

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

GILSANDER LOPES BREDA

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA:
ESTUDO DE CASO**

**São Mateus/ES
2016**

GILSANDER LOPES BREDA

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA:
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à coordenação do programa de mestrado profissional da Faculdade Vale do Cricaré, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional

Orientadora: Dra. Nara Cuman Motta

São Mateus/ES
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

B831e

BREDA, Gilsander Lopes.

Escola Família Agrícola do município de Marilândia: estudo de caso. / Gilsander Lopes Breda – São Mateus - ES, 2015.

99 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2015.

Orientação: Prof.^a. Dr.^a. Nara Cuman Motta.

1. Escola alternativa. 2. Educação no campo. 3. Práticas pedagógicas. 4. Escola Família agrícola. 5. Gestão democrática escolar I. Título.

GILSANDER LOPES BREDA

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA:
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovado em 26 de Setembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª. NARA CUMAN MOTTA
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof.ª Dr.ª. SÔNIA MARIA DA COSTA BARRETO
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. SEBASTIÃO PIMENTEL FRANCO
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

RESUMO

BREDA, G. L. **Escola Família Agrícola do Município de Marilândia: Estudo de Caso**. 2015. 95 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, Espírito Santo.

O estudo em questão tem por objetivo apresentar e analisar a proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Marilândia como alternativa para uma educação camponesa de qualidade. A literatura referenciada neste trabalho demonstra a importância do pequeno e médio agricultor para a economia capixaba e lista as principais dificuldades enfrentadas por essa população para ter acesso à educação: políticas educacionais insuficientes, precariedades do acesso às escolas, situação socioeconômica familiar, dentre outros, gerados por descaso de alguns órgãos públicos e pela sociedade civil; por outro lado, para melhorar essa situação, demonstra a existência de métodos alternativos, com a inserção de práticas pedagógicas voltadas estrategicamente para a realidade local. Na Escola Família Agrícola de Marilândia, onde a pesquisa foi desenvolvida, a tradicional educação bancária, caracterizada por Paulo Freire, dá lugar à busca da construção do conhecimento com ênfase no cotidiano dos educandos. Nesta unidade escolar, é possível constatar alguns métodos, como a Gestão Democrática, que procura envolver toda a comunidade escolar nas ações e decisões da escola; os Temas Geradores, que buscam as informações sobre os problemas e situações enfrentadas pelas famílias dos educandos para, a partir dessas informações, estabelecer os planos de trabalho; a Pedagogia da Alternância e Tempo Integral, que além de permitir o atendimento a um número elevado de educandos em um espaço reduzido, garante maior integração entre os conteúdos científicos desenvolvidos em sala de aula e sua prática na comunidade onde o educando reside, proporcionando uma experiência de imersão na vida acadêmica sem ter que abandonar a vida no campo.

Palavras-chave: Educação. Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

BREDA, GL School Agricultural Family of the Municipality of Maryland: Case Study. 2015.95 f. Dissertation - Faculty Valley Cricaré, Holy Spirit.

The present study aims to present and analyze the pedagogical proposal of the Agricultural Family School of Maryland as an alternative to a peasant education quality. The literature referenced in this work demonstrates the importance of small and medium farmer for capixaba and lists economy the main difficulties faced by this population to have access to education: insufficient educational policies, precarious access to schools, family socioeconomic status, among others, generated by neglect of some public agencies and civil society, however, it shows that there are alternative methods that can improve the situation, through pedagogical practices geared to local realities. Agricultural Family School in Maryland, where the research was developed, the traditional banking education, characterized by Paulo Freire, place gives the pursuit of knowledge construction from the daily lives of students. This school unit, you can see some methods such as the Democratic Management, which seeks to involve the whole school community in the actions and decisions of school; Themes generators, seeking information on the problems and situations faced by the families of students for, from this information to establish work plans; Pedagogy of Alternation and Full Time, which also allows the service to a large number of students in a small footprint ensures greater integration between scientific knowledge developed in the classroom and practice in the community where the student resides, providing a immersion experience in academic life without having to leave the country life.

Keywords: Education. School Agricultural Family.

LISTA DE SIGLAS

AEFAM....Associação Escola Família Agrícola de Marilândia
CEIERCentro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca
CETCAF..Centro de Desenvolvimento Tecnológico do Café
CEB.....Câmara de Educação Básica
CNE.....Concelho Nacional de Educação
EECOR ...Escola Estadual Comunitária Rural
EFAEscolas Família Agrícola
ESEspírito Santo
IBGE.....Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFESInstituto Federal do Espírito Santo
IJSNInstituto Jones dos Santos Neves
INCAPER Instituto Capixaba de Pesquisa e Assistência Técnica e Extensão Rural
LDBLei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES....Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST.....Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBProduto Interno Bruto
PNUDPrograma das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
SEAGSecretaria de Estado de Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca
SECAD....Secretaria de Educação Continuada
SEDUSecretaria da Educação do Estado do Espírito Santo
UNEFAB..União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização das unidades de atendimento do Mepes - ES.....	38
Mapa 2 - Localização do Município de Marilândia (ES)	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades de atendimento do MEPES	39
Quadro 2 - Relação idade/série.....	54
Quadro 3 - Organização curricular séries finais do ensino fundamental	55
Quadro 4 - Organização curricular do Ensino Médio.....	57
Quadro 5 - Organização curricular do Curso Técnico	59
Quadro 6 - Temas geradores e seus respectivos planos de estudos para uma turma da 5ª série do ensino fundamental.....	77

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Calendário 2015 EFA de Marilândia.....	63
Imagem 2 - Calendário 2015 EFA de Marilândia.....	64
Imagem 3 - Capa do caderno de acompanhamento	65
Imagem 4 - Sessão de acompanhamento na Escola	66
Imagem 5 - Sessão de acompanhamento no meio socioprofissional.....	67
Imagem 6 - Capa do caderno da realidade	70
Imagem 7 - Capa do estágio supervisionado	71
Imagem 8 - Índice do portfólio produzido por educandos do ensino médio	73
Imagem 9 - Capa do plano de estudo do Tema Gerador – 1º trimestre	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Utilização do Solo no município de Marilândia	47
Gráfico 2 - População atendida na EFA de Marilândia.....	51
Gráfico 3 - Procedência dos educandos (municípios e comunidades).....	52
Gráfico 4 - Número de educandos por série.....	53
Gráfico 5 - Divisão dos educandos por faixa etária	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONSTITUIÇÃO DAS PROPRIEDADES AGRÍCOLAS	16
1.1 A constituição da pequena propriedade no espírito santo	17
1.2 Escolas rurais no Brasil: breve histórico	23
1.3 A educação do campo e as políticas públicas	28
1.4 A pedagogia da alternância	35
2 CONHECENDO A REALIDADE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARILÂNDIA	46
2.1 Contextualizando o município	46
2.2 Escola família agrícola de Marilândia: breve histórico	48
2.3 A escola, o corpo docente e discente	50
2.4 O currículo da escola	54
2.5 Funcionamento da escola	62
2.5.1 <i>Temas Geradores e Planos de Estudo</i>	75
3 A REALIDADE DA ESCOLA SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES	79
3.1 A percepção dos docentes e discentes sobre a importância da escola	79
3.2 Dificuldades encontradas	81
3.3 Perspectiva dos discentes sobre o curso oferecido na EFA de Marilândia	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – 1º QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS EDUCANDOS	95
APÊNDICE B– 2º QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS EDUCANDOS	97
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS PROFESSORES	98

INTRODUÇÃO

A escolha do tema apresentado neste estudo surgiu com a experiência profissional do autor, em 2009, quando trabalhou em uma escola urbana, situada no município de Colatina, Espírito Santo (ES), onde permaneceu até 2011, ano que marcou seu ingresso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER), localizado em Córrego São Pedro, zona rural do município de Águia Branca (ES). Essa por sua vez, é uma instituição estadual, com proposta curricular diferenciada em relação às escolas urbanas, principalmente no que diz respeito às aulas práticas de técnicas agrícolas voltadas para a realidade local.

As reuniões realizadas entre os profissionais desta instituição eram pautadas por assuntos do cotidiano escolar e abordavam outras escolas que possuíam projetos de ensino/aprendizagem voltados para a realidade campesina. Entre essas escolas estão as Escolas Família Agrícola (EFA). Nessas instituições, são trabalhados temas geradores defendidos por *Paulo Freire*¹ e a gestão democrática abordada por *Demerval Saviani*².

As EFA's são associações de famílias, pessoas e instituições que visam solucionar o problema da pequena evolução do desenvolvimento local por meio de atividades de formação, ressaltando que esta formação não exclui os adultos, e têm por objetivo facilitar “[...] os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral e de todo o processo de formação”. (UNEFAB)³

Salienta-se que as EFA's se caracterizam por meio de quatro pilares:

¹ Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É patrono da educação brasileira. Criador de um método revolucionário para a alfabetização de adultos reconhecido internacionalmente.

² Demerval Saviani é filósofo e pedagogo brasileiro, idealizador da Pedagogia por ele denominada Histórico-Crítica.

³ Disponível em: < http://unefab.org.br/home/sobre_efas.htm > Acesso em 09. Out. 2015.

A presença de uma Associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, e administrativos, assegurando autonomia filosófica e gerencial.

Uma metodologia pedagógica específica: a Alternância Integrativa, alterando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas: meio sócio-profissional; meio escolar e meio sócio-profissional

Promove a educação e formação integral da pessoa, pois considera o ser como um todo. Além da formação geral e profissional leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, num tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida /Profissional junto com a família e o meio em que vive.

Busca o Desenvolvimento Local Sustentável, através da formação dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural (UNEFAB, 2009 [s.p] online).

A presente pesquisa busca, inicialmente, com a revisão de parte da literatura já existente sobre o assunto, apresentar as origens da pequena propriedade agrícola familiar no Espírito Santo e suas atuais condições, além de dar suporte teórico a este trabalho, pois busca identificar, na literatura revisada, conceitos e origens dos métodos utilizados nessas escolas. Em seguida, são apresentados o relatório das entrevistas, os dados coletados durante o processo de pesquisa, as análises e os resultados alcançados pelo estudo.

Como problema, buscamos entender o funcionamento da EFA de Marilândia (ES) nessa modalidade de ensino, e como objetivos, realizamos uma revisão literária que embasam as EFA's, correlacionando os dados da revisão literária com os coletados na escola objeto de estudo. Entendemos escola do campo como um compromisso que integra a luta brasileira por uma educação básica de qualidade, sendo necessário, para isso, recuperar os vínculos entre a educação e a terra, a educação e o trabalho, a educação e a produção, a educação e a vida, a educação e o cotidiano da existência.

Com relação à metodologia, optamos por Estudo de Caso, pois nos propomos a identificar os mecanismos para o funcionamento da escola em questão, sob a visão dos alunos e dos professores, principais atores da comunidade escolar.

[...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (Gil 55)

Para Facchin (2006), o Estudo de Caso “[...] é caracterizado por ser um estudo intensivo. No método estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos dos casos são investigados.”

Quanto aos fins, a pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória, levando-se em consideração que a pesquisa qualitativa deve realizar

[...] descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou integrais de documentos correspondências, atas ou relatórios de casos”. (ALVES) .

A pesquisa é descritiva e exploratória; segundo Gil (2002), pesquisa descritiva é aquela que tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados dá-se por meio de textos com a finalidade de apurar soluções para o problema apresentado. Dessa forma, por intermédio desses registros de dados coletados necessários ao desenvolvimento e fundamentação do estudo tem-se uma visão mais dinâmica do tema proposto de acordo com a ótica de diversos autores. Já a pesquisa exploratória, é o método que avalia a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre determinado assunto, estabelece critérios, métodos e técnicas para elaboração de uma determinada pesquisa.

Ainda seguindo as orientações de Gil (2002), o trabalho de pesquisa divide-se em 04 (quatro) etapas:

- a) Delimitação da unidade-caso: dá-se em torno dos objetivos específicos já listados no decorrer do trabalho;

- b) Coleta de dados: realiza-se por meio de entrevistas direcionadas a docentes e discentes, além de documentos internos. No caso é a EFA de Marilândia. Ressalta-se que a aplicação das entrevistas durou 05 (cinco) dias;
- c) Seleção, análise e interpretação dos dados: após a coleta dos dados e interpretação dos dados e após as considerações e comentários pertinentes;
- d) Elaboração do relatório: os resultados obtidos das análises realizadas com base nos dados coletados e no referencial teórico são apresentados como probabilidades.

O universo da pesquisa constitui-se por discentes e docentes da EFA de Marilândia (ES) e a amostra definida pelo critério de acessibilidade não estatístico, totalizando 10 (dez) dos 14 (quatorze) professores que lecionam na escola, ou seja, aqueles que se mostraram receptivos e disponíveis e de 45 dos 145 discentes da escola.

A Revisão de Literatura se faz presente nos seguintes autores: Calazans () (1993); Freire (1987, 1996); Junior (1945); Nosella (2013); Saletto (1996); Saviani (2000, 2001), dentre outros; eles apresentam os subsídios teóricos para melhor compreensão do tema.

O trabalho está organizado em Introdução, que descreve o problema, os objetivos, a justificativa e metodologia; Capítulo 1, que trata da Constituição das Propriedades Agrícolas com abordagem da constituição da pequena propriedade no Espírito Santo; as escolas agrícolas no Brasil, a educação do campo e as políticas públicas; a pedagogia da alternância e a realidade da escola agrícola de Marilândia (ES). Seguem as Considerações Finais com apresentação dos dados coletados e as Referências utilizadas no estudo em questão.

1 CONSTITUIÇÃO DAS PROPRIEDADES AGRÍCOLAS

Além do fato de a mídia vender a ideia de que o brasileiro é um povo pacífico e alegre, boa parte da população não conhece a fundo a história do Brasil e acredita que o povo brasileiro não derramou sangue pela sua liberdade. Poucos indivíduos percebem que o Brasil é marcado pelo sangue e suor de uma grande parcela da população nativa e estrangeira, que viveram e lutaram para construir o Brasil, algumas vezes contra a sua vontade, outras na esperança de uma nova oportunidade.

Assim, as histórias de europeus, africanos, asiáticos e povos nativos da América se encontraram e deram origem a umas das pátrias mais miscigenadas do planeta; entretanto, as cicatrizes deixadas pelas lutas travadas por esses povos ainda são visíveis. O Brasil carrega consigo o estigma de ter sido o maior mercado consumidor da mão de obra escrava africana, sendo que algumas cidades do Brasil chegaram a ter, no período colonial, mais escravos do que homens livres (FAUSTO, 1995). Neste período, “[...] a escravidão constituía ainda a mola-mestra da vida no país. Nela repousam todas as suas atividades econômicas; e não havia aparentemente substituto possível. (JUNIOR, 1945. p.143).

A partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a Inglaterra passa a pressionar o governo português pelo fim do tráfico negreiro, e tem resultados positivos, conseguindo algumas mudanças.

A eclosão e desenvolvimento de um verdadeiro espírito antiescravista no Brasil prende-se claramente aos fatores internacionais que agiam contra o sistema servil. O assunto encontrar-se-á pela primeira vez debatido entre nós e francamente exposto num periódico que embora em língua portuguesa, se publicou em Londres é de se notar a coincidência sintomática) de 1808 e 1823, e que era largamente lido no Brasil (JUNIOR, 1945. p.147).

Assim, com a Independência do Brasil, em 1822, D. Pedro I passou a enfrentar além da pressão inglesa, movimentos abolicionistas internos, que lutavam pelo fim da escravidão no país. Com a abdicação de D. Pedro I em favor de seu filho, D. Pedro II, o quadro não se alterou, pelo contrário, os movimentos abolicionistas no Brasil se intensificaram e a pressão inglesa aumentou, chegando a gerar alguns

desentendimentos diplomáticos. Após várias tentativas, sem sucesso, de influenciar os governantes brasileiros a decretarem o fim da escravidão, a Inglaterra decide tomar uma atitude drástica, e aprova, em 1845, no parlamento inglês a lei de Bill Aberdeen que “[...] declara ilícito o apresamento de qualquer embarcação empregada no tráfico africano, e sujeita os infratores a julgamento por pirataria perante os tribunais almirantados (JUNIOR, 1945. p.151), mesmo que este navio não estivesse em águas inglesas ou internacionais.

Esta ação gerou grande mal-estar diplomático, porém, devido a superioridade bélica e econômica da Inglaterra, o Brasil pouco pôde fazer para reverter este quadro. A partir de 1850, na tentativa de amenizar a tensão entre os dois países, e satisfazer os anseios dos abolicionistas brasileiros, o governo brasileiro toma medidas para reprimir o tráfico negreiro. “Destaca-se entre as medidas a expulsão do país de traficantes notórios, portugueses na maioria, o que contribuiu muito para desorganizar o negócio” (JUNIOR, 1945. p.152).

Desta forma, o número de escravos ofertados no mercado caiu drasticamente, obrigando os escravocratas brasileiros a buscarem alternativas que substituíssem a mão de obra africana, cada vez mais escassa. A saída foi a intensificação do processo de introdução do imigrante europeu no Brasil, que já vinha ocorrendo desde o período da administração de Pombal⁴, utilizados principalmente como mão de obra na produção agrícola (IGLÉSIAS, 2000).

1.1 A constituição da pequena propriedade no espírito santo

Durante o século XIX, a Europa passava por uma série de transformações socioeconômicas geradas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista.

⁴ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), primeiro Conde de Oiras e Marquês de Pombal, foi um nobre diplomata e estadista português. Foi secretário de Estado do Reino Português de 1750 a 1777 durante o reinado de D. José, responsável pela administração do reino português e suas colônias.

A mecanização da lavoura e a concentração da terra em grandes propriedades abalaram as antigas estruturas fundiárias, provocando o êxodo rural. Já nos primeiros anos do século XIX, começou a surgir o que podemos chamar de uma classe trabalhadora industrial. Mas, nas cidades que se industrializavam, os trabalhadores encontravam condições subumanas de trabalho; jornadas diárias de 15 a 16 horas, em péssimas condições ambientais com baixa remuneração (...)

Essa conjuntura socioeconômica contribuiu de maneira decisiva para que milhares de indivíduos, geralmente chefes de família, não vissem outra saída senão emigrar (HESS, FRANCO, 2012. P. 76).

Nesse período, já ocorria uma iniciativa para a introdução do imigrante europeu estimulando a pequena propriedade rural nas províncias do Brasil. Assim, no Espírito Santo, provavelmente “Em 1817 (ou antes) foi fundada a colônia de Viana, que presumivelmente já se apoiava na pequena propriedade” (IGLÉSIAS, 2000. p. 222).

Alguns membros do governo esperavam, por meio de um exemplo prático, convencer a população “[...] que a cultura por braços livres é mais vantajosa que escravos africanos” (IGLÉSIAS, 2000. p. 223).

Vários motivos, além da escassez da mão de obra escrava foram apontados para que se incentivasse a imigração europeia para o Brasil, entre eles:

“[...] A necessidade de preencher vazios demográficos e fomentar a produção de gêneros alimentícios de primeira necessidade, dos quais as populações citadinas eram tão carentes foram outras razões para se fomentar a emigração. (...)”

Devemos assinalar também que, na Europa do século XIX, predominavam teorias racistas que imputavam aos negros escravos e aos asiáticos uma pecha de inferioridade em relação aos europeus. Essas teorias tiveram grande penetração no Brasil. A elite econômica e intelectual do país creditava o atraso em que se encontrava a nação ao fato de a maioria dos seus habitantes ser negra ou miscigenada, defendendo a imigração europeia, para embranquecer a população e torná-la mais laboriosa (HESS, FRANCO, 2012. P. 76-77).

No Espírito Santo, a partir de 1846, os estrangeiros foram direcionados principalmente para a colonização de áreas ainda inexploradas na região serrana e norte do Estado, enquanto os demais foram para a lavoura cafeeira, que estava começando a se desenvolver na região. Após a proclamação da República, em 1889, a colonização foi intensificada e expandiu-se para a região Norte do Estado. (SALETO, 1996).

Partindo da cidade de Colatina, no Norte do Espírito Santo, aventureiros com aval do Estado deram início ao desbravamento da região, abrindo estradas em meio à mata virgem, fundando povoados e vilas que deram origem a muitas cidades do norte capixaba como Marilândia, São Gabriel da Palha e Pancas. Alguns desses desbravadores prosperaram e seus descendentes permanecem nessas cidades até os dias atuais (MALACARNE, 2000)

O projeto de colonização favoreceu a influência dos imigrantes europeus no Espírito Santo, e outros fatores, oriundos desse primeiro, fizeram com que a pequena e a média propriedade rural, tocada pela mão de obra familiar, predominassem no território capixaba. As cidades que surgiram desse processo tiveram a sua economia inicialmente focada na produção agrícola familiar.

Focando de forma mais recente - século XX, no período entre 1960 e 1970, quando foi colocada em prática no Brasil, de forma equivocada segundo Panagides () (1969), uma política nacional de erradicação da lavoura cafeeira, na tentativa de regular a oferta do produto, os índices demográficos no Estado mostram um aumento de 95 % da população urbana e apenas 10 % da população rural, reflexo dos 60 mil empregos diretos extintos com as lavouras erradicadas (BERGAMIM, 2004).

[...] em termos proporcionais o campo perdeu $\frac{1}{4}$ de sua população. Pequenos e médios agricultores, não tendo boas expectativas com relação à vida no campo, partiram para as cidades em busca de melhores oportunidades de trabalho e estudo, passando suas propriedades para grandes latifundiários do ramo da pecuária e outras monoculturas como o eucalipto que demandavam um número menor de mão-de-obra (BERGAMIM, 2004 p. 89).

Nas décadas seguintes, o êxodo rural permaneceu em números menores do que os registrados em 1960/70, mas, ainda assim, o número de pessoas que deixavam o campo para viver na cidade sempre foi maior do que o número de pessoas que optaram por permanecer no campo (BERGAMIM, 2004). Um dos fatores que contribuíram para esse êxodo foi a falta de escolas no meio rural, que acabou obrigando as pessoas a escolherem entre continuar no campo ou estudar na zona urbana, onde as oportunidades se mostravam mais evidentes.

No século XXI, apesar de polos industriais terem se desenvolvido na região (mármore e granito em Nova Venécia e confecções em São Gabriel da Palha e Colatina), a riqueza proveniente da agricultura ainda tem peso significativo na economia, não só do norte capixaba, mas de todo o Estado do Espírito Santo.

Segundo estudo realizado pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) e a Secretaria de Estado de Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (SEAG), publicado no sítio virtual A Gazeta Online no dia 19 de janeiro de 2011, por Denise Zandonadi, 30% do PIB capixaba em 2012 (R\$ 20,7 bi) foram gerados através do agronegócio e 44% dessa renda (R\$ 9,1 bi) vem do café, que é produzido em 68,16% das propriedades capixabas de acordo com levantamento feito pelo Centro de Desenvolvimento Tecnológico do Café (CETCAF). Estas propriedades são em sua maioria de médio e pequeno porte.

Um estudo da FAO/Incra, publicado em 2003, baseado nos dados do Censo Agropecuário de 1995/96, mostrou que 76% da mão de obra empregada na agricultura do país é de caráter familiar aplicada nas pequenas e médias propriedades. Mesmo assim, ainda de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil é o segundo colocado no mundo em concentração de terra, ficando atrás somente do Paraguai. Isso mostra claramente que não estamos respeitando os artigos 3º e 5º da Constituição Federal de 1988 em que é afirmada a função social da terra. O que temos são políticas públicas que não têm garantido nem a terra de trabalho, para os que não a possuem, nem as condições de permanência na terra para os pequenos e médios proprietários rurais (RIBEIRO, 2007, p. 45).

Dessa forma, o governo capixaba tem investido em pesquisas na área agrícola e assessorias ao pequeno e médio produtor na expectativa de melhorar a produção, tanto em qualidade, quanto em quantidade. Exemplo do resultado dessas pesquisas e assessorias é o café Conilon/Robusta, que, em 1997, ocupava uma área de 37.500 há, com uma produção de 2.435.000 sacas de 60 kg, e, em 2011, ocupava uma área 12% menor com um aumento de 248 % na produção (CETCAF, 2014).

Apesar de significativas melhoras, ainda não é o suficiente para reparar a situação criada por políticas públicas ineficientes voltadas para a população camponesa, o que fez o êxodo rural tornar-se parte do cotidiano capixaba.

Esse quadro permaneceu estável por quase 30 anos, mas, segundo o senso demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na última década (2001-2010), houve diminuição no número de pessoas que optaram por abandonar suas propriedades rurais em busca de empregos nas cidades.

Uma reportagem exibida em 1º/12/2013, no Jornal do Campo, da Rede Gazeta, afiliada da Rede Globo, registrou que os filhos dos pequenos e médios agricultores estavam permanecendo nas propriedades graças às melhores condições de trabalho e de vida. Mesmo quando saem para estudar, procuram cursos técnicos e/ou superiores nas áreas agrícolas e/ou relacionadas, retornando às propriedades para aplicar os conhecimentos adquiridos. Com isso, está se formando um novo perfil do pequeno e médio produtor rural capixaba. Com maior conhecimento técnico e práticas inovadoras, passaram a diversificar a produção, produzindo mais e gastando menos, utilizando os subsídios e incentivos do governo de forma bem administrada, potencializando seus lucros. Desta forma, estão tendo, em sua pequena e média propriedade rural, um rendimento que lhes proporciona um padrão de vida equivalente ao da classe média urbana. Com esses dados, cabe um questionamento: será que o número de escolas voltadas para a população campesina é suficiente para atender a todos os interessados nessa modalidade?

De acordo com informações disponíveis no sítio da Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), em 2014, o Estado possuía 506 escolas estaduais, das quais 121 estavam localizadas em áreas classificadas como zonas rurais, sendo que dessas apenas 25 ofereciam o ensino médio e somente quatro praticavam um currículo voltado para a população campesina (SEDU, 2014).

Das quatro escolas com currículos voltados para a população do campo, três delas fazem parte de uma iniciativa estadual da década de 1970. É o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) das cidades de Águia Branca, Vila Pavão e Boa Esperança. Porém, esses centros sofrem com os trâmites burocráticos típicos e muitas vezes enfrentam dificuldades quanto ao financiamento de suas atividades agrárias, sendo necessário recorrer a outras secretarias como a Secretaria de Estado de Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (SEAG) por meio de projetos

criados e desenvolvidos pelo corpo docente das escolas. A outra é a Escola Estadual Comunitária Rural (EECOR), localizada em Colatina, que teve suas atividades iniciadas no ano de 2013 e utiliza a Pedagogia da Alternância de que trataremos adiante.

Além dessas escolas estaduais, os jovens podem optar pelo ingresso nas antigas escolas agrícolas federais, agora chamadas de Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). No entanto, atualmente, apenas seis unidades (as de Alegre, Ibatiba, Itapina, Piúma, Santa Teresa e Venda Nova) do Ifes oferecem cursos voltados para as ciências agrícolas.

Como exemplo de alternativa bem-sucedida, há as EFA's que atuam no Estado desde a década de 1970, com atendimento em 18 municípios do Sul e do Norte capixaba. Utilizam métodos diferenciados, que têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Estes estudos têm proporcionado várias análises pertinentes ao cotidiano escolar, não só capixaba, mas também de todo o Brasil. Ao longo das décadas, muitos autores vêm apontando as mazelas da educação pública brasileira, porém, poucos apontam soluções possíveis, e por isso toda alternativa que possa trazer contribuições positivas para melhorar a realidade da escola pública merece atenção.

As EFA's inovaram na forma de transmitir conhecimentos ao homem do campo, proporcionando-lhes a oportunidade de levar, para a sala de aula, os problemas da terra para serem discutidos, analisados e resolvidos em grupo. Isso mudou a forma dos jovens agricultores que estudam nessas instituições de verem a vida no campo. Passaram a ter melhor perspectiva de vida, podendo ter moradia digna com eletricidade, água encanada e alimentação de qualidade, fruto do seu trabalho no campo.

1.2 Escolas rurais no Brasil: breve histórico

Ainda hoje é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, em sua maioria não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo e suas condições de acesso à unidade de trabalho são precárias devido às condições ruins das estradas rurais.

Vale destacar que os primeiros recursos destinados à Educação Rural foram por força da Constituição de 1934, mas o governo não programou nenhuma política pública para o cumprimento desta determinação (SECAD, 2007).

Art. 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

(...)

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

(...)

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Constituição Federal de 1934).

Antes disso, a educação oferecida nas zonas rurais não atendia às necessidades da população do campo, pois era inadequada e ineficiente.

As mudanças no campo da educação mostraram-se tímidas diante da magnitude do desafio e, com isso a primeira República se caracterizou, assim como um período pouco representativo na missão de sanar os altos índices de analfabetismo da época. Se no início do século XX temos um novo regime republicano, não quer dizer que ranços do passado tenham se esvaído completamente, ao contrário disso, as mazelas sociais, especialmente aquelas ligadas à educação no período monárquico mostram-se resistentes uma vez que a base fundamental de suas relações sociais ainda permanece no novo regime (NAGLE, 1975. p. 290, apud RAMAL, 2010. p. 10).

Nesse período prevalecia a corrente do ruralismo pedagógico, em que os intelectuais já se preocupavam com a

[...] preparação de propostas que adaptassem e melhorasse a relação entre a educação e o trabalho no campo, porém, uma educação técnica, que presasse por essa relação, não era prioridade nas políticas governamentais. A herança escravista, ainda muito presente na mentalidade da época, associava o trabalho rural ao trabalho escravo, sendo o meio rural apontado como o não civilizado, atrasado, inculto (RAMAL, 2010. p. 14).

Em 1930, com o desenvolvimento do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, novas ideias surgiram. Essas mudanças refletiam tanto para as elites quanto para a população pobre da área urbana e rural. Este movimento ganhava espaço embalado de ideias inovadoras recheadas de mudanças, inclusive para a educação rural, porém, “[...] ainda era muito tímida a discussão sobre o tema educação rural no país, processos contraditórios adotados num país considerado extremamente agrário para os padrões da época (RAMAL, 2010. p. 10). Apesar dos desafios, pela primeira vez as escolas rurais receberam um olhar diferenciado, considerando-se as características peculiares da vida do campo.

Segundo Calanzas (1993, p. 18),

Essa nova concepção buscava uma nova escola: Uma escola rural típica, acomodada nos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva. Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã nos campos, de alto e profundo sentido ruralista.

Com a onda nacionalista que ganhava força nesse período, o governo optou por utilizar a escola primária para reforçar as ideias nacionalistas, passando a educação popular “[...] a ser vista como a redenção da sociedade brasileira (RAMAL, 2000. p. 10).

No período de 1940 a 1950, os altos índices de analfabetismo assombravam o Brasil (IBGE, Censo 2010). A partir da década de 1960, quando as massas camponesas começaram a deixar o campo e ir para as cidades, é que as autoridades buscaram efetivar os meios de fixá-los no campo, e a educação foi um destes meios. A Educação Rural teve maiores discussões por parte do governo nas décadas de

1960 e 1970, período em que as escolas nas zonas rurais começaram a ser construídas (CUNHA, GÓES, 1989).

Ainda citando Cunha e Góes (1989, p. 18),

[...] na década de 1970 ocorreu uma expansão da rede pública de ensino na zona rural fazendo com que a proporção de analfabetos de 14 anos caísse de 41,9 % para 36,8%, porém salientam os autores que os resultados ainda eram muito inferiores às necessidades mais básicas.

A busca por melhorias na educação oferecida no campo está ligada a aspectos políticos e sociais e intensificou-se no final da década de 1980, com o processo de redemocratização do país. É importante narrar que os movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁵, tiveram grande importância por lutarem por uma educação de qualidade voltada para as populações rurais.

De acordo com a publicação da Revista *Todo e Toda Sem Terra Estudando*, do M.S.T [...] (2006, p. 24).

[...] a escola, em qualquer modalidade de ensino, deve estar atrelada aos interesses da classe trabalhadora. Isso significa que ela deve contribuir no processo de formação e transformação humana, possibilitando, não apenas a aquisição de conhecimentos científicos e/ou técnicos, mas também a vivência de novos valores pautados no humanismo e no socialismo. Articulada à realidade do campo, à luta pela reforma agrária e voltada para uma nova sociedade, devendo ter na coletividade, na cooperação, na gestão democrática e na auto-organização dos estudantes os elementos fundamentais do processo pedagógico. É a partir desses objetivos principais que o MST procura organizar os diversos cursos que realiza com universidades públicas e nas escolas montadas em seus assentamentos.

A Constituição de 1988 foi um marco importante para a melhoria da educação no Brasil, conforme o artigo 205.

⁵ Em 1984, os trabalhadores rurais (...) se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. (...) O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Disponível em: <http://www.mst.org.br/>. Acessado em 10 de ago de 2015

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art.205).

No ano de 1996, com a aprovação da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e do ponto de vista legal, aconteceram melhorias significativas na educação brasileira e, em especial, na do campo. Essa lei determinou a promoção da educação básica na zona rural e estabeleceu que os conteúdos e o calendário escolar deveriam ser adaptados às peculiaridades e às necessidades da vida rural (BRASIL, 1996).

Os estudos sobre a evolução da qualidade da educação oferecida no campo apontam que a situação da alfabetização partiu da não alfabetização para a alfabetização mínima. Os educandos oriundos do campo, muitas vezes, além da péssima condição física da estrutura escolar, ainda têm de conviver com outros problemas, como a baixa renda financeira da família, que praticamente os forçam a dividir seu tempo entre a escola e as suas atividades na roça. A escola, para esses educandos, é vista em segundo plano, pois eles precisam trabalhar para sobreviver, e a escola não apresenta possibilidades de desenvolvimento econômico a partir das realidades camponesas. Essas crianças ou pessoas da escola no campo se veem obrigadas a escolher: ou abandonam os estudos ou abandonam o campo.

Se não há como educar no campo, então o governo cria projetos para a educação das crianças camponesas na cidade, mas enfrenta, neste caso, a mistificação de que o homem do campo não pode estudar: se estudar, deixará o campo e não produzirá alimentos.

Na conjuntura atual, verifica-se que a educação, como projeto nacional, deve sair dos quintais, derrubar cercas. Segundo a Constituição Federal (1988), em seu Artigo 25,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Salienta-se que a inclusão dos alunos do campo nas escolas só pode ser possível através de uma modalidade de estudo que atenda aos anseios da sua realidade. Marx (2007, p. 18) descreve:

[...] o que inviabiliza a inclusão dos alunos do campo nas escolas da cidade é que eles estariam sendo imersos em uma realidade totalmente diversa, frequentariam estabelecimentos de ensino que lhes possibilitariam melhores condições, mas continuariam a vivenciar uma difícil realidade social em meio à pobreza e à necessidade de trabalhar.

Uma das alternativas para o governo resolver este problema seria a construção de mais escolas no campo, porém, a alternativa escolhida é transportar alunos do campo para a cidade e, diante da péssima qualidade de algumas estradas, eles ficam à mercê de todo tipo de intempéries da natureza, má conservação dos veículos utilizados para o transporte, acidentes de trânsito. O que ocorre é uma adaptação forçada da educação voltada para o campo a uma educação pensada para o educando da cidade.

Para uma educação igualitária, a escola do campo deve atender as pessoas no campo segundo as peculiaridades do campo. Brandão, (2010, p. 15) diz que

“[...] a rigor, não existe educação rural. O que existe são fragmentos da educação escolar urbana que são introduzidas no meio rural”. Sendo assim, a educação do campo deve ser trabalhada e colocada de acordo com as necessidades do campo e para o campo, pois campo e cidade, são realidades muito diferentes.

Pensar que a implantação de escolas rurais não deve ser seguida de outros investimentos faz com que haja distorção entre os resultados obtidos no campo e nas cidades.

De acordo com levantamento efetuado pelo IBGE, em 2004, a frequência dos educandos era de 97,5 % nas escolas urbanas e 95,5%, nas escolas situadas na zona rural (SECAD, 2007), percentual praticamente igual, apesar de os alunos do campo possuírem outros afazeres como o trabalho efetuado por eles na ajuda do trabalho familiar no campo.

A criação de escolas do campo e os meios para que os educandos tenham acesso a elas são fatores primordiais para a verdadeira democratização do ensino no Brasil. Segundo Molina (2004), entre 1960 e 1980, o Brasil expropriou do campo 28 milhões de pessoas, constituindo-se em um dos maiores êxodos rurais do mundo. Por outro lado, houve avanço do padrão produtivo no campo, com o aumento da sofisticação da tecnologia utilizada (transgênicos e outros), que foi acompanhado pelo crescimento dos movimentos populares do campo.

1.3 A educação do campo e as políticas públicas

Durante as décadas de 1970/80, as discussões em torno da alfabetização universal se tornaram mais intensas no Brasil, e um dos principais responsáveis pela intensificação foi Paulo Freire, cujo método pedagógico passou a nortear projetos voltados para a alfabetização de jovens e adultos. Apesar de o método ser considerado tão revolucionário na época, e hoje ser reconhecido mundialmente, ainda não é praticado em muitas escolas brasileiras. São ações que deveriam ser promovidas em qualquer escola: o ensino deve ser de acordo com a realidade do educando; deve valorizar e incrementar os saberes sobre a realidade local, uso de espaços fora da escola para aprendizado; ensinar conhecimentos, relacionando-os com o cotidiano local; aumentar a participação da comunidade no cotidiano da escola; permitir troca de experiências com outras escolas, entre outras ações.

David Ausubel, representante do cognitivismo, enfatiza a aprendizagem significativa, em que o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, e cabe ao professor identificar essa realidade e trabalhar de forma que o aluno tenha facilidade para aprender. Sendo assim, os planos de aula de um professor não poderiam ser elaborados sem que ele conhecesse a realidade dos educandos para quem ministrará a aula. Novak (2000) diz que a ideia fundamental da teoria de Ausubel é a de que a aprendizagem significativa é um processo em que as novas informações ou os novos conhecimentos estejam relacionados com um aspecto relevante existente na estrutura de conhecimentos de cada indivíduo.

Neste contexto, a comunidade deve participar da escola, a escola deve participar da comunidade. A comunidade passa a ser uma extensão da escola, e os educandos passam a circular entre a escola e a comunidade, tendo em vista que os seus pais e avós têm muito a ensinar sobre a vida fora do ambiente escolar. Com base nessas premissas, Paulo Freire fundamentou suas teorias e métodos, que hoje são estudados e adaptados a diversas realidades. Uma dessas realidades em que a pedagogia freireana é aplicada com excelentes resultados é a educação do campo.

O estudo no campo só faz sentido se os educandos conseguirem levar o que aprenderam na escola para aplicação no campo, nas propriedades onde elas vivem. A educação do campo implica, além de informação e formação, procedimentos comuns ao espaço rural, como plantar, adubar, controlar as pragas, fazendo-se tudo isso de forma consciente, sem prejuízo à saúde da terra e do homem do campo.

Os pais agricultores tornam-se os autores das ações de formação de seus filhos. Devem acompanhar suas atividades de forma participativa e responsável, favorecendo o diálogo entre a família e a escola. Os pais agricultores são possuidores de conhecimentos práticos utilizados na realidade rural e responsáveis pela transferência de seus saberes para os filhos e para os alunos da escola de modo geral, quando de sua participação na escola.

A troca de experiências entre escolas rurais também é um fator importante para que todos aprendam igualitariamente, e por isso é que a educação do campo deve sempre envolver toda a comunidade campesina. E através desta troca de experiências é que emergiu a ideia das Associações de Produtores Rurais: uma organização civil, constituída de produtores rurais e suas famílias, com o objetivo de dinamizar o processo produtivo rural desenvolvendo ações em benefício da comunidade por eles constituída.

Por meio dessas instituições os agricultores podem efetuar, em conjunto, a compra de insumos, máquinas, equipamentos e animais para uso coletivo; construir armazéns comunitários; agregar valor à produção através de seleção, classificação, embalagem e industrialização; e comercialização com menores riscos do que

individualmente. Na prática, podem aumentar a ocupação e a renda familiar. Promoções culturais e o lazer integram suas atividades e contribuem para fortalecer os laços familiares que unem pessoas em torno de propostas e benefícios comuns.

Salienta-se que se os trabalhadores do campo estiverem organizados em Associações, eles possuirão mais força para reivindicar do Governo o apoio à construção e à manutenção de postos de saúde, escolas, estradas etc. A mesma lógica deverá então ser aplicada às escolas do campo. Com maior integração entre elas, a troca de experiências poderá agilizar a resolução de entraves que muitas vezes atrapalham o desenvolvimento de atividades nessas entidades.

O ser humano, por sua natureza, necessita um do outro, e, por isso, Freire, (1987, p. 29) diz que “[...] ninguém se liberta de ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão [...]”, ou seja, em conjunto, daí a necessidade de se trabalhar coletivamente.

Neste sentido, vemos que o ato pedagógico e o trabalho docente têm caráter politizador.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (FREIRE, 1987, p. 29).

O educador deve agir e reagir e ainda exigir a ação e a reação dos alunos. É preciso que os educadores se convençam de que o trabalho que executam é de sua responsabilidade total, daí o desafio de cultivar o diálogo e a crítica diante do mundo para que se tenha compromisso em assumir a realidade e os fenômenos do seu próprio mundo como professor. Segundo Freire (1987), o processo de construção do conhecimento implica uma relação dialógica.

O processo educativo, seja no campo ou na cidade, começa com o diálogo, pois entende-se que, sem diálogo, não há educação. O educador deve assumir compromissos éticos e políticos e de intervenção crítica do mundo e no mundo.

Paulo Freire (1987 p. 19) fala sobre “[...] o limite que a realidade opressora lhes impõe”; então, o professor deve superar os problemas para que possa permitir o aprendizado de seus alunos, conduzindo-os a uma ação libertadora.

A educação do campo é uma educação dos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2004), é direito da população ser educada no lugar onde vive e por isso deve ser respeitado o seu direito, vinculando à sua cultura e às necessidades humanas e sociais do campo.

A educação escolar de qualidade às pessoas no campo é um direito constitucional regulamentado pela Resolução no. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), em 1º de abril de 2002. É uma modalidade de ensino que prevê um projeto institucional e proposta pedagógica específica para as escolas do campo, conforme descrevemos a seguir:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (CNE, 2002)

E ainda prevê atendimento e calendário escolar específico (Art. 7º);

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. § 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (CNE, 2002)

Assegura atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável e estabelece que o controle da qualidade da educação se faça pela comunidade escolar

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (CNE, 2002)

Prevê formação específica inicial e continuada para todos os profissionais da educação do campo:

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (CNE, 2002)

Resguarda o respeito à diversidade e o direito ao respeito às particularidades, fortalecendo a política da igualdade. Para garantir o financiamento, determina a diferenciação do custo-aluno, a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB. (CNE, 2002)

A necessidade de uma educação apropriada à realidade do camponês está descrita na proposta das EFA's que, para Calvo (1999, p. 17), trata-se de:

Uma Associação de Famílias, pessoas e Instituições que buscam uma formação comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação principalmente dos jovens sem excluir os adultos. O objetivo consiste em facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos que são os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral e todo o processo de formação.

Embora tenham crescido os movimentos sociais contrários ao avanço do sistema de produção capitalista no campo, não há como negar, hoje, a restrição cada vez maior ao acesso do camponês à terra. Antes, mesmo enquanto condição subordinada, se ainda havia alguma possibilidade de acesso a ela, isso se inviabiliza cada vez mais como uma das consequências do projeto de desenvolvimento denominado de Novo Rural ou Agronegócio. Esta visão considera necessária, em nome das exportações, a destruição do Cerrado, Amazônia, Pantanal e Mata Atlântica além da entrega passiva da água doce, dos minérios e da biodiversidade a empresas privadas, sem nenhuma garantia de que essas empresas arcarão com o ônus gerado por esse processo.

Dentro desse contexto, é importante lembrar que moradores do campo são sujeitos sociais e precisam ser contemplados nas políticas públicas, pois existe uma dívida histórica para com eles, na medida em que lhes foi negado ao longo dos tempos o direito a uma educação voltada para eles. Para isso, como assegura Damasceno (1993), é necessário que as políticas voltadas para essa educação sejam condizentes com a prática social, mais especificamente, com as formas adotadas pelo movimento do capital no campo.

As pessoas do campo continuam lutando e reivindicando seu espaço dentro das políticas públicas, para que sejam apontadas diretrizes que atendam aos seus anseios e aos seus propósitos de luta. Para que essa luta seja contínua, é necessária uma conscientização dos protagonistas.

Para Freire (1979, p. 26),

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

No artigo 28, a LDB estabelece o seguinte em relação à educação das pessoas que vivem na área rural;

Art. 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB na forma que se encontra a educação só ocorre na escola e por isso não valoriza as demais formas de aprendizagem e educação que podem ser desenvolvidas fora da escola. Saviani (2000, p. 163) cita que

[...] existem contradições entre o que aborda a LDB em seu Art. 28, que se refere exclusivamente à educação escolar, sem levar em conta a educação fora da escola, como, por exemplo, a educação que é desenvolvida nas realidades campestres.

Há muito que as políticas públicas não efetuam ações em torno dos interesses e das reivindicações do homem do campo. O que se percebe é que tentam excluir e impedir que a participação aconteça, promovendo desta forma a alienação, o afastamento, fazendo com que os sujeitos “[...] não cheguem a localizar o opressor concretamente, como também não se apropriam da ‘consciência para si’” (FREIRE, 1987, p. 27).

Ocorre que acaba sendo negada aos cidadãos do campo a possibilidade de constituírem uma educação popular que ocorra de forma democrática. Não existe

diálogo com o povo que reivindica a construção de escolas, e quando existe, esse diálogo é extremamente burocrático e, em certas situações, não leva em consideração o conhecimento historicamente construído pela população local, tendo em vista que essa dimensão educativa, formadora das classes subalternas, pode ser captada no processo histórico de organização dos movimentos sociais populares.

1.4 A pedagogia da alternância

De acordo com Nosella⁶ (2013), surgida na França no início do século XX, a ideia da Pedagogia da Alternância foi fruto da inépcia do Estado em fornecer uma educação básica voltada para as reais necessidades do campesinato. Para preencher essa lacuna, em 1935, um grupo de pais orientados por um sacerdote católico criou um sistema em que filhos que quisessem estudar não precisariam mais ir para as cidades, abandonando assim a vida no campo. Esses jovens passariam uma semana na casa paroquial onde realizariam um curso de técnico agrícola a distância com orientação do pároco local. Nas três semanas seguintes, ficariam com a família, ajudando com o trabalho na lavoura, colocando em prática o que aprenderam no curso e levantando novas questões para serem colocadas em discussão na semana subsequente, quando estariam reunidos. A ideia se espalhou pela França. Em 1960, o número de *Maisons Familiales*, como foram chamadas essas escolas, já chegava a 500. Logo, a proposta chegou ao conhecimento do governo italiano, que, preocupado com o avanço da influência comunista sobre o campesinato, adotou a ideia para prover uma educação voltada para o campo financiada pelo governo, criando, em 1961/1962, na região de *Treviso*, a primeira Escola Família, seguindo o molde francês, mas com financiamento do Estado. (NOSELLA, 2013).

Em seguida, a experiência foi levada para a África, onde ficou clara a sua capacidade de adaptação a diferentes realidades sem perder sua essência. Em 1969,

⁶ Paolo Nosella, nasceu na Itália (1943), onde se licenciou em Filosofia. Em 1967, veio para o Brasil para trabalhar em educação popular, no estado do Espírito Santo, criando as primeiras Escolas Família Agrícola (EFA's) da Pedagogia da Alternância.

após três anos de preparação com documentos e pessoal, teve início no Espírito Santo a primeira experiência do Brasil com as Escolas Família, por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), órgão responsável pela administração central destas entidades. Foi criado em 1968, com o principal objetivo de promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural.

Trata-se de uma instituição filantrópica sediada no município de Anchieta (ES), que desenvolve suas ações em três áreas:

Saúde – promove a ação sanitária, e para isso mantém um hospital e maternidade em Anchieta (ES);

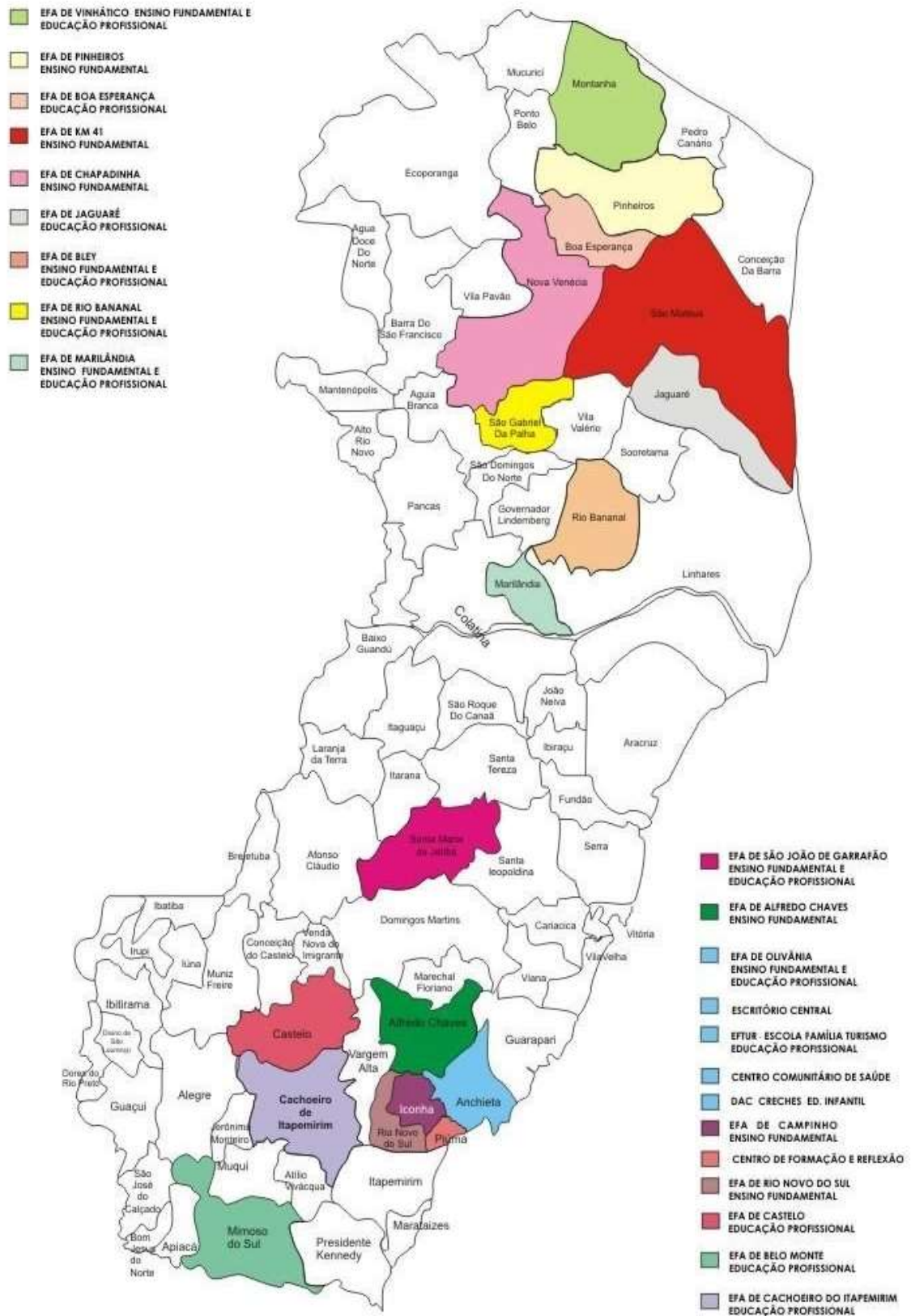
Ação comunitária – desenvolve um trabalho de apoio e assistência a projetos associativos, promovendo a formação de multiplicadores;

Ações comunitárias – financia projetos para ex-alunos das Escolas Famílias Agrícolas, promove cursos para mulheres, agricultores, mantém quatro creches que atendem a crianças de 0 a 6 anos no município de Anchieta, nas localidades onde existe maior concentração de mães trabalhadoras; na educação, o Mepes é conhecido no Brasil por suas Escolas Famílias Agrícolas.

As atividades dessas escolas no Espírito Santo começaram em 1969, quando foi inaugurada, no município de Anchieta, a Escola Família Agrícola de Olivânia, com 20 educandos, e, no mesmo ano, no município de Alfredo Chaves, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, com 25 educandos. Posteriormente, foram criadas as EFAs de Rio Novo do Sul e a de Campinho, em Iconha. O processo de expansão das EFAs ganha força a partir de 1972, e o projeto vai para o norte do Estado com a criação de Escolas Famílias Agrícolas, em Jaguaré, e em Córrego Bley, município de São Gabriel da Palha. No ano seguinte, a expansão desta experiência rompe as fronteiras do Estado do Espírito Santo chegando à Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais. (NOSELLA, 2013).

De acordo com a administração escolar do Mepes, no ano de 2014, no Espírito Santo, as Escolas Famílias Agrícolas atendiam a 1.081 alunos no ensino fundamental e a 753 alunos no ensino médio profissional em 17 escolas espalhadas de norte a sul no Espírito Santo, sendo 16 Escolas Família Agrícola situadas em regiões campestres, e uma Escola Família de Turismo, situada no município de Piúma (ES), com a mesma filosofia e a mesma metodologia das demais EFAs, porém, voltadas para um público urbano e para a formação em hotelaria e gastronomia, conforme mostra o Mapa 1.

Mapa 1 Localização das unidades de atendimento do Mepes - ES



Fonte: Relatório anual do Mepes 2013

As unidades de ensino do Mepes, assim como qualquer outra instituição, pública ou privada, que ofereça educação básica no Espírito Santo, precisam atender às normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), que, após examinar toda a documentação, emite uma resolução autorizando o funcionamento. No Quadro 1, é possível visualizar os nomes das unidades do Mepes em funcionamento e seus respectivos anos de fundação e as resoluções do CEE que autorizam o funcionamento dos cursos oferecidos nas referidas unidades.

Quadro 1 Unidades de atendimento do MEPES

ESCOLAS	FUNDAÇÃO	ATOS LEGAIS
Escola Família Agrícola de Olivânia	1969	- Reconhec. – Res. CEE n.º 114/84 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 36/84 - Ensino Médio – Res. CEE n.º 172/2000 - Educ. Profissional Concomitante – Res. CEE n.º 1816/2008 e 2472/2010 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Em tramitação
Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves	1969	- Reconhec. – Res. CEE n.º 259/2000 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 49/96 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE n.º 2350/2010
Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul	1969	- Reconhec. – Res. CEE n.º 18/89 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 233/99
Escola Família Agrícola de Campinho	1971	- Reconhec. – Res. CEE n.º 19/89 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 41/96
Escola Família Agrícola de Jaguaré	1972	- Reconhec. – Res. CEE n.º 254/2000 - Educ. Profissional – Res. CEE n.º 1942/2009 e 2083/2009
Escola Família Agrícola de Km 41	1972	- Ensino Fundamental – Tramitação - Reconhecimento – Tramitação
Escola Família Agrícola de Ensino Fundamental e Médio e Educação Profissional do Bley	1972	- Reconhec. – Res. CEE n.º 075/99 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 41/94 - Educ. Profissional Integrada – Res. 2351/2010
Escola Família Agrícola de Rio Bananal	1978	- Reconhec. – Res. CEE n.º 372/2001 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 105/95

		- Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE nº 1744/2008
Escola Família Agrícola de Pinheiros	1985	- Reconhec. – Res. CEE n.º 463/2001 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 85/97
Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança	1986	- Reconhec. – Res. CEE n.º 92/97 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. 2545/2010
Escola Família Agrícola de Chapadinha	1988	- Reconhec. – Res. CEE n.º 163/98 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 36/91 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE nº 2353/2010
Escola Família Agrícola de Vinhático	1988	- Reconhec. – Res. CEE n.º 60/97 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 53/91 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. 2525/2010
Escola Família Agrícola de São João de Garrafão	1990	- Reconhec. – Res. CEE n.º 226/97 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 123/95 - Ens. Médio – Res. CEE nº 227/99 - Educ. Profissional – Res. CEE nº 985/2004, 1246/2006, 2099/2009 e 2290/2010
Escola Família Agrícola de Marilândia	1997	- Reconhec. – Res. CEE n.º 466/2001 - Ens. Fund. – Res. CEE n.º 84/97 - Ens. Médio – Res. CEE nº 925/2003 - Educ. Profissional - Res. CEE nº 2352/2010
Escola Família Turismo Pietrogrande	2005	- Educação Profissional – Res. CEE nº 2222/2010
Escola Família Agrícola de Castelo	2006	- Reconhec. – Res. CEE nº 2524/2010 - Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio – Res. CEE nº 1403/2006
Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul	2008	- Educação Profissional – Res. CEE nº 1915/2009
Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim	2010	- Educ. Profissional Integrada ao Ens. Médio - Processo em tramitação

Fonte: Relatório anual do Mepes 2013

Dentro destas instituições, a Pedagogia da Alternância é uma proposta teórica metodológica distinta da educação convencional, pois permite ao educando ter uma visão específica da sua realidade por intermédio dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula, situando-os na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica.

De acordo com Foerste e Jesus (2014), este tipo de pedagogia permite que os conteúdos de ensino da EFA's sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. Como a família é o lugar onde o aluno vai incorporar, ao seu trabalho, as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola, aqui a família é reconhecida também como *lócus* de formação do aluno: é nela, a partir do trabalho no seu meio, que emergem os questionamentos que necessitam de aprofundamento e pesquisa na escola. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre.

Com o percurso formativo casa-escola, o educando aprende com a experiência de sua realidade, tornando-se um elemento crítico e formador, um agente de informações que ocorrem por meio do diálogo em suas participações na produção do conhecimento com o que vê em casa e o que aprende na escola, colocando em prática seu aprendizado para o bem da comunidade.

A vida é um dos princípios da Pedagogia da Alternância. Ela busca a equidade, o fortalecimento das discussões e experiências das mais diversas práticas educacionais. Trata-se de uma educação que vai além da sala de aula, não prende os alunos em quatro paredes da sala de aula, permite que eles aprendam não só com os ensinamentos da escola, mas também com a vida cotidiana, graças à alternância existente com a propriedade familiar (GIMONET, 2005, p. 76).

Ainda de acordo com Gimonet (1999, p. 44), as principais características da Pedagogia da Alternância são:

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de período em situação sócio-profissional e em situação escolar.
Significa outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreenderem e o aprender dentro de um mesmo processo.

Significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais dando prioridade a experiência familiar social e profissional.
Conduz a partilha do poder educativo, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida.

A Pedagogia da Alternância é muito importante na formação dos educandos devido a articulações sobre a realidade local e ao fortalecimento do desenvolvimento local e regional. Segundo Begnami (2005), tal pedagogia apresenta as seguintes características:

O educando como ator de sua própria história formação;

Apresenta um projeto educativo;

A propriedade da experiência, ponto de partida e de chegada do processo educativo;

Possui uma rede de parceiros que colaboram na formação;

Um dispositivo pedagógico apropriado ou uma didática específica;

Um contexto educativo favorável;

Uma concepção específica de educador.

Escolas do tipo família agrícola vêm se espalhando nas regiões onde existem pequenas propriedades familiares. Nessas escolas, a participação da família é constante, e o estudante é o protagonista do seu próprio conhecimento junto às famílias e aos grupos sociais. Segundo Zamberlan (1996, p. 9), “A pedagogia da alternância acredita na prática da agricultura familiar, no desenvolvimento do campo, no trabalho coletivo existentes nas pequenas propriedades.”.

A Pedagogia da Alternância trabalha, na aproximação da escola com a família, suas produtividades e suas trocas. Os espaços pedagógicos não ocorrem somente

em sala de aula, mas também junto à família dos educandos, na convivência social e cultural e na produção de conhecimento. Assim se faz a alternância entre a atividade escolar e a atividade na propriedade rural, e nesse vaivém, ocorrem as reflexões teóricas que contribuem para os fundamentos da alternância, que assume o sentido de estratégia de escolarização no campo e que, de acordo com Queiróz (2004, p. 12), “[...] conjuga a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural.”

Daí uma formação integral, que segundo Rocha (2007, p. 15),

[...] é uma formação vista em todos os seus aspectos: pessoais, profissionais, culturais, político, ético, etc., que perpassa todas as nossas ações, proporcionando-nos inúmeros aprendizados e experiências. Essa formação ocorre à medida que lhe agrega de forma dialética, e articula, as suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, relacional, emocional, corporal, estética, ética e espiritual.

A Pedagogia da Alternância prepara o aluno para atuar na sociedade. A educação integral praticada nas escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância torna-se um desafio não só para a Pedagogia da Alternância, mas para as ações educativas do campo que possam aprofundar a teoria do conhecimento que queremos realmente transformar, ou, como assinala Arroyo (1999, p. 31):

Temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e a vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola.

De acordo com Begnami (2005, p. 41), [...] a Pedagogia da Alternância se desenvolve em dois tempos e oferece benefícios no âmbito escolar e familiar e comunitário.

As vantagens no âmbito escolar são:

Espaço privilegiado de socialização, do aprender a ser, a conviver e a trabalhar em equipe;

Presença de uma equipe de educadores /as que acompanham de forma personalizada, estabelecendo um clima de amizade e respeito mútuo;

Um plano de formação que motiva a construção de um projeto profissional;

Um currículo que parte da realidade e valoriza a cultura do estudante e sua comunidade;

Um conjunto de atividades informais complementares que estimulam a criatividade a criatividade, a autonomia, a espontaneidade e a autoestima;

A família que se envolve na vida da escola e da formação do filho;

Ainda segundo o mesmo autor, no âmbito familiar e comunitário, as vantagens são:

A alternância permite a manutenção dos vínculos do jovem com sua família e comunidade;

O educando não é distanciado dos seus parentes, amigos e grupos da comunidade;

Ligações com as raízes, valorização da cultura local e cultura da autoestima;

Rompimento com preconceitos contra o meio rural e os povos camponeses.

Valorização da vida e priorização das experiências como meio de aprendizagem e lugar de intervenções; Incentivo às práticas sociais, motivando os jovens a participar e a engajar-se em um grupo social concreto;

A Pedagogia da Alternância contribui com a formação do jovem e respectivo meio sócio profissional. Segundo Freire (1987, p. 19), “[...] o processo educativo vem do diálogo e sem diálogo não há educação. O educador deve assumir compromissos éticos e políticos de intervenção crítica no mundo”.

Nesta perspectiva, a educação do campo torna-se defendida pelas elites como a educação dos sujeitos do campo. Caldart (2000, p. 121) diz que mais que

[...] direito da população ser educada no lugar onde vive, precisa ser respeitado o direito a uma educação no seu habitat e com sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. A educação no campo deve incentivar os sujeitos a pensar e agir sozinhos. Os sujeitos do campo devem interpretar, compartilhar, descobrir e aprender.

2 CONHECENDO A REALIDADE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARILÂNDIA

2.1 Contextualizando o município

O município de Marilândia localiza-se na Mesorregião Noroeste Espírito Santense e na microrregião Colatina, berço de uma cultura rica e de pessoas influentes no cenário político, cultural e acadêmico no Estado do Espírito Santo. O cultivo do café predomina na paisagem e é a base econômica do município. A região está inserida na grande bacia do Rio Doce. A área geográfica tem dominância absoluta (80%) de terras quentes, acidentadas e secas, onde o período seco anual é igual ou superior a seis meses.

Mapa 2 Localização do Município de Marilândia (ES)

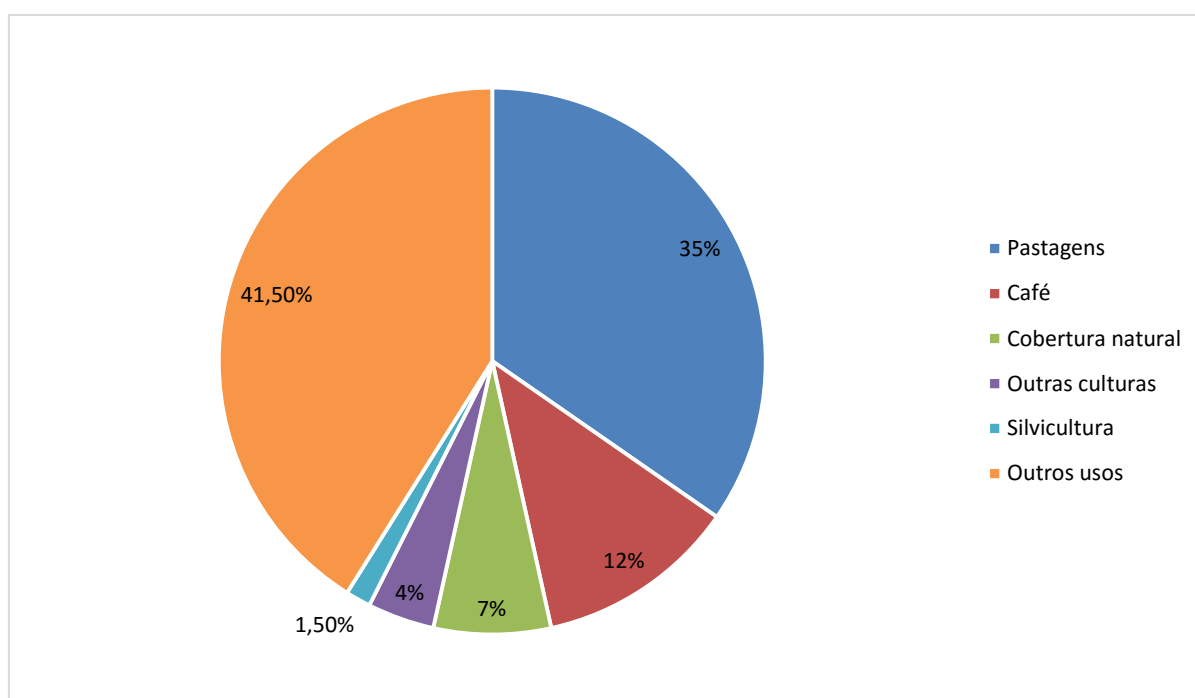


Fonte: Censo IBGE/2010)

Uma característica comum, determinada pelo relevo acidentado, é a existência de muitas nascentes e pequenos córregos, que, não raro, em períodos de estiagem mais prolongadas, têm seu fluxo de água praticamente interrompido.

De acordo com levantamento sistemático da população agrícola dessa região (IBGE 2006 – 2007), o uso do solo está assim definido: pastagens 35%; café 12%; cobertura natural 7%; outras culturas 4%; silvicultura 1,5%; e outros usos 41,5%, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 Utilização do Solo no município de Marilândia



Fonte: IBGE, 2006/2007

Até meados da década de 1920, a região do município de Marilândia era totalmente coberta por florestas virgens. Com o aumento do fluxo migratório ocorrido no Brasil em meados do século XIX, famílias europeias, de várias origens, principalmente italianas, instalaram-se no Espírito Santo. Na década de 1920, atraídos pelos incentivos do governo, a fertilidade do solo e as terras ainda virgens, os imigrantes deram início à colonização das terras da margem norte do rio Doce. Esses desbravadores abriram caminho pela mata virgem na margem norte do Rio Doce, loteando as terras e dando origem a povoados e vilas que, após algumas décadas,

iriam tornar-se algumas das cidades capixabas, entre elas, Marilândia (MALACARNE, 2000). Graças a esse contexto, a cidade tem em sua população uma considerável representatividade dos descendentes de italianos, com suas famílias ligadas, de alguma forma, ainda, à pequena propriedade rural familiar.

2.2 Escola família agrícola de Marilândia: breve histórico

Fundada em 1997, a Escola teve o início de suas atividades em um prédio cedido pela Igreja Católica onde funciona até a presente data. Nos primeiros anos de seu funcionamento, as despesas com a manutenção da propriedade da Escola e o pagamento de funcionários, eram arcadas pelos familiares dos educandos, com recursos provenientes de festas organizadas pela Escola e alguns convênios com prefeituras e Governo do Estado. Tais convênios, porém, eram frágeis e quebrados com frequência. Hoje, a maior parte da verba para a manutenção da EFA de Marilândia vem de convênios com as prefeituras de Marilândia e de Linhares. Uma pequena parte é proveniente das doações das famílias dos educandos.

Como todas as despesas com a manutenção da propriedade é proveniente de verba pública, torna-se necessário fazer uma prestação de contas para ser aprovada. Inicialmente, a prestação de contas era toda feita com o MEPS. As documentações referentes às compras eram enviadas por correio para a equipe do Mepes que validava, carimbava e mandava de volta para a unidade escolar, que, por sua vez, só então enviava para prefeitura.

Nos convênios assinados entre as prefeituras e a escola, o prazo estipulado para a prestação das contas do dinheiro gasto é de 30 dias. A não prestação de contas dentro do prazo determinado poderá ocasionar o cancelamento do convênio e a suspensão imediata do repasse de todo tipo de verba para a escola, tornando inviável seu funcionamento a curto prazo.

Toda documentação era enviada, via correios, para o MEPS, na cidade de Anchieta (ES), que fica a 235 Km de distância. Após analisada e aprovada pelos técnicos do MEPS, a documentação era remetida pelos correios para a EFA de Marilândia que, só então, encaminhava-a às prefeituras; muitas vezes, com o prazo de 30 dias já vencido. Assim, com certa frequência, a Escola dependia da boa vontade e da compreensão dos responsáveis pela prestação de contas nas prefeituras para não ter os convênios cancelados,

Na tentativa de solucionar essa situação, foi criada, em 1999, a Associação Escola Família Agrícola de Marilândia (Aefam), e os convênios com as prefeituras começaram a ser realizados por meio dela. Um contador contratado pela associação organiza toda a prestação de contas. O presidente e o tesoureiro da associação, dois pais de alunos, assinam e se responsabilizam por toda a documentação. Eles participam da prestação de contas, das finanças e das assembleias de pais. Isso fez com que os processos ganhassem agilidade, pondo um fim no risco, antes frequente, da suspensão dos repasses de verbas referentes ao convênio. Dessa forma, a documentação é encaminhada para o contador da associação; após a análise, a prestação de contas é enviada às prefeituras, câmaras municipais e para o MEPS.

A associação conta com três funcionários além de professores de educação física e espanhol pagos com recurso próprio. O pagamento dos salários dos demais professores era outro problema que agora está sendo resolvido. O pagamento dos professores era arcado, com muita dificuldade, pela contribuição das famílias dos educandos e alguns convênios com o setor público. Devido a essas dificuldades, os salários atrasavam por falta de verba. Algumas unidades escolares realizavam festas e bingos para arrecadar o dinheiro necessário para o pagamento dos funcionários. Hoje, essa despesa é paga integralmente com a verba repassada pelo governo do Estado diretamente ao Mepes. Mesmo assim, os profissionais ainda enfrentam algumas situações desconfortáveis, como o atraso de pagamento na troca de governos e a renovação do convênio. Quanto ao plano de carreira dos funcionários, de acordo com relatos de professores, nunca funcionou. Professores mais novos, quando questionados sobre tal plano, disseram nem saber de sua existência até que o assunto foi abordado durante entrevista.

Apesar de os professores serem pagos com recursos do Estado, o salário é menor do que o dos professores da rede estadual. Há cerca de cinco anos, os professores das EFA's se filiaram ao Sindicato dos Professores do ES (Sinpro/ES). O sindicato está trabalhando a questão salarial, para equiparar o salário dos professores do Mepes ao da rede estadual. As negociações estão bem avançadas, mas existem outras questões, como a carga horária diferenciada e outras situações que têm gerado alguns problemas nas negociações.

2.3 A escola, o corpo docente e discente

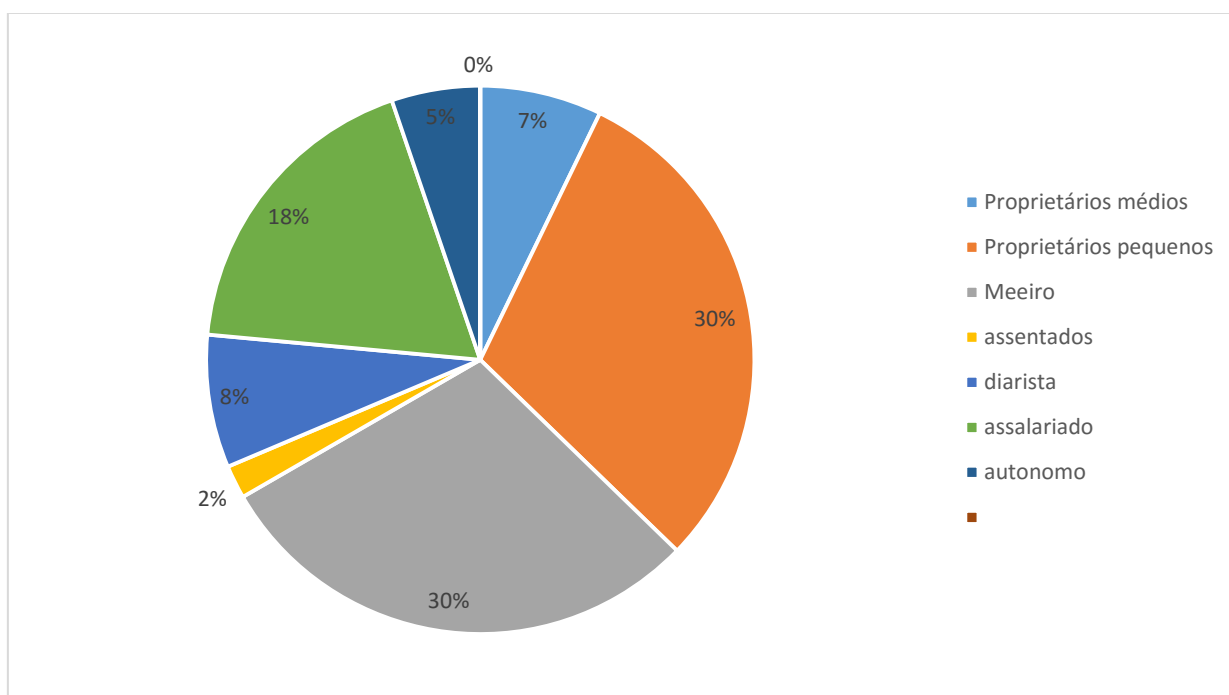
A EFA de Marilândia (ES) está localizada na Rua Izaldino Camata, Centro, Marilândia (ES). A Escola possui quatro (04) salas de aula, sendo três (03) delas com 45,6 m² e uma (01) com 49,4 m². Graças ao método da alternância, essas quatro (04) salas atendem a oito (08) turmas de ensino fundamental e ensino médio: uma (01) 5^a série do ensino fundamental; uma (01) 6^a série do ensino fundamental; uma (01) 7^a série do ensino fundamental; uma (01) 8^a série do ensino fundamental; um (01) 1^o ano do ensino médio; um (01) 2^o ano do ensino médio; um (01) 3^o ano do ensino médio; um (01) 1^o ano do ensino médio. As dependências da Escola são acessíveis aos portadores de deficiências.

Todos os professores possuem formação específica referente à área que lecionam; onze (11) exercem a profissão há mais de quatro (04) anos; até a realização desta pesquisa, apenas três (03) possuem especialização *Lato Sensu* na área educacional, no entanto, todos participam das formações específicas voltadas para educação do campo promovida pelo Mepes.

Alguns professores lecionam mais de uma disciplina quando há relação com a sua área de formação e quando a carga horária permite. Assim, é possível que um profissional Bacharel em Agronomia leccione Agricultura, Desenho e Topografia, Irrigação e Drenagem.

Em relação ao público atendido, a origem da renda familiar dos educandos é variada, contudo, todas podem ser classificadas como classe média ou baixa, pois são 11 proprietários rurais médios, 46 proprietários rurais pequenos, 45 Meeiros, três (03) assentados, 12 diaristas, 28 assalariados e oito (08) autônomos, conforme demonstra o Gráfico 2.

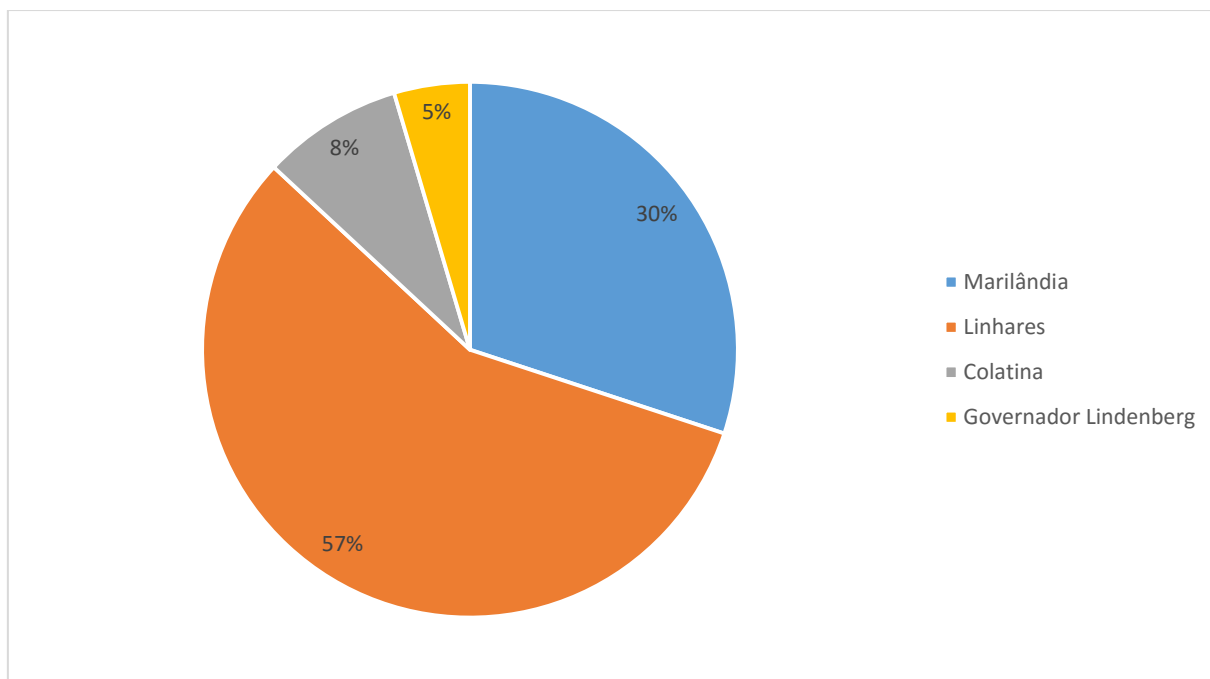
Gráfico 2 População atendida na EFA de Marilândia



Fonte: IBGE, 2006/2007

Esses educandos são provenientes principalmente do município de Linhares, de onde vêm oitenta e sete educandos, e Marilândia, com quarenta e seis, mas a Escola também atende 13 do município de Colatina e sete de Governador Lindenberg.

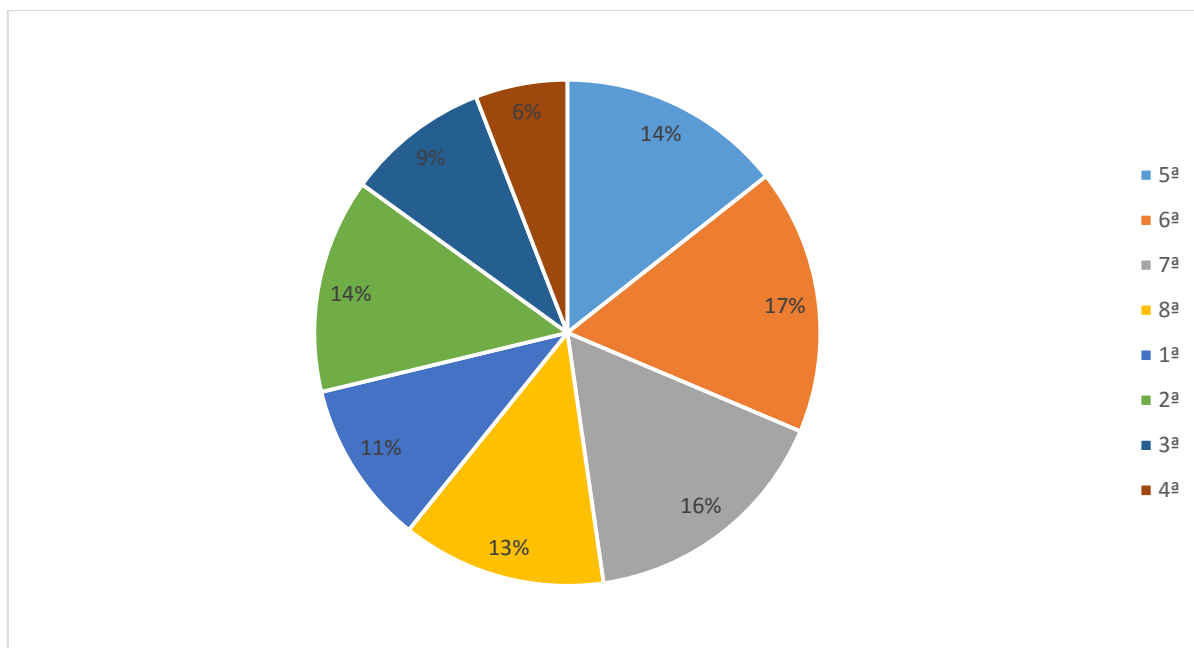
Gráfico 3 Procedência dos educandos (municípios e comunidades)



Fonte: IBGE, 2006/2007

A Escola conta com 04 salas de aula, mas graças ao método da alternância, essas quatro salas atendem a oito turmas. Quatro dessas turmas são das séries finais do Ensino Fundamental: uma 5ª série, com 22 educandos; uma 6ª série, com 26 educandos; uma 7ª série, com 25 educandos; uma 8ª série, com 20 educandos; e quatro séries do ensino médio concomitante ao Técnico em Agropecuária, sendo uma turma de 1º ano, com 16 educandos; uma turma de 2º ano, com 21 educandos; uma turma de 3º ano, com 14 educandos; uma turma de 4º ano, com nove educandos

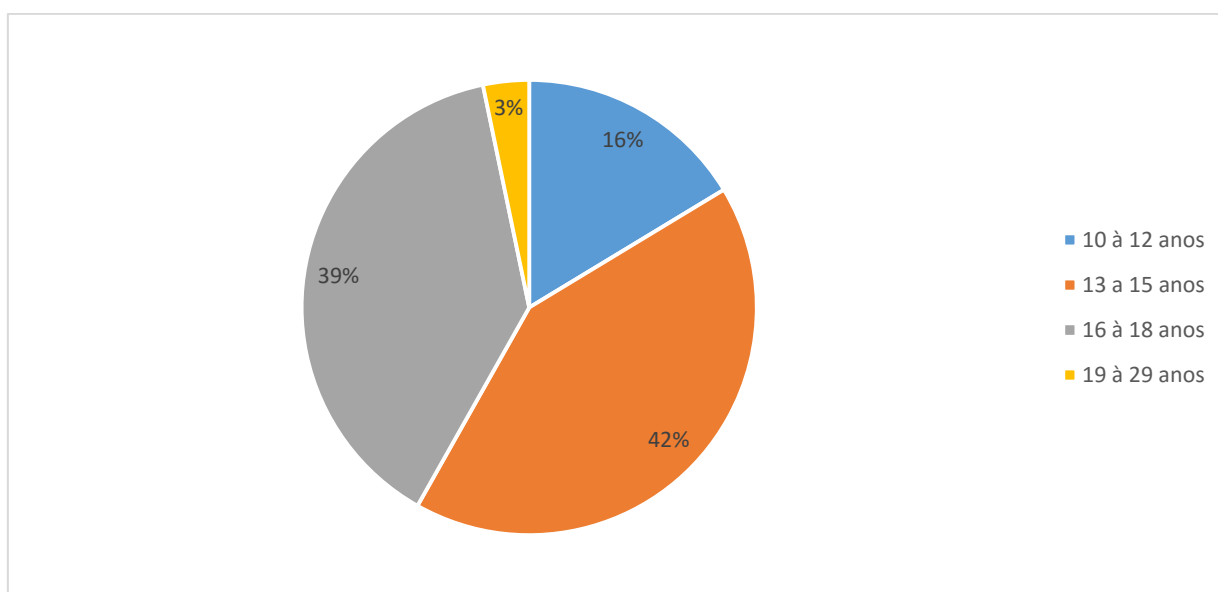
Gráfico 4 Número de educandos por série



Fonte: IBGE, 2006/2007

Quanto à idade dos educandos atendidos, varia entre dez anos e 19 anos de idade (Gráfico 4).

Gráfico 5 Divisão dos educandos por faixa etária



Fonte: IBGE, 2006/2007

Assim como em outras escolas, existem alguns educandos defasados em relação à idade/série; todavia, de modo geral, estão dentro de uma margem aceitável,

levando-se em consideração os seguintes critérios referentes a série/idade registrados no Quadro 2.

Quadro 2 Relação idade/série

Série	Idade
5ª série do ensino fundamental	11/12 anos de idade
6ª série do ensino fundamental	12/13 anos de idade
7ª série do ensino fundamental	13/14 anos de idade
8ª série do ensino fundamental	14/15 anos de idade
1ª série do ensino médio	15/16 anos de idade
2ª série do ensino médio	16/17 anos de idade
3ª série do ensino médio	17/18 anos de idade
4ª série do ensino médio	18/19 anos de idade

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2015.

Com esses critérios definidos e observando o gráfico 5, chega-se a um ideal de aproximadamente 60% dos educandos matriculados nas séries do ensino fundamental, e é exatamente esta a porcentagem obtida quando se observa o Gráfico 4.

2.4 O currículo da escola

A organização curricular da EFA de Marilândia está dividida em três fases: séries finais do ensino fundamental, da 5ª à 8ª série; ensino médio, do 1º ao 3º ano; e curso técnico, que é realizado após o educando concluir o 3º ano do ensino médio. Em algumas escolas, o curso técnico é integrado ao ensino médio, que tem duração de quatro anos. A EFA de Marilândia, assim como outras, optou por condensar as disciplinas do curso técnico no 4º e último ano, assim, o educando que desejar pode solicitar o certificado de conclusão de ensino médio ao término do 3º ano, ficando a seu critério a continuidade no 4º ano, para, assim, conseqüentemente, ter o certificado de Técnico Agrícola.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
Escola Família Agrícola de Marilândia
Organização Curricular da Educação Básica - Séries Finais do Ensino Fundamental – 2015
Amparo Legal: Lei nº9. 394/96-Resolução CEB/CNE nº07de 14/12/2010 Hora Aula: 60 Minutos

Quadro 3 Organização curricular séries finais do ensino fundamental

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL / ANUAL												
			5ª SÉRIE			6ª SÉRIE			7ª SÉRIE			8ª SÉRIE			
			SE*	SMF*	TOTAL	SE*	SMF*	TOTAL	SE*	SMF*	TOTAL	SE*	SMF*	TOTAL	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	07	03	210	07	03	210	07	03	210	07	03	210	
		Arte	02	-	42	02	-	42	02	-	42	02	-	42	
		Educação Física	02	-	42	02	-	42	02	-	42	02	-	42	
	Ciências da Natureza	Ciências	04	02	126	04	02	126	04	02	126	04	02	126	
	Matemática	Matemática	06	03	189	06	03	189	06	03	189	06	03	189	
	Ciências Humanas	História	03	02	105	03	02	105	03	02	105	03	02	105	
		Geografia	03	02	105	03	02	105	03	02	105	03	02	105	
	SUBTOTAL			27	12	819	27	12	819	27	12	819	27	12	819
PARTE DIVERSIFICADA	Inglês		02	-	42	02	-	42	02	-	42	02	-	42	
	Agricultura		04	01	105	04	01	105	04	01	105	04	01	105	
	Zootecnia		02	-	42	02	-	42	02	-	42	02	-	42	
	SUBTOTAL			08	01	189	08	01	189	08	01	189	08	01	189
	TOTAL			35	13	1008	35	13	1008	35	13	1008	35	13	1008
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Prática na propriedade		04	-	84	04	-	84	04	-	84	04	-	84	
	Plano de Estudo		01	-	21	01	-	21	01	-	21	01	-	21	
	Serões de Estudo		03	-	63	03	-	63	03	-	63	03	-	63	
	Educação Religiosa		01	-	21	01	-	21	01	-	21	01	-	21	
	SUBTOTAL			09	13	189	09	13	189	09	13	189	09	13	189
TOTAL GERAL			44	26	1197	44	26	1197	44	26	1197	44	26	1197	
Temas Transversais (Res. CNE/CEB nº 7, de 14/12/2010)		Saúde Direitos dos idosos Educação para o trânsito Sexualidade e gênero	Preservação do meio ambiente Vida familiar e social Educação para o consumo Diversidade cultural												

Legenda: SE* = Sessão na Escolar / **SMF*** = Sessão Meio Familiar / **EFA*** = Escola Família Agrícola

Observações:

1. Os Temas Transversais serão trabalhados de forma integrada através dos Temas Geradores, adotados na Pedagogia da Alternância.
2. Os dias Letivos estão amparados pelo Artigo 87 do Regimento Comum das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes.
3. São 21 sessões escolares e 21 sessões meio familiares, sendo que para a obtenção do número de aulas, multiplica-se o número de sessão e estadia dos três trimestre totalizando uma carga horária de 1.176 Sendo que são 200 dias letivos para 6º e 7º ano e 200 dias letivos para a 7ª e 8ª Séries, descontados os feriados municipais, estaduais e federais, padronizando todas as EFAs do Mepes e atendendo à Legislação.
4. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de arte, literatura e história brasileiras. Lei nº. 11.645/2008.

Fonte: Documentação interna EFA de Marilândia

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
Escola Família Agrícola de Marilândia
Organização Curricular da Educação Básica
Ensino Médio

Amparo Legal: Lei 9 394/96 - CEB/CNE nº 02 de 30/01/2012 Hora Aula: 60 minutos

Quadro 4 Organização curricular do Ensino Médio

	Áreas de Conhecimento		Carga Horária Semanal / Anual									TOTAL GERAL DO CURSO
			1ª Série			2ª Série			3ª Série			
			SE*	SMF*	Total	SE*	SMF*	Total	SE*	SMF*	Total	
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	05	02	147	04	02	126	04	02	126	399
		Arte	01	-	21	-	-	-	-	-	-	21
		Educação Física	02	-	42	02	-	42	02	-	42	126
	Ciências da Natureza	Física	02	02	84	02	01	63	02	01	63	210
		Química	03	02	105	02	01	63	02	01	63	231
		Biologia	03	02	105	02	02	84	02	01	63	252
	Matemática	Matemática	05	02	147	04	02	126	04	02	126	399
	Ciências Humanas	História	03	02	105	03	02	105	02	01	63	273
		Geografia	03	02	105	02	02	84	02	01	63	252
		Sociologia	01	01	42	01	01	42	01	01	42	126
Filosofia		01	01	42	01	01	42	01	01	42	126	
Sub-total			29	16	945	23	14	777	22	11	693	2.415
Parte Diversificada	Linguagens	Inglês	01	-	21	01	01	42	01	-	21	84
		Espanhol	01	-	21	01	-	21	01	-	21	63
	Ciências Agropecuárias	Agricultura	02	02	84	02	01	63	02	01	63	210
		Zootecnia	02	02	84	02	01	63	02	01	63	210
		Administração e Economia Rural	-	-	-	01	01	42	02	02	84	126
	Sub-total			06	04	210	07	04	231	08	15	252
Total			35	20	1155	30	18	966	30	11	945	3.108
Atividades Complementares	Serões	04	-	84	04	-	84	04	-	84	252	
	Prática na Propriedade – Escola	04	-	84	04	-	84	04	-	84	252	
	Plano de Estudo	01	-	21	01	-	21	01	-	21	63	
	Sub – total			09	-	189	09	-	189	09	-	189
Total			46	20	1.344	39	18	1.155	39	11	1.134	3.675
TOTAL GERAL DO CURSO											3.675	

Legenda: SE*=Sessão na Escolar/ SMF*=Sessão Meio Familiar/ EFA*= Escola Família Agrícola

Observações:

1. Os dias letivos estão amparados, pelo Artigo 87 do Regimento Comum das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES.
2. Os Temas Transversais serão trabalhados de forma integrada através dos Temas Geradores, adotados na Pedagogia da Alternância.
3. Atendo ao dispositivo da Lei 11.645/2008, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar.
4. Atendendo ao dispositivo da Lei 11.769/2008, os conteúdos referentes à música serão ministrados no componente curricular Arte.

São 21 sessões escolar e 21 sessões meio familiar, sendo que para obter o número de aulas, multiplica-se o número de sessão e estadia dos três trimestres, totalizando a carga horária de 3.675, sendo que são 201 dias letivos para a 1ª, 2ª e 3ª séries, descontados os feriados municipais, estaduais e federais, padronizando todas as EFAs do Mepes e atendendo à Legislação

Fonte: Documentação interna EFA de Marilândia

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

Escola Família Agrícola de Marilândia

Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

Qualificação: Fruticultura e Cafeicultura

Amparo Legal: CEB/CNE nº Hora Aula: 60 minutos

Quadro 5 Organização curricular do Curso Técnico

ALTERNÂNCIA	TEMAS GERADORES: PLANOS DE ESTUDO	DISCIPLINA	I ETAPA			II ETAPA			III ETAPA			IV ETAPA			TOTAL GERAL
			SE* (21)	SMF* (21)	TOTAL	SE* (21)	SMF* (21)	TOTAL	SE* (10)	SMF* (09)	TOTAL	SE* (11)	SMF* (09)	TOTAL	
		Agricultura	02	01	63	02	01	63	-	-	-	-	-	-	126
		Zootecnia	02	01	63	02	01	63	-	-	-	-	-	-	126
		Culturas	02	-	42	01	-	21	-	-	-	-	-	-	63
		Criações	03	-	63	02	-	42	-	-	-	-	-	-	105
		Planejamento e Projeto	-	-	-	-	-	-	05	02	68	05	02	73	141
		Administração e Economia Rural	01	01	42	02	02	84	-	-	-	-	-	-	126
		Desenho e Topografia	-	-	-	-	-	-	03	-	30	03	-	33	63
		Irrigação e Drenagem	-	-	-	02	-	42	03	-	30	03	-	33	105
		Construções e Instalações	-	-	-	-	-	-	03	-	30	03	-	33	63
		Fruticultura	-	-	-	-	-	-	18	02	198	-	-	-	198
		Cafeicultura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	02	216	216
		Agroindústria	-	-	-	-	-	-	03	-	30	03	-	33	63
		Sub-Total	10	03	273	11	04	315	35	04	386	35	04	421	1395
		Estágio	-	-	-	48			48			24			120
		Total Geral das Qualificações	-	-	-	-	-	-	434			445			1515
		Total Geral da Habilitação													

Legenda: SE*=Sessão na Escolar/ SMF*=Sessão Meio Familiar

Observações: Os dias letivos estão amparados pelo Artigo 87 do Regimento Comum das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes

Observações:

1. Os temas transversais serão trabalhados de forma integrada através dos temas geradores adotados na Pedagogia da Alternância.
2. Os dias Letivos estão amparados pelo Artigo 87 do Regimento Comum das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes.
3. São 21 sessões escolares e 21 sessões meio familiares, sendo que para obter o número de aulas, multiplica-se o número de sessão e estadia dos três trimestres, totalizando uma carga horária de 1.176, sendo que são 200 dias letivos para 6º e 7º ano e 200 dias letivos para a 7ª e 8ª Séries, descontados os feriados municipais, estaduais e federais, padronizando todas as EFAs do Mepes e atendendo à Legislação.
4. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de arte, literatura e história brasileiras. Lei nº. 11.645/2008.

Fonte: Documentação interna EFA de Marilândia

Na EFA de Marilândia, as grades das áreas curriculares das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio abrangem os componentes da Base Nacional Comum (BNC). A Base é parte do currículo e orienta a formulação do projeto político-pedagógico das escolas, permitindo-lhe maior articulação. A partir da Base, os mais de dois milhões de professores do país continuarão a poder escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a “parte diversificada”) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão ⁷.

A BNC é dividida em quatro grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As subdivisões dessas grandes áreas se diferenciam do ensino fundamental para o ensino médio. É possível visualizar essas divisões nos Quadros 3 e 4.

Na grande área de Linguagens, a subdivisão é a mesma no ensino fundamental e no ensino médio. Reúne três componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Da mesma forma, a grande área de Matemática é constituída por um único componente curricular: Matemática, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio; nestes casos, as principais diferenças estão na complexidade e aprofundamento dos assuntos abordados.

⁷ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acessado em 14 de nov de 2015

Na grande área das Ciências Humanas, enquanto no ensino fundamental são apresentados aos educandos apenas dois componentes curriculares – História e Geografia –, no ensino médio essa grande área conta com quatro componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A grande área das Ciências da Natureza é a que apresenta maior disparidade quanto ao número de componentes curriculares abordados no ensino fundamental e no ensino médio. Enquanto no ensino fundamental os educandos são apresentados a apenas um componente curricular – Ciências –, no Ensino Médio são três: Física, Química e Biologia.

O principal diferencial da EFA de Marilândia para as outras escolas da região está na parte diversificada de seu currículo. Os educandos do ensino fundamental estudam uma língua estrangeira moderna – o Inglês – e mais dois componentes curriculares voltados para a realidade local: Agricultura, em que aprendem técnicas básicas para o trabalho com a terra, e Zootecnia, que ensina instruções e informações sobre criação e manejo de animais.

No ensino médio, a “parte diversificada” é composta por cinco componentes curriculares: duas línguas estrangeiras modernas (Espanhol e Inglês); os outros três são voltados para a realidade local: Agricultura e Zootecnia, em que os educandos aprofundarão os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, e Administração e Economia Rural que tem por objetivo ensinar alguns meios e formas de administrar uma pequena ou média propriedade rural.

Além da BNC e da “parte diversificada”, o currículo da EFA de Marilândia ainda conta com atividades complementares no ensino fundamental e no ensino médio: Os serões pedagógicos são mais um instrumento que visam à coletividade e à integração entre as turmas que se encontram na escola e também entre os monitores. Coordenados por um estudante de cada série, o estudante do 3º ou 4º ano da respectiva semana torna-se o coordenador responsável pelas reuniões do grupo para elaborar a programação juntamente com o monitor responsável pelo dia. Algumas das atividades desenvolvidas são futebol, vôlei, músicas, gincanas, filmes entre outras.

Com relação aos planos de estudo, serão detalhados na descrição do funcionamento da escola e a prática na propriedade é o momento no qual os educandos colocam em prática, na propriedade da Escola, o que aprenderam na teoria em sala de aula.

2.5 Funcionamento da escola

O funcionamento da EFA de Marilândia é pautado na elaboração do calendário anual que procura observar as peculiaridades locais, assim como qualquer outra escola, mas levando em consideração algumas situações que não são observadas nas demais escolas da região, como a época das chuvas mais frequentes, que podem interferir no deslocamento dos educandos no trajeto casa–escola, a colheita do café, período em que muitos educandos tendem a ajudar a família como mão de obra na colheita.

O calendário é dividido em sessões: sessão na Escola (SE) e sessão no meio familiar (SMF). Cada sessão tem duração de uma semana, fazendo a alternância entre a casa e a escola. Dessa forma apenas quatro (04) das oito (08) turmas permanecem na escola a cada semana. Enquanto as turmas da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental e as do 1º e 3º anos do ensino médio permanecem na Escola, as demais turmas realizam atividades em suas residências ou propriedades onde desenvolvem seu estágio, no caso do 4º ano. Na semana seguinte, a situação se inverte e assim sucessivamente. A carga horária mínima na Escola é garantida graças ao período integral em que os educandos permanecem na Escola durante a SE, conforme imagens 1 e 2.

Imagem 1 Calendário 2015 EFA de Marilândia

MEPES – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARILÂNDIA
CALENDÁRIO ESCOLAR / 2015

TIPO DO CURSO:
 (X) ENSINO FUNDAMENTAL (X) ENSINO MÉDIO (X) CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
 Nº Sessões Escola: 21 Nº Sessões Meio Sócio Profissional: 21 Nº de Dias por Sessão: 05

JANEIRO							6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA	7º, 8º, 9º II ETAPA
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	NSP
-	-	-	-	01	02	03	-	-
04	05	06	07	08	09	10	-	-
11	12	13	14	15	16	17	-	-
18	19	20	21	22	23	24	-	-
25	26	27	28	29	30	-	FUNDAMENTO/ ENTROS/ ENTOROS de Recuperação	

DIAS	ATIVIDADES
01	COMPRATEIRIZAÇÃO UNIVERSAL
02 - 24	FÉRIAS
26 - 30	SEMANA DE PLANEJAMENTO DO ANO

FEVEREIRO							6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA	7º, 8º, 9º II ETAPA
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	NSP
01	02	03	04	05	06	07	1ª	2ª
08	09	10	11	12	13	14	3ª	4ª
15	16	17	18	19	20	21	NÃO LETIVA	
22	23	24	25	26	27	28	5ª	6ª

DIAS	ATIVIDADES
02	INÍCIO DO ANO LETIVO
16 - 18	CARNAVAL E CIRZAS
19 - 20	PLANEJAMENTO

DIAS LETIVOS - 15
 DIAS LETIVOS 1º TRIMESTRE - 15
 DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 15

MARÇO							6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA	7º, 8º, 9º II ETAPA
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	NSP
01	02	03	04	05	06	07	1ª	2ª
08	09	10	11	12	13	14	3ª	4ª
15	16	17	18	19	20	21	5ª	6ª
22	23	24	25	26	27	28	7ª	8ª
29	30	31	NÃO LETIVA					

DIAS	ATIVIDADES
30 - 31	FORMAÇÃO CONTINUADA

DIAS LETIVOS - 20
 DIAS LETIVOS 1º TRIMESTRE - 35
 DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 35

ABRIL							6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA	7º, 8º, 9º II ETAPA
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	NSP
-	-	-	01	02	03	04	NÃO LETIVA	
05	06	07	08	09	10	11	1ª	2ª
12	13	14	15	16	17	18	3ª	4ª
19	20	21	22	23	24	25	5ª	6ª
26	27	28	29	30	-	-	7ª	8ª

DIAS	ATIVIDADES
01	FORMAÇÃO CONTINUADA
02 - 03	SEMANA SANTA
21 e 26	TRADENTES (21) FUNDACÃO MEPES (26)
29 e 30	Projeto de Português

DIAS LETIVOS - 18
 DIAS LETIVOS 1º TRIMESTRE - 53
 DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 53

MAIO							6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA	7º, 8º, 9º II ETAPA
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	NSP
-	-	-	-	-	01	02	1ª	2ª
03	04	05	06	07	08	09	3ª	4ª
10	11	12	13	14	15	16	5ª	6ª
17	18	19	20	21	22	23	7ª	8ª
24	25	26	27	28	29	30	9ª	10ª
31	-	-	-	-	-	-	-	-

DIAS	ATIVIDADES
01	DIA DO TRABALHADOR
15	FERIADO MUNICIPAL
22	TERMINO 1º TRIMESTRE/ CONSELHO DE CLASSE
25	INÍCIO 2º TRIMESTRE
06 e 07	Projeto de Português

DIAS LETIVOS - 19
 DIAS LETIVOS 1º TRIMESTRE - 67 DIAS LETIVOS 2º TRIMESTRE - 05
 DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 72

Fonte: Plano de trabalho dos professores da EFA de Marilândia.

Imagem 2 Calendário 2015 EFA de Marilândia

JUNHO								6º, 7º, 8º, 9º 2ª e 3ª ETAPA		7º, 8º, 9º II ETAPA		DIAS	ATIVIDADES
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	MSP	SE	MSP			
-	01	02	03	04	05	06			06ª			05	CORPUS CHRISTI ARRAIA EFAM
07	08	09	10	11	12	13	09ª			09ª	26		
14	15	16	17	18	19	20			09ª				
21	22	23	24	25	26	27	10ª			10ª			
28	29	30	-	-	-	-			10ª	10ª			
DIAS LETIVOS - 21													
DIAS LETIVOS 2º TRIMESTRE - 26													
DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 93													

JULHO								6º, 7º, 8º, 9º I ETAPA		7º, 8º, 9º II ETAPA		DIAS	ATIVIDADES
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	MSP	SE	MSP			
-	-	-	01	02	03	04			10ª	10ª		06 - 10	RECESSO ESCOLAR RECESSO ESCOLAR REALIZAÇÃO DE PE e ESTÁGIO II ETAPA ORIENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FINAL ORIENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FINAL
05	06	07	08	09	10	11						13 - 17	
12	13	14	15	16	17	18						27 - 31	
19	20	21	22	23	24	25	11ª			11ª		20 - 24	
26	27	28	29	30	31	-			11ª	11ª		27 - 31	
DIAS LETIVOS - 13													
DIAS LETIVOS 2º TRIMESTRE - 39													
DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 106													

AGOSTO								6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA		7º, 8º, 9º II ETAPA		DIAS	ATIVIDADES
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	MSP	SE	MSP			
-	-	-	-	-	-	01						03 - 07	PROJETO DE MATEMÁTICA/ ATIVIDADE CULTURAL PROJETO DE MATEMÁTICA/ ATIVIDADE CULTURAL FEIRA DE CIÊNCIAS AGROPECUÁRIA FEIRA DE CIÊNCIAS AGROPECUÁRIA
02	03	04	05	06	07	08	12ª			12ª		10 - 14	
09	10	11	12	13	14	15			12ª			17 - 21	
16	17	18	19	20	21	22	13ª			13ª		24 - 28	
23	24	25	26	27	28	29			13ª	13ª			
30	31	-	-	-	-	-			14ª				
DIAS LETIVOS - 21													
DIAS LETIVOS 2º TRIMESTRE - 60													
DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 127													

SETEMBRO								6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA		7º, 8º, 9º II ETAPA		DIAS	ATIVIDADES
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	MSP	SE	MSP			
-	-	01	02	03	04	05	14ª			14ª		07	INDEPENDÊNCIA TERMINO 2º TRIMESTRE/CONSULHO DE CLASSE REALIZAÇÃO DE PE e ESTÁGIO II ETAPA INÍCIO 3º TRIMESTRE JEFA
06	07	08	09	10	11	12			14ª	14ª		11	
13	14	15	16	17	18	19	15ª			15ª		28 - 30	
20	21	22	23	24	25	26			15ª	15ª		14	
27	28	29	30	-	-	-			16ª			28 - 30	
DIAS LETIVOS - 21													
DIAS LETIVOS 2º TRIMESTRE - 68													
DIAS LETIVOS 3º TRIMESTRE - 13													
DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 148													

OUTUBRO								6º, 7º, 8º, 9º 3ª e 4ª ETAPA		7º, 8º, 9º II ETAPA		DIAS	ATIVIDADES
D	S	T	Q	Q	S	S	SE	MSP	SE	MSP			
-	-	-	-	01	02	03	16ª			16ª		01 - 02	REALIZAÇÃO DE PE e ESTÁGIO II ETAPA JEFA NOSSA SENHORA APARECIDA DIA DO PROFESSOR
04	05	06	07	08	09	10			16ª	16ª		05 - 08	
11	12	13	14	15	16	17	17ª			17ª		12	
18	19	20	21	22	23	24			17ª	17ª		15	
25	26	27	28	29	30	31			18ª				
DIAS LETIVOS - 20													
DIAS LETIVOS 3º TRIMESTRE - 33													
DIAS LETIVOS ACUMULADOS - 168													

Fonte: Plano de trabalho dos professores da EFA de Marilândia.

Para facilitar o acompanhamento das atividades desenvolvidas, cada educando possui um Caderno de Acompanhamento, e/ou agenda, constituído de uma parte introdutória, com a história da Escola, a história da Alternância no mundo, no Brasil e no Espírito Santo, e a parte das anotações (Imagem 3). Exatamente como o calendário da EFA de Marilândia, o Caderno de Acompanhamento contém a Semana da Escola e a Semana de Casa.

Imagem 3 Capa do caderno de acompanhamento



Fonte: Foto tirada pelo autor, 2015

Constituído por uma parte introdutória, com a história da Escola, a história da Alternância no mundo, no país e no município, e uma parte a ser preenchida durante o ano e que está dividida em: Semana da Escola e Semana de Casa .

Imagem 4 Sessão de acompanhamento na Escola

1ª Sessão na Escola

Data ____/____/____ a ____/____/____

Principais Atividades Realizadas:

Atividades a serem desenvolvidas na estadia meio familiar – comunitário – PE
Caderno da Realidade, relatórios, estágio, Disciplinas e outros trabalhos:

Observação do Monitor Acompanhante de turma:

Assinatura do Monitor: _____

Fonte: Foto tirada pelo autor, 2015.

Imagem 5 Sessão de acompanhamento no meio socioprofissional

1ª Sessão no Meio Sócio-Profissional

Data ____/____/____ a ____/____/____

No trabalho da famílias, que atividades foram importantes:

Participação Social: _____

Desenvolvimento das Atividades: PE - Caderno da Realidade, relatório, estágio:

- Nas Disciplinas: _____

- Dedicção aos estudos: _____

Acontecimentos importantes que marcaram a sessão em casa: _____

Autorizo o estudante a se ausentar da EFA no dia ____/____/____ às ____ horas
por motivo: _____

Observação do responsável pelo estudante: _____

Assinatura: _____

Fonte: Foto tirada pelo autor, 2015

O caderno de acompanhamento é um instrumento de ligação entre a família e a escola e é utilizado para que a família possa acompanhar as atividades realizadas na Escola, da mesma forma que a Escola possa acompanhar o que o educando está realizando em casa. Deve ser preenchido pelo próprio educando. Existe um espaço reservado para as observações dos monitores e um espaço para as observações dos familiares.

Os cadernos são iguais para todas as séries e seu preenchimento é semanal. Na primeira aula da semana, os educandos fazem a colocação em comum da estadia, ou seja, o que eles fizeram em casa. Devem realizar as colocações das atividades práticas, os estudos, o que marcou a semana, se há alguma observação para ausentar-se da Escola durante a semana. Nesse momento, o monitor acompanhante de turma (cada turma tem um monitor responsável) recolhe o caderno de acompanhamento. Durante a semana escolar, o monitor vai acompanhando o educando e caso seja necessária alguma observação para a família, é colocada no caderno pelo monitor na sessão da escola. No final da semana, na última aula, o educando preenche o que ele realizou na escola naquela semana, as principais atividades e o que ele deverá fazer na semana em que estiver em casa. É orientado às famílias que acompanhem as atividades que o educando deve realizar na semana em que está em casa.

A assiduidade do preenchimento dos cadernos é de extrema importância para o acompanhamento do desenvolvimento dos educandos e para a integração entre a casa/comunidade e a Escola. Uma das situações negativas identificadas pelos monitores, assim como por professores de escolas convencionais, é a falta do acompanhamento por parte da família na sessão em que o educando está em casa. Dessa forma, ocorre a alternância, em que o educando passa uma semana na Escola e uma semana em casa. Em algumas unidades, esse período é diferente (15 dias na escola e 15 dias em casa).

Na sétima sessão, existe a avaliação de habilidades e convivência, em que a família realiza uma avaliação geral das sessões realizadas pelo educando em casa,

os monitores fazem uma avaliação das sessões realizadas pelo educando na Escola, e o educando faz uma auto avaliação.

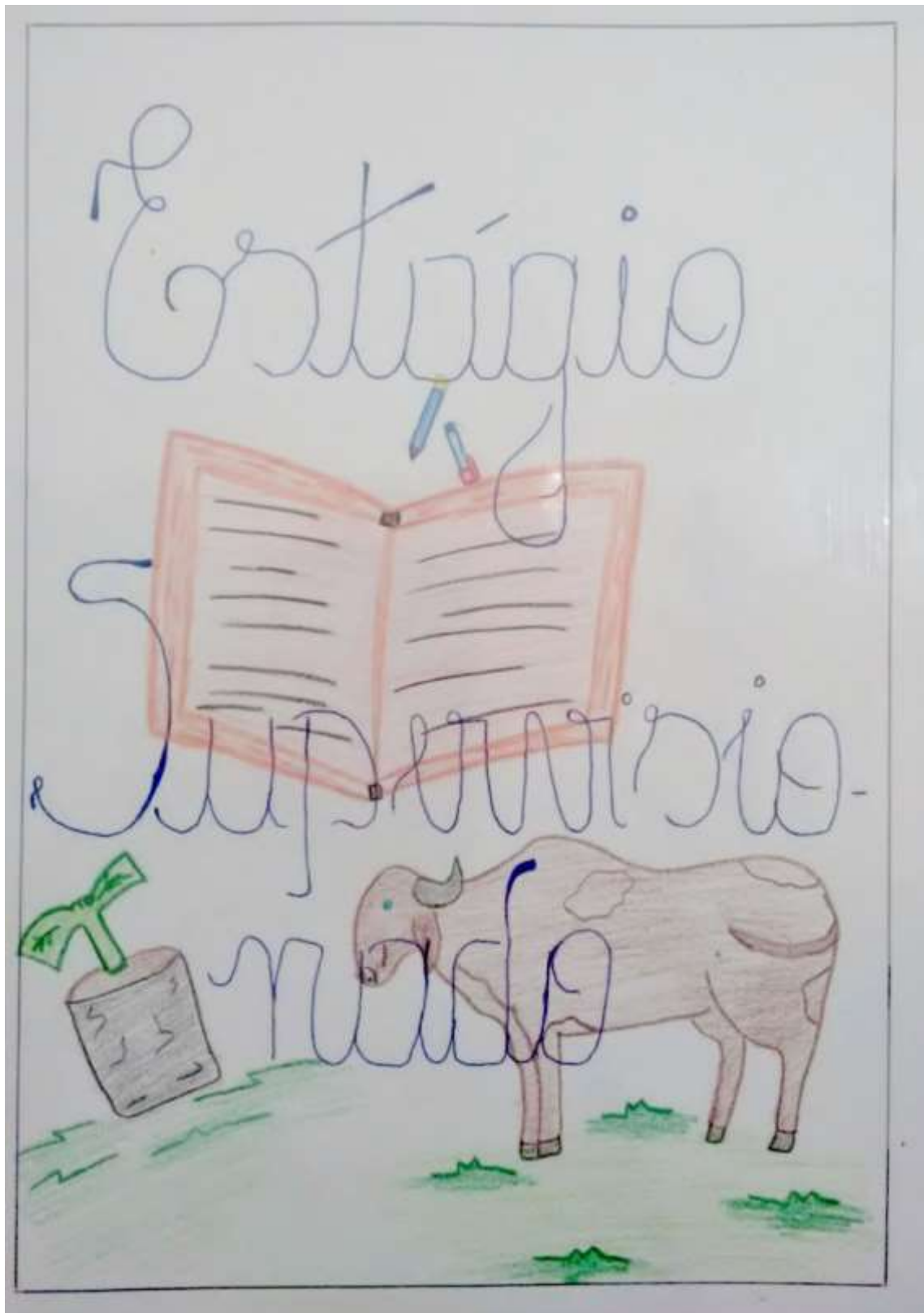
O método existe em todas as unidades educacionais do Mepes, mas os cadernos são produzidos por cada unidade, normalmente comprado pelo educando. Na EFA de Marilândia, no ano de 2015, o custo foi de R\$ 9,00 (nove reais). Outro instrumento de acompanhamento dos educandos é o Caderno da Realidade (Imagem 6), espécie de portfólio, totalmente produzido pelo estudante. Esse caderno é constituído pela capa do Caderno da Realidade, a capa do estágio (no caso do ensino médio/técnico) e a capa do plano de estudo, que varia de acordo com o tema gerador que está sendo trabalhado (Imagem 7).

Imagem 6 Capa do caderno da realidade



Fonte: Foto tirada pelo autor, 2015

Imagem 7 Capa do estágio supervisionado



Fonte: Foto tirada pelo autor, 2015

Na sequência, vêm as atividades produzidas pelo educando no decorrer do ano letivo, registradas e ilustradas, sempre à mão (Imagem 8). São desenvolvidos três planos de estudo por ano (Imagem 9). Para os educandos do 4º ano, é no Caderno da Realidade que são anexados os relatórios dos estágios supervisionados, necessários para o cumprimento da carga horária, prática necessária para que o educando conclua o curso técnico em agropecuária.

Imagem 8 Índice do portfólio produzido por educandos do ensino médio

Índice	
Introdução	2
1.1. Caracterização da local da estação	3
1.2. Breve da propriedade	4
1.3. Energia	5
1.4. Fontes	5
1.4.1. Histórico do uso	5
1.5. Tipos de energia	5
1.5.1. Fontes de energia renováveis	5
1.5.2. Fontes de energia não renováveis	6
1.5.3. Carvão mineral	6
1.5.4. Petróleo	6
1.5.5. Gás natural	7
1.5.6. Us hidrelétricas	7
1.5.7. Us termelétricas	8
1.5.8. Energia nuclear	8
1.5.9. Biomassa	8
1.5.10. Energia eólica	9
1.5.11. Energia solar	9
1.5.12. Geotérmica	9
1.6. Introdução a fluxos e balanço energético	10
1.7. Ciclo lunar	11
1.8. Influência da lua na agricultura	11
1.9. Formas de transferência de energia	12
1.10. Relação do uso e aproveitamento das fontes de energia no estágio	13
1.11. Formas de armazenamento de energia	14
1.11.1. Pilha	14
1.11.2. Capacitor	14
1.11.3. Smart grid	14
1.11.4. Bombas hidráulicas	15

Fonte: Foto tirada pelo autor, 2015

Imagem 9 Capa do plano de estudo do Tema Gerador – 1º trimestre



Fonte: Foto tirada pelo autor, 2015

Por meio de um mapa conceitual, trabalhado em sala de aula, o educando define o tema que deverá ser pesquisado. Todo esse trabalho de pesquisa anterior ao estágio faz parte do Caderno da Realidade. Só então o educando vai para o estágio para colocar a teoria na prática. Todos os resultados são anotados em relatórios que são acompanhados pelos monitores na Escola, por meio do Caderno da Realidade. Os educandos são avaliados em três momentos: na motivação (quando motiva para ir para o plano de estudo) na colocação em comum (o retorno) e na pasta inteira (Caderno da Realidade).

2.5.1 Temas Geradores e Planos de Estudo

O tema gerador é um dos pilares da metodologia desenvolvida nas Escolas Família Agrícola. É a partir dele que todo o trabalho educacional é desenvolvido. Os temas geradores foram criados de acordo com o desenvolvimento do perfil dos estudantes e compartilhados entre as unidades das Escolas Famílias; normalmente, os temas abordados no ensino fundamental repetem-se no ensino médio, mas com aprofundamento nos temas um pouco mais complexo.

Também ocorre que alguns temas são trabalhados apenas no ensino fundamental e outros somente no ensino médio. Novos temas podem ser criados e incorporados de acordo com as necessidades locais. Cada turma segue um ou mais de um tema gerador. A partir do tema gerador é que nascem os planos de estudo que serão desenvolvidos com os educandos em um determinado período.

Um exemplo dado por um professor da EFA de Marilândia foi um tema gerador do 3º ano: Diversificação Agropecuária; desse tema saíram três planos de estudos sobre a Diversificação Agropecuária que serão trabalhados nos três trimestres. A função do tema gerador é problematizar uma situação, tentar trazer de forma suficiente aquilo que o educando tem na realidade dele para dentro da escola; entretanto, o educando sozinho pode não conseguir fazer isso e aí ele precisa de um método que o auxilie, e para isso são traçados os planos de estudo, que funcionam como método de investigação e problematização. Seu objetivo é procurar responder

um pouco às dúvidas dos estudantes e às dúvidas da escola sobre o assunto discutido. (Quadro 6).

O plano de estudo passa por várias etapas: a parte da motivação, realizada na Escola; depois, o estudante faz o questionamento na comunidade (em casa) e retorna.

O Plano de Estudo constitui o principal instrumento metodológico da Pedagogia da Alternância. É um método de pesquisa participativa, possibilita analisar os vários aspectos da realidade do aluno, promove uma relação entre a vida do aluno e a escola. Através do Plano de Estudo é possível analisar a realidade local e cultural trazendo-a para a escola, e por sua vez, levar as reflexões e conclusões para a vida cotidiana.

Os temas ligados ao contexto vivido pelo aluno tornam-se o eixo central de sua aprendizagem. A princípio o aluno pesquisa temas mais simples ao cotidiano familiar para depois direcionar temas mais complexos de caráter político, social e econômico dos conteúdos a nível (*sic*) curricular. É um elemento que reúne a interrogação e o diálogo, organiza a reflexão e desperta o interesse para os conteúdos.

A metodologia utilizada é elaborada pela própria escola. Todos os Planos de Estudo foram considerados pelas famílias como sendo importantes para a formação dos alunos. O tema gerador não se encontra no homem isolado da sua realidade, nem tão pouco na realidade separada dos homens, só podem ser compreendidos nas relações homem mundo. O Plano de Estudo é um método que investiga os fenômenos da realidade e o pensar dos jovens referido a realidade, refletindo e analisando o melhor jeito de atuar sobre a mesma. Sendo assim consideramos todos os planos de estudo importantes. Nas turmas do último ciclo os Planos de Estudo são mais complexos e detalhados, os quais são utilizados como roteiro de pesquisa de Estágio supervisionado (MEPES, 2014, [s.p]).

Feito isso, os educandos chegam com as respostas do plano de estudo e escolhem uma das dificuldades encontradas para ser pesquisada e resolvida.

Quadro 6 Temas geradores e seus respectivos planos de estudos para uma turma da 5ª série do ensino fundamental

Tema Gerador	PE	Sessão	Intervenção/ Palestras	Cursos	Visita de Estudo	Atividade Retorno	Avaliação Final
FAMÍLIA	A CASA, COSTUMES E TRADIÇÃO.	1ª a 6ª		Motivação e Aplicação do PE (2ª sessão). Orientação p/ confecção da árvore genealógica (4ª sessão).	Conjunto Habitacional Honório Passamani e as ruas de Marilândia- (6ª sessão).	Cuidados com a casa e arredores (2ª sessão). Confecção de cartazes por região com o tema Tradição das Famílias: Músicas, danças, alimentação e outros (6ª sessão).	A Família Rural 10ª a 20ª sessão
	A HORTA E A NOSSA ALIMENTAÇÃO	7ª a 14ª		Motivação e Aplicação do PE- (7ª sessão). Sementeira- Monitor da área (9ª sessão). Fazer composto (10ª sessão). Construção dos canteiros - Monitor da área (11ª sessão). Distribuição de sementes e mudas de hortaliças (12ª sessão).	Visita a uma horta caseira (9ª sessão).	Formas de sementeira das sementes e mudas distribuídas (12ª sessão).	
ALIMENTAÇÃO	A HORTA E A NOSSA ALIMENTAÇÃO		Palestra Sobre alimentação - Nutricionista - (14ª sessão).	Confecção de um livrinho: -Contendo as formas de cultivar uma horta (Monitor da área). - Aulas práticas de desbrota, caldas e colheita (Monitor da área).	Visita na moradia de alguns alunos para observar a horta (13ª sessão).		

Fonte: Plano de trabalho dos professores da EFA Marilândia.

É possível perceber que muitas vezes há falhas no momento do retorno, pois se prioriza o currículo⁸, deixando-se de lado o que os educandos trazem de suas realidades.

Hoje, na EFA Marilândia, os planos de estudo estão divididos em um por trimestre. Apenas o 4º ano do curso técnico é bimestral, com quatro planos de estudos, um por bimestre. Em suma, o plano de estudo não acaba na pergunta. É cumprida toda a etapa da colocação em comum quando o estudante tem a noção do que viu na prática e verifica o que a ciência vai dizer sobre aquilo. Esse seria o ciclo completo, que nem sempre acontece, mas a tentativa permanece.

⁸O currículo vem do Mepes e é diferenciado em relação ao currículo do Estado. Cumpre todas as exigências dos Parâmetros curriculares, mas a organização está diferente, porque ele foi criado e ajustado de acordo com os temas geradores. Alguns monitores não seguem a ordem do currículo, mas a do livro didático, e por isso existe uma dificuldade em ajustar o livro ao tema gerador.

3 A REALIDADE DA ESCOLA SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES

3.1 A percepção dos docentes e discentes sobre a importância da escola

Por meio de entrevistas e rodas de conversa com docentes e discentes sobre o cotidiano da Escola, apontam-se diversos aspectos considerados fundamentais. Alguns pontos são tidos como a base para o bom desenvolvimento da Escola, tendo como consequência uma evolução significativa dos estudantes no ambiente da Escola e fora dela.

Um desses aspectos sempre apresentado como muito importante está relacionado à valorização do meio no qual a comunidade escolar está inserida, as formas como todos se relacionam com outros membros da comunidade e com pessoas de fora de seu meio.

A crítica e a autocrítica são práticas cotidianas entre docentes e discentes na EFA de Marilândia. Além de o educando ser avaliado pelos monitores e colegas, a família também o avalia. Da mesma forma, os monitores são constantemente avaliados pelos educandos, familiares e demais monitores. Sempre de forma muito coesa, essas avaliações são feitas com a finalidade de melhorar o relacionamento interpessoal. O intuito é diagnosticar os problemas e as possíveis causas, para que, a partir dessas avaliações, o sujeito tenha as condições adequadas para realizar a sua autocrítica e propor alternativas cabíveis a ele, a fim de realizá-las, individualmente ou com ajuda de outras pessoas do grupo, buscando progredir nas suas ações.

A realização de trabalhos direciona-se para a coletividade sem excluir as individualidades de cada um. As avaliações de habilidade e convivência pretendem expor algumas dificuldades encontradas pelos educandos no ambiente das atividades práticas e sociais e nos estudos. Uma vez identificadas as dificuldades, pode-se traçar

planos específicos de trabalhos ou estudos a fim de auxiliar o educando a superar as dificuldades.

Tanto para docentes e discentes, o trabalho prático desenvolvido na EFA de Marilândia, é fundamental para o aprimoramento das técnicas e do conhecimento adquirido sobre a atividade a ser desenvolvida. O planejamento detalhado facilita a execução e/ou continuação por outra pessoa. Isso permite visualizar a situação e a capacidade de avaliar a melhor forma de descrevê-la, além de desenvolver a capacidade de administrar um estabelecimento agropecuário, instruir pessoas conforme suas habilidades e capacidades e, principalmente, passar adiante os conhecimentos obtidos, além de estar sempre aberto para novas informações.

O foco das aulas em assuntos relacionados à realidade local é sempre citado por docentes e discentes. Objetiva-se então: a) preparar o educando para elaborar o planejamento de uma propriedade rural, visando além do uso, à conservação dos recursos naturais; b) realizar estudos de viabilidade econômica, bem como relação custo e benefício; c) desenvolver habilidades de interagir com grupos de agricultores de produção e comercialização; d) planejar, organizar, monitorar e avaliar atividades; e) aplicar métodos e programas de reprodução animal e os fundamentos sobre melhoramento genético.

No que diz respeito à Agricultura e Agroecologia, pretende-se: a) planejar, organizar e monitorar; b) identificar e aplicar técnicas de distribuição e comercialização de produtos; c) elaborar relatórios e projetos topográficos relacionados ao impacto ambiental, entre outras coisas. Tudo isso para desenvolver o senso crítico do educando quanto à realidade que está ao seu redor, visando despertar a busca por melhorias na qualidade de vida da comunidade.

Docentes e discentes entendem que embora a Escola apresente problemas diversos, ela é de grande importância para levar o sujeito da aprendizagem a incorporar-se à comunidade, estimular a sua conscientização política e a valorizar-se como ser humano, sem perder de vista as suas relações com a cidade. A formação integral dos alunos e a promoção do meio rural são as principais metas desta

modalidade de educação, sendo que se busca como fundamental a interação escola-família, articulando esses dois ambientes como espaços de aprendizagem contínua, valorizando as informações da cultura local.

3.2 Dificuldades encontradas

Os principais problemas observados por esta população é a articulação trabalho e escola, que permite que o indivíduo consiga conciliar o acesso a formação escolar vinculada à realidade, ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos significativos e os pratique na sua propriedade, comunidade ou movimento de que participe, promovendo a transformação do seu meio, podendo decidir criticamente entre permanecer ou sair do campo.

Vale destacar algumas situações percebidas que atrapalham e limitam os conhecimentos compartilhados na EFA de Marilândia, seja em sala de aula, seja fora dela. Uma constante entre docentes e discentes é a pouca estrutura relacionada a campos de pesquisa, como o laboratório com poucos equipamentos. Além disso, a EFA de Marilândia está localizada no centro da cidade, e não em uma área rural, como ocorre na maioria das demais unidades escolares do Mepes, situação que gera alguns inconvenientes com relação às aulas práticas. Como o terreno é reduzido, a estrutura da escola não é suficiente. Algumas aulas práticas relacionadas a determinadas criações e culturas acabam não ocorrendo, pois não há espaço suficiente para a criação de animais de maior porte, tampouco para o plantio de várias culturas ao mesmo tempo. Sempre que possível, a escola realiza acordos informais com alguns agricultores locais, muitas vezes familiares de alunos.

Outro ponto importante é o regimento do Mepes e a forma com que se trabalha o sistema de agroecologia nas EFA's. De certa maneira, é baseada em métodos que nem sempre condizem com todas as realidades dos estudantes, alguns já ultrapassados, não havendo a busca por novidades ou novas adaptações, o que exige

ainda mais do próprio estudante e dos monitores na busca por mais informações para se qualificarem e agregarem ao ensino.

Durante conversas informais com educandos e familiares, percebe-se outra situação gerada pelo modelo agroecológico utilizado pelas escolas vinculadas ao Mepes: a grande resistência à ampliação do uso de implementos agrícolas mais modernos, como forma de suprir a falta de mão de obra na zona rural. Alega-se, de forma empírica, que o uso dessas máquinas está ligado diretamente ao atual (um dos responsáveis pelo êxodo rural) modelo de agronegócio vigente no país⁹.

3.3 Perspectiva dos discentes sobre o curso oferecido na EFA de Marilândia

A perspectiva com relação a qualquer que seja a modalidade educativa é que forme cidadãos. Nesse caso especificamente, a expectativa incide sobre a necessidade que essa educação atenda às particularidades psicossociais dos educandos e que também subsidiem, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região.

Para os jovens da EFA de Marilândia, o curso oferecido na entidade é mais do que uma simples porta para a profissionalização na área agrícola. Esses jovens, cada vez mais, buscam se profissionalizar, incentivados pelas famílias, na expectativa de obter uma renda que proporcione a si mesmo e a sua família uma vida confortável. Estudar na EFA representa, para a família, a perspectiva de uma vida melhor, conseguida por meio de um trabalho que proporcione renda suficiente para ajudar em casa e, num futuro próximo, ingressar em um curso superior. Essa busca pelo crescimento profissional visa sempre garantir a independência financeira para sobreviver sem a ajuda dos pais. Para todos os alunos, essa busca estaria associada,

⁹ (...) à atual política agrícola do país, que foi adotada a partir da década de 1960, com a chamada Revolução Verde, que representou uma mudança tecnológica e química no modo de produção agrícola. Com isso, o campo passaria por uma modernização, com o aumento da produção de alimentos, com a mecanização do campo e o uso dos pacotes agroquímicos (adubos e venenos). Disponível em <http://www.ecodebate.com.br/2011/03/31/o-agronegocio-e-a-pequena-agricultura-os-modelos-agricolas-em-disputa/>. Acessado em 26 nov. 2015

na maioria das vezes, à decisão de sair do conforto da casa dos pais antes de conseguir a referida independência financeira, mudando-se para a cidade, onde teriam que trabalhar para se manter e estudar. Alguns permaneceram na cidade trabalhando, outros, devido a dificuldades financeiras, optaram por retornar à casa dos pais

De acordo com os alunos, o curso oferecido pela EFA de Marilândia lhes proporciona qualificação profissional com a qual podem almejar empregos com um salário inicial que não teriam se tivessem apenas o ensino médio. Como técnicos agrícolas, eles têm um leque de possibilidades que abrange órgãos públicos ligados à agropecuária e ao meio ambiente, cooperativas agrícolas, associações de produtores rurais, empresas privadas do ramo agropecuário, além de poder montar a própria empresa de consultoria agropecuária para pequenas propriedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até a década de 1960, a utilização de recursos técnicos apresentava-se incipiente na agropecuária capixaba. Menos de 1% dos estabelecimentos possuíam tratores e apenas 5,3% utilizavam algum tipo de fertilizante, enquanto a média nacional era 13,2%. Apenas na década de 1970, inicia-se o processo de modernização da agropecuária no Espírito Santo. Nesse contexto, o êxodo rural, uma das expressões da crise, antecedeu o processo de modernização da agricultura, de forma que, entre 1960 e 1970, proporcionalmente, a população rural sofreu redução de aproximadamente 20%. Sendo assim, esta modalidade de educação surgiu no Espírito Santo mediante a ação social do movimento de educação promocional, objetivando atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que dizia respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico.

O déficit educacional da população campesina brasileira foi gerado pelo descaso dos órgãos governamentais responsáveis e da sociedade civil. Seja durante o período imperial, seja após a proclamação da República, nossa legislação foi relapsa. Apenas em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, estabeleceram-se padrões mínimos que visavam garantir uma educação campesina de qualidade, levando em consideração a realidade da população local. Para sanar essa situação, é necessário investimento financeiro e intelectual. O aporte financeiro deve partir dos órgãos competentes, mas o investimento intelectual é obrigação dos profissionais da educação, que devem pesquisar e aprimorar formas e meios de proporcionar a essa população uma educação digna que lhe garanta a possibilidade de poder escolher se desejam ou não permanecer no campo, mas por sua própria vontade, e não por falta de opção.

Apresentamos aqui algumas ações pontuais que visam à melhoria nas condições educacionais dessas populações, porém, insuficientes para atender à demanda. De maneira geral, o que temos são veículos e estradas sem conservação, transportando estudantes do campo para as cidades, em escolas projetadas para a realidade urbana, e currículos sem nenhuma conexão com a realidade do cotidiano

campesino. Entre as tentativas de melhoria na educação oferecida para essa população, as Escolas Família Agrícola se confirmam como uma experiência de sucesso, no Espírito Santo, seja por número de atendidos, seja por resultados obtidos.

Como qualquer instituição, a EFA de Marilândia apresenta problemas que necessitam de atenção, mas seus meios e métodos são, de certa forma, eficientes e têm colaborado para uma melhora significativa nas vidas das famílias que fazem parte de sua comunidade escolar.

Na análise do público atendido na EFA de Marilândia, não se evidenciou uma diferença significativa do público atendido em qualquer outra escola pública dos municípios atendidos por esta unidade. Sendo assim, é possível deduzir que a metodologia utilizada nessa Unidade Escolar poderia ser adaptada a outras escolas municipais ou estaduais da região sem maiores problemas.

A Gestão Democrática, com participação direta da comunidade escolar em todas as decisões importantes da escola, inclusive na contratação de profissionais e na fiscalização da gestão financeira, apresentou-se na EFA de Marilândia como ótima alternativa para resolução de trâmites burocráticos que, muitas vezes, atrapalham o desenvolvimento de projetos importantes para uma comunidade escolar.

Um dos problemas mais citados em conversas informais com profissionais da educação durante a pesquisa é a dificuldade em trazer a família para participar da vida escolar dos estudantes e fazer com que os familiares se envolvam com a Escola. Na EFA de Marilândia, evidenciou-se maior cumplicidade por parte das famílias no que diz respeito ao compromisso com a Escola. Em relação aos educandos, o sentimento de *pertença* é nítido, garantindo maior preservação do patrimônio escolar, ao contrário do que se pode perceber em algumas escolas convencionais. Mesmo com algumas famílias ainda se mostrando resistentes em participar mais ativamente da vida escolar dos seus filhos, essa dificuldade se mostrou menor quando comparada às escolas convencionais.

Obviamente, a maior participação das famílias nas atividades da Escola e o maior sentimento de pertencimento por parte dos alunos em relação à Escola não se devem exclusivamente à Gestão Democrática.

A Pedagogia da Alternância tem um papel fundamental nessa situação como demonstrado no decorrer da pesquisa. Antes de trazer as famílias para a escola, a escola tem que ir até as famílias a fim de conhecer a realidade e, a partir daí, traçar os planos de trabalhos. Essa troca de experiências é que proporciona a integração. As frequentes visitas dos monitores às famílias criam um vínculo que acaba por envolvê-las no processo ensino/aprendizagem. Na medida em que o educando percebe o envolvimento da sua família na escola, e a presença de profissionais da escola em sua casa, escola e casa integram-se em uma única atmosfera de ensino/aprendizagem, em que a teoria e a prática se encontram.

Para garantir uma sistematização desses processos, os temas geradores se incorporam aos métodos utilizados, sendo o ponto de partida para levar até a sala de aula os problemas enfrentados pela comunidade local. Dessa forma, proporciona-se ao educando a possibilidade de levar até sua família a solução para um problema antigo ou uma explicação científica de algo que praticavam quase instintivamente. Para aceitar mudar algo que muitas vezes é feito da mesma maneira há gerações, é preciso que as famílias confiem nos profissionais da escola, e para confiar, é preciso conhecê-los e poder participar da escolha dos profissionais graças à Gestão Democrática e a Pedagogia da Alternância.

É um ciclo que proporciona a todos os envolvidos a oportunidade de participar do processo de ensino/aprendizagem defendido por Paulo Freire e Ausubel, em que tudo é ensinado a partir da realidade de quem aprende, e todos os envolvidos aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem. A experiência das EFA's deve continuar sendo estudada a fim de difundir cada vez mais sua metodologia, para, a partir de um maior entendimento de seu funcionamento, correção de alguns erros e melhoria de alguns procedimentos, possa ser adaptada a outras realidades, inclusive para as escolas urbanas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo. n.77, p.53-61. Maio, 1991. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 14 out 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopularpdf>. Acesso em: 10 maio. 2014

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília, v. 1. 2005.

_____. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícola e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. Universidade Nova de Lisboa; Universidade François Rabelais de Tours. 2003. 319 f. Dissertação de Mestrado Internacional. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação; Departamento de Ciências da Educação e Formação Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf. Acesso em: 10 maio 2014

BERGAMI Maria Cristina. **Agricultura familiar no Espírito Santo**: constituição, modernização e reprodução socioeconômica. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004. 182 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Disponível em <http://www.lagea.ig.ufu.br/biblioteca/dissertacoes/DISSERTACAO%20MARCIA%20CRISTINA%20BERGAMIM.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil] Brasília, DF, v 134, n 248. 23 dez 1996. Seção 1, p 27834-27841.

BRASIL. Constituição Federal, 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo. SP. 4. ed. Saraiva, 1990.

BRASIL. Constituição Federal, 16 de julho de 1934. **Constituição da república dos estados unidos do brasil**, 16 de julho de 1934 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 out 2014.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. **Casa e escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas. Papirus, 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria Nobre.; THERRIEN, Jacques. **Educação e escola no campo**. Campinas. Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que escola: Pedagogia do movimento sem-terra**. Petrópolis. Vozes, 2000

CALVO, Pedro Puig. Introdução: Centros familiares de formação em alternância. In: **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB. Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador: Dupligráfica. 1999.

CAMPOS JR, Carlos Teixeira. **O novo arrebalde**. Vitória. PMV Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1996

CARVALHO José Murilo. **A cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2005.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO DO CAFÉ (CETCAF). Disponível em <http://www.cetcaf.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2014

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB de 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 out.2014

CUNHA Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 8. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor Ltda, 1989.

DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques. **Educação e Escola no Campo**. São Paulo. Papirus, 1993.

FACCHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª ed. São Paulo. Editora Saraiva, 2006.

FAUSTO Boris. **História do Brasil**. São Paulo. EDUSP, 1995.

FOERSTE, Erineu; JESUS, Janinha Gerke. **Escolas famílias agrícolas: um projeto de educação específico do campo**. Out. 2014. Disponível em http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_11.html. Acesso em: 03 abr 2015

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Publicação original em 1996. Obra digitalizada em 2002 por Coletivo Sabotagem. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 03 mai 2014

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo. Editora Atlas, 2002.

GIMONET, Jian-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1999, Salvador. p. 39-48

_____. A Alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade. In: Congresso Internacional, Foz do Iguaçu. 2005, Foz do Iguaçu. **Anais Família, Alternância e Desenvolvimento. Promoção pessoal de coletiva: Chave para o Desenvolvimento Rural Sustentável**.

HESS, Regina Rodrigues; FRANCO, **Sebastião Pimentel**. **A República no Espírito Santo**. 3ª ed. Vitória. Editora Multiplicidade, 2012.

IGLÉSIAS, Francisco, et all. **História Geral da Civilização Brasileira - O Brasil Monárquico**, vol. 3 – reações e transações. Rio de Janeiro, RJ. Bertrand Brasil, 2000

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Censo Demográfico** 2010. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 17 ago. 2015

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). Disponível em <http://www.incaper.es.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2015

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Disponível em <http://www.ifes.edu.br/>. Acesso em: 15 jan. 2015

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). Disponível em <http://www.ijsn.es.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2014

JUNIOR, Caio Prado, **História Econômica do Brasil**. São Paulo. Brasiliense, 1945

_____. **Formação do Brasil contemporâneo**. 6. ed. São Paulo. Brasiliense, 1961.

LUDKE, Mengua; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPV, 1986.

MALACARNE, Altair. **São Gabriel da Palha: a história da origem**. Nova Venécia. Ed. Cricaré, 2000

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo. Nova Cultural, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo Boitempo, 2007

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2013. Piúma. MEPES. 1990.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida. Et all. (Org.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (Mepes). Disponível em <http://www.mepes.org.br/>. Acesso em: 03 nov. 2014

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Disponível em <http://www.mst.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2014

TODO E TODA SEM TERRA ESTUDANDO. Curitiba: MST. 2006 - 2006

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**, 2. ed. Vitória. Edufes, 2013.

NOVAK, Joseph Donald. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais TM como ferramenta de facilitação nas escolhas e empresas**. Lisboa. Plátano edições técnicas, 2000.

OLIVEIRA, Tarcísio. Projeto ajuda a melhorar produção leiteira no Sul do ES. **Jornal do Campo**, Espírito Santo, 01 dez. 2013. Disponível em <http://g1.globo.com/espírito-santo/jornal-do-campo/videos/t/edicoes/v/projeto-ajuda-a-melhorar-producao-leiteira-de-rebanhos-no-sul-do-es/2990385/>. Acesso em 10 dez 2013.

PANAGIDES, Stahis. Erradicação do café e diversificação da agricultura brasileira. **Revista Brasileira de Economia**, São Paulo. v. 23, n. 1, p. 41 – 71, 1969 Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/1686/5880>. Acesso em: 14 dez. 2013.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Recife, Fundação Getúlio Vargas, 1975. 194 p. Dissertação Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9794>. Acesso em: 5 mai 2014

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 1997. 277f Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Disponível em

https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_Jo%C3%A3o_Batista_Pereira_de_Queiroz.pdf. Acesso em: 10 mai 2014

RAMAL, Camila Timpani. **A educação do campo e a Realidade do Município de Vitória da Conquista (BA)**. São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, 2010. 125f. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3158. Acesso em: 30 ago. 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Popular como construção coletiva dos Movimentos Sociais Populares no Brasil**. Trabalho apresentado ao II Simpósio Luso Brasileiro Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. UFSC, Florianópolis. 2007.

ROCHA, Eliene Novaes. PASSOS, Joana Célia dos. CARVALHO, Raquel Alves de. **Texto Base Educação do Campo: um olhar panorâmico**. Trabalho apresentado ao II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziania- GO. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2014.

ROCHA O.X.I. A Formação Integral nos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: Formal, 2007. Páginas 5-18

SALETTTO, Nara. **Trabalhadores nacionais e imigrantes no mercado de trabalho do Espírito Santo (1888-1930)**. Vitória. Edufes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 3ª ed. Campinas. Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas. Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras Aproximações**. 7. ed. Campinas. Autores Associados, 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (SEDU). Disponível em <http://www.educacao.es.gov.br/>. Acesso em: 05 nov. 2014

SECRETARIA de Educação Continuada (SECAD), **Alfabetização e Diversidade-SECAD. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília/DF: MEC, março de 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE AGRICULTURA, ABASTECIMENTO, AQUICULTURA E PESCA (SEAG) Disponível em. <http://www.seag.es.gov.br/>. Acesso em: 05 nov. 2014

SECRETARIA de Estado do Planejamento. **Zonas Naturais do Espírito Santo: uma regionalização do Estado, das microrregiões e dos municípios.** Vitória, ES, 1999. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20121211_es01655_zonasnaturaisdoespiritanto.pdf. Acesso em: 17 ago. 2015

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). Disponível em <http://unefab.org.br>. Acesso em: 09. Out. 2015

YIN, ROBERT K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da alternância.** MEPES. 2.ed. Anchieta. Gráfica Mansur, 1996.

ZANDONADI, Denise, Riqueza do campo é 30% do PIB capixaba. **A Gazeta online,** Espírito Santo. 19 jan. 2011. Disponível em http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/01/751392-riqueza+do+campo+e+30+do+pib+capixaba.html. Acesso em: 12 set. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – 1º QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS EDUCANDOS**MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Prezado (a) Educando(a),

Este questionário é parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus (ES). A finalidade é identificar o público atendido na Escola “Família Agrícola de Marilândia”.

DATA: ____/____/____

1- Qual série/ano você estuda?

- a) 5ª série/ 6º ano do Ensino Fundamental
- b) 6ª série/ 7º ano do Ensino Fundamental
- c) 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental
- d) 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental
- e) 1º ano do Ensino Médio
- f) 2º ano do Ensino Médio
- g) 3º ano do Ensino Médio.

2- Qual é o seu sexo?

- a) Masculino
- b) Feminino

3- Qual sua idade?

- a) 12 anos
- b) 13 anos
- c) 14 anos
- d) 15 anos
- e) 16 anos
- f) 17 anos ou mais

4- Seus responsáveis são

- a) Grandes proprietários rurais
- b) Médios proprietários rurais
- c) Pequenos proprietários rurais
- d) Meeiros
- e) Assentados
- f) Diaristas
- g) Assalariados
- h) Outros _____

APÊNDICE B– 2º QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS EDUCANDOS



MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Prezado (a) educando (a),

Este questionário é parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus (ES). A finalidade é identificar a realidade da Escola Família Agrícola de Marilândia sob a ótica dos discentes”.

DATA: ____/____/____

- 1- Qual sua percepção sobre a importância da EFA de Marilândia?
- 2- Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos educandos na EFA de Marilândia?
- 3- Qual sua perspectiva em relação ao curso oferecido pela EFA de Marilândia?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS PROFESSORES



ANEXO 3

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus (ES). A finalidade é identificar a realidade da Escola Família Agrícola de Marilândia sob a ótica dos docentes”.

”.

DATA: ____/____/____

- 1- Qual sua percepção sobre a importância da EFA de Marilândia?
- 2- Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes na EFA de Marilândia?