá-los, tudo fundamentado em um amplo diagnóstico.

O sentimento é que, ao concluir a elaboração do projeto e defendê-lo, mediante sua turma, representantes dos/as educadores/as e alguns convidados, o jovem se tornar finalmente um técnico em Agropecuária, sem, muitas vezes, perceber, na verdade, que ele é muito mais que isso, mas, tendo a certeza de ser capaz e cheio de esperanças e sonhos, segue em frente em busca da sua nova empreitada na jornada da vida.

As **Visitas às Famílias** consistem em momentos ao longo do ano letivo que os/as educadores/as dos Ceffas vão às comunidades onde os estudantes moram para visitar sua família.

A visita acontece sempre em duplas de educadores/as e procura-se visitar todos os estudantes, principalmente as famílias iniciantes na escola. A finalidade desse instrumento é de aproximar a relação entre a família e a escola, possibilitando conhecer o contexto no qual o estudante está inserido, como os desafios e potencialidades que o meio oferece para o processo formativo do estudante. Para a Escola Família Agrícola de Rio Bananal (Efarb) (2016, p. 19), “[...] o objetivo é conhecer o meio físico, social e as condições estruturais da família a nível vivencial, social, técnico, econômico e político. Busca ainda perceber a organização e o funcionamento do Contrato de Formação entre os três parceiros”.

O contrato de formação, também conhecido como acordo de formação, é um documento produzido pelos Ceffas no qual apresenta as bases gerais do processo de formação e caracteriza as funções de parceiro da formação (estudantes, famílias e educadores/as) nesse processo. A cada ano, é feita uma reunião onde se estudam e discutem os itens desse acordo, simbolizando o compromisso com ele, todos os parceiros assinam o documento.

Durante a visita, evita-se abordar assuntos específicos sobre os estudantes. O conteúdo da conversa é sempre no sentido de conhecer a realidade da família, buscando aproximar e estabelecer uma relação de parceria e afetividade entre educadores/as e famílias, fortalecendo a parceria na formação e a pertença pelo Ceffa.

Os momentos de visita são sempre especiais, pois, para as famílias, é a oportunidade de receber representantes da escola de seu/sua filho/a e, para os/as educadores/as, a oportunidade de conhecer a realidade da abrangência dos estudantes e da escola, podendo aperfeiçoar suas metodologias e conteúdo de trabalho e, ao mesmo tempo, servir de motivação para melhorar seu fazer cotidiano, em vista de ajudar os jovens a compreender sua realidade e conhecer possibilidades de transformação.

A metodologia da visita passa pelas seguintes etapas:

- a) produção do roteiro de conversa com as famílias, levantando os itens mais importantes para o diálogo, conforme a série e o estudante;
- b) contato com família para agendar a visita;
- c) realização da visita;
- d) socialização das constatações na reunião de educadores/as e definição de eventuais ações, com base no observado na atividade;
- e) arquivo dos registros realizados na visita.

Para o estudante, a visita é importante, pois ele como parte importante da família também se sente valorizado. Em geral, eles sempre querem mostrar suas iniciativas, o local da experiência na estadia, a distância que percorrem até o ponto de ônibus, além de muitas histórias do seu lugar.

O **Projeto das Áreas** representa a fase de aprofundamento científico, a partir do Plano de Estudo, correspondendo à etapa de reflexão/generalização em vista da conscientização/ação, com a metodologia e a finalidade de:

- Sistematizar a integração das áreas garantindo a interdisciplinaridade (as disciplinas se integram nas áreas: interdisciplinaridade; e as áreas no Projeto: transdisciplinaridade);
- Trabalhar a ciência de forma contextualizada de modo a entender a relação do mundo social, natural e cultural, compreendendo que os fenômenos do meio são indissociáveis e integrados;
- Promover a construção do conhecimento de forma coletiva e democrática (EFAV, 2016, p. 16).

De acordo com Costa (2007, p. 13),

O projeto das áreas tem como propósito entender o meio num contexto global, partindo do conhecimento empírico para as áreas do conhecimento científico, do mais próximo para o mais distante, projetando assim uma nova visão criticista da sua realidade, fazendo por fim a transformação do meio, através da formação dos jovens e adolescentes, contextualizando a teoria e a prática. Logo, também é um instrumento dialético.

Por meio do projeto, as áreas do conhecimento/disciplinas se integram para desenvolver o currículo dos Ceffas. Para isso, cada tema gerador é organizado por meio de reunião com todos/as educadores/as, na qual se analisam as bases tecnológicas de cada tema de estudo, identificando as possibilidades de integração direta. Depois os conteúdos são organizados em uma sequência dos assuntos gerais para os específicos, estabelecendo um cronograma geral para o trabalho. Nesse momento, aproveitando a inspiração do debate, são definidas algumas linhas gerais sobre possibilidades de metodologia, bibliografia e avaliação. Nessa reunião, também apreciam os pontos de aprofundamento e definem as áreas responsáveis por desenvolvê-los.

Feita essa primeira sistematização, os conteúdos são agrupados em fichas que são tematizações que possibilitam integrar diversos conteúdos e de certa maneira apresentam a finalidade do estudo. Essas fichas são organizadas nas partes do projeto. Conforme a natureza do conteúdo, elas são distribuídas entre o diagnóstico, o objetivo, a justificativa e o planejamento.

As etapas gerais para a aplicação do projeto das áreas são:

- a) sistematização do projeto de cada turma;
- b) motivação e orientação dos estudantes para o estudo na metodologia de projeto;
- c) apresentação do projeto;
- d) desenvolvimento dos conteúdos das fichas;
- e) avaliação, individual e coletiva;
- f) apresentação do relatório manuscrito e ilustrado.

Para o estudante, o projeto é importante, pois facilita a contextualização dos conteúdos, ajudando-os a fazer as conexões existentes entre eles, como suas aplicações. Por exemplo, os estudos sobre fertilidade de solos e nutrição de plantas são desenvolvidos integrando as disciplinas de História, Biologia, Geografia, Matemática, Física, Química, Português, Administração e finalmente a disciplina da área técnica. Para isso, os/as educadores/as planejam juntos/as qual conteúdo específico da base tecnológica cada um/a irá desenvolver, como os pontos de integração, a conexão entre as disciplinas e avaliação integrada, possibilitando que os conteúdos sejam trabalhados ao mesmo tempo, sem gerar confusões nos estudantes. Ao longo do projeto, esse movimento é repetido diversas vezes, iniciando e terminando em uma mesma sessão, ou, em casos mais complexos envolvendo conteúdos vivenciais, podem demorar um pouco mais a ser desenvolvidos. Entre os Ceffas

pesquisados, existem pequenas especificidades em relação ao projeto, em virtude de percepções e demandas pontuais do contexto onde a escola está inserida.

A **Avaliação de Habilidade e Convivência (AHC)** é o instrumento que ajuda a avaliar principalmente os aspectos da formação integral dos jovens. Essa avaliação em cada trimestre avalia uma dimensão diferente da formação dos jovens. Em geral, nos Ceffas pesquisados, no primeiro trimestre o tema é relacionado ao desenvolvimento das habilidades e competências no trabalho, no segundo trimestre, avalia-se o desenvolvimento das ideias e do conhecimento e, por fim, no terceiro trimestre as relações sociais.

Cada tema de avaliação é realizado por meio de um Plano de Estudo ou Folha de Observação, variando de uma escola pesquisada para outra. Cada estudante recebe uma guia de entrevista, que deverá ser respondida em quatro abrangências. A primeira delas é pelo próprio estudante, realizando autoavaliação em relação ao tema. Depois esse mesmo trabalho é feito entre ele e a família e, por fim, entre ele e algum vizinho ou pessoa da comunidade que possa contribuir com a sua AHC. Além disso, na turma os estudantes se dividem para avaliar os colegas, sendo que cada estudante avalia dois ou três colegas e são avaliados por essa mesma quantidade. Todo o trabalho de responder à AHC é realizado no período da estadia, possibilitando mais tempo para a reflexão sobre o tema.

Ao retornar para a escola, cada estudante realiza uma síntese geral das avaliações, e em uma roda de conversa socializa para a turma, destacando os seus avanços, os pontos que precisam ser melhorados e sugestões de ações que podem ajudar. Essas colocações são problematizadas pelos colegas de turma e educadores/as responsáveis por acompanhar esse instrumento. Ao final da colocação, o estudante apresenta um símbolo que representa o seu maior desafio, sendo esse o ponto que deverá concentrar seu esforço para a transformação pessoal.

Para o estudante, a avaliação é importante, pois considera aspectos importantes da sua formação integral. Além disso, habitua o jovem a dialogar com pessoas diferentes sobre o seu desenvolvimento, conseguindo ouvir tranquilamente críticas e sugestões. Ela também o ajuda a desenvolver o hábito da autocrítica, podendo, por meio de um exercício mental, repensar a si mesmo.

Nesse mesmo sentido, no meio familiar, a avaliação estimula o diálogo do estudante com sua família, ajudando, principalmente em muitos casos em que naturalmente as famílias tenham dificuldades de conversar sobre suas relações.

A **Auto-organização da Vida de Grupo**, nos Ceffas, corresponde a todos os aspectos relacionados ao convívio dos jovens no ambiente escolar da sessão, tanto nos momentos de estudos quanto nos momentos de descanso, integração, lazer, cultura e trabalho.

A vida de grupo é uma possibilidade de exercitar o senso de responsabilidade e cultivar a liberdade. Por meio desse mecanismo os estudantes participam ativamente em seu processo de formação, contribuindo com a mantenedora, a equipe de educadores/as e a associação das famílias na gestão da escola, assumindo de forma orientada a gestão da vivência na sessão (EFAC, 2016, p. 19).

Para possibilitar a gestão da vida de grupo, os estudantes, organizam-se por meio de associações informais, em que, através de comissões, gerenciam todos os aspectos do Ceffa que estão relacionados à vida de grupo dos estudantes. Com base no estatuto da associação, os estudantes realizam duas assembleias por ano, sendo uma para planejamento e outra para avaliação do ano e eleição da nova diretoria, cuja função é orientar e articular o planejamento da associação e representar os estudantes nas instâncias administrativas da escola, como conselho administrativo, assembleias etc.

De modo geral, a auto-organização tem a função de:

- Criar a oportunidade de desenvolver os hábitos sociais, pois sendo um grupo mais amplo que a família e com pessoas de distintas experiências, as dificuldades individuais são afloradas, possibilitando a canalização das mesmas. Tem por objetivo garantir a integração entre os estudantes, desenvolver o espírito de associativismo e promover a auto-organização na vivência em grupo;
- Desenvolver a cooperação afetiva e solidária;
- Estimular os avanços da liberdade individual e coletiva entre a vida de grupo no Ceffa e o meio sociocultural;
- Possibilitar o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nas diversas atividades realizadas pelo Ceffa através do exercício coletivo da vida de grupo;
- Motivar e orientar os estudantes para o convívio e o trabalho coletivo;
- Refletir, sistematizar e orientar o trabalho colegiado dos educandos através das comissões (o método da auto-organização);
- Motivar os estudantes para as práticas cooperativistas e associativistas;
- Orientar monitores, funcionários e educandos para o exercício da auto-organização (EFAC, 2015, p. 5).

Por meio da auto-organização, os estudantes exercitam outra forma de organização social, buscando estabelecer relações interpessoais harmônicas, praticando a crítica e a autocrítica. Esse instrumento possibilita também o exercício do poder, tendo como referência processos democráticos, com estruturas horizontais de gestão, de modo que todos os estudantes são gestores de alguma abrangência da vida de grupo, exercitando por esse motivo a função de coordenação, ao mesmo tempo que é coordenado por outros estudantes que gerenciam outras dimensões da auto-organização, ou seja, todo mundo coordena e é coordenado.

Além disso, existem diversos mecanismos que possibilitam a avaliação dos trabalhos e promovem a vigilância sobre a auto-organização, buscando estimular os estudantes ingresso na vida política, estimulando a consciência crítica e combatendo vícios de comportamento e/ou desvios de conduta, como o individualismo, oportunismo, personalismo, centralismo etc.

As principais etapas para estabelecer a auto-organização nos Ceffas são:

- a) elaboração do estatuto;
- b) realização de assembleia de eleição dos representantes (diretoria) e aprovação do planejamento, organizando as ações de trabalho, as comissões políticas e de serviço, como pensionato, dormitório, transporte, esporte e lazer, cultura e mística, transporte escolar, trabalho agropecuário e finanças. Nessa assembleia, também são apresentadas as propostas de mudança no acordo coletivo dos estudantes, as quais estabelecem as orientações para a vida em grupo no ambiente da sessão;
- c) reuniões semanais das comissões para organização da vida de grupo e realização das ações do planejamento;
- d) assembleia de formação;
- e) assembleia de avaliação.

Para os estudantes, representa o exercício democrático da participação, exercitando e experimentando outras formas de organização política e social, ao mesmo tempo que são estimulados ao gosto por essa atuação em sua vida cotidiana. Ela também é uma rica oportunidade para o exercício profissional, pois desenvolvem a habilidade de organização de atividades e grupos de pessoas.

A auto-organização, em síntese, é a chave para a libertação dos estudantes. Exercendo funções políticas na gestão da vida de grupo nos Ceffas, os jovens se preparam para essa prática em seu exercício profissional, buscando colocar os interesses coletivos sobre os individuais.

Ao analisar o arcabouço político e pedagógico das escolas, notamos que as escolas ainda possuem alguns limites para aumentar sua contribuição na construção da Agroecologia, como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte. Apesar disso, também foi possível constatar que efetivamente os Ceffas pesquisados contribuem para a construção do conhecimento agroecológico, utilizando para alcançar esse fim uma estrutura filosófica, política, pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância.

Em uma análise mais específica, com base nos debates realizados nos seminários, podemos encontrar na práxis das escolas todos os elementos, considerados necessários por Cotrim e Dal Sóglio, para a construção do conhecimento agroecológico, pois a formação nos Ceffas parte da realidade, do contexto onde os estudantes estão inseridos. Nesse ambiente é onde estão os sujeitos do campo, e por isso há presença de **projetos sociais, mercado, e diálogo de saberes**. Contudo, esses não são exclusivamente agroecológicos, ou nem mesmo nessa perspectiva, mas ainda assim existem.

Além disso, por meio dos seminários, chegamos à conclusão de que, através do Plano de Estudo, um **método participativo**, os estudantes se inserem em seus territórios, buscando **dialogar** com as pessoas sobre **saberes** que possuem em relação a determinados **fenômenos da sociedade e da natureza**, com vistas a conhecer mais sobre a ocorrência deles (como se manifestam as causas, análises, mudanças e expectativas). Esses saberes são construídos a partir da rede de relações que cada ator desenvolve no território, e, em geral, são entrevistadas pessoas consideradas como conhecedoras dos fenômenos que estão sendo estudados.

Ao chegar à escola, na continuidade do método Plano de Estudo, o resultado desse diálogo é socializado com os demais estudantes e educadores do Ceffa, partilhando os saberes. Coletivamente, os estudantes passam a problematizar esses conhecimentos, levantando pontos que não conseguiram compreender e que por isso precisam se aprofundar, conhecer mais. Assim, esses questionamentos são localizados no plano de formação de cada série e em cada área do conhecimento/disciplina e serão estudados, possibilitando aos jovens os esclarecimentos sobre essas questões. Para realizar esse aprofundamento, as escolas possuem uma série de metodologias, denominadas instrumentos pedagógicos.

Esses questionamentos carregam uma grande **complexidade**, pois relacionam a vivência e os conhecimentos empíricos com os científicos, necessitando de um **pluralismo epistemológico**, ou uma **“visão holística da ciência”** para compreendê-los.

À medida que as etapas desse processo formativo vão acontecendo, no movimento entre sessão e estadia, os jovens vão em cada parte formulando, construindo conhecimentos que os possibilitam analisar criticamente a **realidade concreta**, da qual partiram seus estudos, mas, ao mesmo tempo, olhar para frente, projetando uma **nova realidade**. Contudo, não basta uma formulação mental para que a realidade se transforme, é necessária uma atuação constante e concreta na direção da realidade projetada, que será ressignificada, confirmando ou mudando a projeção inicial.

Assim, o jovem nesse processo, ao iniciar sua atuação, seja na prática, seja no discurso, ele mesmo já não é o mesmo de antes, e por isso sua realidade concreta, ainda não sendo a que projetou, também não é a mesma, passando então a viver em uma **nova realidade**, que muda rapidamente, à medida que esse e outros processos ocorrem no território, protagonizados pelos atores sociais que interagem nesse meio, sofrendo ainda a influência de processo externos.

Tendo em vista que a mudança da realidade concreta para a realidade projetada, ideal, não ocorre instantaneamente, nem mesmo linearmente, mas através de um lento e gradual processo, composto por sucessivas pequenas mudanças, transformações, faz-se necessário um período intermediário para a passagem de um contexto ao outro. Esse período e os processos que nele ocorrem é o que consideramos como **transição agroecológica**.

Os jovens, à medida que avançam para a idade adulta, ao estarem imersos em um território, seja rural, seja urbano, carregarão esses conhecimentos e poderão, à medida que acreditem ou encontrem possibilidades, contribuir para a transformação do meio numa perspectiva agroecológica.

Concluimos, com base nos seminários, que, na perspectiva libertadora que os Ceffas assumem cada vez mais, eles não formam apenas jovens agroecológicos ou agroecologistas, uma vez que isso seria uma grande violência contra os educandos, mas possibilitam diversas experiências para que os estudantes possam enxergar a realidade como ela de fato é, ajudando-os a tirar a venda que o capitalismo colocou em seus olhos, corrompendo o seu pensamento. Dessa forma, cada jovem reage à sua maneira a esses estímulos e segue construindo sua caminhada.

6 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS AGROECOLÓGICA NOS CEFFAS

Ao longo desta pesquisa, procurou-se caracterizar a relação dialética que os Ceffas desenvolvem por meio de suas práticas cotidianas em relação à construção da Agroecologia, caracterizando os processos pedagógicos que possibilitam essa contribuição. Contudo, através das entrevistas realizadas com os grupos de amostras intencionais e pessoas sugeridas por eles e da revisão teórica, constatou-se que, apesar do grande esforço das escolas nessa direção, ainda existem aspectos que limitam o alcance desse trabalho, sendo de grande valia identificá-los e verificar as possibilidades de superação.

Dessa forma, neste capítulo, serão apresentadas as constatações feitas ao longo da pesquisa em relação aos desafios e possibilidades para a práxis agroecológica nos Ceffas. Para tanto, ele está organizado em seis itens, sendo os três primeiros relacionados a aspectos que se enquadram numa dimensão interna das escolas, enquanto os demais se referem a uma dimensão externa, apesar de impactarem internamente as escolas pesquisadas.

Em cada item que compõe este capítulo, estão apresentados os desafios, mas também as possibilidades para o fortalecimento das escolas em relação à construção do conhecimento agroecológico. Ao final, uma breve análise com as considerações finais relativas a este capítulo.

6.1 A Formação e a Alternância de Educadores/As nos Ceffas

Um importante ator para o desenvolvimento dos Ceffas são os/as educadores/as, pois é por meio deles que todo o processo de educação é articulado, tendo a função de:

- Cumprir suas tarefas individuais, respeitando o trabalho em equipe.
- Estabelecer com os estudantes uma relação de monitor (a) tanto nas sessões escolares, quanto na estadia;
- Buscar aperfeiçoamento e atualização na sua profissão de monitor (a);
- Orientar pedagogicamente os estudantes e famílias;
- Ter gosto e identificar-se com os valores do campo;
- Buscar conhecer cada vez mais a realidade da área de abrangência da EFA em que trabalha;
- Estar atento aos requisitos do regimento interno das EFAS do Mepes;
- Se integrar por opção ao movimento das EFAS, a nível local, nacional e internacional (EFAC, 2015, p. 3).

Como já vimos em outra parte desse trabalho, os/as educadores/as dos Ceffas, para cumprir essas funções possuem muitas atribuições que vão muito além das atividades relacionadas às áreas do conhecimento/disciplinas.

Ao longo da pesquisa, principalmente nas manifestações realizadas pelo seminário de educadores/as, foi constatado que esse parceiro tem sido historicamente, ao mesmo tempo, um elemento dinamizador e dificultador para que os Ceffas sejam centros construtores da Agroecologia. Para compreender melhor essa situação, buscaremos caracterizar o corpo docente das escolas e, posteriormente, analisar os motivos que têm contribuído para esse entendimento sobre esse parceiro.

Os docentes nos Ceffas pesquisados são graduados em suas respectivas áreas de atuação, por meio de diversas instituições de ensino públicas e privadas, existindo apenas um pequeno contingente que ainda estão concluindo seus estudos. Contudo, por meio desses cursos, os/as educadores/as, não tiveram formação para atuar na Pedagogia da Alternância

e/ou com a Agroecologia, ao contrário, em geral essa formação foi construída sobre uma perspectiva tradicional e convencional da educação, focada na perpetuação do *status quo*, sendo utilizada como um aparelho reprodutor do estado.

Em geral, os casos mais críticos dizem respeito às graduações nas áreas de ciências exatas e da terra, pois as licenciaturas, apesar dos problemas nos currículos, ainda promovem reflexões e oportunizam o acesso a muitas teorias educacionais, numa perspectiva progressista, histórico-crítica e construtivista, possibilitando aos iniciantes na alternância minimamente identificar as bases que sustentam essa pedagogia.

Já os cursos de exatas e agropecuária ainda são muito influenciados pelo positivismo, formando profissionais com perfil tradicional e conservador. Os cursos na área de agrárias ainda trazem fortemente a matriz tecnológica na perspectiva do agronegócio, fortalecendo as técnicas e a ideologia para a industrialização da agricultura, gerando grandes problemas nos Ceffas, pois são diretamente contraditórios em relação ao previsto no plano de curso das escolas.

A exceção nesse cenário está em três docentes, que recentemente completaram sua formação, por meio da Licenciatura em Educação do Campo, e que em seus currículos abordam tanto a Pedagogia da Alternância quanto a Agroecologia, chegando às escolas com uma boa base, precisando de um tempo para praticar mais essas teorias, mas com grande qualidade pedagógica para atuar nessa pedagogia e na Educação do Campo.

Dessa forma, fica evidente que, ao ingressarem nos Ceffas, a maior parte dos docentes não apresenta a qualificação necessária para atuar nessa pedagogia, precisando de um tempo de adaptação, sendo comum, nesse período, ouvirmos expressões do tipo: “Tudo aqui é tão diferente.”; “Eu ainda não me acostumei com o jeito da escola.”; “O que são esses instrumentos pedagógicos? Para que servem?”; “Esse negócio de Agroecologia, eu preciso trabalhar?” etc. Essas manifestações expressam a estranheza dos novos/as educadores/as à metodologia educacional da escola, mas também aos conteúdos adotados no plano de curso, que estão para além da BNCC.

Outro aspecto importante, que foi destacado nos seminários, referente aos/as educadores/as, está relacionado à remuneração financeira por seu trabalho nas escolas. Em geral, tanto na rede filantrópica quanto pública, a maior parte dos docentes são contratados para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, mas, em ambos os casos, o valor pela remuneração é cerca de 30% menor que o praticado pelo governo do estado, na política salarial dos docentes que atuam no ensino médio profissionalizante em agropecuária nessa rede, sendo, portanto, considerado incompatível com as atribuições dos/as educadores/as dos Ceffas, que, por meio do sindicato, pleiteiam ao menos equiparação com a rede estadual.

Para os participantes no seminário, a questão financeira, aliada às funções dos docentes, que geram jornadas de trabalho superiores a 40 horas, tem configurado os principais motivos para a saída dos/as educadores/as dos Ceffas, uma vez que a grande exigência do trabalho com uma baixa remuneração atrai apenas as pessoas que estão iniciando na carreira, e, logo que encontram outras oportunidades com melhor remuneração, migram para elas, deixando o trabalho na escola. Em geral, apenas as pessoas que se realizam pessoalmente e profissionalmente na alternância é que seguem no trabalho. Isso gera uma característica interessante, que são educadores/as comprometidos/as com o projeto político pedagógico dos Ceffas, militantes da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, defendendo as pautas desse movimento, que se integram com a de tantos outros, aproximando-se cada vez mais do que Gramsci chama de intelectual orgânico.

Além da formação convencional dos/as educadores/as, também foi destacado que as escolas têm enfrentado nos últimos cinco anos um sistema educacional muito mais burocrático, exigindo dos docentes muitos esforços para atender essas demandas técnico-administrativas, como: elaboração de projetos e convênios para manutenção das escolas,

compras, pagamentos, prestação de contas, inventário escolar, manutenção predial, de máquinas e equipamentos, organização do trabalho da unidade produtiva, gestão da secretaria escolar, da cozinha e merenda escolar, atendimento a programas externos de avaliação etc. Ou seja, grande parte da carga horária dos/as educadores/as está relacionada a dimensões que são muito importantes para a existência da escola e para a formação geral dos/as educadores/as, mas que limitam a atuação pedagógica e engajamento em processos de formação, uma vez que, diante de tantas tarefas, se torna difícil a liberação de pessoas para complementar sua formação, na medida em que nas escolas pesquisadas isso só é possível por meio de acordos estabelecidos em cada equipe ou por meio de licenças de trabalho sem remuneração.

No cotidiano das escolas, essas dificuldades provocam várias consequências, com destaque principalmente para a perda de unidade pedagógica entre os Ceffas, gerando a redução de elementos que evidenciam o trabalho agroecológico, como cartazes, banners, textos, imagens, campanhas etc.; aumento de manifestações de objetivos e técnicas do sistema convencional nos PPJs, elaborados pelos estudantes, em que, apesar de toda a atividade formativa, ao final do curso, optam pela matriz convencional para elaborar seus projetos; dificuldades para implantar e conduzir as experiências agropecuárias, principalmente da sessão, seguindo as orientações da Agroecologia; restrição do trabalho de todas as dimensões da Agroecologia à área técnica das escolas; pouca participação em organizações; e eventos do movimento agroecológico, ficando a participação nesses eventos restrita aos representantes das escolas.

A ambivalência em relação a esse parceiro, educador/a, que o levou a ser considerado desenvolvedor, mas também limitador da Agroecologia nos Ceffas, deve-se ao fato dessa categoria ser muito heterogênea, em relação à formação acadêmica e pessoal, origem geográfica e de classe, fazendo com que os posicionamentos sejam divergentes e, em alguns casos, contraditórios em relação aos princípios das escolas, diretrizes do plano de curso e da Agroecologia, fazendo com que haja um certo embate ideológico em relação a manter e fortalecer essas diretrizes, buscando formar os docentes para atuar com base nelas, ou mudá-las, adequando a pedagogia às necessidades e posicionamentos dos docentes.

Essa heterogeneidade da categoria nos Ceffas se deve em parte por causa da expansão na região norte do Espírito Santo, havendo um expressivo aumento no número de estudantes e famílias participando das escolas, provocando a criação de novas unidades. Além disso, à medida que os cursos foram gradativamente passando a ofertar o curso técnico em agropecuária e tendo de contratar docentes com formação específica na disciplina, provocou uma expansão interna, aumentando o número de docentes em cada escola para atender essa demanda, uma vez que houve ampliação do número de disciplinas e carga horária total dos cursos.

A ampliação da categoria docente evidenciou a heterogeneidade do movimento, pois os desafios apresentados aqui, apesar de já presentes nas escolas antes da expansão, passaram a ser mais visíveis, uma vez que essas consequências começaram a ser citadas mais regularmente nas reuniões e avaliações dos docentes e também nas manifestações dos estudantes e famílias.

Desse modo, em relação à Agroecologia, os docentes foram organizados em três grupos principais: os que já se definiram em favor da Agroecologia; os que estão em transição, apoiando a Agroecologia em alguns aspectos, e em outros não, e os que são contrários à Agroecologia.

O grupo que manifesta a opção pela Agroecologia, formado principalmente por aqueles que possuem trajetória histórica nos Ceffas, participa do processo de fortalecimento da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo e da transição do convencional, alternativo, orgânico ao agroecológico, ajudando a argumentar e fomentar políticas para que as escolas sigam nessa direção. Junto a essa parcela, encontram-se os egressos dos Ceffas, que, apesar de

seguirem na formação acadêmica convencional, cultivaram os aprendizados iniciados na alternância e retornaram ao movimento atuando como educadores/as e defendendo essa mesma visão de mundo. Além desses, existem os que, por diversos motivos em sua trajetória, incluindo os estímulos que receberam a partir de seu ingresso na alternância, também fizeram essa opção. Em geral, esse grupo está em constante formação, buscando aprender e praticar a Agroecologia.

O grupo em transição é formado por pessoas que, por meio dos estímulos de formação recebidos nos Ceffas e através de sua prática cotidiana de educador/a, começam a perceber a viabilidade da Agroecologia, mas ainda possuem valores da sua formação convencional, dificultando concluir essa transição. Em geral, esse grupo não se opõe ao trabalho das escolas, apenas apresenta dificuldade em operacionalizar algumas ações e desenvolver alguns conteúdos, mas se percebe um esforço em fazê-lo, sendo necessário dar a eles o tempo e a formação para que concluam esse processo de transição.

Os que são contrários à Agroecologia, em geral, ficam pouco tempo nos Ceffas, uma vez que, tendo uma visão de mundo muito diferente do proposto, buscam outros caminhos para desenvolver sua trajetória profissional.

Diante do exposto, acredita-se que os/as educadores/as foram considerados um “entrate” à construção do conhecimento agroecológico por não terem a formação necessária em relação à Agroecologia. Apesar dos esforços das escolas para superar essa situação, o grande rodízio na categoria gera dificuldades para sanar o problema, impedindo a formação de equipes mais consistentes e experientes, que possam fortalecer o trabalho dos Ceffas, contribuindo para reformular e desenvolver o projeto político pedagógico, respeitando e fortalecendo os princípios das escolas e da Agroecologia.

O trabalho em cada Ceffa, em relação à Agroecologia, é, por esse motivo, bastante variado, embora os objetivos e instrumentos sejam os mesmos, mas, ao mudar o contexto social, econômico, ambiental e político, muda-se o perfil dos docentes, estudantes e famílias, participantes de cada escola, fazendo com que as escolas atinjam níveis diferentes de formação, sendo que aquelas com equipes mais experientes, em geral, consigam se aproximar da finalidade dos Ceffas, minimizando a manifestação desses problemas, enquanto as que contam com equipes menos experientes e/ou com rodízio constante de profissionais possuem mais dificuldade em avançar no trabalho. Assim, ainda que o debate e os encaminhamentos tenham sido feitos coletivamente entre as escolas, a aplicação acontece conforme as possibilidades locais.

Caso as escolas tivessem uma condição diferente para compor as equipes docentes, acredita-se que Agroecologia nos Ceffas poderia estar em um nível muito mais avançado do que o atual, tanto em termos científicos quanto práticos e de movimento. Por outro lado, dialeticamente, essa situação-problema tem sido benéfica às escolas, aumentando o engajamento das escolas na Agroecologia, pois, ao criticar/questionar o trabalho das escolas, na verdade essas pessoas ajudam a identificar os pontos que ainda estão frágeis no sistema, servindo de diagnóstico para os Ceffas melhorarem seus processos formativos.

Ao fazer esse exercício, as escolas acabam por amadurecer a perspectiva agroecológica, tendo sido a partir dessa necessidade inicial de apresentar e divulgar a Agroecologia, internamente, entre os/as educadores/as e famílias que ganhou força, entre as escolas, umas das principais ações da atualidade, que é o PE coletivo, ou seja, as contradições internas, tensionadas pela formação convencional dos docentes, fizeram com que os Ceffas desenvolvessem estratégias de formação continuada, abrangendo conteúdos sobre Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Agroecologia etc., ajudando os/as educadores/as a compreender a perspectiva formativa dos Ceffas e que possam à medida de sua caminhada no movimento ingressar verdadeiramente nesse trabalho, concebendo os princípios e as diretrizes do movimento, buscando desenvolver, cada vez mais, sua prática cotidiana nessa perspectiva.

Nesse movimento, ao buscar aprimorar a dimensão científica da Agroecologia, as escolas acabaram por se inserir mais na perspectiva prática e de movimento agroecológico, pois, ao formular parceria com o MPA e com a ACA, acabaram construindo muitos espaços formativos, mas também promoveram ações junto à sociedade capixaba para divulgação e defesa da Agroecologia.

Esse trabalho tem ajudado muitos docentes a reconhecer suas limitações pessoais e do movimento, motivando-os a buscar outras vias para complementar sua formação, por meio de cursos de qualificação, pós-graduação e vivências em Agroecologia, socializando esses saberes com o movimento, contribuindo com o avanço nessa dimensão.

A questão dos/as educadores/as em relação à compreensão e comprometimento, com os pressupostos históricos e filosófico da Pedagogia da Alternância, tem sido um desafio histórico dos Ceffas, que remonta ao movimento na França, quando, por ocasião do aumento do número de escolas, passaram a ser “[...] cada vez mais recrutados pela necessidade do que pelo envolvimento na implantação do Centro Educativo, limitava-se às atividades internas” (VALADÃO, 2014, p. 151). A ausência de educadores/as preparados para auxiliar as famílias a desenvolver a experiência conforme sua originalidade gerou desconformidade no trabalho entre as escolas, provocando e/ou evidenciando algumas situações desafiadoras. Nas palavras de Valadão (2014, p. 151), podemos perceber alguns exemplos:

Os jovens, ingressos para a formação geral e profissional, não se envolviam, como os primeiros, nas questões mais gerais das famílias. Os programas de ação que estavam emergindo desaceleravam à medida que os Centros aumentavam. Alguns atores, que dependiam desses programas, como CR e CA, davam sinais de desaparecimento em alguns Centros. Aspectos como situação financeira, estrutura da organização, representatividade, questões jurídicas, pedagógicas, dentre outros, também começaram a ser vistos e articulados sob diversos pontos divergentes e não mais somente por aqueles que os problematizadores tinham definido. Com isso aparecem os primeiros sintomas da queda da organização.

Essa situação levou a aumentar uma preocupação antiga das famílias sobre o futuro dos centros e “[...] induziu a seus responsáveis a reagrupar-se e a tomar a consciência da necessidade de preservar a qualidade da fórmula pedagógica que haviam posto em marcha” (MARRIRODRIGA, 2002, p. 378 *apud* VALADÃO, 2014, p. 150).

Diante da importância dos docentes para a continuidade dos Ceffas e dos riscos que estes representavam no contexto francês naquele período, houve, conforme Valadão (2014), em novembro de 1945, uma demissão em massa, gerando, em seguida, a necessidade de realização de uma assembleia entre as famílias para discutir e deliberar sobre o futuro das escolas, em que, dentre outras ações, definiram como uma estratégia fundamental a necessidade de um plano de formação para os/as educadores/as e para famílias, de modo que cada vez mais pudessem compreender e assumir a gerência das escolas, espantando os medos sobre possíveis desvios nas escolas, que poderiam levar ao fim todo esse trabalho. Para a assembleia, “[...] assim como a formação oferecida aos jovens pelos Centros Educativos tinha o objetivo de fazê-los transformadores da zona rural francesa, a formação das famílias e demais envolvidos nos centros era necessária para garantir as transformações da própria organização” (VALADÃO, 2014, p. 152). Para articular todo esse processo, criaram a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*.

No Brasil, mesmo tendo a experiência francesa e italiana, como possibilidade de observação, não impediu que esse problema se manifestasse na Pedagogia da Alternância. O próprio Nosella (2014) observou esse problema, chamando de “fuga” esse processo de rodízio de educadores/as dos Ceffas. Nesse mesmo trabalho, ele constatou que essa ocorrência estava presente principalmente nos técnicos agrícolas, mas também nas pessoas com formação em

nível superior, esclarecendo que “[...] eles entram no MEPES por certo período, mas após dois anos, no máximo, abandonam o movimento” (NOSELLA, 2014, p. 130).

Para Nosella (2014, p. 131), a causa do problema da saída dos técnicos

[...] está localizada no ethos capitalista que prioriza em absoluto o consumo, a concorrência e a progressiva concentração dos capitais – meios de produção. Esse ethos funciona universalmente, tanto no Mepes como na Acares³⁶ ou nas empresas particulares. É fácil perceber que a base que gera o ethos capitalista é constituída pelas relações de produção capitalista. [...] Com efeito, o ethos capitalista desencadeia nas pessoas um processo que as impele a um consumo maior.

O desafio em relação aos/às educadores/as acaba se intensificando, pois, tendo os Ceffas uma forte personalidade político-educativa, aliada aos baixos salários, provoca uma constante rotação entre os/as educadores/as, provocando descontinuidade nas equipes e levando junto um grande aporte energético de formação para exercer suas funções na alternância. Todo esse contexto limita a ação do/a educador/a na escola, na perspectiva em que aponta Nosella (2007, p. 6):

[...] não existe um educador competente que não realize em seu ato pedagógico uma determinada militância política. Do meu ponto de vista, a Pedagogia da Alternância é uma técnica didática que efetiva uma opção política progressista, renovadora e revolucionária. Por isso, ao praticar com competência essa pedagogia, ao mesmo tempo milita-se politicamente numa direção revolucionária.

Diante do exposto, ao que parece, os Ceffas permanecerão convivendo com o problema das equipes docente, uma vez que esse desafio possui origem histórica e tem sido fortalecido nos últimos anos pelo aumento da mercantilização da educação. Além disso, com base no que Nosella nos apresenta, fica evidente o problema em esperar que educadores/as desempenhem uma função qualificada em um movimento que eles desconhecem e, muitas vezes, até discordam dos posicionamentos. Contudo, é importante reconhecer que não se trata de expurgar os que pensam diferente do sistema, mas de desenvolver ações formativas para que possam conhecer e compreender a alternância, a Agroecologia, o campo e sua relação com as cidades. De modo que, ao perceber o mundo com outros olhares, possa reconhecer a Agroecologia como um novo caminho a ser trilhado e assim, quem sabe, iniciar sua transição agroecológica, no campo das ideias, mas também na prática cotidiana.

Por isso, fica evidente que, com equipes apenas de agroecologistas, os Ceffas poderiam ir mais rápido, mas, dessa forma, as escolas estão amadurecendo gradativamente, naturalmente, possibilitando aperfeiçoar as metodologias de formação, divulgar e atrair mais pessoas para o movimento.

As contradições existentes em relação ao parceiro docente precisam ser entendidas como naturais, mas transitórias, ajudando a elevar o trabalho dos Ceffas a um outro nível, precisando estarem sempre sob vigilância, para que não se transformem em ameaça ao movimento.

Diante desse dilema, com base nos seminários, as escolas pesquisadas estão buscando, principalmente através da Raceffaes, participar e fomentar formação sobre a Agroecologia. Nesse sentido, houve destaque para os Planos de Estudos coletivos, sobretudo para o tema que estava sendo desenvolvido paralelamente a esta pesquisa, tratando da temática: “Cuidando dos bens da natureza e produzindo vida por meio da Agroecologia”, pois por esse meio todas as áreas estão sendo convidadas a olhar o currículo e metodologias, a partir do que propõe a

³⁶ Nesse período, os salários dos técnicos da ACARES chegavam a ser três vezes maiores que o praticado pelo MEPES, além de ser um concurso público.

Agroecologia. Para isso, foram realizados encontros de educadores/as com palestras sobre a Agroecologia, seguidas de oficinas por área do conhecimento para que cada uma pudesse refletir como ela se enquadra na Agroecologia e qual a sua contribuição na construção desse paradigma e na formação dos estudantes, famílias e dos/as próprios/as educadores/as.

Essa ação gerou muitas ações com as comunidades, por meio da aplicação do PE e atividades de retorno, realização dos seminários municipais de Agroecologia, onde cada escola pôde apresentar sua perspectiva e contribuições à Agroecologia, como convidar pessoas do movimento agroecológico para divulgar suas experiências de produção, comercialização, organização com base na Agroecologia.

Por meio dessa iniciativa, os Ceffas pesquisados, juntamente com os demais, praticam a dimensão científica, prática e de movimento em relação à Agroecologia. Além disso, por meio da Amefan e do Sindicato dos Professores (Sinpro), buscam formas para valorizar o esforço de formação feito pelos docentes e condições mais favoráveis para aqueles que desejam participar desse movimento.

De modo geral, os seminários apontaram que a principal possibilidade para superar ou minimizar a situação-problema em relação aos/às educadores/as está em criar oportunidades para a formação continuada desses profissionais, independente da sua formação, buscando oportunizar que ele conheça a Agroecologia, a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e tantos outros assuntos que possibilitem aos/às educadores/as constituir sua experiência de vida e profissional e que ele possa, livremente, fazer sua escolha em permanecer ou sair desse movimento. Os Ceffas, não podem apenas receber famílias, estudantes, educadores, visitas etc., que estejam vinculadas às suas bases ideológicas, mas, por ser uma escola que cada dia procura ser efetivamente pública, ela precisa estar aberta a todas as pessoas, procurando fazer o debate democrático, respeitando as diferenças, mas deixando claro seu posicionamento político-ideológico e sua base científica.

6.2 O Plano de Curso dos Ceffas

Como já apresentado em outro capítulo, o plano de curso dos Ceffas compreende o documento em que se estabelecem os objetivos, os fundamentos e o currículo das escolas, orientando o processo formativo na Pedagogia da Alternância. A partir das entrevistas, principalmente com os/as educadores/as, mas também com a diretoria da Raceffaes, foi possível constatar que ainda existem desafios no campo político-pedagógico, que estão limitando o trabalho das escolas em relação à Agroecologia e, por isso, precisam ser superados.

Dentre os desafios levantados nos seminários e na revisão teórica, a questão do plano de curso foi considerada como um destaque, em função da/de:

- a) ausência de elementos que evidenciam o enfoque agroecológico dos Ceffas nos capítulos de fundamentação do plano de curso das escolas;
- b) enfoque agroecológico muito pragmático em relação à produção agropecuária nas bases tecnológicas de algumas disciplinas/área do conhecimento;
- c) ausência de elementos agroecológicos em alguns instrumentos vivenciais, principalmente nas experiências agropecuárias da sessão e estadia e nos projetos profissionais dos jovens;
- d) algumas bases tecnológicas e instrumentos pedagógicos desenvolvidos fora do enfoque agroecológico e, às vezes, baseados no sistema convencional de educação e fortalecendo a industrialização da agricultura;

- e) diminuição dos tempos e possibilidades para as reuniões de planejamento e integração das áreas do conhecimento, reduzindo as possibilidades para uma formação trans e interdisciplinar;
- f) presença de educadores/as sem formação e/ou convicção para desenvolver o enfoque agroecológico previsto no plano de curso, dificultando alcançar os objetivos do curso;
- g) falta de vivência agroecológica por parte dos/as educadores/as;
- h) Agroecologia muito presente em uma dimensão teórica e da formação dos estudantes, e menos na prática cotidiana dos processos de formação e condutas administrativas e organizacionais dos Ceffas, ou seja, algumas ações cotidianas são contraditórias, por exemplo, orientam-se na formação os ciclo curtos de comercialização, mas as compras da merenda escolar são realizadas nos supermercados e não com os agricultores/as da região;
- i) matriz de produção agropecuária adotada nas unidades produtivas, com enfoque na agricultura sem veneno do que propriamente na Agroecologia, não sendo comum a formação de SAFs, consórcios, rotação de culturas, áreas de pousio e de refúgio etc., além de ser aceita a adubação mineral das plantas. Essa situação contribui para descaracterizar a Agroecologia, pois, ao apresentar como ambiente agroecológico, gera confusão nos estudantes, que, na prática, passam a entender essas ações como pertencentes a essa proposta.

Em geral, esses desafios são provocados, principalmente, pelos problemas relacionados ao corpo docente das escolas e agravados pelo contexto e a ausência de políticas públicas, como poderá ser observado em outros itens deste capítulo.

As consequências para a construção do conhecimento agroecológico nas escolas, a partir desses desafios, diz respeito aos limites que esses ainda representam para que os Ceffas possam alcançar seus objetivos em relação à Agroecologia, sendo, muitas vezes, justificados, por estarem os Ceffas, também realizando uma espécie de transição agroecológica, em que algumas ações já estão bem alinhadas com os pressupostos agroecológicos, enquanto outras estão evoluindo gradativamente, à medida que se consegue compreendê-las e se alcançam os meios para praticá-las.

Em relação aos desafios do plano de curso, as escolas já passaram por outras formas de estruturação desse documento, sendo feitas, a partir de 2007, muitas ações para fortalecer o enfoque agroecológico nesse documento e na prática cotidiana das escolas.

Para elevar o trabalho dos Ceffas nessa direção, foi discutido nos seminários que as escolas precisam seguir investindo na formação dos/as educadores/as e fortalecendo a relação com os parceiros da Agroecologia, para potencializar os espaços formativos, mas também para manter a chama da Agroecologia acesa, buscando fazer parte ativamente desse movimento.

Dessa forma, ao ter mais formação, acredita-se que os/as educadores/as e as famílias poderão dialogar com os estudantes e enriquecer o plano de curso, por meio das disciplinas/área do conhecimento, incorporando novos conteúdos, metodologias e referenciais bibliográficos, mas também inovando na forma de trabalhar os conteúdos desenvolvidos por meio dos instrumentos pedagógicos, formando uma representação em espiral crescente, em que a contribuição para a construção do conhecimento agroecológico poderá evoluir constantemente a partir das experiências anteriores.

Além disso, para que nessa dimensão mais metodológica ganhe força a Agroecologia nos Ceffas, foi destacada a necessidade de nova revisão do plano de curso, principalmente nos capítulos estruturantes que dão a direção do curso, ou seja, a Agroecologia precisa estar mais presente na fundamentação e estruturação da justificativa, nos objetivos do curso e no perfil

dos egressos, afinal de contas o movimento, apesar dos desafios, já acumulou o suficiente para sustentar esse debate, tanto nas instâncias técnicas da supervisão escolar quanto na política.

Também foi apontada a necessidade da revisão do currículo, avançando ainda mais na organização e na inclusão do enfoque agroecológico nas bases tecnológicas das disciplinas/áreas do conhecimento, ajudando a superar a dimensão restrita que apresenta a Agroecologia apenas como matriz de produção agropecuária. A agroecologia deve ser a base metodológica, epistemológica, tecnológica e sociológica dos planos de formação.

Por meio dessas ações, acredita-se que os Ceffas poderão minimizar os efeitos desses desafios, aumentando e melhorando suas contribuições para a construção do conhecimento agroecológico no território norte do Espírito Santo.

6.3 As Unidades Produtivas dos Ceffas

Ao longo da pesquisa, a unidade produtiva foi apresentada como sendo um dos principais desafios a serem superados para que os Ceffas possam alcançar sua finalidade histórica e expectativas em relação à construção do conhecimento agroecológicos, sendo essa um grande entrave a esses objetivos.

As unidades produtivas nas escolas consistem no ambiente destinado às atividades de produção agropecuária das escolas, comumente conhecido na região como propriedade agrícola, mas que na região norte deixaram de receber essa terminologia na década de 1990, buscando atenuar a questão da propriedade privada, ajudando a construir uma outra visão e relação com a propriedade da terra.

Para Zamberlan, as finalidades da unidade produtivas nos Ceffas seriam:

- 1) produzir alimento para a EFA, o que não consome vai para o mercado: frutas, verduras, cereais, carnes (principalmente de pequenos animais), leite e etc. Para ajudar no enriquecimento de todos os componentes da EFA;
- 2) ajudar na organização e na sistematização da terra, em função e introduzir algumas técnicas alternativas (ecológicas) simples e econômicas, como fonte de aprimoramento de aprendizagem do aluno;
- 3) enriquecer o programa curricular da pedagogia da alternância, proporcionando aos alunos, alguns momentos da EFA, de observação direta da aspectos biofísicos e técnicos (ZAMBERLAN, s.d., p. 8 *apud* PESSOTTI, 1994, p. 104).

No Brasil, a experiência iniciada pelo Mepes reproduziu a necessidade da unidade produtiva anexa à escola, sendo compreendida e exigida como um aspecto essencial para o início da escola. Para atender a essa necessidade, várias foram as soluções encontradas. A primeira escola, por exemplo, conforme nos informa Pessotti (1994), foi viabilizada a partir da relação do Mepes com a Liga Brasileira de Assistência (LBA), que possuía uma propriedade na região de Olivânia, distrito de Anchieta.

Essa propriedade havia sido inicialmente construída para atender um seminário, que, não dando certo, passou para a LBA, onde se desenvolvia trabalho com jovens principalmente da região da Grande Vitória. Em virtude de a localidade ficar muito isolada de outras regiões, essa finalidade também não estava sendo muito adequada. Foi então que, diante da necessidade do Mepes, estabeleceu-se o acordo no qual a LBA disponibilizava o prédio e a propriedade agrícola de cerca 32 hectares, com a limitação de esse se responsabilizar pela manutenção do lugar e realizar alterações na estrutura apenas com a autorização da liga.

A partir dessa experiência, nas outras localidades, as propriedades foram conseguidas por meio de doações da Igreja católica, famílias, estado etc. Cada localidade interessada em

estabelecer uma EFA ficava a cargo de dialogar sobre como criar essas estruturas para iniciar a escola.

As propriedades agrícolas já eram um desafio desde o início da experiência no Brasil, pois dificultava e até mesmo inviabilizava o início da experiência. Em geral, as escolas possuem entre 10 e 55 hectares de terra, mas a maior parte delas possui entre 10 e 15 hectares.

Se o modelo de implantação fosse outro, cada escola precisaria de no máximo um ou dois hectares de terra, onde poderiam estabelecer as construções, criar o ambiente esportivo e de integração, como uma pequena horta e um pomar, na forma de sistema agroflorestal, possibilitando enriquecer a alimentação dos estudantes e vivenciar experiências de auto-organização.

Uma vez conseguida a propriedade agrícola, cabia às escolas lidarem com um segundo problema: realizar os investimentos necessários para implantar os projetos agropecuários, definidos em cada lugar. Em muitos casos, havia a expectativa de que, com os investimentos, por meio da exploração agropecuária as escolas poderiam obter parte da renda necessária para custear as despesas da sua manutenção, como energia elétrica, combustível, pagamento de auxiliares, pequenas reformas e melhorias na infraestrutura.

O discurso da unidade produtiva como fonte de renda é recorrente, sendo enfraquecido em alguns períodos e fortalecido em outros, mas o fato é que essa situação é muito difícil de ser alcançada, pois já nessa época eram escassos os recursos para as escolas realizarem as atividades pedagógicas e manter as ações essenciais a esse fim. Investir na propriedade só era possível com auxílio de projetos ou doações específicas.

Uma terceira situação-problema está relacionada ao rodízio de educadores/as e à pouca formação em Agroecologia, como veremos mais à frente neste capítulo, provocando descontinuidade nas ações dos Ceffas, incluindo as da unidade produtiva. Essa situação é agravada pela falta total ou parcial de colaboradores contratados pelas escolas para trabalharem nas atividades agropecuárias.

Em virtude desse contexto, as escolas não conseguem estabelecer as atividades agropecuárias, seguindo orientações técnicas, sejam tradicionais, convencionais ou agroecológicas. Por esse motivo, anualmente o que se observa são equipes e estudantes motivados em finalmente alcançar sucesso nas atividades agropecuárias, mas, com o desenrolar do ano letivo, essas expectativas vão dando lugar a um sentimento de frustração.

Essa situação pode ser facilmente observada nas visitas às escolas. Em uma rápida passagem pelas unidades produtivas, os problemas nas lavouras e criações saltam aos olhos, às vezes pela falta de manejo, outras vezes pela falta de estrutura, ferramentas, implementos, baixa produção etc.

As criações e hortas, em geral, são os maiores problemas, pois exigem cuidados constantes, demandando pessoal para atender a essa necessidade nos finais de semana e até mesmo à noite, por ocasião de partos e fuga dos animais que podem se dirigir às estradas e provocar acidentes, trazendo mais problemas administrativos ao Ceffa.

A necessidade de pessoal para atender essa demanda também é um grande desafio, pois, para resolver essa situação, as escolas precisam contratar mais pessoas para atender a esses turnos, mas, diante da falta de recursos financeiros, essa opção acaba por não ser possível.

Essa situação gera um quarto problema para as escolas, que é lidar com a crítica da sociedade, na medida em que, por ser uma escola técnica, esperavam que as unidades produtivas fossem exemplos para os produtores da região.

Buscando superar esses desafios, as escolas acabam por criar outros. Entre as diversas tentativas de superação, encontramos casos em que os Ceffas buscaram conseguir “caseiros”, pessoas que pudessem morar em tempo integral na escola, realizando as atividades de fim de semana, em troca de moradia, uma vez que os salários remuneram a jornada semanal de

trabalho de 40 horas. Outras combinam com as famílias e alguns estudantes permanecem nos finais de semana na escola para realizar tais atividades, mas sem nenhuma medida que regulamente esse trabalho, correndo os riscos de acidentes inerentes às atividades agrícolas. Ainda há aquelas, que combinam com os vigias para realizar tarefas mais simples, como tratar de pequenas e médias criações e irrigar as hortas, correndo o risco de problemas administrativos, pois, além de caracterizar desvio de função, estão expostos a acidentes, como no caso dos estudantes.

Dessa forma, cada escola usa da criatividade e do improviso para alcançar alternativas aos problemas e conta com a sorte para que mais problemas não ocorram em função dessas ações.

Todos esses aspectos caracterizam a situação-problema que as propriedades significam para as escolas e demonstram também o motivo do destaque na pesquisa pelos entrevistados.

Historicamente, os Ceffas conviveram com essa situação, mas, ao ingressar no movimento da agricultura alternativa, principalmente na fase da agricultura orgânica, na década de 1990, essa situação se intensificou, pois, como vimos anteriormente, as escolas passaram a entender como sua função, além de divulgar e orientar tais técnicas, também praticá-las. Muitas equipes se comprometeram tão fortemente com essa tarefa que passaram a priorizá-la entre suas atividades nas escolas, conseguindo cultivar toda ou quase toda a propriedade. Os testemunhos da época dão conta que o Ceffa de Jaguaré era referência na produção de arroz e milho, mas foi a EFA de Vinhático que teve sua prática mais notável. Tendo a maior propriedade entre as escolas do norte, com cerca de 50 hectares, conseguiu ser bem-sucedida no cultivo de hortaliças, frutíferas e culturas anuais.

O sucesso produtivo foi tão grande que a escola chegou a ter um ponto de comercialização às margens da rodovia onde fica localizada e foi destaque no *Jornal do Campo*, programa rural das manhãs de domingo com grande audiência entre os camponeses do estado.

O sucesso de Vinhático ajudou a arrefecer a crítica à unidade produtiva das escolas pela sociedade, mas acabou por pressionar os outros Ceffas a seguirem por esse caminho, aprofundando a contradição de sua existência.

Sem perceber, a experiência de Jaguaré e Vinhático legitimou a crítica da sociedade, afinal de contas, se eles conseguiram, quais seriam os motivos para os outros não alcançarem o mesmo patamar produtivo. Essa situação fez com que as demais escolas buscassem cada vez mais colocar suas unidades produtivas nessa condição. As que não conseguiam seguiam justificando suas limitações.

Ao retomar esses processos como prioritários nas escolas, naturalmente acabaram por voltar à condição anterior, com todos os problemas já citados, pois a alternativa para alcançar sucesso na produção agropecuária não veio com a solução daqueles problemas, mas, principalmente, dos esforços dos/as educadores/as, que passaram, inclusive, a fazer rodízio nos finais de semana para realizar os trabalhos da propriedade. Também eram realizados muitos momentos de mutirão com os estudantes, mas sem finalidade de formação ou auto-organização, apenas para realizar os trabalhos mais urgentes. Houve casos em que os/as educadores/as e estudantes participavam de feiras para comercializar a produção.

Ao caminhar no sentido da Agroecologia e posterior ao polêmico estudo realizado pela pesquisadora Alda Luzia Pessotti, em 1994, as escolas começaram a perceber a contradição da propriedade, passando a entendê-la dessa forma, mas expressando o problema como um desvio pedagógico entre a proposta original e a desenvolvida no Brasil.

Em seu estudo, “Ensino médio rural: as contradições da formação em alternância”, Pessotti avalia que os objetivos definidos pelo Mepes para as unidades produtivas

Contradizem a pedagogia e seus princípios educativos [...]. O objetivo da propriedade seria então fazer a sessão escolar, aquilo que é função da alternância? Ou o MEPES não quer assumir que em vez de escola-família, na verdade, o que ele pretende é um tipo misto de formação, onde estariam presentes a alternância e um princípio do sistema escola-fazenda: as unidades de produção – presentes no primeiro objetivo – e as unidades de administração – presentes os outros dois objetivos. Queira ou não o MEPES assumir, a propriedade agrícola é um dos traços mais fortes do processo de ensino-aprendizagem das escolas agrotécnicas (1994, p. 105).

Além disso,

[...] desistir da propriedade agrícola e assumir a filosofia e os princípios das “ideias pedagógicas” da escola-família, seria, para o Movimento, optar por uma escola de classe, destinada a alunos filhos de proprietários rurais. Isto, é atender o segmento que detém os meios de produção – a terra. Porém essa decisão sacrificaria o modelo de educação escolar (curso técnico- profissional) e o MEPES teria que ministrar educação agrícola (aprendizagem e qualificação profissional). Isso não interessa ao Movimento, pois enfraqueceria o seu intercâmbio com instituições públicas e organizações não governamentais (PESSOTTI, 1994, p. 105-106).

Com essa crítica, Pessotti, além das questões produtivas, aponta para contradições mais profundas, que tocam na essência da pedagogia, levantando importantes hipóteses para o Mepes não resolver definitivamente essa questão. Contudo, as críticas não foram bem recebidas pelo movimento nesse período e as escolas seguiram com suas ações.

A partir da criação da Raceffaes, o problema das unidades produtivas passou a ser mais refletido, concluindo que o sucesso produtivo estava sendo alcançado ao custo da formação dos estudantes, pois a maior parte dos esforços e tempo, principalmente dos/as educadores/as, estavam em função das atividades agropecuárias, deixando o processo de formação, por meio do currículo e instrumentos pedagógicos, em segundo plano.

Para resolver esse problema, foram realizadas reuniões entre o setor agropecuário e administrativo dos Ceffas, e, depois de um amplo debate e duas reuniões, definiram que, não tendo condições de diminuir o tamanho das unidades produtivas, deveriam dar uma finalidade mais pedagógica a elas, definindo o sentido da unidade produtiva nas escolas como “[...] espaço para desenvolver a auto-organização dos estudantes através do exercício do trabalho coletivo, motivando para as práticas agroecológicas, contribuindo com o abastecimento do Ceffa” (RACEFFAES, 2012, p. 3). Além disso, ficou encaminhado que cada escola deveria elaborar um plano de redimensionamento, priorizando uma pequena área ao redor da sede, ocupando com áreas esportivas, integração e lazer, e espaços para realizar as experiências agropecuárias da sessão. Esse ambiente ao entorno da escola deve ser bem cuidado. Em geral, a política consistia em realizar apenas o que é essencial, reduzindo o tamanho da área cultivada e, dessa forma, cuidar melhor desses espaços. O restante das unidades produtivas deveria ser utilizado para projetos de reflorestamento, pecuária bovina de corte ou outras atividades que não fossem muito exigentes e dispendiosas para a escola, deixando a situação ser encaminhada pela direção do Mepes ou pela prefeitura, no caso do Ceffa público.

Para cumprir essa tarefa, os coordenadores agropecuários definiram que fariam o trabalho coletivamente, onde cada escola elaboraria o seu plano e depois faria socializações com o coletivo, que ajudaria a identificar os problemas e alternativas para a unidade produtiva alcançar sua finalidade.

Após quatro encontros, conseguiram concluir os planos, ficando como encaminhamento socializar em cada escola, que ficaria responsável para implementar o plano. Também ficou definido um encontro anual para avaliar o andamento da atividade em cada escola, mas nunca aconteceram.

Apesar de conseguir fazer a crítica a unidade produtiva, as escolas seguiam sem encontrar alternativas a elas, cogitando, inclusive, vender parte delas ou devolver aos doadores, pois em muitas escrituras o acordo com o Mepes seria que, ao perder a finalidade educativa, ela retornaria aos doadores, fossem pessoas físicas, fosse o poder público. Em virtude dos problemas jurídicos e custos para implementar essa opção, ela foi descartada.

Essas propostas novamente não resolveram a situação, mas os Ceffas entendem que a política do redimensionamento é a menos contraditória, diante da impossibilidade de dispensarem o excesso de terra, anexo à sede das escolas.

A questão da unidade produtiva nas escolas no norte do Espírito Santo é tão difícil de ser resolvida – porque possui origem histórica, a partir da experiência italiana – que, além da estrutura escolar para receber e hospedar os estudantes (salas de aula, refeitório, biblioteca, dormitório etc.), incluíram ainda a necessidade de uma propriedade agrícola para os jovens praticarem algumas técnicas. Na França, por sua vez, para iniciar a experiência, havia apenas a necessidade das mesmas estruturas escolares e de uma pequena área agrícola, cuja finalidade era produzir alimentos que pudessem contribuir com a alimentação dos estudantes no período em que estavam na escola, ou seja, uma pequena horta.

Dessa maneira, a França se mantinha fiel aos princípios da alternância, em que os jovens no período da sessão se dedicavam principalmente às tarefas de reflexão, um pouco de vivência e muito pouco de trabalho. Já na estadia, essa relação se invertia, dedicando mais tempo à ação, um pouco à vivência e uma parte menor para reflexão, estudos teóricos. Dessa maneira, acontecia naturalmente a dinâmica da Pedagogia da Alternância, alternando tempo-espaco de ação e reflexão.

Com a introdução da propriedade agrícola na Itália, essa dinâmica passa a ser alterada, trazendo grande parte da ação para a sessão escolar, cuja finalidade principal, como vimos, era a reflexão. A nosso ver, a experiência começa a sofrer desvios, pois qual seria a necessidade da propriedade agrícola? Uma vez que os/as jovens filhos/as de agricultores/as possuíam à sua disposição as propriedades de suas famílias e de outras pessoas de sua comunidade para desenvolver a ação agrícola. Nesse aspecto, reside o fundamento da crítica de Pessotti.

Esse desvio talvez tenha provocado um outro erro de concepção. Ainda hoje, é comum ouvirmos de pessoas da comunidade escolar da alternância, principalmente entre as famílias e estudantes, mas também entre os/as educadores/as, a expressão: “A alternância é importante porque os jovens podem praticar em casa o que aprendem na escola e, desse modo, melhorar, transforma a sua realidade”.

Na verdade, na originalidade dos princípios da Alternância, a relação de aprendizado não se dá dessa forma. O jovem aprende de maneira dialética, e o resultado do seu aprendizado é fruto dessa relação alternada de ação-reflexão, ora na sessão, ora na estadia. Então, o jovem não aprende na escola e pratica em casa; ele reflete e aprofunda sua realidade na escola, à luz dos conhecimentos científicos e, a partir dessas elaborações, dos conhecimentos que constrói, pode agir de maneira mais ou menos intensa na transformação da sua realidade e do seu meio, conforme as suas possibilidades e do contexto. Percebe-se que, nesse processo, o conhecimento científico e empírico de sua realidade concreta está presente no seu processo de construção do conhecimento. Por isso, consideramos errôneo esse tipo de entendimento da relação de aprendizado na alternância.

Desse modo, acreditamos que, com a ansiedade em reestabelecer os campos italianos, a alternância possa ter sofrido uma influência da recém-iniciada revolução verde, e a introdução das propriedades agrícolas nas escolas tenham atendido à necessidade de possibilitar o treinamento, e não à formação dos jovens, para introduzir novas e modernas técnicas para a produção agrícola. Não queremos dizer que as escolas tenham sido utilizadas para difundir o pacote tecnológico da Revolução Verde, mas que talvez essa tenha

influenciado a experiência para adotar o treinamento dos jovens em práticas agrícolas, ainda que baseadas na agricultura tradicional ou de base ecológica, mas que, ainda assim, aparece de maneira contraditória, pois deixa de formar agricultores-técnicos para formar técnicos agrícolas. Essa diferença é marcante para as finalidades originais do processo de formação em alternância e para a valorização da experiência das famílias, principalmente no que se refere aos seus conhecimentos do modo de produzir e dos ritmos camponeses.

Como diagnosticado por meio dos seminários, ainda hoje a questão das unidades produtivas permanecem como um grande desafio aos Ceffas, que se esforçam para implementar o plano de redimensionamento, uma vez que parte das escolas não possui os recursos para implementá-lo; outras, ao debaterem a questão nas assembleias das famílias, não conseguiram aprovação integral do coletivo, tendo essa instância reforçado a necessidade de manter a unidade produtiva e desenvolver as atividades agropecuárias com caráter produtivo e de formação técnica-prática dos estudantes.

Por todas as questões apresentadas é que o seminário dos/as educadores/as e das famílias consideraram a unidade produtiva dos Ceffas como um desvio pedagógico, entre a experiência francesa e a desenvolvida no Brasil, sendo também um entrave aos objetivos agroecológicos das escolas.

Além disso, a prática da Agroecologia prima pela harmonia entre as pessoas e o ambiente, mas, ao não conseguir estabelecer os arranjos agroecológicos, os estudantes se desmotivam pelo trabalho nas unidades produtivas, pois esses acabam sendo praticamente os mesmos que desenvolvem no meio sociofamiliar profissional, gerando transtornos à vida de grupo ao não demonstrarem disponibilidade em participar dessas atividades com o coletivo de estudantes e educadores/as.

Ainda em relação a esse aspecto, existe a questão dos/as educadores/as, que acabam por absorver as críticas como sendo um problema profissional, por não conseguir encaminhar a perspectiva da Agroecologia por meio da unidade produtiva, gerando constrangimento a eles, sobretudo quando em contato com camponeses e camponesas que, ao se dedicarem a esse trabalho, conseguem resultados mais concretos. Por fim, existe a questão do uso da terra, que, não sendo produtiva, não cumpre sua função social, devendo ser encaminhada aos que nela possam efetivamente trabalhar e produzir.

Diante de tantas questões, o desafio das unidades produtivas aparentemente está longe de ser resolvido, mas o seminário das famílias e dos/as educadores/as consideraram ser importante que o problema tenha sido percebido. Para minimizar essa situação – uma vez que ela está relacionada à questão patrimonial de cada escola e do Mepes/Prefeitura de Barra de São Francisco –, o seminário apontou a necessidade de seguir com a implementação, ainda que lenta em alguns casos, do plano de redimensionamento dessas unidades produtivas, reduzindo as áreas cultivadas e aumentando a qualidade dos trabalhos desenvolvidos em cada área e relacionando esses trabalhos com o plano de curso, principalmente com as disciplinas/área do conhecimento e experiências agropecuárias da sessão escolar, promovendo a auto-organização dos estudantes, a formação técnico-científico e contribuindo na alimentação escolar.

Além disso, foi apontada a necessidade de retomar os encontros entre as escolas para avaliar e planejar o redimensionamento da unidade produtiva e continuar o debate com a direção do Mepes sobre os encaminhamentos legais e administrativos sobre o excedente das unidades produtivas.

6.4 O Contexto no Qual os Ceffas estão Inseridos

O contexto no qual os Ceffas pesquisados estão inseridos foi amplamente abordado ao longo das entrevistas como um elemento que traz profundos desafios à contribuição das escolas para a construção do conhecimento agroecológico, sendo uma grande preocupação para o movimento da alternância.

Na região Norte do Espírito Santo, como pôde ser visto com mais detalhes em outra parte deste trabalho, está presente um grande aparato do agronegócio, formado por grandes complexos agropecuários, com destaque para a cadeia produtiva do café conilon, cana-de-açúcar, pecuária bovina de corte e de leite, produção de eucalipto e exploração de rochas ornamentais e petróleo.

Para manter essas atividades em funcionamento e até mesmo ampliá-las, as empresas conseguiram influenciar o governo do estado, que, através do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Agricultura (Pedeag), ajudou por meio de políticas públicas a estruturar ainda mais esses complexos.

Dessa forma, os/as produtores/as nesse território estão constantemente sendo influenciados/as a adotar essa matriz produtiva, incorporando as técnicas do pacote tecnológico. Para isso, utilizam muita criatividade e persuasão e apresentam muitos argumentos e vantagens para que façam essa opção, tendo, muitas vezes, apoio de órgãos públicos na divulgação e validação dessas informações.

Dessa maneira, o produtor que desejar desenvolver qualquer uma das atividades desse complexo conseguirá com certa facilidade todo o suporte para efetivar esse tipo de empreendimento, tendo disponíveis linhas de crédito, assistência técnica pública e/ou particular, formação (encontros, palestras, visitas a unidades de demonstração e experimentação, com recursos para transporte e alimentação dos produtores até esses locais infraestrutura (energia elétrica, estradas, mecanismos de comunicação, máquinas e equipamentos), acesso a insumos em geral (agrotóxicos, adubos minerais, material genético), estruturas de armazenamento, canais de comercialização etc.

Todo esse suporte não se encontra disponível para as atividades que não estão previstas para cada região. Assim, mesmo que o produtor queira se dedicar à produção de café em uma região sucroalcooleira, não terá nesse local esse complexo a seu serviço, encontrando tantos desafios que acaba por se dedicar à atividade mais estruturada. Nesse contexto, os produtores são induzidos a pensar que podem definir suas atividades produtivas, mas, na verdade, estão limitados a escolher conforme o plano geral para cada região, caso contrário terá dificuldades para efetivar seu projeto.

Para empreendimentos agropecuários, fora desse plano geral, principalmente os com caráter agroecológico, não são encontrados essa mesma estrutura à disposição, nem mesmo em relação aos serviços públicos de ensino, pesquisa e extensão, fazendo com que muitas pessoas desistam dessas iniciativas, mesmo acreditando ser possível e viável.

Apesar dos grandes complexos do agronegócio, isso não tem significado necessariamente garantia de sucesso, pois muitos produtores não conseguem alcançar os resultados prometidos em sua propaganda. Ainda assim, eles se aproveitam para lucrar, pois justificam esses índices produtivos, incutindo a ideia de que os resultados não foram alcançados, por falta de utilização dos produtos e técnicas do pacote tecnológico ou o uso estava fora da recomendação técnica, tornando o produtor, em ambos os casos, como responsável pelos seus problemas produtivos e financeiros.

Nesse contexto, os Ceffas contribuem por meio do plano de curso com a problematização dessas situações e buscam ajudar os estudantes e famílias a conhecerem as contradições e alternativas a essa proposta, buscando construir conhecimentos agroecológicos

que possam ser socializados e/ou praticados em contraposição ao sistema proposto de industrialização da agricultura, ciclos longos de comercialização e ampla exploração dos recursos naturais e das pessoas, pautados na geração de lucros.

Esse enfrentamento tem sido uma situação muito desafiadora aos Ceffas, uma vez que os estímulos e a materialização dos projetos do agronegócio chegam, cada vez mais, com uma carga ideológica tão grande e massiva, sendo melhorada e ampliada constantemente, que em alguns momentos parece quase impossível reverter certas situações, tamanha a alienação provocada pelo agronegócio.

Esse processo atinge muitos estudantes, famílias e educadores/as, fazendo com que muitos sigam por esses caminhos, reproduzindo não apenas os aspectos produtivos fomentados por esse sistema, mas também os aspectos organizativos, éticos, ecológicos, religiosos, filosóficos, morais etc.

Por tudo isso é que o confronto com o agronegócio, causa de muitos problemas encontrados na região norte do estado, foi apresentado como um desafio na pesquisa, sendo citado por todas as categorias entrevistadas, pois, além de difundir suas ideias, divulgar muitas mentiras, tenta desacreditar os que defendem e praticam outra forma de produzir e viver, buscando caracterizar esse movimento como retrógrado e atrasado, defensor da pobreza e contrários aos avanços tecnológicos, fazendo com que muitas pessoas acreditem que os Ceffas não possuem qualidade suficiente para promover uma formação de qualidade, sendo bom para ensinar os jovens apenas a capinar. Dessa mesma forma, o agronegócio busca criminalizar os movimentos e organizações sociais.

Para além das questões ideológicas, esses ataques acabam gerando problemas concretos nas escolas, uma vez que correm o risco de diminuição de matrículas, o que pode levar ao seu fechamento e à perda de um importante instrumento de luta do campesinato.

Para enfrentar essa situação, os seminários apontaram ser necessário que os Ceffas fortaleçam a relação com outros movimentos, organizações sociais e entidades de ensino, pesquisa e extensão, públicas ou privadas, que estejam discutindo e construindo possibilidades para a construção da Agroecologia, buscando somar força a esse movimento e continuar contrapondo o agronegócio, apesar de toda opressão que ele possa exercer sobre as pessoas e as escolas.

Também foi destacada a importância de compreender que mudar as características desse contexto passa essencialmente por conseguir contrapor o agronegócio e o capitalismo, causadores desses problemas, sendo esse o maior dos desafios enfrentados pelos Ceffas e outras organizações e movimentos sociais; afinal de contas, superá-los significa alcançar a plenitude da Agroecologia.

6.5 Ausência de Políticas Públicas para a Construção da Agroecologia

As escolas estão buscando, por meio do plano de formação, desenvolver a Agroecologia no território onde estão inseridas e região. Para alcançar essa finalidade, elas precisam realizar uma série de ações, como fazer visitas, viagens de estudos, cursos, palestras, seminários, reuniões, encontros etc. Essas ações são necessárias por compreenderem que a Agroecologia é muito complexa para ser simplesmente produzida em um ambiente escolar, com recursos humanos e subsídios financeiros (ainda que limitados). Afinal de contas, um resultado ruim na produção agropecuária ou a queda de preço dos produtos não significa exatamente o fechamento da escola. Já em uma família camponesa, esses resultados podem significar o fim de tudo que construíram, às vezes através de muitas gerações.

Isso também pode ser observado em relação aos conteúdos, uma vez que, por mais experiente e conhecedor que um/a educador/a possa ser sobre determinado assunto, não

substitui a riqueza e complexidade da fala de um camponês e de todos os sentimentos e experiências pelos quais ele passou até chegar o momento em que verbaliza o seu testemunho.

Além disso, a Agroecologia não é feita apenas pela produção agropecuária, então como superar essa visão sem possibilitar aos/às estudantes e educadores/as vivências nas organizações, nos espaços de cultura e lazer, onde são praticados esses valores agroecológicos? Em uma dimensão mais pragmática, existe a necessidade de recursos para a operacionalização dessa dimensão específica desenvolvida pelas escolas que é a Agroecologia.

A falta de políticas públicas tem trazido outros desafios aos Ceffas em relação à própria Agroecologia, uma vez que a dimensão da pesquisa e da extensão rural ficam limitadas, fazendo com que muitas questões e aspectos que precisam ser superados ou compreendidos para avançar na Agroecologia permaneçam latentes, gerando desafios a quem se propõe fomentar a Agroecologia, pois o agronegócio, mesmo baseado em mentiras e enganação, apresenta-se sempre com soluções aos problemas, principalmente os de ordem técnico-produtivo.

Além disso, a ausência de políticas públicas limita o avanço de outras experiências agroecológicas e do movimento como um todo, diminuindo as possibilidades de parcerias para os Ceffas potencializarem as atividades de formação.

Dessa forma, na região não se percebe a implementação de políticas públicas para atender essas demandas e oportunizar formas para as escolas realizarem o trabalho na dimensão que acreditam ser a melhor maneira para desenvolver os conhecimentos relacionados à Agroecologia.

A falta de políticas públicas acaba por limitar o trabalho dos Ceffas, configurando-se um entrave a esse objetivo. Essa dimensão também está presente no contexto em que as escolas estão inseridas, uma vez que os camponeses também sofrem essa mesma situação e os agentes de Ater nessa perspectiva são limitados, e isso acaba por diminuir as possibilidades externas para a Agroecologia. A falta de suporte à pesquisa e extensão tem possibilitado menor chance no contraponto ao agronegócio, pois se faz necessário trabalhar o dobro, procurando avançar na Agroecologia, mas também demonstrar os males do agronegócio.

Apesar dessa situação, havia uma melhora nesse contexto em relação ao período que os Ceffas iniciaram o trabalho com a Agroecologia. As entrevistas demonstraram que, até 2016, as expectativas eram boas e foi possível alcançar alguns recursos para esse fim, financiando visitas, viagens, participação em eventos, pesquisas, atividades realizadas com instituto e outras organizações sociais que acessavam os recursos e partilhavam os benefícios, oportunizando espaços de formação com as escolas.

Com a mudança no cenário político-econômico, as pessoas manifestaram muita preocupação esperando um grande retrocesso nesse sentido, uma vez que os primeiros sinais já começaram a se manifestar, como a diminuição de pessoal que estavam trabalhando em projetos sobre Agroecologia, cancelamento de contratos, falta de abertura de editais para novos projetos, atraso ou negação de financiamentos na linha de Agroecologia etc.

Diante desse cenário, a plenária nos seminários manifestou ser esse um desafio muito grande e difícil de ser resolvido pelo movimento, pois ele não atinge apenas as escolas, mas toda uma nação. Dessa forma, o indicativo está em fortalecer os processos que possam novamente contrapor esse movimento político que está se estabelecendo no Brasil e chega fortemente ao estado do Espírito Santo e cada vez fortalecer as redes locais de Agroecologia, buscando apoiar e ser apoiado na esfera local, buscando, através da rede de Ceffas e ACA, fazer circular as informações e experiências, mantendo minimamente essas ações, mas mantendo principalmente viva a Agroecologia.

6.6 A Participação no Movimento Agroecológico

No estado do Espírito Santo, existem muitas organizações, movimentos sociais e instituições de ensino, pesquisa e extensão que estão buscando se integrar e levar à frente o movimento estadual e nacional, oportunizando muitos espaços para a construção da Agroecologia. Os Ceffas pesquisados estão representados nesse movimento, por meio da Raceffaes, sendo atingidos direta e indiretamente por ele.

Por meio da pesquisa, foi constatado que, apesar da frequente participação em reuniões e eventos, as escolas têm nos últimos anos apresentado dificuldades para realizar uma contribuição mais prática nesse movimento, ficando a contribuição em um nível político, com participação restrita às lideranças que fazem a representação das escolas.

Essa situação gera consequências tanto para os Ceffas quanto para o movimento agroecológico, pois como construir a Agroecologia ficando isolado em seu próprio movimento? Da mesma forma, como pode existir um movimento formando por uma ou duas organizações ou pessoas?

Esse desafio foi comentado por todas as categorias entrevistadas, mas, principalmente, no diálogo com a ACA, espaço onde os Ceffas se integram a outras organizações e movimentos sociais, institucionalizando sua participação no movimento agroecológico capixaba e por essa via, ao nacional.

Para a ACA, essas escolas possuem uma responsabilidade grande nesse movimento, sendo muito importante sua participação, uma vez que sua capilaridade e conduta histórica de compromisso com o campesinato, mas também com as pessoas da cidade, e por ser um movimento de educação, facilitam o diálogo com diversos segmentos da sociedade, representando, defendendo e articulando processos em prol da Agroecologia.

Além disso, para esse parceiro, os Ceffas desenvolvem uma metodologia muito adequada aos camponeses, conseguindo provocar o debate em uma grade amplitude no estado, sempre por meio de diagnósticos locais e participativos, utilizando metodologias simples e realizando todo o processo de maneira dialogada.

Para os/as educadores/as e famílias, não há nenhuma dúvida sobre a importância da participação das escolas no movimento agroecológico, principalmente por ser um espaço coletivo em que as escolas percebem demandas de trabalho, atualizam-se e se integram ao movimento agroecológico, mas reconhecem que enfrentam desafios para cumprir esse compromisso da maneira que acreditam ser a mais adequada e necessária, contribuindo no atendimento a solicitações de parceiros e participando ativamente no movimento estadual e nacional da Agroecologia.

Contudo, diante das questões internas, as escolas estão encontrando grande dificuldade para garantir a representação nesses espaços e, principalmente, contribuir na operacionalização de tarefas vitais aos movimentos. Esse desafio deve-se ao fato de que ainda existe um número pequeno de educadores/as que alcançaram um nível de comprometimento, entendimento e/ou interesse pela Agroecologia, que o faça se dispor a participar desse movimento, contribuindo com a realização das diversas ações.

A limitação dos Ceffas para se fazer presente no movimento agroecológico está relacionada ao aumento da burocracia nos processos pedagógicos e administrativos, que tem levado os/as educadores/as a se dedicarem amplamente a essas atividades, pois, quando pendentes, podem provocar crise moral e jurídica, podendo levar ao seu enfraquecimento ou até mesmo fechamento. Além disso, essas escolas participam de outros espaços sociais e de luta e que também demandam por ações, mas, no final, todas elas desembocam em uma mesma base.

Historicamente, esse desafio sempre esteve presente na relação das escolas com outros movimentos, sendo um pouco melhor em momentos que há mais educadores/as que se prontificam a participar e em períodos que politicamente foram considerados mais tranquilos, em que as organizações, em geral, acessaram programa e políticas públicas, conseguindo liberar pessoas para se dedicarem especificamente a essas questões, diminuindo a sobrecarga nas bases, possibilitando, inclusive, a construção de muitos espaços de formação e produção coletiva em prol da Agroecologia, atraindo muitas pessoas, principalmente os docentes, acostumados e interessados nesse tipo de atividade.

Dessa maneira, para a ACA, os Ceffas continuarão sendo um importante e necessário espaço de formação, mas cobram maior participação nesses espaços estaduais e nacionais para a construção da Agroecologia, não apenas para responder a tarefas práticas, mas, principalmente, por acreditarem que a experiência dessas escolas e da Raceffaes pode contribuir muito com todo esse movimento.

Para os/as educadores/as e diretoria, essa questão assume em termos de interpretação a mesma que a ACA, porém sem condições imediatas de resolver o problema, uma vez que a questão da burocracia e cortes de carga horária independem dos Ceffas, que estão buscando por meio de formação e dos sindicatos superar essa situação, mas sem previsão de data. Enquanto isso, dispõem-se a continuar participado, mesmo com essas limitações.

De modo geral, as manifestações nos seminários deixaram claro que as escolas ainda apresentam grandes desafios para alcançar os resultados esperados em relação à sua contribuição com a construção do conhecimento agroecológico no território norte do Espírito Santo. Como vimos, esses desafios são tanto internos aos Ceffas quanto provocados pelo contexto no qual estão inseridos e refletindo internamente no trabalho das escolas.

Dessa forma, ficou evidenciado que, entre os maiores desafios, está a formação dos/as educadores/as para contribuir nas escolas, juntamente com desvios pedagógicos e políticos, na trajetória histórica da Pedagogia da Alternância no Brasil que possibilitaram, por exemplo, a propagação de técnicas da Revolução Verde através das escolas e o estabelecimento de uma unidade de produção agropecuária anexa aos prédios principais, contribuindo ainda para que por muito tempo os Ceffas não conseguissem sistematizar o enfoque da Agroecologia em seu plano de curso, limitando a sua contribuição para a construção do conhecimento agroecológico, tanto em relação aos estudantes quanto às famílias, educadores/as e demais camponeses e cidadãos presentes no território.

Essas situações foram constatadas em um dimensão mais interna aos Ceffas pesquisados, mas, conforme a pesquisa demonstrou, foram agravadas pelo contexto em que estão inseridos, pois, como já vimos, é nele que se manifesta a disputa entre os projetos que estão colocados, mas, em virtude da dominância do capitalismo, predomina-se um forte esquema ideológico para difusão e prática do agronegócio, provocando a ausência de políticas públicas, ou quando de sua existência, com curta atuação em relação aos anseios do campesinato, que acredita e pretende construir seus processos sociais, econômicos, políticos, ambientais etc. com base na Agroecologia.

Também, ficou evidente, por meio da pesquisa, ser ingênuo esperar que qualquer governo que precise negociar com o agronegócio, para estabelecer as políticas públicas, conseguirá superar essa situação, podendo, no máximo, estabelecer alguns programas e políticas, que, por mais importantes e bem intencionadas que sejam, jamais poderão ajudar a superar esse sistema.

Por tudo isso, os participantes dos seminários acreditam que as possibilidades para fortalecer os trabalhos dos Ceffas em relação aos seus objetivos com a Agroecologia parecem estar ligados, à formação de educadores/as, para que possam cada vez mais compreender e praticar a Agroecologia, elevando o nível do trabalho das escolas, ajudando a perceber e superar os desafios que, dialeticamente, surgem à medida que outros vão sendo superados.

Além disso, é extremamente necessário que as escolas fortaleçam os espaços coletivos de debate, defesa e construção da Agroecologia, pois é somando forças com os parceiros que as escolas poderão seguir, nesse tempo-histórico, contribuindo com essa caminhada e construindo caminhos para que outras experiências se sucedam, em direção à Agroecologia, ou outro paradigma que venha a ser estabelecido como mais viável para contrapor o capitalismo, que, apesar de estar em declínio, ainda é muito voraz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido seguindo as diretrizes da pesquisa-ação, e, por meio dos seminários, foi possível realizar diversas entrevistas, com diferentes amostras intencionais. Essa metodologia foi muito rica e pertinente ao grupo participante da pesquisa, que, naturalmente, possui essa característica de ação, transformação. Além disso, ela foi muito proveitosa, pois possibilitou que o próprio grupo formulasse grande parte dos conteúdos da pesquisa, através do diálogo coletivo, mediado pelo pesquisador. Dessa forma, à medida que a pesquisa avançava, aumentava a formação dos participantes em relação ao tema investigado, possibilitando apontar ações para superar ou minimizar os desafios identificados ao longo desta pesquisa.

É importante destacar que essa metodologia, apesar de muito dialética e adequada para a educação popular e Agroecologia, só foi possível mediante o interesse e comprometimento dos participantes em discutir as questões-problemas que nortearam o trabalho e possibilitou inserir essa pauta na agenda desse coletivo.

Em relação aos resultados obtidos com este estudo, foi possível constatar que o agronegócio provocou profundas transformações no território capixaba, com destaque para os impactos que incidiram sobre a região norte do estado do Espírito Santo, alterando as relações sociais, políticas, econômicas, ambientais etc. Em pouco tempo, os sinais dessas mudanças se revelaram como degradação ambiental, pobreza, violência, exploração e outras formas de depauperamento social e ambiental.

Dessa maneira, ao se organizarem para buscar alternativas a esses problemas, as organizações e os movimentos sociais do campo – e mais atualmente os da cidade – se uniram e encontraram inicialmente na perspectiva da agricultura alternativa tecnologias para minimizar esses efeitos, mas, diante dos limites teóricos e metodológicos dessa proposta frente aos vários problemas gerados pelo capitalismo, esses passaram a reconhecer a Agroecologia como uma possibilidade para esse enfrentamento.

Logo a Agroecologia passou a ser mais adotada por esses movimentos sociais e instituições públicas, uma vez que ela abrange uma série de aspectos que estão para além da produção agropecuária, possibilitando a integração das pautas de luta dos diversos povos e classes, unificando-as sobre a bandeira da Agroecologia.

Apesar desse crescimento e importância da Agroecologia, o agronegócio se renova a cada instante, buscando criar formas para conter esse movimento. Por isso, faz-se necessário produzir, sistematizar e comunicar os conhecimentos agroecológicos e/ou que favoreçam a sua construção, com vistas a construir a condição de protagonista dos camponeses e cidadãos, para que possam estabelecer novas bases éticas para se relacionarem entre si e com a natureza.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou como as escolas pesquisadas no norte do Espírito Santo, por adotarem a Pedagogia da Alternância, passaram a contribuir com a construção do conhecimento agroecológico, uma vez que, ao ser uma pedagogia forjada na perspectiva construtivista, materialista, libertadora, com uma visão crítica dos conteúdos, ela, por meio dos seus princípios e instrumentos pedagógicos, conseguiu integrar os princípios da Agroecologia aos seus, construindo uma práxis agroecológica “nos” e “dos” Ceffas.

Por meio dos seminários, constatamos, ainda, que existe uma relação dialética entre a Pedagogia da Alternância dos Ceffas com a realidade do território camponês do norte do Espírito Santo. Essa integração se deu na medida em que as escolas, ao existirem de maneira concreta e atuante nesse território, foram acompanhando e influenciando os processos de transformação do campo norte capixaba, ao mesmo tempo que eram influenciadas por esse contexto e pelos conflitos existentes nele. Dessa forma, percebemos o movimento dialético

que levou a Pedagogia da Alternância ao encontro e à prática da Agroecologia em seu cotidiano, sendo definida como uma política do movimento.

A pesquisa demonstrou também que a Agroecologia está cada vez mais sendo compreendida pelas escolas, como o conceito que melhor contempla a complexidade e abrangência dos elementos que compõem o debate de campo, campesinato e sustentabilidade. Por isso, naturalmente ela está sendo mais expressa nos currículos e no cotidiano dessas escolas, contribuindo na orientação da matriz curricular dos cursos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Os debates nos seminários, como as literaturas, evidenciaram que, para contribuir com o desenvolvimento da Agroecologia, os Ceffas no Norte do Espírito Santo têm se referenciado nos princípios da Pedagogia da Alternância, que, apesar de formulados em tempo históricos muito distintos, pôde-se constatar através deste estudo que, apresentam forte relação e harmonia com os princípios da Agroecologia, uma vez que tanto a alternância como a agroecologia se pautam principalmente na relevância da vida como norteadora de sua ação-reflexão, e a partir dessa referência desenvolvem todos os outros princípios e orientações, buscando defender todas as formas da vida e garantir esse direito a esta e às próximas gerações.

Esses princípios são desenvolvidos nas escolas, por meio dos seus instrumentos pedagógicos e do currículo, atualmente contemplando a Agroecologia principalmente na área técnica, mas também nas outras áreas do conhecimento. É dessa forma que a alternância consegue contribuir para a construção do conhecimento agroecológico, especialmente no norte do estado, mas também em todo o Espírito Santo, uma vez que ocorre migração entre as populações e educadores/as e esses conhecimentos não ficam estagnados no local onde foram sistematizados; pelo contrário, ao se sentirem empoderados, esses sujeitos espalham esses saberes por onde andam.

Nesse sentido, a ACA, por meio de seus representantes, ao se manifestarem sobre o papel dos Ceffas na construção do conhecimento agroecológico, apresentaram o mesmo entendimento da Raceffas e das escolas, demonstrando uma harmonia entre esses movimentos. Contudo, eles destacam que as escolas devem se dedicar principalmente aos processos formativos dos estudantes, em uma direção desalienadora e libertadora, pois, dessa forma, os movimentos contarão com jovens que possam doar sua inteligência e braços para compor essa luta de contraposição ao capital, não como simples ativistas inconsequentes, mas como intelectuais orgânicos, que pensam estratégias, táticas, que ajudem a produzir novas teorias para superar o inimigo, comum: o capital, em todas as suas formas.

Além disso, ainda no seminário com a ACA, foi relatado ser muito improvável que os conteúdos da realidade não estejam presente nos Ceffas, pois, aos desenvolverem uma formação contextualizada, o método do Plano de Estudo estimula esse diálogo da teoria com a realidade, sendo considerado por eles um importante mecanismo que possibilita aos jovens conhecer e analisar o seu território em relação com os demais e projetar novas realidades, sendo capazes de contribuir com a efetiva transformação desse meio.

Apesar do trabalho das escolas em relação à construção do conhecimento agroecológico ter sido considerado muito importante para o território em que estão presentes, muitos são os desafios que eles estão enfrentando.

A síntese feita com base na manifestação dos participantes nos seminários e por meio dos estudos para a concretização desta pesquisa demonstra que eles podem ser sistematizados em um dimensão interna e outra externa aos Ceffas, mas que, de modo geral, possuem uma causa comum, e ela está na perspectiva contra-hegemônica que as escolas assumiram, a partir de suas relações no território.

Essas relações aproximaram as escolas da base epistemológica do materialismo histórico dialético, e isso possibilitou aos Ceffas uma visão mais crítica da realidade,

percebendo contradições ainda existentes em sua dimensão pedagógica e política, por exemplo a existência de propriedades agrícolas com finalidade para treinamento de estudantes e como unidades “vitrines” ou de demonstração de produção agropecuária. Soma-se a isso o desafio da formação convencional dos/as educadores/as que começa a ser superada, mas de maneira incipiente, com a formação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo.

A questão dos/as educadores/as foi muito destacada nos seminários, pois, ainda que os Ceffas possuam mecanismos para minimizar esses efeitos, não são suficientes para superá-los, renovando-se à medida que acontece o rodízio de educadores/as nas escolas, dificultando os processos de construção de conhecimentos agroecológicos através da Pedagogia da Alternância e das relações que ela estabelece no território.

Outro grande desafio enfrentado pelos Ceffas está no descompasso ainda existente entre a posição política e a prática das escolas. Isso pode ser observado na análise do currículo e nos documentos formulados pelos movimentos que as escolas pesquisadas fazem parte no território norte capixaba.

Na perspectiva apresentada por Alier (2015), avaliamos que as escolas já superaram o “culto ao silvestre” e se apresentam em sua dimensão política como parte do “movimento de justiça ambiental” ou “ecologismo dos pobres”, lutando não apenas pelos pobres de amanhã, mas pelos de hoje. Contudo, o que observamos é que esse conteúdo político não está expresso nos componentes processuais e pedagógicos dos Ceffas, que manifestam estar na dimensão do “credo da ecoeficiência”, necessitando de ações para aproximar o discurso político da prática das escolas, na medida que esse pensamento possa ser observado na práxis agroecológica das escolas.

Para isso, a questão da formação dos/as educadores/as nos parece central nesse debate, uma vez que, ao assumirem um papel intermediador, de assessoria às famílias e de articulador da formação dos estudantes, eles precisam, para desempenhar com excelência o seu papel, conceber fortemente a Agroecologia e acreditar nela a ponto de defendê-la e querer praticá-la, contribuindo para os Ceffas cumprirem cada vez melhor o seu papel no território em que estão inseridos, aproximando as famílias e estudantes desse movimento, para que cada vez mais se observe uma relação orgânica entres os parceiros da formação (famílias, estudantes, educadores/as) e a Agroecologia.

É importante destacar que o ambiente no qual as escolas estão inseridas é fortemente dominado pelo agronegócio, gerando preocupação a esse coletivo com possíveis retaliações à medida que avançam nessa perspectiva contra-hegemônica, correndo, inclusive, risco de serem fechadas, por falta de apoio e repasse de recursos do poder público, uma vez que a maior parte das escolas pesquisadas é filantrópica e os governos, em todas as esferas, estão assumindo cada vez mais atrelados fortemente à perspectiva neoliberal.

Dessa forma, a possibilidade para que o movimento possa se renovar e se fortalecer reside novamente nas contradições existentes nos territórios, não sendo possível observar, no tempo histórico que a pesquisa se deu, a formação de uma antítese à Agroecologia e aos pressupostos filosóficos e metodológicos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. Pelo contrário, ao que nos parece essa perspectiva tem se renovado com muita força. Além disso, as contradições enriquecem o processo de formação dos jovens, possibilitando formularem muitos questionamentos, aguçando a curiosidade deles sobre o seu território local e geral, aproximando-os de uma visão crítica a qual possibilite perceberem problemas concretos, que estavam velados, pela perspectiva anterior de implementação de políticas econômicas e sociais, que, apesar de importantes, assumiam, muitas vezes, caráter assistencialista e antiagroecológico.

O assolamento da crise política, a partir de 2016, tem fortalecido, entre os parceiros da formação, a necessidade de uma formação integral e holística, que está para além dos aspectos acadêmicos da formação humana, mas integrando um perspectiva ampla de educação e da

formação humana, abordando os aspectos artísticos, filosóficos, sociológicos, humanos, profissionais, econômicos, espirituais, éticos, ecológicos, intelectuais, técnicos, científicos etc., buscando reconhecer novos horizontes e possibilidades que vão de encontro com a prática neoliberal, capitalista, amplamente em desenvolvimento no território. Dessa forma, a abertura para o debate da Agroecologia e Educação do Campo e das cidades se ampliaram, apesar dos cortes promovidos pelo governo em todas as esferas administrativas.

As possibilidades para os Ceffas continuarem existindo e contribuindo para a construção do conhecimento agroecológico estão em fortalecer essa perspectiva, pois a sociedade, compreendendo cada vez mais que esse é o caminho, apoiará essa iniciativa, buscando formas para possibilitar que seus/suas filhos/as tenham acesso a esse tipo de formação. Assim, a participação na ACA foi considerada inevitável às escolas, pois é através dessa relação que as escolas conseguem ter uma troca, uma interação mais ampla, em que possam referenciar suas ações, ao mesmo tempo que é um ambiente que promove desafios aos Ceffas, contribuindo para o seu crescimento integrado às reais necessidades do povo.

Por fim, acreditamos que tanto os desafios enfrentados pelas escolas quanto as possibilidades de superação presentes no território contribuem para que essas escolas sigam fazendo parte do movimento agroecológico, contribuindo com sua tarefa social de estimular a construção de conhecimentos, pois, dialeticamente, é nesse movimento de enfrentamento e superação que as escolas têm forjado sua práxis agroecológica.

Por tudo isso é que pode se afirmar que dialeticamente a Pedagogia da Alternância, através dos Ceffas da região norte do Espírito Santo, não só está contribuindo para a construção do conhecimento agroecológico no território onde estão estabelecidas, mas ela própria está se constituindo como resultado desse processo dialético de construção da Agroecologia, sendo expressa pelo movimento como sendo a alternância uma pedagogia agroecológica.

Longe de pretender encerrar o debate da relação entre Pedagogia da Alternância e Agroecologia, este trabalho pretendeu ser uma denúncia aos crimes praticadas pelo capitalismo no território e uma primeira sistematização acadêmica do movimento sobre o caráter agroecológico da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo, possibilitando aos leitores acesso a um conjunto de conhecimentos fruto de um trabalho coletivo, possibilitado pela pesquisa-ação.

Esperamos que, como uma ferramenta de luta, este trabalho sirva de inspiração para que outros companheiros, ao perceberem as lacunas e até mesmo as contradições nele existentes, possam se dedicar a superá-las e/o ou aprofundá-las em novas pesquisas, fortalecendo os Centros Familiares de Formação em Alternância, como uma pedagogia agroecológica.

8 REFERÊNCIAS

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia. **Princípios e diretrizes da educação em Agroecologia**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2013. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/images/UserFiles/File/SNEA-principios%20e%20diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Quem somos**. Disponível em: <https://aba-Agroecologia.org.br/sobre-a-aba-Agroecologia/sobre-a-aba/>. Acesso em: 6 fev. 2019.

_____. **Relatório Seminário de construção do conhecimento agroecológico**. Guarapari, 2007. Disponível em: <https://aba-Agroecologia.org.br/wp-content/documentos/Congressos/VCBAGuarapari/relatoriodoseminarioCCAnoVCBA.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2018.

ALIER, Joan Martinez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ANA – Articulação Nacional de Agroecologia. **O que é a ANA**, 2018. Disponível em: <https://Agroecologia.org.br/o-que-e-a-ana/>. Acesso em: 6 fev. 2019.

ARAÚJO, Luciene. A seca no Espírito Santo. **ESBRASIL**, 2016. Disponível em: <https://esbrasil.com.br/a-seca-no-espírito-santo/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

AYUKAWA, Marcia Lie. **Limites e possibilidades do ensino de agroecologia: um estudo de caso sobre o Currículo do Curso Técnico Agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC**. 2005, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7619>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, n.2, p. 24-47, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D37972A059223742D6A297E29E1BE79C.proposicoesWebExterno2?codteor=1717766&filename=LegislacaoCitada+-PL+1169/2019. Acesso em: 18 nov. 2018.

_____. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Porto Alegre: UNIOESTE. 2016. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/01Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 260 - 266.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida *et al.* (Orgs.). **Educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: MDA/Incra, 2008.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Anais Salvador: UNEFAB, p. 15-24, 1999.

CAMPOREZ, Patrik. Degradação do solo agrava seca no ES e aumenta prejuízos no campo. **G1 Espírito Santo**, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/agronegocios/noticia/2016/09/degradacao-do-solo-agrava-seca-no-es-e-aumenta-prejuizos-no-campo.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARNEIRO, Fernando Ferreira C. *et al.* (Orgs.). **Dossiê Abrasco – um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão popular, 2015.

CARNIELLI, Helder Paulo. **Sindipúblicos: as causas da escassez hídrica no Espírito Santo**, 2015. Disponível em: <http://www.sindipublicos.com.br/artigo-as-causas-da-escassez-hidrica-no-espírito-santo/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CARVALHO, Horácio Martins de. De produtor rural familiar a camponês. A catarse necessária. **Boletim DATALUTA**, 2009.

CARVALHO, Igor Simoni Homem de. A Agroecologia como ciência, movimento e prática. Uma Revisão (Resenha). **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas – RETTA**, v. 9, n. 18, p. 12-133, 2018. Disponível em: <http://ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=4129>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CASALI, Derli; PIZETTA, Adelar João. A formação o campesinato e as mudanças na agricultura capixaba. In: **Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo**. Vitória: Gráfica e editora LTDA, 2005, p. 29-72.

CEMFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância Jacyra de Paula Miniguite. **Plano de desenvolvimento institucional**. Barra de São Francisco, 2017.

CHONCHOL, Jaques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 65 p.

CONSEA – CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRIÇÃO. Consea. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/aceso-a-informacao/institucional/o-que-e-o-consea>. Acesso em: 18 de maio 2019.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 116-122.

COSTA, Josinelma de Fátima Amorim. **Projeto das áreas do Ceffa de Vinhático**. Trabalho de Conclusão de Curso. Montanha, 2007.

COSTA, Manoel Baltasar Baptista et al. Agroecologia no Brasil – 1970 a 2015. **Revista Universidad de Murcia**, v. 10, n. 2, p. 63-75. 2015. Disponível em: <https://revistas.um.es/Agroecologia/article/view/300831>. Acesso em: 15 mar. 2019.

COTRIM, Décio Souza. As arenas de construção do conhecimento agroecológico como espaços para emergência de um “novo profissionalismo” da ação extensionista. **Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 22, n. 2, p. 298-319. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6354668>. Acesso em: 11 dez. 2018.

COTRIM, Décio Souza.; DAL SÓGLIO, Fábio Kessler. Análise dos elementos do processo de Construção do Conhecimento Agroecológico. Congresso Brasileiro de Agroecologia, 7, Fortaleza, 2011. **Anais...** Fortaleza: ABA, 2011.

COTRIM, Décio Souza; DAL SÓGLIO, Fábio Kessler. Construção do Conhecimento Agroecológico: Problematizando a noção. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 11, n. 3, p. 259-271, sep. 2016. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbAgroecologia/article/view/16772>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CPT COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **CPTnacional**. Histórico. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DARÉ, Raquel. **A “Crise” do Café e a Ideologia Desenvolvimentista no Espírito Santo**. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_4209_Raquel.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

EFAB – Escola Família Agrícola do Bley. **Plano de curso da educação profissional técnica de nível médio**. São Gabriel da Palha, 2016.

EFABE – Escola Família Agrícola de Boa Esperança. **Plano de curso da educação profissional técnica de nível médio**. Boa Esperança, 2016.

EFAC – Escola Família Agrícola de Chapadinha. **Orientações vida de grupo**. Nova Venécia, 2015. (documento de circulação interna)

_____. **Plano de curso da educação profissional técnica de nível médio**. Nova Venécia, 2016.

EFAJ – Escola Família Agrícola de Jaguaré. **Plano de curso da educação profissional técnica de nível médio**. Jaguaré, 2016.

EFARB – Escola Família Agrícola de Rio Bananal. **Plano de curso da educação profissional técnica de nível médio**. Rio Bananal, 2016.

EFAV – Escola Família Agrícola de Vinhático. **Plano de curso**: processo de autorização da educação profissional técnica de nível médio. Montanha, 2016.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Marco referencial em Agroecologia. Brasília, Distrito Federal: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/107364/4/Marcoreferencial.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ES é o 1º do país em poluição de águas e assoreamento de rios, diz estudo. Folha Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/2009/08/es-e-o-1--do-pais-em-poluicao-de-aguas-e-assoreamento-de-rios-diz-estudo.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2484>. Acesso em: 25 jan. 2019.

GÁRCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOUVÊA, Gustavo. Quase 800 casos de intoxicação por agrotóxicos no Espírito Santo. **ESHoje**, 2010. Disponível em: <http://eshoje.com.br/quase-800-casos-de-intoxicacao-por-agrotoxico-no-espírito-santo/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GOUVEIA, Kedma de Andrade Nogueira. **Na teia do alimento orgânico no Espírito Santo**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/9337>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GUERRA. E. L. A. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Ânima Educação, 2014.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 59-66.

JESUS, Eli Lino. Diferentes abordagens de agricultura não convencional: história e filosofia. In: AQUINO, Adriana Maria *et al.* (Orgs.). **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília, Distrito Federal: Embrapa Informação Tecnológica, 2005. p. 21-48.

KOERICH M. S. *et al.* **Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa**. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. n. 11, v3, p. 717-723, 2009. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n3/v11n3a33.htm>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. **Dialética da Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 360 p.

MACHADO, Viviane; BONELLA, Mário. Três anos depois, situação do Rio Doce é incerta e Samarco tem previsão de volta só em 2020. **G1 Espírito Santo**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/05/tres-anos-depois-situacao-do-rio-doce-e-incerta-e-samarco-tem-previsao-de-volta-so-em-2020.ghtml>. Acesso em: 5 jan. 2019.

MANFIO, Antônio João. O desenvolvimento local na perspectiva dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 1, n. 2, 2005.

MAP-FRANCE. Sérignac-Péboudou. **Map-france**. Disponível em: <<http://www.map-france.com/Serignac-Peboudou-47410/>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do conceito de camponês. **Revista Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA/UNESP**, Presidente Prudente, n. 12, p. 57-67, 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/3639>. Acesso em: 3 set. 2019.

MARQUES. Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 263 – 284. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em 15 de set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário. **MDA**. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/condraf/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 maio 2019.

MDS – Ministério de desenvolvimento social. **Portal de dados brasileiros**. Disponível em: <http://dados.gov.br/organization/about/ministerio-do-desenvolvimento-social-mds>. Acesso em: 18 maio 2019.

MEPES – Movimento de Educação Promocional de Educação do Espírito Santo. **Documento de Santa Helena**. Documento de circulação interna [S.I.].

_____ **Pedagogia da Alternância**. Vitória: Mansur, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. 67 – 73 p.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOTA, V. P. **A construção do conhecimento agroecológico: análise comparativa entre duas propostas pedagógicas para a educação profissional técnica de nível médio**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NASCIMENTO, Rafael Cerqueira. **A narrativa histórica da Superação do Atraso – Um desafio historiográfico do Espírito Santo**. Serra: Milfontes, 2018,

NOSELLA, Paolo. **As origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**, 2. reimp. Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do Campo).

NOSELLA, Paolo. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, V. 2, n. 2, p. 5-18, 2007.

NUNES, Leandro. **Crise Ambiental e Social em Tempos de Capitalismo Destrutivo**. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt9/crise.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio *et al.* Expansão e fortalecimento da educação do campo nas comunidades camponesas do Norte do estado do Espírito Santo. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas – RETTA**, v. 9, n. 18. Disponível em: <http://ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=4127>. Acesso em: 18 mar. 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio *et al.* Cultivando a educação dos povos do campo do ES. In: Encontro Estadual de Política e Administração da Educação – ANPAE/ES, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo: UFES, n. 2, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/ANPAE-ES/article/view/17224/11761>. Acesso: 18 dez. 2018.

OLIVEIRA, Oswaldo Martins. Comunidade Quilombolas no estado do Espírito Santo – conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **Revista do Centro de Estudos Rurais – RURIS**, v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/1469>. Acesso em: 15 jan. 2019.

OLIVEIRA, Ramon. Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90. **Coleção Formação Pedagógica**, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 4, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp->

content/uploads/2016/05/Globaliza%C3%A7%C3%A3o-e-as-reformas-do-ensino-m%C3%A9dio-e-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-nos-anos-de-1990.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

ORÁCULO. Por que o eucalipto é chamado de deserto verde?. **Superinteressante**, 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/por-que-eucalipto-e-chamado-de-deserto-verde/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

OVERBEEK, Winfried. Brasil: a luta da rede alerta contra o deserto verde. **WRM**, 2005. Disponível em: <https://wrm.org.uy/pt/files/2017/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos. **MDS**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>. Acesso em: 18 maio 2019.

PESSOTI, Alda Luzia. **Ensino Médio rural**: as contradições da formação em alternância. Vitória: UFES, 1995.

PETERSEN, Paulo. **A construção do conhecimento agroecológico**: novos papéis, novas identidades. Rio de Janeiro: Graficci, 2007.

PINTO, Diogo Souza. **Identidades e trajetórias de educadores na Agroecologia**. Seropédica, 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2015/03/Dissertacao_Diogo_S_Pinto_2014.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. **BNDES**. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/pronaf>. Acesso em: 22 maio 2019.

QUEM SOMOS. **Recid.redelivre**. Disponível em: <http://recid.redelivre.org.br/quem-somos-2/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RACEFFAES- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **A perspectiva de ser monitor nos Ceffas**. Nova Venécia, 2012. (documento de circulação interna).

_____. **ATA de fundação**. Marilândia – ES. 2003m. (documento de circulação interna).

_____. **Boletim informativo**, 2016. (documento de circulação interna).

_____. **Carta de Nova Venécia**. Nova Venécia. 2007. (documento de circulação interna).

_____. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo**. Nova Venécia: Cricaré, 2015.

_____. **Encontro dos setores das Raceffaes**. 2012d. Jaguaré. 2012. (documento de circulação interna).

_____. **Encontro do setor agropecuário e administrativo**. 2012. (documento de circulação interna).

_____. **Estágio supervisionado nos Ceffas**. São Gabriel da Palha, 2013. (documento de circulação interna).

_____. **Estatuto**. São Gabriel da Palha. 2012. (documento de circulação interna).

_____. **Plano de curso orgânico dos Ceffas: ensino médio**. São Gabriel da Palha, 2012. (documento de circulação interna).

_____. **O plano de estudo e o plano de formação nos Ceffas**. São Gabriel da Palha, 2011. (documento de circulação interna).

_____. **O plano de formação os instrumentos pedagógicos nos Ceffas**. São Gabriel da Palha, 2010. (documento de circulação interna).

_____. **Relatório da 1ª grande assembleia de agricultores dos Ceffas**. Vitória. 2001. (documento de circulação interna).

_____. **Relatório da 2ª grande assembleia de agricultores e agricultoras dos Ceffas**. Nova Venécia. 2007. (documento de circulação interna).

_____. **Seminário de Agroecologia dos Ceffas**. Nova Venécia. 2007. (documento de circulação interna).

RODRIGUES, Francisco José de Sousa. **Rupturas e permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância – CEFFAS-ES: expansão da pedagogia da alternância no norte do estado do Espírito Santo**. 2019, 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11059>. Acesso em: 15 maio 2019.

SANTOS, Leonardo Bis. Interesses e conflitos latentes, manifestos e explícitos na apropriação social do território: natureza e colonização do Norte do Espírito Santo entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. In: CONGRESSO INTERNACIONAL UFES/ÀRIS-EST – CULTURAS POLÍTICAS E CONFLITOS SOCIAIS, 6., Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo: UFES, 2017. p. 720-739. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/UFESUPEM/article/view/18128/12265>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SANTOS, Ricardo Menezes. A formação do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA: por soberania alimentar, contra a mercadorização do campo no Brasil. **Revista Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA/UNESP**, Presidente Prudente, n. 31, p. 10-31, 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/3638>> Acesso em: 15 dez. 2018.

SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edina Castro de (Orgs.). **Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo**: reflexões e vivências. Vitória: Geografães, 2012.

SECRETARIA DE AGRICULTURA FAMILIAR E COOPERATIVISMO. **MAPA**. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-captec/pol%C3%ADtica-nacional-de-assist%C3%A2ncia-t%C3%A9cnica-e-extens%C3%A3o-rural-pnater>. Acesso em: 18 maio 2019.

SEDU - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, Fabiana Gomes. **Combate à desertificação no Espírito Santo**. [S.I.]. Instituto Estadual de Meio Ambiente. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=16820. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, Lourdes Helena da; MIRANDA, Élide Lopes. Educação do Campo e agroecologia: diálogos em construção. In: Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

SOSA, Julio. Paulo Freire: educação bancária versus educação libertadora. **Apostagem**, 2018. Disponível em: <https://www.apostagem.com.br/2018/03/13/paulo-freire-educacao-bancaria-versus-educacao-libertadora/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOUZA, Jacimar Luis. **Agricultura orgânica**: tecnologias para a produção de alimentos saudáveis. 3. v. Vitória: Incaper, 2015.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar – mediar**: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos Ceffas sobre os processos de ensino/aprendizagem. 2015, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A4LHGD>. Acesso em: 22 nov. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

TODOS os municípios do ES registraram degradação ambiental nos últimos dois anos. **Gazeta online**, 2018. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2008/12/40865-todos+os+municipios+do+es+registraram+degradacao+ambiental+nos+ultimos+dois+anos.html. Acesso em: 15 dez. 2018.

VALADÃO, José de Arimatéia Dias. **Seguindo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede**: uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais. Recife, 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Administração) – UFPE, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Administração, 2014.

VILELA, Luiz Mancilha. Sinal do Reino: no presente e no futuro. Ed. 4 irmãos, 2012. Disponível em: <http://aves.org.br/wp-content/uploads/2014/07/53bec6f2dbe13.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ZAMBERLAN, Sérgio. **MEPES**: O início da longa caminhada 1963 – 1980. Pesquisa histórica sobre o Mepes. Anchieta-ES, 2017.

WEZEL, Alexander. S. *et al.* Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for Sustainable Development**, Paris, n. 29, 2009.

9 ANEXOS

Anexo A – Roteiro de entrevista para a Articulação Capixaba de Agroecologia



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ
Instituto de Agronomia - IA
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola –
PPGEA



Plano de Estudo - A Construção do Conhecimento Agroecológico nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffa) no norte do estado do Espírito Santo.

Historicamente os Ceffa vêm contribuindo com o desenvolvimento do meio rural, buscando, por meio de suas ações formativas, estimular a transformação da realidade, tanto na dimensão técnica quanto organizativa, sempre pautadas em modelos alternativos e questionando a agricultura industrial.

Contudo, os avanços do agronegócio têm influenciado fortemente a compreensão das famílias camponesas que a produção agropecuária só se viabiliza por meio da adoção do pacote tecnológico, dificultando os estímulos dos Ceffa e das organizações sociais para prática da Agroecologia em nossa região.

Por isso, vamos através deste Plano de Estudo, verificar como está a relação dos CEFFA com a Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA) no norte do estado do Espírito Santo.

Abrangência: Articulação Capixaba de Agroecologia.

Para entrevistar:

1. A Pedagogia da Alternância dos Ceffa's está contribuindo com a CCA no norte do estado do Espírito Santo? De que forma?
2. Existe importância da Pedagogia da Alternância dos Ceffa's na CCA em nossa região?
3. Da criação da ACA aos dias de hoje, houve mudanças na compreensão da articulação em relação ao papel da Pedagogia da Alternância dos Ceffa's e a CCA? Quais? O que motivou a mudança dessa compreensão?
4. Os Ceffa estão conseguindo cumprir o seu papel em relação à CCA? Existem aspectos que precisam ser melhorados? Quais? O que pode ser feito?
5. Existem expectativas da ACA em relação aos Ceffa e a CCA? Quais?

ANEXO B – Roteiro de entrevista para os representantes das famílias da Raceffaes.



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -
UFRRJ
Instituto de Agronomia - IA
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola - PPGEA



Plano de Estudo – A Construção do Conhecimento Agroecológico nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffa) no norte do estado do Espírito Santo.

Historicamente os CEFFA vêm contribuindo com o desenvolvimento do meio rural, buscando, por meio de suas ações formativas, estimular a transformação da realidade, tanto na

dimensão técnica quanto organizativa, sempre pautadas em modelos alternativos e questionando a agricultura industrial.

Contudo, os avanços do agronegócio têm influenciado fortemente a compreensão das famílias camponesas que a produção agropecuária só se viabiliza por meio da adoção do pacote tecnológico, dificultando os estímulos dos Ceffa e das organizações sociais para prática da Agroecologia em nossa região.

Por isso, vamos através deste Plano de Estudo, verificar como está a relação dos Ceffa com a Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA) no norte do estado do Espírito Santo.

Abrangência: Diretoria da Raceffaes.

Para entrevistar:

1. Há quanto tempo as famílias fizeram a opção política pela Agroecologia? Quais motivos levaram a essa escolha?
2. Quais as principais ações desenvolvidas pelos Ceffa em relação a CCA, desde a opção das famílias pela Agroecologia?
3. Do período de definição pela Agroecologia aos dias de hoje, houve mudanças na concepção das famílias sobre essa temática ou sobre o papel dos Ceffa em relação a ela? Quais?
4. Antes da Agroecologia, havia algum modelo agrícola adotado como referência para o trabalho nos Ceffa? Quais? Por quê?
5. A opção pela Agroecologia trouxe vantagens e/ou desvantagens para os Ceffa? Quais?
6. Para as famílias, qual deve ser o papel dos Ceffa na CCA? Eles estão conseguindo alcançá-lo?
7. As ações desenvolvidas pelos Ceffa atendem às expectativas das famílias em relação a construção do conhecimento agroecológico? Por quê?
8. Os Ceffa's encontram desafios para desenvolver ações que contribuem com a CCA? Quais? O que as provocam? O que pode ser feito para superá-los?
9. Quais as expectativas das famílias em relação aos trabalhos dos Ceffa e a CCA?

Anexo C – Roteiro de entrevista educadores/as dos Ceffas da Raceffaes



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Instituto de Agronomia - IA
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola -
PPGEA



Plano de Estudo – A Construção do Conhecimento Agroecológico nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffa) no norte do estado do Espírito Santo.

Historicamente os Centros Familiares de Formação em Alternância – Ceffa vêm contribuindo com o desenvolvimento do meio rural, buscando, por meio de suas ações formativas, estimular a transformação da realidade, tanto na dimensão técnica quanto organizativa, sempre pautadas em modelos alternativos e questionando a agricultura industrial.

Contudo, os avanços do agronegócio têm influenciado fortemente a compreensão das famílias camponesas que a produção agropecuária só se viabiliza por meio da adoção do pacote tecnológico, dificultando os estímulos dos Ceffa e das organizações sociais para prática da Agroecologia em nossa região.

Por isso, vamos, através deste Plano de Estudo, verificar como está a relação dos Ceffa com a Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA) no norte do estado do Espírito Santo.

Abrangência: Equipe Pedagógica e Agropecuária da Raceffaes.

Para observar:

-Elementos no ambiente da sessão das escolas que representem a Agroecologia.

Para entrevistar:

1. Há quanto tempo os Ceffa adotam a Agroecologia em seus planos de formação? Quais motivos levaram a essa opção?
2. Qual o papel dos Ceffa em relação à CCA? O Ceffa está conseguindo cumpri-lo?
3. Quais as ações desenvolvidas pelo Ceffa contribuem com a CCA (organizar por ordem de importância)? Descreva como cada ação contribui com a CCA?

Ação	Contribuição com a CCA	Público-Alvo	Responsável no Ceffa (setor ou área)

4. Da criação das escolas aos dias de hoje, houve mudanças na concepção adotada pelos Ceffa em relação ao modelo agrícola de desenvolvimento do meio rural? É possível organizar esses períodos em fases?

Período (fase)	Características	Motivos da mudança	Impactos no meio

6. Os Ceffa encontram desafios para desenvolver ações que contribuem com a CCA? Quais? O que as provocam? O que pode ser feito para superá-los?

Desafio	Caracterização do desafio	Motivo	Alternativas possíveis

7. No trabalho dos Ceffa, existem possibilidade de trabalho/ações que poderiam ser realizadas em relação à CCA, mas não estão sendo? Quais? Explique.

8. Quais as perspectivas dos Ceffa em relação ao seu trabalho e à CCA?

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no Norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades.

Pesquisador: Celso Eulálio de Oliveira Júnior.

Pesquisador responsável (professor orientador): Igor Simoni Homem de Carvalho.

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **A Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no Norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades**, desenvolvida(o) por **Celso Eulálio de Oliveira Júnior**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Igor Simoni Homem de Carvalho, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (21) 990667751 ou e-mail igorshc@yahoo.com.br. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que descritos nos itens abaixo deste termo. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador e seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Natureza e objetivos do estudo

- Identificar a dialética da dinâmica da Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) com a realidade do campo do Norte do Espírito Santo.

- Examinar a relação entre a dinâmica da Pedagogia da Alternância dos CEFFA e a construção do conhecimento agroecológico, identificando e caracterizando as metodologias utilizadas para esta finalidade;

- Conhecer como a Articulação Capixaba de Agroecologia (ACA) compreende a construção do conhecimento agroecológico no Norte do ES, e o papel dos CEFFA nesta construção;

- Conhecer como a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) compreende a construção do conhecimento agroecológico no Norte do ES, e o papel dos CEFFA nesta construção;

- Identificar os desafios e as possibilidades para a construção do conhecimento agroecológico no norte do Espírito Santo.

Procedimentos do estudo (quais instrumentos serão utilizados? Se terá gravação, vídeos, fotografias etc.)

Serão realizadas entrevistas coletivas, gravação do áudio e registro escrito da entrevista.

Riscos e benefícios

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler etc.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa assiná-lo.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

A sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser autorizar.

Você poderá retirar a autorização para participar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

Os dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e o material e as suas informações ficarão guardados sob a responsabilidade dos mesmos.

Os resultados deste trabalho poderão ser utilizados apenas academicamente em encontros, aulas, livros ou revistas científicas.

Eu, _____ RG _____,

após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos autorizo aos pesquisadores utilizar, divulgar e publicar, em trabalhos científicos, o mencionado questionário, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a outros pesquisadores o acesso a ele para fins idênticos, sendo preservada minha integridade, bem como a minha identificação.

_____, ____ de _____ de _____.

Entrevistado

Anexo E – Parecer do Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO



DESPACHO N° 1106/2019 - PROPPG (12.28.01.18)

N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Seropédica-RJ, 27 de junho de 2019.

Encaminho o despacho abaixo, conforme deliberação do Comitê de Ética em Pesquisa em sua reunião de 29 de maio de 2019:

O projeto encontra-se aprovado, tendo em vista que atende as exigências éticas para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução 466/12.

(Assinado digitalmente em 27/06/2019 11:01)
RAFAEL BELO DE SOUZA
ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO
Matrícula: 1863628

Processo Associado: 23083.015053/2018-95

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/> informando seu número: **1106**, ano: **2019**, tipo: **DESPACHO**, data de emissão: **27/06/2019** e o código de verificação: **e866868f76**

Anexo F – Foto do seminário de exploratório



Anexo G – Foto do seminário com representantes das famílias



Anexo H – Foto do seminário com representantes dos/as educadores/as



Anexo I – Foto do seminário de validação dos dados

