

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

DISSERTAÇÃO

**HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA,
COLATINA-ES: IMPLICAÇÕES NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL
DOS CAMPONESES**

GIZELE KELFER

2020



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

**HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA-ES:
IMPLICAÇÕES NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DOS CAMPONESES**

GIZELE KELFER

Sob a orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de atuação: Educação e Gestão no Ensino Agrícola.

**Seropédica, RJ
Dezembro de 2020**

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

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

K29h KELFER, GIZELE , 1983-
HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA-ES:
IMPLICAÇÕES NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DOS CAMPONESES /
GIZELE KELFER. - SEROPÉDICA, 2020.
155 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2020.

1. Movimentos Sociais. 2. Políticas Públicas e
Educação do Campo. I. Santos, Ramofly Bicalho dos ,
1970-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

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

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

GIZELE KELFER

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 10/12/2020

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Igor Simoni Homem de Carvalho, Dr. UFRRJ

Alessandro Rodrigues Pimenta, Dr. UFT

DEDICATÓRIA

Aos camponeses e camponesas,
com quem eu aprendo,
a cada dia,
cultivar o sentido da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, a Deus, por ter me presenteado nascer e viver em uma família camponesa, onde despertou-me em mim o desejo pela realização deste Mestrado em Educação, em um Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA;

Aos meus pais, Verônica Broseghini Kelfer e Ruy Kelfer (*in memoriam*), que constituíram a nossa família na simplicidade do campo e por meio do trabalho com a terra. Em mim, nos meus irmãos e irmãs cultivaram o respeito e empatia entre nós da família e por todos que encontramos, ajudando-nos uns aos outros a superar os desafios da vida, sempre com muita fé e solidariedade;

Ao meu amado esposo, companheiro e amigo, Fábio, por acreditar e partilhar de meus sonhos, por compreender minhas ausências em detrimento aos estudos para realização deste trabalho e por me encorajar para seguirmos adiante;

Aos Educadores e Educadoras da Educação do Campo de Colatina, por coletivamente, lutarmos e compartilharmos as nossas vivências pedagógicas e de militância na construção de uma Educação de qualidade aos nossos estudantes e por tanto que aprendo a cada dia com cada um deles;

Aos amigos e amigas que me ajudaram a produzir essa dissertação, por meio das entrevistas, conversas, e-mails, ligações telefônicas, mensagens via aplicativo *Whatsapp*, conversas e experiências de vida. Meu muito obrigada a Marta, Edmilson, Ana Paula, Ana Carla, Eliane, Fátima, Edilza, Josilânia, Tiago, Glorinha, Carlão, Maria Emília, Fabrício, Josiane, Margareti, Toninho, Waguinho, Andreia, Genivaldo e Ana Cláudia;

Ao meu primo João Kefler Pinotti e ao amigo Roberto Telau por contribuírem na revisão do meu pré-projeto de pesquisa;

A grande amiga Lucinei pelo incentivo e apoio para que eu pudesse seguir em frente e por contribuir na revisão de minha dissertação;

A Secretaria Municipal de Educação, em especial, à Daniela, pela flexibilização e organização do meu horário de trabalho, onde possibilitou-me a participar das semanas de formação no PPGEA;

A Ana Paula, Roberto e Lênin por terem sido as primeiras pessoas a me apresentarem e ensinarem os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância;

Aos Mestres do PPGEA que, a cada semana de formação, compartilhavam seus conhecimentos, enriquecendo os nossos saberes;

Ao meu querido Professor e Orientador, Ramofly, por ter sido atencioso, prestativo e humilde nas orientações durante a realização da minha pesquisa. Uma grande referência para a Educação do Campo;

A amiga Suêda por compartilhar suas experiências vivenciadas no PPGEA, contribuindo com meus estudos e fazendo a minha caminhada ser mais leve;

Aos colegas e amizades da turma da Demanda Social 02/2018 - PPGEA, onde juntos nos aventuramos a vivenciar as discussões, reflexões, estudos e apertos que a vida acadêmica nos proporcionou;

Ao Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina, por caminhar de mãos dadas com os(as) Educadores(as) das escolas do campo e famílias camponesas, primando pelos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância;

A RACEFFAES pela contribuição em minha formação profissional e pessoal, e pela constante luta na garantia de uma educação própria e apropriada a população camponesa; e

Ao movimento organizado das famílias do Vale de Santa Joana, por me fazerem acreditar na força da organicidade e coletividade para a efetivação de políticas públicas. Minha eterna gratidão por ter tido a oportunidade de escrever a trajetória de luta percorrida para a realização de um sonho coletivo;

Todos vocês ficarão registrados nesta dissertação, em minha história e em meu coração!

Esta luta é uma sementeira. Plantamos nos campos dos desafios as esperanças e as resistências.

Semeados, nos campos dos desafios brotam soluções semelhantes àquelas que vislumbramos no horizonte. São frutos das roças de esperanças, das resistências plantadas, persistências cultivadas e superações colhidas. Compreendemos, então, que o horizonte está lá e está aqui, no nosso caminhar, no nosso plantar, no nosso colher, no nosso trabalho, na nossa luta, na nossa história e na nossa geografia. Quando geografamos, fazemos nossos territórios e construímos nossas histórias. Esta é a Pedagogia da Educação do Campo. A Pedagogia dos sujeitos que fazem de seus territórios os seus pensamentos e os defendem. E quando, no enquanto do fazer nossos caminhos, adentramos nos campos dos desafios para colher soluções, lá longe, na linha do horizonte, estão nascendo novos desafios. E este fato não nos desacorçoa, porque sabemos plantar esperanças e resistências a colher soluções. Derrubamos velhos e novos gigantes, um a um, para defender e retomar nossos territórios, e vamos em frente, sempre, porque a linha do horizonte está logo ali.

A luta pela terra, pelos territórios e pela Educação do Campo são partes de uma luta que estamos construindo para transformar nossas realidades. A sementeira da Educação do Campo alimenta com conhecimentos nossas lutas.

Bernardo Mançano Fernandes

RESUMO

KELFER, Gizele. **História da implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-ES: implicações na emancipação social dos camponeses.** 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta pesquisa rememora os principais marcos históricos do Movimento da Educação do Campo a nível nacional, estadual, municipal e, especificamente, na comunidade camponesa de São João da Barra Seca - SJBS, situada no município de Colatina - ES. Com base em minha experiência de vida como estudante do campo, que tive que sair de minha comunidade de origem, em busca da continuidade de meus estudos e ao observar todo o movimento organizado das famílias residentes no Vale de Santa Joana para que tivessem uma escola naquela região, despertou-me a motivação para investigar a trajetória de luta desses sujeitos na realização de um sonho coletivo que durou, aproximadamente, duas décadas até realizar-se. Com objetivo de compreender o contexto local/comunitário, foi-se necessário pesquisar a origem do Movimento da Educação do Campo em âmbito nacional e depois com uma abordagem focando o Estado do Espírito Santo. Conseqüente, a pesquisa investigou os processos históricos desse movimento no município de Colatina – ES, para assim, conhecer a história da implantação da Educação do Campo na comunidade de SJBS, que resultou-se na construção da Escola Municipal Comunitária Rural “Fazenda Pinotti”. A metodologia de pesquisa baseou-se num estudo qualitativo. O estudo de caso foi a estratégia utilizada na abordagem da coleta de dados e informações acerca da temática investigada. Os resultados revelaram a insatisfação das famílias residentes em SJBS e no Vale de Santa Joana, em verem seus filhos irem estudar em escolas distantes e com realidades divergentes ao contexto camponês. Esse descontentamento fundamentava-se desde o momento em que seus filhos embarcavam no transporte escolar para percorrerem por longos caminhos e em veículos sucateados, e também, pelo fato das escolas que desconsideravam o contexto camponês desses estudantes, com isso, alguns não sentiam-se motivados a continuar estudando, aqueles que continuavam não demonstravam mais interesse ao campo, adotavam uma postura de rebeldia, não se identificavam à identidade e cultura camponesa e, conseqüentemente, abandonavam-se o campo, acarretando-se o êxodo rural. Essas constatações foram realidades vivenciadas por muitos estudantes e famílias camponesas de todo o Brasil, devido isso e outras situações, que surgiram os movimentos organizados para lutarem e reivindicarem pela garantia de Políticas Públicas nos territórios camponeses, neste caso, à Educação do Campo. Evidenciou-se nos resultados das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, a importância dessas organizações sociais para o avanço e crescimento da Educação do Campo, tanto nas esferas nacional, estadual, municipal, quanto comunitário, bem como nos enfrentamentos que essa Modalidade de Ensino encontrou até consolidar-se como direito da população camponesa. Portanto, é cada vez mais necessário, semear o contexto mítico dos movimentos organizados no chão das escolas do campo, nas formações das famílias e comunidade escolar. Desta forma, a Pedagogia da Educação do Campo será cultivada em solos férteis e com mais resistências nos territórios camponeses.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação do Campo.

ABSTRACT

KELFER, Gizele. **History of the implementation of Rural Education at São João da Barra Seca community, Colatina-ES: implications in the social emancipation of the peasants.** 2020. 155p. Dissertation (Master Science in Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This research recalls the main historical landmarks of the Rural Education Movement at the national, state, municipal and, specifically, in the peasant community of São João da Barra Seca - SJBS, located in the municipality of Colatina - ES. Based on my life experience as a rural student, I had to leave my community to continue my studies. Therefore, I observed the organized movement of families living in the Valley of Santa Joana to include a school in that region. Consequently, I had the motivation to investigate the struggle trajectory this community had to fulfill this collective dream that lasted approximately two decades. To understand the local/community context, it was necessary to research the origin of the Rural Education Movement at the national level, subsequently with an approach focusing on the State of Espírito Santo. Therefore, it aims to investigate the historical processes of this movement in Colatina city-ES to know the history of the implementation of Rural Education in the Community of SJBS. Hence, it resulted in the construction of the Municipal Community Rural School "Fazenda Pinotti". The research methodology was based on a qualitative study. The study case was the strategy used to approach data collection and information about the theme investigated. The results revealed the dissatisfaction of the family residents in SJBS and Santa Joana Valley because their children have to study in distant schools with different realities from the rural context. This discontent began the moment their children embarked on school transport to travel long roads and in scrapped vehicles. Along with this, is the fact that schools disregard the rural context of these students. Thus, some students did not feel motivated to continue their studies and those who continued showed no interest in rural activity and adopted a rebellion posture. In addition, they did not identify themselves with the rural identity and culture. Therefore, consequently left the countryside resulting in the rural exodus. These constataions were realities experienced by many students and peasant families from all over Brazil. Due to this and other situations, the organized movements emerged to fight and claim for the guarantee of Public Policies in peasant territories, in this case, to Rural Education. The results of bibliographic, documentary, and field research were evidenced by the importance of these social organizations for the advancement and growth of Rural Education. This was evidenced at the national, state, municipal, and community levels, such as in the confrontations that this Teaching Modality found until it was consolidated as a right of the peasant population. Therefore, it is increasingly necessary to disseminate the mystical context of the movements organized on the floor of rural schools, in the formations of families and the school community. In this way, the Pedagogy of Rural Education will be cultivated in fertile soils and resistance in the peasant territories.

Key words: Social Movements. Public Politics. Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Mapa do Estado do Espírito Santo..... | 38 |
| Figura 2: Mapa de município de Colatina..... | 39 |
| Figura 3: Obra: Painel Representativo do Desenvolvimento Socioeconômico Cultural de Colatina..... | 42 |
| Figura 4: Mapa rural de Colatina..... | 44 |
| Foto 5: Sede da Igreja de São João Batista, na comunidade de São João da Barra Seca, 2019. .. | 77 |
| Figura 6: Mapa rural de Colatina..... | 78 |
| Figura 7: Recorte da região de SJBS..... | 78 |
| Figura 8: Novena no cruzeiro da Igreja de São João Batista, na comunidade SJBS, novembro de 2019. | 80 |
| Figura 09: Organograma da organização da dinâmica do trabalho em equipe dos professores das EMCOR's de Colatina..... | 112 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01: Organização Curricular 2020 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Educação do Campo..... | 115 |
| Quadro 02: Organização Curricular 2020 - Anos Finais do Ensino Fundamental - Educação do Campo..... | 116 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACDV - Associação Colatinense de e para a pessoa com Deficiência Visual
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Colatina
APREMCOR - Associação Promocional da Escola Municipal Comunitária Rural
APTA - Associação de Projetos em Tecnologias Alternativas
ASGs - Auxiliares de Serviços Gerais
ASURCOL - Associação dos Surdos de Colatina
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAF - Cooperativa da Agricultura Familiar
CEB - Câmara de Educação Básica
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos “Pedro Antônio Vitali”
CEFFA’s - Centros Familiares de Formação em Alternância
CEIER’s - Centros Estaduais Integrados de Educação Rural
CEMP - Centro de Educação Multiprofissional
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo
COMECES - Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo
CR - Caderno da Realidade
CRER - Construindo e Reconstruindo a Educação Rural
CTA - Centro de Tratamento Autista
ECOR’s - Escolas Comunitárias Rurais
EFA’s - Escolas Famílias Agrícolas
EMBRAE - Empresa Brasileira de Ensino Pesquisa e Extensão
EMCOR - Escola Municipal Comunitária Rural
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENERA - Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária
EPM – Escola Pluridocente Municipal

ES - Espírito Santo

EUM - Escola Unidocente Municipal

FETAES - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FOCO - Formação Continuada e em Serviço dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino – Colatina/ES

FOPEIS - Fórum de Educação Infantil

FORUM/EJA - Fórum de Educação de Jovens e Adultos

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

GO - Goiás

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IELB - Igreja Evangélica Luterana do Brasil

Ifes - Institutos Federais do Espírito Santo

INCRA - Instituto de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JUEP - Jovens Unidos em Busca da Paz

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR - Maison Familiale Rurale

MP - Ministério Público

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Sem Terra

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Multivix - Nome fantasia da Empresa Brasileira de Ensino Pesquisa e Extensão (EMBRAE)

PA - Pedagogia da Alternância

PA - Rural - Programa de Apoio ao Meio Rural

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PE - Plano de Estudo

PME - Plano Municipal de Educação

PPA - Plano Plurianual

PPC - Projeto Pedagógico do Curso – Ensino Fundamental (2017 – 2021)

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa de Educação na Reforma Agrária

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

SANEAR - Serviço Colatinense de Meio Ambiente e Saneamento Ambiental

SEAC - Secretaria Especial de Ação Comunitária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Colatina

SJBS - São João da Barra Seca

SLBS – São Luiz da Barra Seca

SUS - Sistema Único de Saúde

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESC - Centro Universitário do Espírito Santo

UNINTER - Centro Universitário Internacional

UNIUBE - Universidade de Uberaba

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Caminhos trilhados pela pesquisa..... | 3 |
| Características e abordagem | 4 |
| Classificação e procedimentos..... | 4 |
| Os sujeitos da pesquisa | 6 |
| Locus da Pesquisa: | 7 |
| 1 CAPÍTULO I UM OLHAR PARA A CAMINHADA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO | 8 |
| 1.1 Considerações Acerca da História da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo – ES..... | 12 |
| 1.2 Educação do Campo: Consolidando as Representações para a Garantia e Fortalecimento de sua Existência. | 16 |
| 1.2.1 MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo..... | 17 |
| 1.2.2 UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil..... | 20 |
| 1.2.3 RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo..... | 21 |
| 1.2.4 Organização e atuação do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo - COMECES. | 23 |
| 1.2.5 Unidades Executoras: Conselhos/Associações de Escolas..... | 28 |
| 1.2.6 Macrocentros: “Norte e Extremo Norte” e “Vozes do Campo”..... | 30 |
| 1.3 Outras Organizações que Compõem a História da Educação do Campo em Solo Capixaba | 32 |
| 1.3.1 Escolas Comunitárias Rurais – ECOR’s | 33 |
| 1.3.2 Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES | 33 |
| 1.3.3 Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA..... | 34 |
| 1.3.4 Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação do Campo | 35 |
| 2 CAPÍTULO II OS PROCESSOS HISTÓRICOS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE COLATINA – ES. | 37 |
| 2.1 Poema: Colatina e seus encantos | 37 |
| 2.2 Localização geográfica e dados importantes do município..... | 38 |
| 2.3 Rememorando a história de Colatina..... | 40 |
| 2.4 O desenvolvimento econômico e cultural..... | 42 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 2.5 | A oferta da Educação Básica na rede pública do município de Colatina | 43 |
| 2.6 | O Território Camponês do Município de Colatina – ES. | 43 |
| 2.6.1 | As comunidades..... | 43 |
| 2.6.2 | Atividades econômicas | 44 |
| 2.6.3 | Atividades culturais e o lazer no campo | 45 |
| 2.7 | Os Primeiros Sinais | 46 |
| 2.8 | O Início de uma Caminhada | 50 |
| 2.9 | A Trajetória de Luta por uma Educação do Campo e no Campo | 54 |
| 2.10 | O Movimento da Educação do Campo nas Escolas Multisseriadas | 63 |
| 2.11 | A Contribuição dos Parceiros na Implantação e Permanência da Educação do Campo, no Município de Colatina. | 712 |
| 3 | CAPÍTULO III ONDE TUDO COMEÇOU!..... | 77 |
| 3.1 | O Início da Trajetória de Luta das Famílias da Comunidade de São João da Barra Seca, em Busca da Continuidade dos Estudos de seus Filhos..... | 82 |
| 3.2 | Experiências e Vivências dos Estudantes Camponeses nas Escolas Localizadas nos Distritos e na Cidade | 90 |
| 3.3 | O Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável – Vales de Boa Esperança e Santa Joana – Colatina/ES..... | 95 |
| 3.4 | A Pedagogia dos Movimentos Sociais no Contexto Místico da Reorganização das Famílias do Vale de Santa Joana | 101 |
| 3.5 | O Início das Aulas na EMCOR “Fazenda Pinotti” | 109 |
| 3.6 | O Fazer Pedagógico em Harmonia com a Realidade | 110 |
| 3.7 | A Organização Curricular da EMCOR “Fazenda Pinotti” | 113 |
| 3.8 | A Práxis Pedagógica da Pedagogia da Alternância no Desenvolvimento da Organização Curricular da EMCOR “Fazenda Pinotti” | 117 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 123 |
| 5 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 128 |
| 6 | ANEXOS | 135 |

INTRODUÇÃO

A intencionalidade desta pesquisa nasceu da necessidade de refletir sobre a pedagogia dos movimentos sociais, na efetivação de políticas públicas específicas, que garantam o pleno acesso da população camponesa aos direitos sociais, dentre eles, especialmente, uma proposta de educação que a abrace, a inclua e a prepare para a vida. O objeto de estudo tem como foco a comunidade camponesa de São João da Barra Seca - SJBS, localizada no município de Colatina – ES, local onde nasci, cresci e mantenho vínculo familiar, afetivo, religioso, comunitário e profissional.

Minha essência de formação humana está enraizada na cultura que caracteriza esta comunidade. Portanto, rememorar a história do meu lugar de origem, remete-me a tudo que até hoje vivenciei, como estudante e educadora de escola do campo, multisseriada, e filha de pequenos produtores rurais. Ao recordar toda minha caminhada na Educação do Campo, desde estudante até tornar-me educadora, tendo inclusive a oportunidade de lecionar durante quatro anos, de 2003 a 2006, na mesma escola em que iniciei os meus estudos, na Escola Unidocente Municipal - EUM “Fazenda Pinotti”, percebo e me identifico como sujeito das lutas e dos inúmeros avanços alcançados nas diversas instâncias municipais, estaduais e mesmo nas federais, em busca pela garantia do direito à escolarização apropriada e de qualidade para os sujeitos do campo.

Este perfil militante, que se encontra enraizado em minha identidade, constituiu-se nas inúmeras viagens dentro do transporte escolar, em que tive que sair de minha comunidade e ausentar-me dos laços familiares e comunitários para poder concluir os meus estudos, pois era a única opção que eu e os demais adolescentes e jovens de SJBS e região do Vale de Santa Joana tínhamos para estudar. Acredito que foi no caminho dessas idas e vindas, durante o percurso de casa-escola-casa e, conseqüentemente, nos diversos campos de lutas que vivenciei, primeiro na condição de estudante e, posteriormente, de educadora de escola multisseriada, que encontrei a razão para pesquisar e estudar sobre a “História da implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-ES: implicações na emancipação social dos camponeses”.

Pesquisar sobre os sujeitos e seus contextos de vida e militância nesta comunidade, vai além de investigar e obter resultados, significa compreender o porquê, a cada dia, foi se evidenciando a ameaça de extinção do conhecimento secular acumulado e transmitido por gerações naquela região, afetando diretamente a identidade comunitária e camponesa dos estudantes que saíam da comunidade pra concluir os estudos. Essas indagações foram se somando, dentre outros fatores, a uma educação básica interrompida na escola da comunidade e precisando ser continuada em outras escolas dos distritos e na cidade. Com isso, as práticas culturais e o modo de vida do povo camponês que deveriam ser difundidos e resgatados nas e pelas famílias, por meio da relação família e escola, tendo como ponte a proposta pedagógica curricular, infelizmente, ficaram invisíveis nas escolas onde adolescentes e jovens iam estudar. Esta realidade foi vivenciada pelas famílias residentes na comunidade de SJBS e demais da região do Vale de Santa Joana, até dezembro de 2015.

Atualmente, SJBS dispõe de uma escola, a Escola Municipal Comunitária Rural – EMCOR “Fazenda Pinotti”, que atendeu a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até dezembro de 2015, vindo a ampliar o atendimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental a partir de fevereiro de 2016, uma grande conquista devida a muitas lutas e resistência do povo desta região.

Assim sendo, para a realização desta pesquisa, objetivando compreender, em sua totalidade, o nascedouro do movimento da Educação do Campo, primeiramente, aprofundei os estudos em âmbito nacional, com foco no Estado do Espírito Santo. Após estudar este movimento e obtendo uma visão mais ampla, no âmbito nacional e estadual, a pesquisa destinou-se a compreender os processos históricos de implantação da Educação do Campo no município de Colatina – ES, ou seja, a nível municipal. Por fim, a abrangência da pesquisa deu-se a nível comunitário, na comunidade de SJBS, a fim de conhecer a trajetória de luta dos sujeitos coletivos, no processo de construção da EMCOR “Fazenda Pinotti”.

Atualmente, os estudantes de SJBS, assim como os das comunidades vizinhas, da região do Vale de Santa Joana, não são mais transportados para as escolas da sede do município e nem dos distritos de Boapaba e de Itapina, mas sim para a EMCOR “Fazenda Pinotti”.

Além das conquistas, problematiza-se também o tema escolhido que perpassou durante a realização da pesquisa, especificamente, a nível comunitário, ao se questionar por que essas famílias foram tão resistentes e insistentes para terem uma escola com uma educação própria e apropriada no lugar onde vivem? O que essa luta ensinou para as pessoas dessa comunidade? Que valores são atribuídos pela população local a essas escolas que têm vinculação com uma história de luta para sua existência? Talvez, à primeira vista, a instauração de uma escola na comunidade com as características acima já descritas, saciasse, de certa forma, as inquietações mais urgentes da população local. Mas, e o que viria depois? Miguel Arroyo (1999, p. 23) faz o seguinte questionamento: “A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos?”. De que forma a escola pode negar direitos? De que forma a escola pode se tornar uma ponte entre o que se sonha e o que se busca realizar? Considera-se que a educação é mantenedora de direitos quando se compromete com a formação de sujeitos politicamente conscientes. Nesse sentido:

Ter a concepção de que existem conhecimentos que são próprios do campo, [...] é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação (ARROYO, 1999, p. 30).

A resposta para esses questionamentos se encontra nas palavras de Caldart (2008, p.75), que resume o que se objetiva na Educação no Campo, definindo-a em três pontos distintos, mas que se completam:

A Educação do campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra – Basta! De considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância; A Educação do campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola; A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Nesse sentido expresso por Caldart, a pretensão por meio dessa pesquisa, deu-se por verificar e explicitar a Educação no Campo como instrumento essencial para a conservação e para a recriação do rural (dos rurais) enquanto território camponês, para a perpetuação dessa cultura e sua ressignificação, mas nunca para a sua extinção.

No livro *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais*, de Maria Isabel Antunes Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins e Aracy Alves Martins [Orgs.] (2012, p. 05), oportuniza-se uma reflexão por meio da citação de Arroyo, referindo-se à organização das escolas do campo, “O que significa organizar as escolas do campo de modo a respeitar os tempos humanos? Significaria começar por tentar entender como são vividos na especificidade dos campos.”. Nesta perspectiva, idealiza-se uma educação que exija mudanças de valores e condutas sociais, projete transformações a serviço dos setores populares do campo, coloque os sujeitos sociais num processo de formação, interagindo no âmbito político das lutas sociais e/ou da produção do conhecimento, numa perspectiva emancipatória vinculada ao processo de superação da fragmentação do conhecimento, implica-se em construir um olhar sobre a complexidade das relações econômicas, sociais e políticas que os sujeitos do campo estão inseridos. Além disso, significa contemplar na proposta pedagógica curricular da escola do campo a especificidade do território camponês, onde está inserida.

Neste sentido, a finalidade deste trabalho foi pesquisar/estudar a Educação do Campo na comunidade rural de São João da Barra Seca, situada no município de Colatina-ES, contextualizando-a na história da Educação do Campo, no Estado do Espírito Santo. Os objetivos específicos se resumiram em: Conhecer a história da Educação do Campo em âmbito nacional, com foco no Estado do Espírito Santo visando contextualizar a Educação do Campo na comunidade camponesa de São João da Barra Seca, situada no município de Colatina; Compreender os processos históricos de implantação da Educação do Campo no município de Colatina – ES; e Conhecer a trajetória de luta dos sujeitos coletivos na construção da Escola Municipal Comunitária Rural “Fazenda Pinotti”.

Com isso, o objetivo principal desta pesquisa é socializar o registro histórico de uma experiência de grande relevância para a Educação do Campo, para a comunidade de São João da Barra Seca, para o município de Colatina, para o estado do ES e o Brasil, bem como o que o movimento organizado das famílias camponesas, em busca de um objetivo coletivo, tem a ensinar e inspirar outras comunidades.

Caminhos trilhados pela pesquisa

A trajetória a ser percorrida, as formas e as técnicas para realização de uma determinada pesquisa, bem como a relação do(a) investigador(a), em constante diálogo com a literatura e a realidade para se chegar e/ou construir conhecimento, caracteriza-se por metodologia.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, basearam-se em um estudo qualitativo, tendo como referência Martins (2008, p.11), segundo o qual, uma avaliação qualitativa “[...] é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos [...]” e, também, “[...] buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto”. Assim, a pesquisa qualitativa oportunizou-me investigar, compreender e descrever a história do movimento da Educação do Campo, de acordo com as esferas de abrangência: a nível nacional, estadual, municipal e comunitário.

Características e abordagem

A característica e a abordagem da pesquisa desenvolvida basearam-se num estudo qualitativo. A estratégia utilizada, a abordagem para a coleta de dados e informações acerca da temática investigada, tiveram como referência o estudo de caso, podendo ser descrita da seguinte forma:

[...] uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. (MARTINS, 2008, p. 11).

Desta forma, o estudo de caso possibilitou-me dialogar, conhecer, compreender e interpretar a trajetória de luta dos sujeitos coletivos para construção da Escola Municipal Comunitária Rural “Fazenda Pinotti”, na comunidade de São João da Barra Seca. O objeto pesquisado não sofreu alterações, nem durante e nem após a pesquisa, apenas as percepções atentas do investigador sobre a história rememorada e a realidade diagnosticada.

Acerca do estudo de caso, conforme assevera Rocha (2008), enquanto método de investigação qualitativa, tem sua aplicação quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva e com mais objetividade e validade conceitual, do que propriamente estatística, acerca da visão de mundo de setores populares. Interessa ainda as perspectivas que apontem para um projeto de civilização identificado com a história desses grupos, mas também fruto de sonhos e utopias.

Ao citar anteriormente que a pesquisa não interferiu na realidade, apenas a observou, ênfase nas palavras de Rocha que, a importância de diagnosticar nessas comunidades camponesas as perspectivas de educação tão almejada por eles, seus projetos e sonhos que se caracterizam com a identidade destes povos, ajudaram-me a compreender a realidade atual, bem como, os desafios e entraves por eles enfrentados.

Classificação e procedimentos

Para a classificação da pesquisa, tomam-se como base, os critérios apresentados por Vergara (2000), que a qualifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa é descritiva e exploratória. Classificou-se como descritiva porque levantou, interpretou, analisou e registrou as vivências históricas dos entrevistados sobre a constituição da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca e exploratória, porque, embora se tenha acesso às informações sobre a história das lutas e movimentos sociais locais em prol da educação do e no campo, na comunidade supracitada, ainda não tinham sido realizados estudos posteriores à implantação desse modelo de ensino que se buscou na localidade em questão e, de como contribuiu para a emancipação dos camponeses. Segundo Gil (2002 p.41), essa característica de abordagem de investigação proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese. Dessa forma, a pesquisa possibilitou o levantamento de hipóteses, evidenciando a luta desses sujeitos envolvidos na construção de um projeto de Escola Comunitária, aos moldes da Pedagogia da Alternância, para que, depois de instaurada, a Educação do Campo se efetivasse como ferramenta na garantia de direitos dos camponeses.

Quanto aos meios e, ainda com Gil (2006), a revisão da literatura tem sua importância porque a mesma proporciona fundamentação para a pesquisa e esclarece novas descobertas acerca do tema em questão. Durante todo o desenvolvimento do trabalho, definiu-se como o ponto de encontro e de auxílio no ato da produção de meus registros, sendo esta uma prática constante no diálogo e validação dos diagnósticos encontrados, alinhando as descobertas com a teoria e, conseqüentemente, a produção da dissertação. As principais referências que embasou teoricamente essa pesquisa, contou com a colaboração de Zamberlan, Comilo, Freinet, Santos, Arroyo, Gil, Martins, Fernandes, Gimonet, Queiroz, Pinheiro, Antunes - Rocha, Molina, Nosella, Melucci, Freire e Caldart.

Para um bom desenvolvimento e resultado da diagnose apurada, foi necessária a realização de uma pesquisa documental, esta foi a segunda fase. Gil (2002, p. 45 – 46), argumenta que a pesquisa documental é muito semelhante a uma pesquisa bibliográfica, o caminho percorrido pelo investigador na busca de documentos e/ou livros foi o mesmo, o que as diferencia é a natureza das fontes. Na pesquisa bibliográfica as fontes são disponibilizadas em materiais impressos, podendo ser encontradas em bibliotecas e em sites pela internet, já na documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas e os materiais ainda não receberam tratamento analítico.

Diante do exposto, a pesquisa documental possibilitou-me apropriar, aprofundar e analisar documentos que ainda não tinham sido explorados por nenhum investigador, tais como: registros de atas de reuniões com educadores e famílias camponesas, para implantação da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo do município de Colatina, com enfoque na EMCOR “Fazenda Pinotti”, documentos referentes à Proposta Curricular e Organização Curricular das escolas do campo, PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, decretos e portarias municipais, reportagens, imagens, vídeos, ou seja, documentos e arquivos públicos e particulares referentes à temática pesquisada, que foram encontrados na unidade escolar, nas residências de algumas famílias, educadores e coordenadores, pedagógico e administrativo, e na Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa de campo viabilizou a coleta de dados que, neste caso, ocorreu por meio de entrevistas. Martins (2008, p. 27) define como “[...] uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações”. Nas entrevistas, busquei captar as nuances da relação dos entrevistados com o tema proposto, as experiências passadas em relação à educação no campo, como era a realidade das escolas quando estudavam, e também, quais os anseios dos sujeitos envolvidos nesse processo em relação à educação no campo, quanto à garantia de direitos como cidadãos. No momento da entrevista, terceira fase do trabalho, procurei dialogar e adentrar naquilo que o entrevistado pensava, seus anseios e sonhos sobre o objeto investigado, oportunizando-o a dizer o que ele realmente queria falar, evitando constrangimentos.

Por fim, foi o momento da análise e interpretação dos dados. Para Gil (2006, p.185), a análise é caracterizada como a organização e sumarização dos dados obtidos na pesquisa, em que os mesmos fornecem respostas ao problema investigado. A interpretação consiste em fazer a ligação das informações com outros conhecimentos previamente diagnosticados. Com os dados e resultados da pesquisa em mãos, busquei as referências bibliográficas que dialogavam com a diagnose apurada, para validação e compreensão da realidade vivenciada pelos entrevistados.

Os sujeitos da pesquisa

A seleção dos entrevistados para a realização da coleta de dados, baseou-se nas vivências, na atuação destes sujeitos e por eles serem os protagonistas da história, fornecendo informações acerca do objeto pesquisado.

De acordo com Gil (2002, p. 104), “[...] quando o pesquisador procura localizar os grupos adequados, procede a um trabalho de levantamento de dados dos sujeitos”. No caso da pesquisa em questão, levou-se em consideração, aqueles que conheciam todo o contexto de luta das famílias da comunidade de São João da Barra Seca para a construção da EMCOR Fazenda Pinotti, bem como a implantação da Educação do Campo nesta comunidade.

Para o desenvolvimento da entrevista, a seleção dos entrevistados foi organizada da seguinte forma:

- Grupo 1: Considerando que a luta se iniciou no final da década de noventa e contou com a interferência do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável que nasceu no ano de 2000, organizado e articulado pela diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES (Quadriênio 2001/2005), a entrevista destinou-se a escutar dois membros que compuseram essa diretoria naquele período;

- Grupo 2: Membros da Associação de Pequenos Produtores da comunidade de São João da Barra Seca. A escolha em dialogar com cinco pessoas desta associação, se deu pelo fato de ser formada e estruturada por moradores antigos e fixos da comunidade, por este grupo ser a representação oficial do lugar de modo geral e por pensarem, bem como lutarem por objetivos coletivos, sendo a EMCOR “Fazenda Pinotti” um dos seus sonhos e desejos concretizado;

- Grupo 3: Membros do Conselho de Escola da EMCOR “Fazenda Pinotti”. A intensão em ouvir seis das pessoas que compõem este grupo, partiu da curiosidade em saber o que elas pensam sobre o objeto da pesquisa em questão, por elas serem pessoas atuantes e ativas da comunidade de São João da Barra Seca, local onde está localizada a EMCOR “Fazenda Pinotti” e por serem representantes de pais, de famílias e de lideranças das comunidades da região que fazem parte da área de abrangência da escola; e

- Grupo 4: Adultos que moram e/ou moraram na comunidade e/ou na região de São de João da Barra Seca/Colatina - ES, que precisaram morar na cidade e/ou utilizar o transporte escolar para poderem estudar nas escolas que eram localizadas na cidade e/ou nos distritos. A motivação em dialogar com esses seis jovens seria no sentido de conhecer, de ouvir como foi a experiência de estudar em uma escola tão distante de sua casa/comunidade, as vivências durante o deslocamento de suas casas à escola, até o retorno às suas casas e conhecer o que eles pensam sobre a trajetória de luta para a construção e consolidação da EMCOR “Fazenda Pinotti”.

Para a realização das entrevistas, foi-se necessário adotar e cumprir com o isolamento social, sendo esta, uma das medidas/ações contidas nos protocolos de emergência em saúde pública decorrentes do surto de coronavírus (COVID-19). Devido isso, a coleta de dados referente à pesquisa de campo adotou algumas estratégias a fim de alcançar os objetivos planejados e obter os diagnósticos esperados, por meio dos roteiros das entrevistas. Assim sendo, com algumas das pessoas dos grupos supracitados, a entrevista aconteceu de forma presencial, outras por e-mail, por ligações telefônicas, por mensagens via aplicativo *Whatsapp* e por material impresso. Enfim, independente da forma e estratégia utilizada, o importante é que o retorno dos entrevistados foi satisfatório para a execução da pesquisa. Os roteiros das entrevistas que

serviram de balizador para o desenvolvimento da pesquisa de campo, dos diálogos e diagnósticos acerca do objeto de pesquisa, encontram-se nos anexos dessa dissertação.

Locus da Pesquisa

O cenário local investigado foi a Escola Municipal Comunitária Rural – EMCOR “Fazenda Pinotti”, e o movimento organizado das famílias do Vale de Santa Joana. Esta instituição de ensino encontra-se localizada na comunidade de São João da Barra Seca e atende os estudantes provenientes das comunidades de Córrego Estrela, São Brás, Boa Esperança, Santa Joana, São João da Barra Seca, Piabas I, Piabas II e São Luís da Barra Seca, ambas de abrangência do Vale de Joana. O produto final da pesquisa desencadeou a produção de três capítulos, perpassados pela mística e pedagogia dos movimentos sociais, como um dos elementos principais para a consolidação da Modalidade de Ensino – Educação do Campo, nas esferas nacional, estadual, municipal e comunitária. Assim sendo, no primeiro, socializei os principais marcos legais da Educação do Campo, a nível nacional, pontuando os entraves e avanços para a efetivação dessa Modalidade de Ensino. Em seguida, a abordagem teve como referência as considerações acerca da história da Educação do Campo no estado do Espírito Santo. A organização dos movimentos sociais foi algo revolucionário, pois, por meio deles, a Educação do Campo passou a compor as principais pautas de reuniões com o Poder Público e, a partir de então, foi ganhando espaço e notoriedade até tornar-se uma Modalidade de Ensino, atendendo as especificidades dos territórios camponeses.

No segundo capítulo, investiguei os processos históricos de implantação da Educação do Campo no município de Colatina – ES. Os resultados dessa abordagem apresentaram os motivos pelos quais as famílias camponesas manifestaram interesse em conhecer as escolas que trabalhavam com a metodologia da Pedagogia da Alternância, por ser uma das propostas metodológicas reconhecida como a mais adequada no atendimento às peculiaridades das escolas do campo. Por isto, acreditaram e apostaram na formação pedagógica, política, social e humana que seus filhos, bem como a comunidade escolar, receberiam.

As comunidades camponesas apresentaram uma perda identitária, cultural e familiar, o que acarretou o êxodo rural, devido uma proposta de ensino que desconsiderava e ignorava o contexto camponês, sendo esta, ofertada nas escolas distantes, para onde os filhos iam cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. No sentido de reverter a situação, iniciou-se um movimento organizado por lideranças e famílias camponesas, nos Vales de Boa Esperança e Santa Joana, em vistas a implantação da Educação do Campo no município de Colatina.

No terceiro capítulo, a abordagem da pesquisa, além de ser local/comunitário, retratando a trajetória de luta dos sujeitos coletivos da comunidade de SJBS e do Vale de Santa Joana, em prol da construção da EMCOR “Fazenda Pinotti”, sendo este, um objetivo coletivo, adiado por, aproximadamente, vinte anos e, a cada ano, a cada não recebido, as famílias e lideranças se constituíam de esperanças, persistências e resistências para seguirem adiante, buscou também evidenciar a intensa e efetiva contribuição dos movimentos sociais organizados, na luta por uma educação própria e apropriada no/do campo, tendo em vista a garantia de formação pedagógica, política, humana, social e emancipatória à população camponesa.

1 CAPÍTULO I

UM OLHAR PARA A CAMINHADA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O histórico da Educação do Campo é marcado por meio de muitas lutas de povos residentes em localidades rurais que, na maioria das vezes, se passavam como “despercebidos e/ou esquecidos”. Observando essa trajetória histórica, muitos foram os desafios e enfrentamentos percorridos nesta longa caminhada, valendo pontuar que, devido à resistência dos povos camponeses, muitos dos objetivos foram alcançados estando essas conquistas respaldadas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, em seu artigo 205, versa que “A educação, direito de todos e dever do Estado [...] e no artigo 206, prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, ou seja, é expresso com muita clareza que o direito à educação deve ser garantido a todos, independentemente do local onde residem, e, se é de difícil acesso ou não, é dever do Estado, enquanto Poder Público, criar medidas para que isso aconteça.

No final do século XX, a Educação do Campo começa a ser observada, elaborada e a compor pauta em momentos de reuniões e discussões que envolviam as instituições públicas responsáveis pela educação no país e isso só foi possível devido aos movimentos organizados pelos camponeses que, incansavelmente, lutavam por uma proposta de educação própria e apropriada às famílias camponesas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 2010), em seus artigos 23, 26 e 28 estabelece normas que tratam das especificidades do território camponês, considerando todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. No art. 28 da LDB 9394/96 está prescrito que, a oferta da educação em território rural precisa ser apropriada aqueles sujeitos:

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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; [...]

O reconhecimento das peculiaridades e características da população rural neste artigo possibilitou aos envolvidos neste contexto, a repensar as propostas de educação ofertadas aos estudantes camponeses e a ressignificar a metodologia utilizada nas salas de aulas para que, pudessem dialogar com os saberes e atores do campo, tendo a realidade como ponto de partida para as discussões e propostas de ensino. Cabe destacar que, ao retratar-se a realidade do camponês no ambiente escolar, o que mais se evidencia são as lutas destes povos pela garantia de seus direitos. Sendo assim, as propostas de ensino deverão trazer para as discussões e pautas de planejamentos todo o contexto social que se fez e faz necessário a esse tipo de organização desses sujeitos envolvidos neste processo. É inadmissível uma escola do campo que sobrevive exclusivamente devido toda essa ação dos movimentos organizados, desconsiderá-los nos seus contextos e vivências escolares.

Perpassando o art. 23 da LDB 9394/96 que evidencia-se como as unidades escolares, localizadas em território camponês, se organizam de diferentes formas, conforme descrito no artigo:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...]

Essas formas de organização acima referenciadas, ao se retratarem aos grupos não-seriados, com base na idade, na competência, reforçam a legalidade da logística de organização da sala de aula multisseriada que é uma realidade muito comum nas escolas do campo, pois devido ao número de estudantes de cada ano/série, faz-se necessário estudarem em um mesmo espaço escolar. Isso também contribui para que essas escolas continuem existindo nas pequenas comunidades rurais. O art. 26 da LDB 9394/96 reforça a importância de considerar as características regionais e locais da sociedade nas propostas curriculares, tais como segue descrito:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

As considerações acerca da parte diversificada a ser considerada nos currículos desenvolvidos em escolas do campo, pontuadas no art. 26, complementam e reforçam o que também está garantido no art. 28, ou seja, a importância de incluir nos currículos e nas propostas de ensino a realidade, especificidade e peculiaridade do território camponês e dos povos do campo. Arroyo coloca a educação do campo na condição de valorização de território, bem como de munir o camponês de recursos e informações na luta contra o descaso e opressão.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p.23).

Nesta perspectiva, tendo como referência as colocações de Arroyo e o que está previsto na legislação, não dá para reproduzir nas escolas do campo, as mesmas propostas de ensino que são desenvolvidas nas escolas da cidade. É necessário fazer dos espaços escolares, um local que vá além do ensinar a ler, escrever e calcular, mas um ambiente de formação humana, que possibilite aos sujeitos envolvidos neste processo a entenderem a importância dos movimentos sociais, das associações, da história da sua comunidade, seus traços culturais, que dialogue com a realidade camponesa considerando-a como parte fundamental na construção de sua identidade.

Além das legislações até aqui apresentadas, outro marco importantíssimo para a história da Educação do Campo no Brasil foi o primeiro Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária – ENERA, realizado no ano de 1997. De acordo com a página do MST, este

encontro se caracterizou em um momento de socialização das experiências formativas e educativas vivenciadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, bem como, um espaço de luta e articulações dos movimentos organizados na garantia de políticas públicas, em prol da educação no campo, que pudessem considerar a especificidade, peculiaridade, diversidade e a perspectiva de projeto educativo defendido por estes sujeitos. Após 18 anos do evento, aconteceu o segundo ENERA, no dia 25 de setembro de 2015, em Luziânia, Goiás. O encontro reuniu aproximadamente 1500 educadores(as) da educação básica. O principal objetivo do encontro era dar continuidade ao que foi garantido no primeiro, ou seja, reivindicar por um projeto de educação que garantisse a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação.

Em 1998, na mesma cidade onde aconteceu o segundo ENERA, foi realizada também a primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. Este encontro foi fruto dos movimentos organizados e das lutas dos povos camponeses, como afirma um trecho do texto das Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do ES (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESPÍRITO SANTO, 2011 –2013, p. 05):

Essa Conferência foi o resultado de um longo processo de lutas dos povos organizados do campo e trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores/as. [...] esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo.

A partir dessa conferência o termo “Educação do Campo” ganha voz e vez e passa a substituir o termo “Educação Rural”, passando assim, a ser utilizado nos documentos e legislações.

Todo esse movimento contra a “Educação Rural” aconteceu por se caracterizar por uma proposta de educação vinculada à perspectiva de proposta da cidade, desconsiderando a cultura camponesa. A estrutura física das escolas era precária, transmitindo uma imagem depreciativa do agricultor/homem do campo como o “jeca”, o “coitadinho”. O campo era caracterizado como atraso e não possuía formação de professor. De acordo com o texto das Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo – ES, o termo rural era caracterizado da seguinte forma:

O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, o lugar em que projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras. Nessa circunstância, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, predatória, concentradora de bens: o lugar do latifúndio, da escravidão, da exclusão social e da expropriação de uns em detrimento de outros (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESPÍRITO SANTO, 2011 –2013, p. 4).

Insatisfeitos com o contexto que se constituía o conceito “Educação Rural”, vários movimentos se organizaram com o objetivo de superar e ressignificar este conceito que estava ultrapassado. Com isso, aconteceram várias discussões e desenvolvimento de propostas de políticas públicas educacionais, baseadas na perspectiva de valorização do homem do campo atrelada a sua relação com a natureza, bem como, uma proposta de educação que considerasse a

cultura camponesa. Essas ações foram fundamentais para os desdobramentos na garantia da efetivação do conceito “Educação do Campo” e fomentaram outros momentos de debates importantíssimos, como por exemplo, a segunda Conferência Nacional “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”, realizada em 2004, que oportunizou avanços substanciais, mas, ao mesmo tempo, permaneceram muitos desafios que acabaram interferindo nas práticas sociais, comprometendo as transformações.

Santos (2017), em seu texto, considera a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002, como a consolidação de um marco histórico para a Educação do Campo, pois por meio dela, instituiu-se as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Salientou também que, a demora pela efetivação do que estava garantido neste documento, comprometeu para que as políticas públicas de direito do povo camponês fossem cumpridas na íntegra nas escolas do campo, em território nacional. As diretrizes supracitadas também são orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Com os avanços que foram acontecendo, mesmo que a passos lentos, com a elaboração e efetivação de políticas públicas para as escolas do campo, foi-se necessário a criação de uma secretaria no organograma do Ministério da Educação. Para isso, em 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Santos (2017, p. 7 – 8) afirma que “Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades”, o que e de fato isso aconteceu. Por meio dessa secretaria, cada vez mais o campo foi se destacando e enraizando suas especificidades nas pautas em que se discutiam a educação do país. Isso contribuiu para a elaboração e criação de programas federais que pudessem atender exclusivamente a Educação do Campo, o jovem do campo, a educação escolar indígena e quilombola, e outros.

Outro marco importante da história da Educação do Campo foi à aprovação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Neste decreto encontra-se descrito especificamente, no Art. 2º que trata dos princípios da Educação do Campo nos incisos III, IV e V, as seguintes considerações:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

O que se encontra nesta normatização é a garantia do atendimento as reivindicações realizadas pelos povos do território camponês, o que se vinha há muito tempo sendo ponto de pauta de reuniões de lideranças dos movimentos organizados com os responsáveis pela educação básica no país. O PRONERA foi elaborado e pensado exclusivamente para atender as especificidades e singularidades desse povo e da vida no campo e considerou, de modo geral,

desde a formação dos educadores (as) até o desenvolvimento de proposta pedagógica que dialogasse com a realidade dos estudantes.

Existem outras legislações que fortaleceram a garantia de políticas públicas aos povos do campo. Mas, para finalizar essa discussão em âmbito nacional, destacam-se dois programas que fizeram toda a diferença para a Educação do Campo. O primeiro foi o PROCAMPO – O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 237) o PROCAMPO também foi oriundo de muita pressão por parte do Movimento da Educação do Campo, foi um dos pontos de pauta na primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo – CNEC e consolidou-se como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da segunda Conferência Nacional: Por Um Sistema Público de Educação do Campo. Este programa possibilitou a organização de cursos de licenciatura específicos em educação do campo com a integração do ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de promover a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes às suas populações.

O segundo foi o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo que, surgido após a assinatura do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, instituiu a implantação de Política Nacional de Educação do Campo, a partir do qual, viu-se a necessidade de organizar um programa para dinamizar as ações previstas no referido decreto. A organização deste programa se refere ao conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas escolas do campo, bem como, a formação dos professores, material didático-pedagógico específico, infraestrutura e qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino.

1.1 Considerações Acerca da História da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo – ES.

O cenário da história da Educação do Campo do estado do Espírito Santo - ES é marcado por muitas conquistas, mas também com retrocessos. A Lei nº 11.126, de 09 de fevereiro de 1998, em seu art. 1º, inciso IV: “Determina formas de colaboração com os municípios na oferta do ensino fundamental, as quais deverão assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis entre Estados e municípios”, iniciou-se no estado do ES o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental. Essa ação causou descontentamento e perdas irreparáveis à população, especificamente as comunidades do campo. Este fato acarretou o fechamento de inúmeras escolas localizadas nas comunidades campestres que ofertavam esta etapa da Educação Básica. De acordo com os dados do EDUCACENSO, de 1998 a 2010, encontram-se paralisadas 1.503 escolas da rede municipal e 564 da rede estadual, totalizando 2022 escolas fechadas, no estado do ES.

Com o objetivo de dialogar e reverter essa situação, reduzir a repetência, a evasão escolar, melhorar as taxas de rendimento dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de turmas multisseriadas localizadas no campo, bem como suas limitações em termos de infraestrutura e à formação específica dos educadores, para atuar com esta forma de organização escolar, gerou-se um crescente debate.

Nesse sentido, em 1997, a metodologia do Programa Escola Ativa foi implantada no Brasil e desenvolvida pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e Ministério da Educação - MEC, contemplando as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Após 10 anos de implementação, em 2008, o estado do

ES fez adesão ao programa, iniciando em 2009 a formação com os coordenadores lotados nas Secretarias Municipais e Regionais de Educação, que repassavam a formação aos educadores. Com isso, as escolas do campo, que atendiam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tiveram a oportunidade de se reorganizarem e de se fortalecerem administrativamente e pedagogicamente.

A Resolução do Conselho Deliberativo/FNDE Nº 56 de 09 de novembro de 2009, estabeleceu orientações e diretrizes, voltadas à formação continuada de professores em efetivo exercício do magistério, com atuação nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, durante o período de implantação nacional do Programa, nos exercícios de 2009 e 2010. O programa teve duração até o ano de 2010, pois em 2011 foi extinto pelo Ministério da Educação.

No campo pedagógico, referindo-se ainda à formação continuada de professores, vale destacar o curso Escola da Terra, uma ação oriunda do PRONACAMPO, em vistas de consolidar parcerias com os sistemas públicos de ensino e movimentos sociais e sindicais do campo, no sentido de resgatar e fortalecer a Educação dos povos do campo e quilombolas. A formação Escola da Terra foi instituída por meio da Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, e tinha como objetivo promover a formação continuada específica de professores atuantes em escolas do campo, especificamente, em turmas multisseriadas e oferecer recursos didáticos e pedagógicos coerentes as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. No estado do ES, essa formação foi conduzida pela UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, onde era repassada a formação aos municípios que fizeram a adesão ao curso.

Outro ponto que contribuiu e fortaleceu significativamente a Educação do Campo em solo capixaba foi à aprovação da Resolução nº 1286/2006, do Conselho Estadual de Educação do ES, em seu Art. 106, versa que “Além da observância do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o currículo da Educação Básica atenderá os dispositivos: [...] inciso VII – ajustamento às necessidades do ensino na zona rural, a indígenas e a grupos étnico-culturais específicos”. A partir de então, as unidades escolares passaram a adequar o currículo e a metodologia de ensino para atender às especificidades das diferentes formas de organização escolar, bem como, valorizar e dialogar com a realidade vivenciada pelos povos camponeses.

A metodologia de ensino adotada foi a Pedagogia da Alternância - PA, reconhecida como a melhor alternativa de proposta de trabalho que reconhece, dialoga, reflete e valoriza o contexto histórico, social, econômico e cultural do campo. Essa prática de trabalho iniciou na França, na década de 30, nas Casas Familiares Rurais e expandiu-se para outros países. Conforme Zamberlan (2003, p. 26):

A história da Pedagogia da Alternância, é, antes de tudo, a história de uma “idéia-fato” [sic] que vive, até hoje, em muitas regiões do mundo. Foi a idéia [sic] de um grupo de pessoas, lideradas por Padre Abbé Granerau, filho de um pequeno agricultor, que durante toda sua vida, esteve comprometido com o meio rural, dividindo, com os pequenos agricultores, angústias, esperanças, lutas e injustiças da época.

A exposição do autor sobre a história da Pedagogia da Alternância, não poderia ser diferente, pois o cenário desta proposta foi construído e desejado por uma organização social de pequenos agricultores que possuía uma liderança que tinha suas raízes fincadas no solo camponês. O mais interessante é que, como afirma o autor, “essa idéia-fato” [sic] é a realidade vivenciada atualmente em muitas comunidades camponesas que sonham e buscam por essa pedagogia de ensino.

Dália e Frazão (2011), também relatam sobre o surgimento da Pedagogia da Alternância. Segundo eles, a proposta teve início na França, em 1935, em uma comunidade conhecida por Sérignac-Péboudou. O desejo de algumas famílias daquela localidade era que seus filhos pudessem ter um ensino/formação que pudesse ser coerente com suas vivências, ou seja, com a realidade do campo. Essas famílias eram sindicalizadas, envolvidas em questões do meio rural, comprometidas com a organização da comunidade e preocupadas com o futuro de seus filhos. Diante de suas inquietações, resolveram se unir ao pároco da igreja daquela comunidade, também interessado e preocupado com a situação que estava ocorrendo na região. Na tentativa de realizar o desejo coletivo, fizeram várias reuniões e, em meio a tantas discussões entre as famílias e o padre, eles se organizaram e formaram uma associação. Todo esse movimento, teve a intensa colaboração e orientação do padre, Abbé Granereau, que conseqüentemente, criou uma seção de aprendizagem.

Gimonet (1999, p. 40 - 41), também afirma que esse desejo por uma proposta de educação diferenciada foi despertado e mobilizado pelas famílias.

Então, fora das estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões (...). Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais (...). Eles inventaram uma fórmula escolar baseada na Pedagogia da Alternância que induzia uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, pais e os formadores da escola. Em 1935, eram quatro jovens (...), no ano seguinte dezesseis jovens (...), dois anos mais tarde eram quarenta estudantes. Os agri cultores, pais desses jovens agruparam-se em uma associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento para comprarem uma casa (...) a Casa Familiar de Lauzun e contrataram um formador.

Assim, a experiência iniciou-se com quatro estudantes que se organizaram da seguinte forma: os períodos de internato e aprendizagem formal aconteciam na seção e eles eram orientados pelo padre Abbé Granereau. Os períodos de trabalhos e das aulas práticas eram realizados nas propriedades rurais com famílias que os acompanhavam e os orientavam. Por meio dessa experiência, com o aumento significativo de estudantes, a organização da associação e o amparo da Lei da Aprendizagem de 1929, surgiu-se a Maison Familiale Rurale - MFR, ou Casa Familiar. Esta foi a primeira a ser instituída no mundo, tendo como referência e princípios, a mesma organização e modelo educativo, tais como: a presença das famílias representada pela associação rural, a metodologia da Pedagogia da Alternância, a preocupação com o desenvolvimento local e um enfoque na formação integral do estudante. Frazão e Dália (2001, p. 33) relatam que a Pedagogia da Alternância:

Chegou ao Brasil, em 1968, no interior do Estado do Espírito Santo. Baseando-se no trabalho de Paolo Nosella, um dos pioneiros na prática da Pedagogia da Alternância no Brasil, percebe-se que o processo de criação dos primeiros CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) na região se deu pela iniciativa de um jesuíta italiano: o padre Humberto Pietro Grande. (NOSELLA, 2007, p. 32). O padre, que tinha atuação pastoral na região, voltou à Itália, por conta do término de sua formação, preocupado com as péssimas condições de vida do povo do interior capixaba, grande parte formado por

descendentes italianos. Dessa forma, procurou estabelecer ações e parcerias que pudessem ajudar a elevar as condições econômico-sociais daquela população, o que lhe pareceu possível através da criação de duas entidades: uma Sociedade Ítalo-brasileira, que promovesse o “desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo”; e outra de cunho jurídico que pudesse dar maior seriedade e recursos ao projeto, a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo.

Nos escritos acima, fica explícito que a proposta da Pedagogia da Alternância nasce em meio a um contexto de insatisfação e descaso para com o ensino ofertado às famílias camponesas, e estas, encontraram amparo nas lideranças religiosas, que em meio às discussões, a solução seria romper com o modelo de ensino tradicional que menosprezava a população rural, ou seja, “uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 1977, p. 18), mas sim uma escola que enxergasse a identidade e as vivências dos povos do campo, que dialogasse com as suas especificidades, organicidade, historicidade e estivesse ali, próxima às famílias. Pois [...] “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância por meio de seus instrumentos pedagógicos e sua organicidade através da gestão compartilhada, permite e dá condições ao educador e equipe escolar oferecer uma educação que tenha relação direta com a realidade onde ela está inserida, ou seja, tendo como ponto de partida na organização e elaboração de seus planejamentos/planos de ensino os saberes e fazeres do campo, as lutas sociais, as conquistas, as festividades, os desafios e enfrentamentos, enfim, a identidade camponesa. Esta proposta de educação do campo tem como principal objetivo a formação humana, para que o indivíduo possa se reconhecer/identificar como sujeito de direito, empoderado e inserido no contexto das vivências sociais e econômica da sociedade. A metodologia preza pela valorização do saber regional e local, oportunizando o seu fortalecimento, bem como tendo os princípios da educação do campo, a essência desta proposta de formação humanizadora.

A formação do estudante pela Pedagogia da Alternância implica o seu envolvimento em atividades produtivas, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Ou seja, essa formação busca a interação entre as atividades práticas e a reflexão teórica sobre elas. Nessa perspectiva educativa, o estudante é o protagonista de sua própria formação. Ele participa ativamente, com sua turma e educador, do momento de analisar e selecionar quais conteúdos serão estudados e que são relevantes para seu desenvolvimento. Desta forma, o estudante tem a oportunidade de falar sobre suas curiosidades, demonstrar suas necessidades, suas angústias, suas dúvidas, seus desejos e aprender a respeitar a opinião dos outros. Por meio desta metodologia, o estudante constrói e exercita a sua autonomia durante os momentos que está na escola, em sintonia com os momentos vividos com a família, conforme descrito abaixo.

Para Freinet a liberdade e autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem irá facilitar o processo de ascensão intelectual dos alunos, além de possibilitar que eles se tornem homens livres, autônomos, mais responsáveis e que tenham condições de contribuir na transformação da sociedade. Além do amor, Freinet atribui aos professores alguns deveres, tais como: lutar para que a sociedade, ou melhor, para que o sistema possa oferecer às crianças condições favoráveis para

o desenvolvimento infantil, assim, aconselha também os professores a aplicarem em todos instantes os princípios democráticos, para que as crianças aprendam desde pequenas a respeitarem as opiniões de outras pessoas (COSTA, 2007, p. 6).

Além dos deveres dos professores pontuados acima por Freinet, a atenção personalizada e o olhar atento do educador são importantes nesse processo de formação, pois estes constroem a mediação pedagógica, o diálogo para revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e às comunidades e o desenvolvimento dos demais instrumentos pedagógicos. Estes, quando bem elaborados, planejados e realizados são alguns dos procedimentos didáticos utilizados para atingir o objetivo da formação integral do estudante, bem como, permitir que o momento vivenciado na escola seja a continuação de sua realidade.

Freinet (1997, p. 63) diz que é a vida que entra para a sala de aula, ou seja, a Pedagogia da Alternância, por meio de seus instrumentos pedagógicos, dá condição ao educador desenvolver um trabalho, tendo como referência e ponto de partida para a organização e elaboração do seu plano de ensino e de seus planejamentos, a realidade concreta e vivenciada pelos estudantes e comunidade escolar. De acordo com Silva (2000, p. 182), o objetivo dessas atividades é permitir aos alunos dialogar, refletir, questionar e participar das questões relacionadas à vida comunitária na escola, na região, na sociedade.

No Brasil a Pedagogia da Alternância foi introduzida em 1969, no estado do ES, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, começando a primeira experiência com a implantação de uma Escola Família Agrícola – EFA, em Olivânia, no município de Anchieta. A partir daí, foi ganhando espaço e rápida expansão com a orientação e contribuição dos Padres Jesuítas.

Conforme Caliarí (2002, p. 95), o MEPES foi constituído no dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta. Na época, percebeu-se a necessidade de construir uma representatividade legal dos “comitês locais” que foram se formando nos municípios, por meio da organização dos agricultores. O principal objetivo dessa representação era discutir, dialogar e mobilizar os agricultores para a concretização da ideia de instalação das “Escolas Famílias Agrícolas – EFA”. A partir de então, o MEPES tem conduzido e promovido ações, por meio de convênios, com os municípios que buscam desenvolver em suas escolas do campo, um trabalho pautado na Pedagogia da Alternância.

No estado do ES, as escolas do campo que adotam esta alternativa de atendimento à população escolar do campo, se organizam e elaboram seus calendários escolares de acordo com o Parecer CBE/CNE nº 01/2006, que trata dos Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), bem como esclarecimentos significativos para a compreensão dos princípios e elementos pedagógicos desta metodologia de ensino.

1.2 Educação do Campo: Consolidando as Representações para a Garantia e Fortalecimento de sua Existência.

Cada vez que as pessoas se organizam em coletivo ganham voz, vez e espaço perante o campo das políticas públicas. Com isso, vão alcançando seus ideais, objetivos e sonhos que, na maioria das vezes, são os direitos dos cidadãos. Porém, a cada dia fica mais evidente a extrema importância de os povos se organizarem em prol de algum objetivo, bem como da permanência

de algo conquistado, do respeito e do reconhecimento. Caldart (2002, p. 132) enfatiza a importância dos movimentos organizados na garantia dos direitos dos povos invisíveis diante dos olhos do poder público:

Os movimentos, por meio das suas lutas e suas formas de organização e de expressão, têm ajudado a afirmar direitos, a humanizar as pessoas criando novas possibilidades de viver com dignidade; nos ajudam a enxergar os sujeitos, à medida que os fazem aparecer diante da sociedade, escancarando suas injustiças, desigualdades, mentiras.

A organização dos movimentos sociais contribui para a formação dos cidadãos críticos, constituindo um perfil e espírito coletivo, acolhedor, fraterno e humanitário. Faz com que o indivíduo rompa com as barreiras e os vícios do individualismo, pois as bandeiras de lutas são erguidas diante de uma causa coletiva e um objetivo comum a todos.

Ao referir-se à Educação do Campo, os movimentos organizados tiveram e têm um papel importantíssimo para a existência dessa modalidade de ensino. No território camponês onde existe uma escola na comunidade e/ou na região que tem como modalidade de ensino a Educação do Campo, certamente é fruto de mutirões, nascida e mantida por meio da atuação efetiva das famílias, dos Conselhos de Escola e/ou Associações, pois a Educação do Campo só existe e acontece, onde possui a organização das famílias e/ou de algum tipo de movimento organizado.

O Estado do Espírito Santo é o berço de várias organizações e movimentos sociais que lutam pela efetivação de políticas públicas para os que residem no campo, principalmente em defesa a uma proposta de educação própria e apropriada no lugar onde vivem. Conhecer algumas dessas organizações, favorece ao indivíduo, ao leitor, ao pesquisador e até mesmo ao militante, a apropriação de conhecimentos, objetivos, metas e prioridades que é comum a todo cidadão que busca uma vida digna, independentemente do local onde vive. Ter acesso a essas informações, poder participar e atuar em algum tipo de organização social, possibilita ao sujeito gerar e cultivar o sentimento de pertencimento pela terra, pela escola, pelo legado cultural, pela igreja, pelas festas e comemorações na comunidade, pelos mutirões, enfim, por todos os elementos que evidencia, valoriza e preserva as suas raízes culturais e emocionais.

Neste contexto, considera-se fundamental evidenciar algumas das organizações sociais que atuaram e continuam atuando em defesa do camponês e na garantia da efetivação de políticas públicas, tendo como principal bandeira de luta, a Educação do Campo.

1.2.1 MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

Conforme apresentado anteriormente, o MEPES teve uma contribuição ímpar na Educação do Campo do estado do ES. Este movimento foi responsável pela implantação das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, modelo oriundo da Itália, primeiramente na região Sul e, conseqüentemente, no Norte do estado, havendo uma diferença na implantação nessas duas regiões. Em sua pesquisa Telau (2015, p. 31 – 32) afirma que

Houve uma diferença na implantação das EFAs entre as regiões do Estado. No norte o contexto de lutas e resistências que marcaram a disputa entre o projeto da agricultura camponesa e o avanço do agronegócio era intenso desde a década de 1970, ao passo que no sul as condições que explicitamos sobre a imigração não criaram contradições sociais capazes de promover rupturas mais profundas nas

estruturas socioeconômicas. No sul as ações se centraram mais em políticas compensatórias, que lutas sociais.

No ano seguinte ao de sua criação, em 1969, conforme os apontamentos de Caliarí (2002), o MEPES introduziu e acompanhou as atividades na EFA de Olivânia, distrito de Anchieta, na EFA de Alfredo Chaves, na EFA de Rio Novo do Sul. O desejo por esse modelo de escola era manifestado pelas famílias que participavam ativamente nas reuniões que contemplavam esta discussão em suas pautas. O envolvimento das mesmas era de grande importância, pois elas decidiam sobre a criação, o local onde seria a sede da escola, como seria a forma de aquisição da área, da construção, o gerenciamento e a parte de manutenção. Fica explícito que, naquela época, às famílias tinham autonomia nas tomadas de decisão e organização das escolas por elas desejadas. Em alguns locais, o poder público assumia a gestão da escola e, em outros, as famílias tinham a liberdade para cuidar das demandas administrativas. Para isso, contava-se com a organização e parceria dos pais agricultores, o ato de gestar/administrar acontecia por meio da gestão compartilhada.

O principal objetivo desse movimento, conforme os escritos de Nosella (1977, p. 37) era oportunizar a “promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores”. Para alcançar este objetivo, era necessária uma proposta metodológica de ensino que dialogasse e refletisse com a identidade cultural, com a historicidade, com as atividades econômicas e sociais do território camponês. Uma proposta metodológica que, por meio de seus instrumentos pedagógicos, seria/é capaz de considerar em seus planos de ensino estas especificidades, seria/é a proposta pautada na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

A expansão da Pedagogia da Alternância, no Norte do estado, é assim explicada por Rodrigues (2019, p. 130):

Esse movimento expansionista da Pedagogia da Alternância para outras regiões do estado já fazia parte do Plano do Mepes, como aponta a fonte documental denominada “Plano de Expansão e Recursos para o período: 1971/73”, produzida pela equipe executiva em 20 de agosto de 1970. No plano, encontramos sinais de que a expansão, além de ser uma demanda surgida pelos interesses das lideranças das comunidades da região norte, principalmente São Mateus-ES, fazia parte dos planos da entidade desde a sua origem, como se confirma no que está expresso na denominação da instituição quando foi fundada: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Demonstra-se assim que, de fato, o movimento nasce para atuar em todo território capixaba, justificando a necessidade de um projeto de expansão, em que se propõe a nova etapa da ação comunitária e a confirmação da validade metodológica e filosófica das Escolas Famílias.

De acordo com os escritos, fica evidente que um dos principais objetivos do MEPES era expandir com a proposta da Pedagogia da Alternância e isso era/é o que este movimento tinha/tem feito desde a sua existência, buscando parcerias e celebrando convênios com municípios e Governo do Estado do ES, tendo como referência metodológica e filosófica a Pedagogia da Alternância.

Devido sua expansão, o MEPES foi ganhando notoriedade no desenvolvimento de suas ações na área da educação, bem como, abrangendo a área da saúde, conforme sinaliza Caliarí

(2002, p. 85), “Quanto mais o MEPES avançava na educação, maior era seu envolvimento com os outros setores básicos da população, que encontravam nele aquilo que o Estado não era capaz de suprir”. Diante do exposto pelo autor, é percebido que o MEPES tinha uma característica e perfil de atender e trabalhar com as causas que, na maioria das vezes, poderia até ser pela incapacidade de atendimento do Estado, mas, por outro lado, poderia ser por negligência do poder público, nessas situações que o MEPES foi se expandindo e atendendo as regiões que os solicitavam.

A sede do MEPES continua situada no município de Anchieta, no Estado do ES, segue seu objetivo de plano de trabalho com vasta experiência na formação de Educadores na perspectiva da Pedagogia da Alternância, bem como possui profissionais capacitados e adequados a trabalharem com práticas agropecuárias.

O Plano de Trabalho do Termo de Convênio celebrado entre o município de Colatina e o MEPES, durante os anos de 2017 e 2018 e o Relatório das Atividades do MEPES de 2018, retratam que o resultado das ações realizadas pelo movimento durante o percurso de sua existência fez com que nascessem Escolas Famílias no Espírito Santo, localizadas em 17 Municípios do interior do Estado. Sendo que, atualmente, o MEPES conta com 18 (dezoito) escolas, 04 (quatro) Centros de Educação Infantil, sendo 03 (três) escolas somente com Cursos de Ensino Fundamental, 08 (oito) escolas somente com Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 06 (seis) escolas funcionando com Cursos de Ensino Fundamental e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 01 (uma) Escola Família de Turismo localizado em Anchieta - ES e o Centro de Formação e Reflexão do MEPES, o que tornou o nosso Estado um verdadeiro laboratório vivo de práxis pedagógicas de Educação do Campo. O MEPES atua também na área da saúde no Centro Comunitário de Saúde – Hospital Maternidade Anchieta.

Desde 1968, a caminhada do MEPES colheu muitos frutos com sua atuação no meio rural, na gestão do modelo de Educação do Campo que utiliza a Pedagogia da Alternância, isso intensificou-se na criação e expansão das Escolas Famílias Agrícolas. Essa proposta foi sendo propagada por todo o estado do ES e país, sendo este, o berço dessa metodologia de ensino, conforme consta no Relatório de Atividades do MEPES.

Desta forma podemos dizer que o Estado do Espírito Santo com o trabalho do MEPES, é o berço da Pedagogia da Alternância. Do Espírito Santo esta proposta pedagógica se expandiu para as outras regiões do país, onde o MEPES teve seu papel fundamental neste processo de expansão, formando os monitores de outros estados, fornecendo materiais didáticos e orientações pedagógicas às equipes das Escolas Família Agrícola em sua fase de implantação (MEPES, 2018, p. 5).

Vale ressaltar que a assessoria e atuação do MEPES não contribuiu somente para a expansão das EFAs, por meio da Pedagogia da Alternância, mas também para o desenvolvimento de outras modalidades de educação que adotaram essa proposta. Esse modelo de ensino pode ser verificado no território capixaba e em algumas regiões brasileiras sendo desenvolvido pela via comunitária e pública. Os movimentos sociais também se identificaram e adotaram a proposta, pois é a que melhor atende e dialoga com as suas especificidades. Por isso que em alguns de seus programas e projetos de Educação do Campo a Pedagogia da Alternância se destaca, bem como, em algumas ações, projetos, programas coordenados pelo Poder Público.

Em 2018, este movimento completou seus 50 anos de atuação e dedicação para a educação das crianças, adolescente e jovens do campo. A sua forma de orientar a condução do desenvolvimento das escolas, despertou primeiramente nos educadores e, conseqüentemente nos

estudantes, o sentimento de pertença pelo espaço rural. As famílias e comunidade escolar passaram a acreditar mais, a valorizar, a respeitar, a fortalecer o legado cultural de sua região e a sua identidade camponesa.

1.2.2 UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

Com a efetiva atuação do MEPES desde sua criação - 1968, de acordo com Caliarí (2002), foram surgindo novas demandas de criação de escolas denominadas “Escolas Famílias Agrícolas” – EFAs. Devido ao crescimento e ampliação continuada das EFAs, viu-se a necessidade de melhorar a organização de seus instrumentos representativos e, com isso, nasceu a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, conforme afirma Caliarí:

A ampliação continuada das EFA's exigiu uma reorganização administrativa que culminou com a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), na primeira Assembléia Geral das EFAs do Brasil, realizada em 11 de março de 1982, no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. A UNEFAB surgiu da necessidade de se ampliar os instrumentos representativos das EFAs e de propiciar-lhes uma forma organizada que congregasse os objetivos concebidos nas diversas escolas existentes. Também visava a que distribuisse, de forma sistematizada, as concepções de educação rural que se construíam nessas escolas, congregando os conceitos dos alunos, monitores e famílias rurais envolvidos no processo de uma educação transformadora com reflexos multifacetados (CALIARI, 2002, p. 86).

Desde sua criação, a UNEFAB estava localizada em Orizona – GO, tendo como um dos seus principais objetivos ser uma instituição representativa, de apoio e assessoria às associações das EFAs no Brasil, bem como aos CEFFAs – Centro de Formação Familiar em Alternância, as ECOR – Escolas Comunitárias Rurais localizadas nos Estados do Espírito Santo e Bahia. Para Zamberlan (1991), a UNEFAB existiu para representar com mais originalidade as EFAs, para que ambas pudessem comungar dos mesmos objetivos e construir cada uma a sua identidade, porém com as mesmas afinidades, tendo como referência metodológica a perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Da ideia de juntar forças, adquirir peso político, trocar experiências, fortalecer o intercâmbio entre grupo de agricultores, de associações e outras instituições para desenvolver um trabalho na área educativa com a pedagogia da Alternância e também estimular a solidariedade entre regiões diferentes, surgiu a UNEFAB (ZAMBERLAN, 1991, p. 8).

A atuação efetiva da UNEFAB, tornou-se um norteador para o trabalho realizado nos CEFFA's e nas associações. Isso contribuiu no fortalecimento e desenvolvimento da proposta da Pedagogia da Alternância, favorecendo a realização de propostas de atividades sociais a população camponesa, bem como a possibilidade de iniciar mais trabalhos educativos pautados na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância. De acordo com Zamberlan (2003), após enfrentar um período longo de crise institucional, por volta da década de 90, foi necessária uma reestruturação político-institucional da UNEFAB, compondo-se assim, uma nova diretoria.

Com isso, uma de suas ações foi o forte movimento que ocorreu em todo o Brasil e diretamente nos CEFFA's localizados em solo capixaba, propondo a articulação e interação entre

os grupos-redes de escolas-família das demais regiões do Brasil. Percebe-se que neste momento vivenciado pela instituição, foi de dedicação exclusiva no sentido de fortalecer as parcerias, intensificar os contatos e articulações, em nível nacional e regional, a fim de superar a crise e melhorar os aspectos associativos, com o objetivo de ampliação do poder político das Associações e, conseqüentemente, o crescimento e fortalecimento dos CEFFA's em todo o Brasil. Conforme as informações contidas na dissertação de Zamberlan (2003), a sede oficial da UNEFAB, atualmente, está localizada em Brasília. Ela está filiada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, localizada em Paris, na França.

1.2.3 RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

Como já é de costume, as organizações/entidades/movimentos sociais nascem a partir de uma necessidade, de uma demanda, de uma defesa e/ou garantia de alguma causa social. Com a RACEFFAES também não foi diferente, o desejo para que ela existisse surgiu desde o ano de 1994, em 1996 intensificou a necessidade dessa organização, porém apenas em 2003 que ela ganha vida e passa a existir em cada CEFFA e em cada Associação por meio de suas orientações, coordenadas e encaminhamentos. Para verificar como nasceu essa organização social tão importante para a Educação do Campo do ES, nos trechos do texto de apresentação do livro “Cultivando a Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo” (RACEFFAES, 2015, p. 7), consta que:

A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), uma articulação das organizações das famílias dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), teve seu embrião na V Assembleia Geral da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) realizada em Riacho de Santana/BA, em abril de 1994. Naquele momento foi lançada a meta de articulação nacional dos CEFFA através de suas organizações regionais, por Estado ou por grupo de Estados. Em 1996, no VI Congresso Internacional dos CEFFA, realizado em Guarapari/ES, foram definidas, dentre outras ações, o fortalecimento institucional das associações locais, bem como a adequação da formação à nova realidade rural. [...] Percebendo a necessidade de maior articulação entre si, os CEFFA, organizados em suas associações locais e fortalecidos com os encaminhamentos da Assembleia Nacional e do Congresso Internacional, iniciaram um movimento em vista da articulação regional no Estado do Espírito Santo, que culminou, no ano de 2003, na institucionalização da RACEFFAES.

Desde a sua existência que neste ano completam-se 17 anos, a RACEFFAES vem atuando diretamente nas associações locais, nos CEFFAs e nas lideranças camponesas de modo a organizá-los e orientá-los para o fortalecimento de uma educação própria e apropriada no e do campo. Um dos principais objetivos desta Regional é fazer do espaço escolar um local de referência para a comunidade camponesa, que lhes transmitem e munem de informações e formações diante dos enfrentamos do dia a dia, na organização de políticas públicas, na garantia e conquista de seus direitos para a construção da qualidade de vida no campo. Além disso, Telau (2015, p. 32 - 33) diz que

A RACEFFAES tem por finalidade a promoção de atividades em comum, a comunicação entre os CEFFAs, a intermediação da relação com as entidades mantenedoras (MEPES e Secretarias de Educação) e a promoção da unidade político pedagógica, no sentido de garantir a manutenção e aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. Seus objetivos e linhas de atuação são o fortalecimento da organização dos agricultores e agricultoras em vista da gestão dos CEFFAs locais e das instâncias do movimento da Pedagogia da Alternância; a promoção e a unificação da formação de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância; o apoio e a promoção do movimento de expansão dos CEFFAs para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em parceria com as diversas mantenedoras, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, própria e apropriada.

Isso que Telau apresenta sobre o desenvolvimento de atividades nos CEFFAs serem compartilhadas, havendo uma sintonia no desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas é de extrema valia para a consolidação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância. A unificação da formação neste contexto fortalece os princípios da Educação do Campo, muni os educadores de conhecimentos e informações que vão de encontro com o sentimento de pertença pelo território camponês, bem como pela garantia do aumento da participação das famílias na gestão da administrativa e pedagógica dos CEFFAs, possibilitando assim o princípio político de gestão comunitária e compartilhada.

Vale ressaltar que a articulação e a intermediação que a Regional tem feito com as entidades mantenedoras que, neste caso, são o MEPES e as Secretarias de Educação, tem contribuído para a efetivação e consolidação da modalidade de Educação do Campo pela via pública, garantindo assim o desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas que tem como referência os princípios desta modalidade, as especificidades das vivências dos povos que residem no campo e a identidade dos movimentos sociais.

A formação dos educadores, das famílias e associações são um dos canais que possibilita essa relação entre os atores envolvidos neste processo. Neste ponto, a Regional desenvolveu várias ações buscando parcerias para garantir um o projeto de formação de modo a firmar a modalidade Educação do Campo pela via pública. Nesse sentido, a RACEFFAES (2015, p. 8 – 9) afirma que

Em mais um projeto patrocinado pela PETROBRAS, a RACEFFAES, em parceria técnica com o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo, desenvolve o Projeto “Educação do Campo: Práticas Pedagógicas e Participação Comunitária”, com o propósito de incidir na política pública de educação básica, visando a promover acesso e permanência escolar na modalidade Educação do Campo pela via pública, através do aprimoramento de práticas pedagógicas e da mobilização para o comprometimento com seus princípios, por parte do poder público, movimentos sociais e sociedade capixaba em geral.

O compromisso desta Regional com os povos do campo dialoga com as histórias de luta, das vivências calejadas, dos sonhos adiados, das lavouras e colheitas perdidas e/ou desvalorizadas, das esperanças que brota em cada lar dos que resistem e insistem, mesmo diante das dificuldades, em construir em cada comunidade camponesa um lugar digno de viver e construir sua família, usufruindo do que a mãe terra lhes proporcionam.

A garantia de que este comprometimento seja firmado, se evidencia na articulação da RACEFFAES com as organizações das famílias dos CEFFAs que são as Associações e/ou Conselho de Escola, onde cada um tem a oportunidade de participar no processo de gestão da entidade, “o que assegura a garantia da autonomia e da manutenção dos princípios filosóficos da organização” (RACEFFAES, 2015, p. 7). Desta forma, munindo as famílias de informações e construindo junto com elas o perfil da organicidade, certamente terão mais possibilidades na realização e conquista de seus direitos e resistência em casos de retrocessos. Além disso, é fundamental também fomentá-las de informações de natureza pedagógica, com princípios da militância para intensificar as características da organicidade na tentativa que alcancem o que desejam no coletivo e um novo olhar sobre a vida no campo.

1.2.4 Organização e atuação do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo - COMECES.

Um coletivo organizado que fez e faz toda a diferença na Educação do Campo do Estado do ES é o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo – COMECES. De acordo com a RACEFFAES (2015, p. 29), em outubro do ano de 2007, nasce no estado Espírito Santo uma discussão sobre a Educação do Campo do país. Esse encontro foi organizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e contou com a participação dos movimentos sociais e do poder público, com o objetivo de discutir e deliberar ações que pudessem evidenciar uma proposta de Educação do Campo que atendesse às famílias camponesas, ou seja, que pudesse romper com a tradicional escola rural.

Para isso, foram feitos, durante o ano de 2008, vários encontros com um Grupo de Trabalho de Educação do Campo do Espírito Santo que ficou responsável por articular as demandas que eram discutidas. Em 10 de dezembro de 2008, aconteceu o encerramento do Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, esse seminário tinha como temática Educação Escolar do Campo e como objetivo, socializar e encaminhar o que havia sido deliberado nas reuniões, bem como a constituição do COMECES. Uma das ações mais importantes realizadas nesse seminário foi à organização deste comitê, sendo composto por 19 entidades envolvendo os setores públicos e da sociedade civil, conforme descrito no Art. 7º de seu Regimento Interno.

O Comitê Estadual de Educação do Campo fica composto por movimentos sociais, sindicatos, órgãos públicos e entidades com notoriedade na reflexão – ação das questões pertinentes à Educação do Campo, por um representante e suplente respectivamente: Da Secretaria de Estado da Educação - SEDU; Do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Campus Goiabeiras, Campus São Mateus e Campus Alegre; Do Observatório dos Conflitos no Campo – UFES; Do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – UFES; Da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES; Da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; Do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; Do Movimento dos Sem Terra - MST; Do Movimento dos Quilombolas; Do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES; Do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES; Das Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Terras

do Rio Doce, Norte, Caparaó e Montanhas e Águas; Do Fórum de Educação de Jovens e Adultos – FORUM/EJA; Dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural – CEIER's; Do Fórum de Educação Infantil – FOPEIS; Dos Comitês/Comissões Municipais de Educação do Campo e Dos Macrocentros (REGIMENTO INTERNO, 2014, p 2 e 3).

Estas entidades que compõem o COMECES são representações pertinentes a Educação do Campo e comprometidos com a população camponesa. Neste coletivo, constitui-se uma articulação entre os movimentos sociais, entidades civis e os poderes públicos para o fortalecimento da Educação do Campo. O campo entendido enquanto espaço/tempo de produção de conhecimento e de uma educação emancipatória, que valorize os saberes e fazeres dos camponeses, bem como o resgate do legado cultural e da identidade de quem reside e sobrevive no/do campo.

Ao pensar e definir as representações das entidades que integram este coletivo, é/seria fundamental que as mesmas fossem pessoas que tivessem algum tipo de ligação, de vivência com o contexto do território camponês, bem como, o sentimento e consideração à cultura camponesa para que, de fato, os objetivos e a atuação deste coletivo tenha/tivessem importância na vida daqueles que ele representa e faça sentindo a sua existência. Caso contrário, existirá membro/representação que fará parte do grupo apenas para cobrir tabela, isso não é do perfil do comitê e não atenderá as suas especificidades e nem a de quem eles representam.

É importante trazer este ponto para ser apresentado e discutido, pois as representações quando bem escolhidas, fazem toda a diferença em um grupo e, quando não, podem ser positivas, mas o risco maior é que sejam negativas. Neste sentido, refletir sobre essa escolha, propõe escolher pessoas que pensem e respondam por outras, ou seja, que defendam, sugiram, opinem, façam e encaminhem ações que cuidarão de direitos, de propostas de ensino, de legado cultural, de alimentação, de sonhos e vidas de determinadas pessoas, pois, a cada encontro/reunião deste coletivo são debatidas temáticas, pontos de pautas importantíssimos sobre a Educação do Campo do estado do ES, como por exemplo, situações que põem em risco as Políticas Públicas, a proposta curricular específica, os retrocessos, que vem ocorrendo ultimamente e ameaçam a continuidade desta modalidade de ensino, elaboração de ações a serem feitas diante das situações apresentadas, os encaminhamentos a serem deliberados pelo coletivo e o que cabe a cada um cuidar na entidade que representa. Por esses e outros motivos que, se não estiverem ali pessoas que comungam dos mesmos objetivos ou, pelo menos, que tenham os ideais que coincidam, não darão conta e nem prioridade ao que foi definido nos encontros, o que vai ocasionado as perdas e enfraquecendo os objetivos do coletivo.

A importância desses espaços de diálogo se comprova pelos resultados que apresentam, como por exemplo, os objetivos geral e específicos, que eram comuns a todos que faziam e fazem parte do COMECES, foram elaborados em vários momentos de reuniões ocorridas mensalmente e/ou bimestralmente, e que se encontram expressos nos Art. 4º e 5º do Regimento Interno do comitê.

Art. 4º - O objetivo geral do Comitê Estadual de Educação do Campo é:

a. Propor, articular e monitorar Políticas Públicas de acesso e permanência com espaços adequados e qualidade social para a Educação do Campo, nos diversos níveis e modalidades, partindo do princípio que este é um direito humano.

Art. 5º - Os objetivos específicos do Comitê Estadual de Educação do Campo são:

a. Constituir-se como um espaço de discussão das práticas educacionais;

- b.** Criar grupos de estudo e pesquisa que promovam formação de professores (as) autônomos, capazes de investigar práticas pedagógicas promovendo novas perspectivas teórico-metodológicas.
- c.** Estimular a pesquisa, a extensão e o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alimente a discussão sobre Educação do Campo em contextos interculturais;
- d.** Ampliar a participação de todos os coletivos oriundos dos movimentos sociais do campo de modo que propicie o diálogo e assegure a participação na construção de políticas públicas que conjuguem igualdade nas possibilidades de acesso, permanência e respeito aos conhecimentos produzidos e socializados nos diversos espaços educativos (REGIMENTO INTERNO, 2014, p. 1 e 2).

Nos objetivos elaborados pelos membros do COMECES descritos no regimento, fica explícito que a principal bandeira de luta é a Educação do Campo, desde a garantia ao acesso, à qualidade do ensino e a formação de professores. Estas questões pontuadas, são nada mais que direito do cidadão, neste caso, dos povos do campo. Por ser um direito, obviamente, deveria ser cumprido e garantido pelo poder público, mas infelizmente, não é a realidade vivenciada pelos camponeses, principalmente, na atualidade.

Diante deste cenário de descaso com a população que reside no campo, o objetivo geral do comitê é propor, articular e monitorar as Políticas Públicas que nortearão a organização ao acesso às unidades escolares, desde as condições e manutenções de estradas, de transporte escolar, quando for o caso, até a estrutura física. Isso na tentativa de garantir que os espaços de ensino (sede da escola, horta e jardim da escola, traslado aos locais das visitas de estudo e outros) sejam adequados para que a aprendizagem aconteça.

O histórico das escolas do campo, principalmente as multisseriadas, é rememorado por falas, utilizando-se de termos pejorativos, como por exemplo, “a escolinha”, não referindo-se ao tamanho da escola por ser pequena diante da maioria, mas sim, pelo fato de ter apenas um/a professor/a, não ter merendeiras e, quando tem, é compartilhada entre duas ou até três escolas, possuir mobiliários rejeitados e/ou sucatas de outras escolas, não ter acesso à internet, o/a professor/a não ter os planejamentos garantidos, o fornecimento da merenda escolar não ter a mesma qualidade que as escolas da cidade. Enfim, atualmente alguns desses desafios foram e estão sendo superados, certamente devido a atuação dos movimentos sociais, inclusive do COMECES, que presa por espaços adequados de ensino e qualidade social para a Educação do Campo, nos diversos níveis e modalidades. Hoje, o que se encontra na maioria das comunidades camponesas são escolas que apresentam boas condições de estruturas físicas, professores com seus planejamentos garantidos, não falta alimentação escolar, os arredores das escolas são espaços bem organizados e cuidados, o que se deve, em grande proporção, à participação das famílias dos estudantes, por serem muito atuantes, prestativos e parceiros da escola, mas também por cobrarem do/a professor/a e do poder público o que está pendente e/ou precisa ser melhorado. Geralmente, trata-se de famílias de perfil colaborativo e que possuem algum tipo de ligação com Sindicatos Rurais, movimentos de igrejas, de mulheres, são membros de Conselhos de Igrejas, Municipais, de Associações e outros, o que não se percebe nas famílias que não participam de nenhuma dessas organizações sociais, pois não carregam em si a postura solidária e o espírito da coletividade. Com isso, agem de maneira individualista, não interagindo entre si e com as demais e, conseqüentemente, não conseguem se organizar para planejarem no coletivo as ações que podem beneficiar ao todo, ao coletivo. Ao retratar essa situação, aparentemente, ela não demonstra algo de tamanha importância, mas é aí que está o perigo. As famílias e comunidades que apresentam essa fragilidade, estão propícias a enfraquecerem cada vez mais e a perderem os

atendimentos e serviços públicos que já possuem, pois não são organizadas pra cobrarem e lutarem para que os mesmos continuem prestando seus serviços e melhorando cada vez mais.

Os objetivos específicos descritos no Regimento Interno do COMECES, apresentados anteriormente, tem como prioridade as práticas pedagógicas que atendam as especificidades da Modalidade da Educação do Campo. O comitê propõe ser um espaço de discussão das práticas educacionais que estão sendo propostas, bem como analisar e refletir sobre as que estão sendo desenvolvidas nas escolas do campo. Esses momentos de discussões oportunizam aos membros do comitê acompanharem e verificarem o que está bom e o que precisa ser melhorado, analisar os riscos e os benefícios que as práticas educacionais e as propostas pedagógicas sugeridas pelo Poder Público podem trazer para a Educação do Campo. A formação de professores também faz parte das prioridades do comitê. A intensão deste coletivo é criar grupos de estudos que promovam a formação de professores (as) autônomos, capazes de analisar e discutir sobre as práticas pedagógicas, promovendo novas perspectivas teórico-metodológicas. Oferecer essa dimensão de discussão aos profissionais que atuam diretamente nas escolas do campo é muni-los de conhecimentos que subsidiarão as suas escolhas nos momentos de seus planejamentos e no desenvolvimento de sua práxis pedagógica. As reflexões precisam propor diálogos coerentes com os contextos vividos (os conflitos, os desafios, as conquistas, as demandas, os sonhos, a cultura, as atividades econômicas, dentre outros) nas comunidades onde estes profissionais lidam diariamente, por meio de seu trabalho. O perfil de formação oferecida aos educadores que atuam em escolas do campo não pode propor apenas um estudo aprofundado dos conhecimentos/conteúdos específicos de cada área do conhecimento, dos direitos de aprendizagem de cada ano escolar, das modalidades de ensino e metodologias pedagógicas a serem utilizadas, mas sim, uma formação que os possibilitem, primeiramente, compreender o papel e a importância que eles têm no contexto camponês. No texto das Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo – ES, na página 19, os movimentos sociais do campo desejam e defendem o perfil de formação da seguinte forma:

Os movimentos sociais do campo lutam para que sejam consideradas na formação dos educadores do povo do campo, questões relativas a luta pela terra, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; as questões inerentes a reforma agrária popular, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESPÍRITO SANTO, 2011 –2014, p. 19).

A rotatividade de professores é algo que pode comprometer o processo educativo nas escolas do campo, quando não se tem uma formação que garanta e fomente a discussão sobre Educação do Campo, pois, na maioria das vezes, são profissionais que não têm nenhuma relação com o contexto camponês, logo, não têm o sentimento de pertencimento pela terra e pelo legado cultural dos povos do campo. Assim sendo, reproduzem uma metodologia de ensino oferecida nas escolas da cidade, descontextualizada da realidade camponesa. O profissional que escolhe atuar nas escolas do campo, precisa entender que ele não irá apenas “dar aula”, que o seu papel com os estudantes, naquela comunidade, vai além do ensinar “a ler e a escrever”. Querendo ou não, ele precisa despertar em si o espírito da coletividade e o perfil da militância, para que possa compreender e colaborar com as situações que envolvam a negligência e/ou a conquista de algum dos direitos, ter elementos para analisar questões que podem colocar em risco os princípios da Educação do Campo, a cultura camponesa e os elementos básicos para a vivência social dos

povos nas comunidades. O professor, camponês ou não, precisa receber uma formação que tenha como princípio essas discussões e reflexões. Assim, ele terá condições e propriedade de participar de situações que propiciem a construção de políticas públicas que conjuguem a igualdade nas possibilidades de acesso, permanência e respeito aos conhecimentos produzidos e socializados nos diversos espaços educativos no território camponês.

A cada dia tem ficado mais evidente que o poder público e a atual conjuntura política não são favoráveis em manter e garantir esses direitos no campo. Devido a isso, cabe aos movimentos organizados por famílias, instituições, camponeses, educadores e outros, arregaçarem as mangas e irem à luta para evitar que isso aconteça. Melucci (2001), ao mesmo tempo que define e caracteriza o movimento social, demonstra como o movimento age diante do poder público, ou seja,

[...] o movimento social não é uma resposta a uma crise, mas sim a expressão do conflito que é levado para além do sistema de relações sociais a que a ação se destina (rompe as regras do jogo, propõe objetivos não negociáveis, coloca em questão a legitimidade do poder, e assim, por diante). (MELUCCI, 2001, p. 35)

Assim, a forma como os movimentos organizados se expressa, denuncia as injustiças que os estão afetando. Eles sempre existiram e existirão nas classes mais pobres, nas classes trabalhadoras e desfavorecidas, pois são nelas que são propostos os objetivos inegociáveis e, na maioria das vezes, quando não há organização do povo, as conquistas são retiradas sem ao menos informá-los e questioná-los.

O contexto da Educação do Campo se enquadra nessas características da desigualdade social, da negação dos direitos a uma escola no e do campo, a uma proposta metodológica de educação própria e apropriada aos que residem no campo. Diante disso e para isso, nasceu o COMECES e, há mais tempo, o MEPES. Ambos comungam e dialogam com objetivos que surgiram exclusivamente das pautas de reuniões e encontros dos movimentos organizados por famílias e educadores camponesas.

Desde a institucionalização do COMECES, diante das demandas germinadas nas vivências dos movimentos sociais e no chão das escolas do campo, este coletivo vem procurando compreendê-las para atendê-las por meio de diálogos e reuniões com as representatividades do Poder Público, da sociedade civil e dos diversos setores que representam o campo. Nesta caminhada de articulação com estes atores que atuam de forma direta e indireta no território camponês, nascem as políticas públicas, os projetos e as propostas pedagógicas com vistas a atender as solicitações, desejos e anseios dos povos do campo.

Para RACEFFAES (2015) o comitê, a princípio, foi composto por quatro comissões a fim de garantir a sua organicidade, consolidar as parcerias, bem como a sua estrutura, a fim de obter mais praticidade nos atendimentos e encaminhamentos das solicitações. As comissões assim ficaram definidas: divulgação e comunicação, estrutura e organização, parceria e articulação, e formação e estudo. A comissão de formação e estudo organizou e coordenou um grupo de trabalho – GT, que elaborou o documento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado, para ser protocolado na Secretaria Estadual de Educação – SEDU. Esta secretaria é o órgão oficial responsável pela formulação e implementação de políticas públicas estaduais que garantam ao cidadão o direito à educação básica e profissional de nível técnico.

Finalizados os debates e elaborado o documento, em outubro de 2012, As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Espírito Santo foram

encaminhadas à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação para análise e aprovação. Apesar de ter havido uma ampla participação de várias entidades durante o processo de elaboração do documento, as discussões continuaram no âmbito do gabinete do Secretário e no Conselho Estadual de Educação, onde aguardam, até hoje, a resolução necessária para indicar a direção que as políticas públicas devem tomar, em uma significativa iniciativa no sentido de superar a tradicional escola rural e consolidar a Educação do Campo (RACEFFAES, 2015, p. 12).

De acordo com as informações explicitadas acima, passaram-se 3 (três) anos e o comitê não obteve o retorno da análise e nem aprovação do documento. Vale pontuar que, no dia 05 de setembro de 2019, aconteceu na Escola Municipal Comunitária Rural - EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina – ES, a reunião do COMECES com a Gerente de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da SEDU. Alguns dos objetivos dessa reunião era fazer uma breve apresentação dos representantes das entidades que compõem o comitê, retomar um pouco do histórico da construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Espírito Santo e solicitar aprovação.

Na gestão do Governo do Estado que atuou no período de 2015 a 2018, essa gerência tinha sido extinta da SEDU. Após o atual Governador Estadual assumir seu mandato, em 2019, este cargo/setor voltou a existir, sendo reativado no primeiro semestre de 2019. Logo que foi divulgada a nova gerência, o comitê se organizou e solicitou uma agenda para tratar dos assuntos supracitados. Após a socialização do histórico da elaboração do documento à gerente, o comitê solicitou que a mesma tomasse nota dos procedimentos necessários em vista da aprovação das diretrizes. Na ocasião, a gerente se comprometeu em verificar em qual departamento da SEDU encontrava-se o processo contendo o documento, para assim, tomar ciência dos trâmites percorridos, bem como quais as providências a serem tomadas para atender à solicitação do comitê. Diante do exposto, até dezembro de 2019, completaram-se aproximadamente 7 (sete) anos que o COMECES aguarda um parecer da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação sobre a análise e aprovação do documento contendo as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Espírito Santo. Neste contexto de luta e resistência para a efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo do ES, afirma-se cada vez mais a importância da atuação dos movimentos sociais, neste caso, a do COMECES.

1.2.5 Unidades Executoras: Conselhos/Associações de Escolas

A democratização da educação também fez parte dos pontos de pauta dos movimentos sociais em todo o Brasil. Com o decorrer dos anos, algumas das reivindicações foram e estão sendo atendidas pelo órgão competente que, neste caso, é o Estado. Essa caminhada vem acontecendo em passos curtos e lentos, o que faz com que as organizações sociais fiquem vigilantes e atentas para saber como e em que momento agir. Não se pode considerar que a democratização da educação se resume apenas ao acesso e permanência à escola, também não se pode negar que isso contribuiu muito para a efetivação desse contexto democrático. Porém, não é o suficiente para que todos tenham acesso e condições de permanecerem na escola, de forma digna e com qualidade social.

A gestão democrática está garantida na LDB Nº 9.394/96 da seguinte forma: “Artigo 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Em nossas escolas, um

dos elementos que representa de maneira oficial a gestão democrática, é o Conselho Escolar. Ele oportuniza que todos os segmentos que fazem parte do contexto escolar participem ativamente e efetivamente das tomadas de decisões, gestão de recursos, elaboração de novas ações a serem realizadas, tanto de perfil administrativo, quanto pedagógico e outras questões que surgirem no cotidiano das unidades escolares. Neste caso, os segmentos são representados por: educadores, educandos, gestores, funcionários da escola, famílias e comunidade escolar.

Em 2009, as escolas que aderiram ao Programa Escola Ativa foram orientadas a organizarem e instituírem os Conselhos Escolares, ação esta que pode ser considerada como um avanço significativo para as escolas do campo, especialmente, as multisseriadas. Sobre a importância da existência de instâncias de reflexão e tomada de decisões, o Caderno das Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores do Programa ESCOLA ATIVA (MEC, 2008, p. 42 – 43), afirma que:

A existência de instância de reflexão e de decisão entre gestores, educadoras(es), funcionários, educandos(as), pais, mães e comunidade organizada, promove o empoderamento dos diversos segmentos da comunidade escolar, a aprendizagem do compromisso com o social, do respeito às regras, da criação coletiva de soluções dos problemas, do respeito ao outro, enfim, do papel social e político da escola.

A atuação nos Conselhos Escolares germinou nas famílias o empoderamento e o sentimento de pertença em relação às escolas, principalmente as localizadas em comunidades camponesas. Esta ação foi e ainda é considerada como uma das mais importantes para garantir o funcionamento das escolas do campo, pois possibilitou/possibilita que a comunidade escolar participasse/participe efetivamente da gestão da escola, bem como, percebesse/perceba “a força e o poder” que elas têm quando são presentes e atuantes.

No decorrer dos últimos anos, as escolas do campo vem sendo alvo do Poder Público para não continuarem atendendo às famílias camponesas e em virtude disso, foram e estão sendo fechadas. A justificativa é sempre a mesma, dizem que o investimento é grande para manter funcionando uma escola com poucos estudantes, que é necessário conter gastos e, para isso, a escola é paralisada, para não dizer fechada.

Em algumas comunidades, às famílias organizadas com o Conselho Escolar, conseguiram reverter a situação e continuaram funcionando, mesmo com o número reduzido de estudantes. Devido a essas experiências, fica cada vez mais evidente a importância da presença das famílias e comunidade escolar na composição dos Conselhos Escolares, bem como, na escola. No caderno do Conselho Escolar e Educação do Campo, do MEC (2006, p. 7), é utilizada uma citação de Paulo Freire que também ratifica a necessidade dos sujeitos que residem nas comunidades camponesas, contribuírem e participarem de questões que envolvam a escola.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, apud MEC, 2006, p. 7)

O que Freire sugeri sinaliza alguns dos princípios da gestão democrática mais importantes para que, de fato, a democracia aconteça. A organização e a oficialização dos Conselhos

Escolares contribuíram para que esse movimento atingisse mais escolas, bem como, oportunizou que às famílias e os demais funcionários fossem “enxergados” e tivessem vez e voz nas unidades escolares, na gestão, nas tomadas de decisões e, principalmente, na luta contra o fechamento das escolas do campo. Diante desses resultados e dos objetivos da atuação do Conselho de Escola, é fundamental que eles continuem existindo nas unidades escolares, com perseverança, resistência, que seus membros carreguem em si o perfil da militância, a identidade camponesa e a defesa por uma escola própria e apropriada no/do campo.

1.2.6 Macrocentros: “Norte e Extremo Norte” e “Vozes do Campo”

Durante o período de 2009 a 2010, no estado do Espírito Santo, aconteceu a formação do Programa Escola Ativa. Alguns educadores e coordenadores consideraram este programa como um marco no fortalecimento das escolas do campo, principalmente, as escolas denominadas multisseriadas, ou seja, aquelas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas comunidades camponesas.

Esta formação foi muito desejada, almejada e produtiva para os educadores que atuavam nessas escolas, pois proporcionou-lhes um leque de possibilidades para melhorar a qualidade do atendimento, por meio da oferta de diversos recursos pedagógicos e de gestão. Conforme afirma a Resolução do Conselho Deliberativo/FNDE, Nº 56 de 09 de novembro de 2009 que instituiu o programa, onde diz que “O Programa Escola Ativa é destinado a classes multisseriadas de escolas situadas em áreas rurais e combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão escolar”, tendo como base uma organização de formação pautada em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo, bem como as turmas multisseriadas.

Em solo capixaba, o Programa foi plantado e regado com muito compromisso e dedicação, tanto por parte dos/as representantes das Secretarias de Educação, que ficaram responsáveis em repassar aos educadores do campo a formação que recebiam da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, quanto pelos principais protagonistas do programa, os educadores.

Após terminar os encontros do Programa Escola Ativa, que aconteciam na cidade litorânea de Nova Almeida, no município da Serra, em 2011, os/as representantes das Secretarias de Educação, motivados pelas discussões, demandas e solicitações que foram surgindo nos encontros de formação que eles/as repassavam em seus municípios, decidiram continuar caminhando rumo à continuidade ao trabalho iniciado nesses encontros do Programa Escola Ativa. Para isso, eles/as se dividiram em dois grupos conforme suas respectivas regiões, os quais deram-lhes os nomes de Macrocentros: “Norte e Extremo Norte”, grupo formado na região Norte do estado e “Vozes do Campo”, na região Sul. O objetivo destes grupos de trabalho era

[...] deliberar com/sobre/para as políticas públicas de Educação do Campo, neste Estado. Tal sujeito coletivo é composto por diferentes setores do Poder público estadual, municipal e por movimentos sociais camponeses e entidades com notoriedade na práxis da educação do campo. (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2014, p. 3)

A identidade e o perfil dos Macrocentros se constituíram não apenas por aquelas pessoas que faziam parte da formação do Programa Escola Ativa, ou seja, os/as técnicos/as das Secretarias de Educação (estadual e municipal), mas sim, por pessoas que defendiam e queriam

que o território camponês pudesse oferecer as mesmas condições de vivências como em qualquer outro lugar, neste caso, começando pela escola. Então, em cada uma das regiões, Norte e Sul, foram-se pensando e convidando representantes de diversos setores que, de uma certa forma, se aproximava e tinha envolvimento com o campo.

O Macrocentro “Vozes do Campo” foi constituído por 14 municípios e pelas Superintendências de Colatina e Carapina e se reuniam mensalmente a partir do ano de 2011. O documento Sinfonia de desejos e de possibilidades – MACROCENTRO VOZES DO CAMPO (2012) produzido por professoras e técnicos da Educação do Campo, apresenta de maneira poética, os municípios participantes deste coletivo, da seguinte forma:

Das montanhas de Domingos Martins e Afonso Cláudio, passando pelas belezas litorâneas de Aracruz e Fundão, pelo bucolismo de João Neiva e Ibraçu, rompido pelo movimento do progresso, pelas culturas pomerana, de Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Laranja da Terra, italiana de Santa Teresa e São Roque, pelas misturas dos povos de Itaguaçu e Itarana, até chegar às terras quentes de Baixo Guandu, o grupo se fortaleceu, adquiriu voz, fazendo ecoar longe... Ecoou tão bem e tão forte que assumiu o simpático e significado nome de “Vozes do Campo”... (MACROCENTRO VOZES DO CAMPO, 2012, p. 8)

Assim, inspirados e motivados por suas vivências locais, especificidades das escolas multisseriadas, identidade camponesa e das discussões tecidas nos encontros da região Sul, este coletivo se organizou tendo como referências os seguintes objetivos:

- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (MACROCENTRO VOZES DO CAMPO, 2016, p. 14)

Ao analisar os objetivos acima, fica claro que a intensão do Macrocentro “Vozes do Campo” era fornecer subsídios aos educadores das escolas multisseriadas, com materiais pedagógicos para auxiliá-los na atuação em sala de aula, bem como fomentá-los e muni-los quanto aos princípios políticos e pedagógicos pautados nas identidades dos povos camponeses.

Alinhados e sabendo o que queriam, logo que iniciaram os encontros já perceberam a necessidade de construir um documento norteador do trabalho nas escolas do campo e, para tanto, solicitaram ajuda da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, da qual obtiveram como retorno, orientação quanto às discussões e produção dos dois documentos: Sinfonia de desejos e de possibilidades – Documento base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo - 2012 e Sinfonias de desejos e de possibilidades: Práticas Metodológicas na Docência das Escolas do Campo – 2016. O coletivo do Macrocentro Norte e Extremo Norte foi constituído:

por educadores/as das Secretarias Municipais de Educação de Água Doce do Norte, Água Branca, Alto Rio Novo, Barra de São Francisco, Colatina, Conceição da Barra, Ecoporanga, Governador Lindenberg, Jaguaré, Linhares,

Marilândia, Mantenópolis, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Pancas, Pinheiros, Ponto Belo, Rio Bananal, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, São Mateus e Vila Pavão; por educadores/as das Superintendências Regionais de Educação de Barra de São Francisco, Linhares, Nova Venécia, São Mateus e SEDU/Central; por educadores/as da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES, e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO ESPÍRITO SANTO, p. 3, 2011 –2013)

Os dois Macrocentros comungavam dos mesmos objetivos, porém, o Norte e Extremo Norte se dedicou exclusivamente na produção das Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Estado do Espírito Santo. “O Documento Orientador foi fruto de intensos debates proferidos pela comunidade escolar e local camponesa, do Norte de nosso Estado, e sistematizado pelo Macrocentro Norte e Extremo Norte”. (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO ESPÍRITO SANTO, 2011 – 2013), sendo organizado especificamente para atender o contexto de turmas denominadas multisseriadas/multi-idades, tendo como referência os princípios e metodologia pautados na perspectiva da Pedagogia da Alternância, pois é uma proposta que dialoga com as vivências e identidade camponesa.

Até o ano de 2018, este documento estava sendo ressignificado e adaptado de acordo com as mudanças que foram ocorrendo após a sua produção e conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A análise, problematização, debate, socialização, produção, leitura de textos e de documentos oficiais aconteciam nos encontros do Macrocentro Norte e Extremo Norte.

Como este documento tinha um perfil das turmas multisseriadas, os educadores que atuam nas escolas do campo, especificamente nas Escolas Comunitárias Rurais – EMCOR’s, que tinham turmas mistas e seriadas/únicas, sentiram a necessidade de reorganizar um outro documento orientador para atender as características dessas escolas. Assim foi feito, porém esta ação foi desenvolvida nos encontros de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Colatina - SEMED e nos planejamentos dos professores, tendo como assessoria pedagógica os representantes do Setor de Educação do Campo da SEMED e os coordenadores pedagógicos e administrativos das EMCOR’s. Vale ressaltar, que este movimento na reorganização do documento orientador também fez parte das discussões e reflexões dos encontros do Macrocentro Norte e Extremo Norte.

1.3 Outras Organizações que Compõem a História da Educação do Campo em Solo Capixaba

Para finalizar as reflexões sobre a Educação do Campo em solo capixaba, encontra-se nos escritos do artigo de Santos e Silva (2019, p. 5), de maneira sintetizada, as experiências dos movimentos sociais que tinham e têm a Educação do Campo como um dos principais pontos de pauta de suas lutas e marchas. Algumas dessas organizações pontuadas por eles, também foram citadas no decorrer desse texto, porém, destaco apenas aquelas que ainda não foram apresentadas. Os autores afirmam que as Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância foram as principais ações que desencadearam todo o movimento da Educação do Campo no ES. Segundo eles:

A Educação do Campo no Espírito Santo não pode ser compreendida desvinculada do contexto das Escolas Famílias Agrícolas e da pedagogia da alternância, uma vez que não existem registros no Estado de outros projetos de educação popular voltados para os camponeses, anterior a tais experiências educacionais. Os agricultores encontraram nesse projeto de educação emancipatória, alternativas para o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos na escola. Essa concepção de educação, diferente da escola tradicional, valoriza os saberes oriundos das experiências vividas, as referências de cultura e trabalho, a relação entre agricultores e natureza, além de defender um calendário agrícola específico. Deste modo, a pedagogia da alternância retira da realidade, os elementos mais significativos do processo de ensino-aprendizagem (SANTOS e SILVA, 2019, p. 6).

De fato, o movimento e/com a prática vivenciada da Pedagogia da Alternância nas EFA's foi ganhando espaço e notoriedade em todo o território capixaba e, até mesmo, nacional. Com isso, os agricultores encontraram nesta pedagogia a valorização de sua identidade, de seu legado e de seus saberes e fazeres. Neste “jeito diferente de ensinar”, o homem do campo passou a ser o protagonista de sua história e parceiro da equipe escolar, contribuindo nas tomadas de decisões, nas sugestões, nas festas, nas atividades vivenciais, nas aulas práticas, nos planos de estudos, nas assembleias, enfim, a família passou a fazer parte da organização e gestão da escola. Vale ressaltar que esse projeto de educação emancipatória fomentou em muitas comunidades e famílias, o espírito de liderança, a força e a importância dos movimentos organizados em busca da garantia e efetivação dos direitos negados. Neste contexto de resistência, insistência, perseverança e luta, cenário este específico dos movimentos sociais e das comunidades desprovidas de direitos que buscam nestas organizações a garantia de uma vida melhor e digna, se faz necessário apresentar as práticas, a atuação e a base de alguns dos movimentos sociais que também contribuíram e continuam contribuindo com a Educação do Campo do estado do ES e, conseqüentemente, com a população camponesa.

1.3.1 Escolas Comunitárias Rurais – ECOR's

Uma das experiências dos movimentos sociais pontuadas por Santos e Silva (2019, p. 7), iniciada em 1985, foi a das Escolas Comunitárias Rurais - ECOR's. Segundo os autores, ela surgiu “com a necessidade de lutar por escolas do campo próximas ao ambiente familiar dos agricultores, além de resistir ao avanço das estruturas produtivas predatórias do meio ambiente”. Com o passar dos anos, por meio do Movimento de Ação Social foram fundadas outras ECOR's, todas tinham como referência e embasamento metodológico a proposta da Pedagogia da Alternância.

1.3.2 Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES

A FETAES, fundada na década de 70, aproximadamente em 1974, tem como base e princípios a organização de lideranças, educação, crédito rural, organização de jovens, reforma agrária, associativismo, cooperativismo, habitação, previdência social, sindicalização, entre outros espaços de atuação que tenha como protagonista os trabalhadores e trabalhadoras rurais.

De acordo com os dados de Santos e Silva (2019), atualmente a organização possui em

seu quadro social 54 sindicatos e 19 extensões de base, abrangendo mais de 98% do território capixaba. A entidade tem como missão coordenar, mobilizar e articular a categoria dos trabalhadores e trabalhadoras rurais a nível estadual, mediante as dificuldades existentes, buscando ações para a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento rural sustentável, no que pese a organização e o crescimento da consciência da classe, com o propósito maior de uma sociedade igualitária e justa. Uma de suas bandeiras de luta que se destaca é a Educação Rural Diferenciada. A FETAES tem experiência com projetos de capacitação pautados no Desenvolvimento Territorial Sustentável, por meio de convênio com o Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA e a capacitação dos educadores do campo, outro convênio firmado com o Ministério da Educação – MEC.

Todas essas ações vão de encontro à efetivação de políticas públicas para o campo, alinhadas ao fortalecimento e permanência do rosto jovem, feminino e ecológico atuando nas diversas demandas e áreas do território camponês, bem como, lutando pelo controle do território e pela soberania alimentar como condição básica a construção do poder popular.

1.3.3 Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA

O MPA tem uma atuação fortíssima em defesa dos direitos das famílias camponesas, desde o seu surgimento em 1995, no Rio Grande do Sul. Para Santos e Silva (2019), nos dias de hoje, o movimento atua em mais de 17 estados, investindo e defendendo o plano camponês, que tem como principal objetivo oportunizar e garantir condições para produzir e viver bem no campo, condições estas, pautadas na produção de alimento e nos princípios da Agroecologia e em harmonia com a natureza.

Outra bandeira de luta que também está embutido no plano camponês, é a Educação. O movimento preza para que os povos do campo tenham acesso às universidades públicas, e que as mesmas, lhes ofereçam um projeto de ensino que priorize as especificidades e realidade do território camponês. Luta contra o fechamento de escolas do campo e pela continuidade de oferta nas comunidades, por ser mais próxima às famílias e com propostas metodológicas e pedagógicas pautadas e coerentes com a realidade e objetivos do movimento.

No decorrer do texto de Santos e Silva (2019), contém a contribuição do MPA (2014) para apresentar as conquistas e experiências do movimento em solo capixaba. Os autores pontuam o seguinte:

Importante ressaltar algumas das experiências de Educação do Campo no Espírito Santo, desenvolvidas pelo MPA: 1) Projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com a rede estadual de ensino, em sua grande maioria com educandos/as do município de São Gabriel da Palha – ES. O movimento tem em seu cadastro mais de 10 turmas, com cerca de 120 estudantes. As atividades são trabalhadas a partir de temas geradores e subtemas, valorizando as histórias de vida e trajetórias dos sujeitos na estreita relação com o campesinato; 2) Tem parceria com as escolas famílias agrícolas (EFAs) na formação de quadros; e 3) Estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na elaboração de projetos que atendam as demandas das populações camponesas no ensino superior, através das Licenciaturas em Educação do Campo (MPA, 2014) (SANTOS e SILVA, p. 9 - 10, 2019).

Conforme os registros, fica evidente que as experiências em Educação do Campo, vivenciadas pelo MPA, tem-se uma preocupação para que o camponês possa ser atendido nas diversas etapas da Educação Básica, ou seja, o desejo e a busca por projetos que dialoguem com os jovens e adultos que residem no campo, a efetivação de parcerias com outras escolas, que atendam a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que adotam como metodologia de ensino a Pedagogia da Alternância, e até mesmo, o Ensino Superior, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo.

Este movimento, assim como outros Movimentos Sociais Populares do Campo, tem como meta e bandeira de luta, o campesinato enquanto classe social historicamente construída, não podendo ser esquecida e nem subjugada, sempre trabalhando em defesa do povo camponês, na tentativa de garantir melhores condições de vida e trabalho para os mesmos no lugar onde vivem. Diante de seu contexto de organização social e realidade territorial, se afirma como classe camponesa determinada a cumprir a tarefa histórica de lutar e construir/reconstruir um Plano Camponês como parte do Projeto Popular.

1.3.4 Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação do Campo

Vale pontuar e destacar, a atuação destes três movimentos sociais fortíssimos, em prol de uma educação que valorize suas raízes e considere suas especificidades, como é o caso da Educação Escolar Quilombola, da Educação Escolar Indígena e da Educação do Campo, no estado do Espírito Santo. Cada uma com a sua singularidade, particularidade, realidade e contextos culturais distintos. Porém, ambas representações e organizações sociais lutam em defesa de uma proposta de educação que não exclua suas histórias, saberes e fazeres, mas sim, que as inclua nos planos de curso e propostas curriculares e que as mesmas, possam atender as demandas de cada realidade para assim, melhor compreendê-las.

Para a Educação Escolar Indígena, a bandeira de luta desses sujeitos enquanto movimentos organizados, está vinculada muito além de uma proposta de ensino que dialogue com as suas especificidades, esta tem ligação com a questão fundiária do estado do Espírito Santo – ES, considerando que todo o processo de construção das escolas nas aldeias que ali se encontram, não pode ser compreendido distante da luta pela terra. Essas aldeias - Tupinikim e Guarani - conseguiram, após amplo debate com os órgãos governamentais e não governamentais, obter avanços importantes no âmbito da educação escolar, conforme afirmam Santos e Silva (2019, p. 11). Neste cenário de luta e sobrevivência pela terra, não há condições de a escola fechar os olhos diante dessa situação e seguir com uma proposta de ensino que não oportunize a reflexão sobre o porquê das coisas estarem assim e seguirem por esse rumo. Neste sentido, o que o movimento da Educação Escolar Indígena deseja é que a proposta de ensino ofertada nas escolas indígenas do estado Espírito Santo dialogue com os desafios e enfrentamentos que são os ensinamentos externos da sala de aula e, assim, construa uma proposta de ensino que fomente nos estudantes e na comunidade escolar o sentimento de pertença pela terra, bem como o reconhecimento e valorização cultural referente a singularidade e particularidade de cada etnia.

Para finalizar as reflexões acerca das experiências dos movimentos sociais em âmbito nacional e estadual até aqui apresentado, conclui-se que estas vivências se tornam um verdadeiro aprendizado de formação humana, de postura coletiva, de militância, de visão e ação crítica. A relação mística desses movimentos, na luta pelos direitos dos povos desprovidos de qualidade de vida digna, é algo extremamente revolucionário, pedagógico e emancipatório.

Nos estudos realizados para a construção deste primeiro capítulo, primeiramente, foi feito um apanhado, a nível nacional, dos principais marcos legais que, conseqüentemente, foram o pontapé inicial e a referência para os demais documentos legais, eventos e movimentos que fortaleceram, bem como, geraram a elaboração, efetivação e o desenvolvimento de políticas públicas para a população camponesa de todo o país. Alinhado a todo esse contexto de lutas, conquistas/avanços e, até mesmo, de entraves e retrocessos, o estado do Espírito Santo, por meio de suas lideranças e representações camponesas, foi caminhando vigilante em busca por alternativas que viessem a atender os anseios e desejos dos habitantes do território camponês.

Diante disso, evidencia-se que a caminhada não foi fácil e continua persistindo da mesma forma. Percebe-se também que, a cada dia, é extremamente necessário e importante a organização dos movimentos sociais para manter o que foi conquistado, bem como, garantir o que é de direito e ainda não foi alcançado, pois é por meio desses movimentos que os povos do campo passam a ter voz e vez para lutar, insistentemente, com todas as suas ferramentas, contra o capital, contra o agronegócio, contra uma proposta de educação excludente, denunciando e impedindo suas ações destrutivas contra a sociedade, a natureza e, principalmente, ao seu povo. São eles que resistem e lutam a qualquer forma de opressão pelo controle do território camponês e pela soberania alimentar, como condições dignas e básicas para viver e morar no campo, sendo eles as representações legais e oficiais de toda a população camponesa.

O capítulo II segue alinhado ao anterior, porém, com o propósito de apresentar os processos históricos de implantação da Educação do Campo no município de Colatina – ES. Paralelo a isso, retratará o contexto de luta vivenciado pelas famílias dos estudantes, educadores e comunidades camponesas, bem como, os entraves e avanços que a educação do campo colatinense enfrentou e comemorou em sua caminhada. Outro ponto a ser investigado e abordado neste capítulo, será a intensa e efetiva contribuição dos movimentos sociais organizados na luta e garantia por uma educação própria e apropriada no/do campo.

2 CAPÍTULO II

OS PROCESSOS HISTÓRICOS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE COLATINA – ES.

O estudo deste capítulo traz uma breve apresentação do município de Colatina, com enfoque nos processos históricos de implantação da Educação do Campo, no território camponês. O município de Colatina é também conhecido como “Princesa do Norte”, certamente, teve e tem seus motivos para receber um apelido tão gentil. O poema “Colatina e seus encantos”, ao ser elaborado, teve a intenção de apresentar a cidade, o interior do município e como o próprio título diz, mostrar seus encantos.

Foi produzido pelas educadoras Alessandra Helena Suela, Fernanda Souza Brandão e Maria Telma Tenório Cavalcante, no ano de 2007, durante o Projeto FOCO: Formação Continuada e em Serviço dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino. Ele pode ser encontrado no livro *Colatina EM FOCO*, 2008, p. 86, com uma coletânea de textos, atividades e informativos, referentes ao município. Segue abaixo, o poema “Colatina e seus encantos”, detalhado na composição e harmonia de seus versos.

2.1 Poema: Colatina e seus encantos

Cercada por montanhas e florestas
Nascida dentro de um vale
Dividida pelo rio de água “Doce”.
Com suas cachoeiras imponentes e
caudalosas
Surgiu Colatina
A “Princesa do Norte”.
Linda menina
Desenvolveu-se com a rapidez de um
cometa
Deixando progresso, harmonia e
beleza.
Com seu aroma de café e glamour
especial
Está nossa cidade no ranking
mundial.
Sem falar no Pôr do Sol mais bonito
do Brasil
Está Colatina banhada pelo rio.
Uma mulher de verdade
Forte e corajosa
Deu nome à nossa cidade

Foi assim Dona Colatina.
Na paisagem urbana destaca-se a nossa
riqueza comercial
Com vai e vem de pessoas entre
casas e prédios
Fazendo crescer a indústria local
Através de ruas estreitas ou extensas
avenidas
Passam por elas
O progresso da nossa cidade querida.
Com grande concentração de veículos
A cidade quer espaço
Na zona rural temos o que nos falta,
Terra de sobra para plantar e criar gado,
Bem como ficar sossegado.
No sítio descansar,
Nas nascentes banhar
De Colatina lembrar
E é nesse local que habita um povo
especial
Dividido entre paisagem urbana e rural.

Dividida pelo rio de água “Doce”, Colatina foi agraciada pelo volume de água que possui. Suas águas barrentas, que corriam e correm mansamente entre as suas margens, sempre foram uma característica natural. Infelizmente, nos últimos anos, este rio que abastece toda a cidade e várias comunidades camponesas do município, vem sofrendo com a poluição, com as queimadas, com o desmatamento, com o assoreamento, com os rejeitos de mineradoras, dentre outros elementos que contribuem para sua destruição. Enfim, esse recurso natural, a cada dia, carece de mais cuidados, atenção e conservação por parte de toda a população, pois dele extrai-se a água que sai das torneiras dos lares de todos os colatinenses.

Conhecida também pelo seu magnífico pôr do sol, Colatina é um município que a cada dia vem crescendo, desenvolvendo-se, destacando-se e, apesar de enfrentar grandes desafios, seu povo guerreiro continua otimista, na esperança por dias melhores, tanto na cidade quanto no campo. Nos versos acima, Colatina ganha forma, características, identidade, singularidade, aroma, economia, progresso, enfim, de uma maneira poética e singela, as professoras procuraram descrever as principais características do município de modo a apresentá-lo aos seus estudantes, à população colatinense e aos seus visitantes.

2.2 Localização geográfica e dados importantes do município

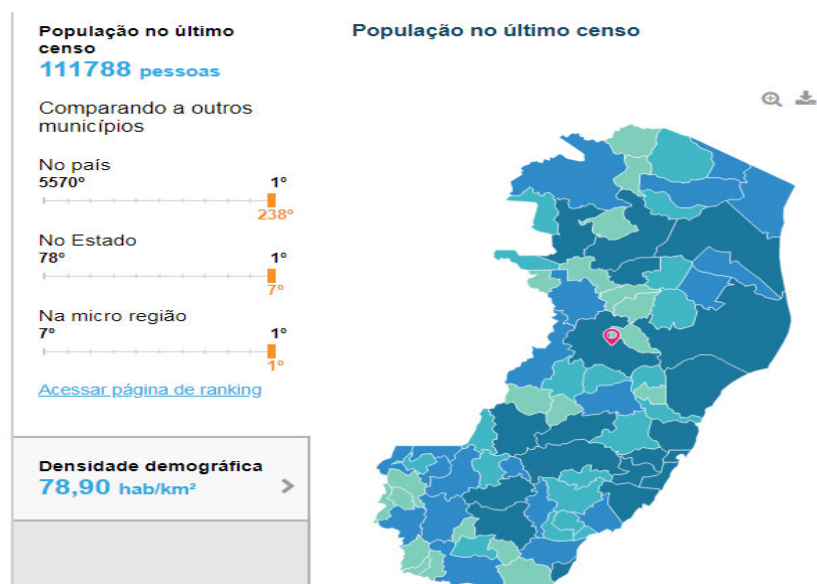


Figura 1: Mapa do Estado do Espírito Santo.

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama>



Figura 2: Mapa de município de Colatina.

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama>

Conforme apresenta o mapa do estado do Espírito Santo, o município de Colatina está localizado na região noroeste do estado do Espírito Santo, no interior do estado. Situada às margens do Rio Doce, Colatina está aproximadamente a 131,5 km de sua capital Vitória, possui 1.416 km² de área territorial e sua densidade demográfica é de 78,90 hab/km² (IBGE, 2010). Por seu território geográfico passa a Estrada de Ferro Vitória-Minas (VALE), as BR's 259, 101 e, a 248, a Rodovia Estadual 080, conhecida como Rodovia do Café, localizada ao norte e a Armando Martinelli, ao sul.

Em seu entorno, conforme pode ser observado no mapa acima, Colatina faz divisa com dez (10) municípios, estando ao lado norte do Rio Doce os municípios de Linhares, Marilândia, Governador Lindenberg, São Domingos do Norte, Pancas e Baixo Guandu. Ao lado sul, faz limite com Santa Tereza, São Roque do Canaã, Itaguaçu e João Neiva. De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal de Colatina, a população colatinense é composta por 123.000 habitantes. Conforme projeção do último censo do ano de 2010, para o ano de 2019, a população foi estimada a aproximadamente 122.499 pessoas. Atualmente, 88% da população está localizada na área urbana e 12% na área rural.

A atividade econômica do município é gerada em torno da agricultura, sobressaindo-se com o maior produto agrícola, o café conilon. Destaca-se, também, a fruticultura e a produção hortigranjeira. Além da força econômica da agricultura, o município tem atuação marcante na indústria e comércio, que geram milhares de empregos. A maior riqueza mineral é o granito.

Na área educacional, o município é conhecido na formação de jovens, por meio da oferta de cursos de Ensino Superior. As Faculdades/Instituições mais renomadas e antigas do município são a Faculdade Castelo Branco e o Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC e as mais recentes, a Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, a Universidade de Uberaba - UNIUBE, o

Centro Universitário Internacional - UNINTER e a Multivix¹. Ambas oferecem cursos pautados na formação humana e na qualificação para o mercado de trabalho, ou seja, na sua área a fim, o que contribui, dentre outros fatores, para que o município ganhe destaque e seja procurado por estudantes de todo o estado e país. A partir de 2007, o município assinou um convênio com o Governo Federal, por meio do qual foi instituído o Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, disponibilizando e ampliando a oferta de cursos em nível superior e possibilitando parcerias com os Ifes - Institutos Federais do Espírito Santo - Ifes Campus Colatina e Ifes Campus Itapina -, que ofertam cursos nos níveis Técnico, de Graduação e de Pós-Graduação.

Na área turística, os lugares que embelezam a “Princesinha do Norte” e são frequentados pelos colatinenses, visitantes e que compõem cenários para fotografias de nubentes, gestantes, debutantes e outros, são os pontos turísticos da cidade, a Avenida Beira-Rio, o Cristo Redentor, o Pôr do Sol - (segundo mais bonito do mundo), a Catedral do Sagrado Coração de Jesus, o Mirante de São Pedro Frio, que fica localizado na comunidade camponesa de São Pedro Frio e as Praças Municipais: Frei José, Altemar Dutra, da Igreja Católica de São Silvano, Dante Perim e Sol Poente. O município também é referência na área da saúde, contando atualmente, com três hospitais que atendem por meio do Sistema Único de Saúde, Hospital Silvio Avidos, Hospital e Maternidade São José e Santa Casa de Misericórdia e cinco hospitais particulares, São Bernardo Apart Hospital, Casa de Saúde Santa Luzia, Casa de Saúde Santa Maria, Centro Médico de Colatina e Hospital Unimed Noroeste Capixaba.

2.3 Rememorando a história de Colatina

A região de abrangência que, atualmente, compõe o município de Colatina era povoada por índios Botocudos. Eles receberam esse nome pelo fato de apresentarem botoque no lábio inferior ou nos lóbulos das orelhas. Esse botoque era feito por uma rodela de madeira branca, sendo as mais usadas para confeccioná-lo, as paineiras. Os índios, ainda na fase infantil, quando completavam os seus sete e oito anos, começavam a usar o botoque e este era trocado conforme seu crescimento. Antes da chegada dos imigrantes, Colatina era um lugar com muito verde, com muita água cristalina e com uma riquíssima biodiversidade, tanto da fauna, quanto da flora, ambas específicas da Mata Atlântica. Nesse cenário, lá viviam vários povos indígenas, tais como, os Aimorés, Goitacazes, Tapuias, Guarani, Ianomâmi e muitos outros, cada um com seus costumes e crenças de sua tribo. Para se comunicarem, eles utilizavam a língua indígena do tronco JÊ, tinham o costume de andar nus, usavam penas de aves como enfeites na cabeça, pintavam o corpo, caçavam, pescavam, dançavam e construíam suas moradias com os elementos da natureza. O texto “Os imigrantes colonizadores – Colonização de Colatina: como tudo começou...”, que compõe os textos da referência (COLATINA/ES, 2008, p. 20), escrito pelas professoras, Maria Teresa Viganô, Simone Carla Suela e Suely Mauro, retrata a chegada dos primeiros colonizadores que começaram a povoar a região norte e sul do Rio Doce.

O primeiro sinal de desbravamento aparece nos registros cartoriais e livros de ata da Câmara Imperial de Linhares, no ano de 1857, quando o engenheiro

¹ Nome fantasia da Empresa Brasileira de Ensino Pesquisa e Extensão (EMBRAE), faculdade localizada na cidade de Vitória - Espírito Santo, com campi em diversos municípios do Estado do ES.

Nicolau Rodrigues dos Santos França Leite trouxe para a região 48 pessoas entre portugueses, italianos, franceses e alemães, criando o povoado de Fransilvânia. O engenheiro demarcou uma área bastante extensa, com cerca de 30 km pela margem esquerda do rio Doce, que ficava entre as barras do rio Pancas e do rio São José. Ele pretendia assentar, nos vários lotes divididos, os colonos estrangeiros. Como os lotes já estavam demarcados, os colonos foram assentados sem problema de divisão de terras. Mas um fato veio atrapalhar o sonho dos colonos de se tornarem grandes produtores rurais: a hospitalidade dos índios. Com isso, a colônia não chegou a durar nem três anos, uma vez que os índios lutaram fervorosamente pela posse de suas terras.

Como contam as histórias da colonização de vários lugares do nosso país, inclusive a do descobrimento do Brasil, quando os colonizadores chegavam para colonizar as terras, encontravam ali os povos indígenas, sempre muito agressivos com o desconhecido e, quando percebiam que estavam perdendo suas terras, lutavam incansavelmente para evitar que isso acontecesse. Nessas lutas e rebeldias, várias vidas se perderam, tanto dos indígenas, quanto dos colonizadores.

Conforme ratifica o trecho do texto acima, com Colatina não foi diferente, pois, com a chegada dos colonos, os índios apresentaram muita resistência e lutaram com todas suas garras em defesa e pela posse de suas terras. Neste contexto de guerra, os colonizadores permaneceram em suas colônias, aproximadamente, por três anos. Os índios começaram a desaparecer da região, somente a partir de 1921, com o desenvolvimento de Colatina. Além da resistência e conflitos com os indígenas, outro fator que prejudicou e retardou a colonização do norte do Rio Doce, por aproximadamente uns trinta anos, foi a epidemia de febres que ocorreu na região, conhecidas como: febre amarela, febre tifóide, malária e outras, que foram surgindo naquela época e impedindo o povoamento, naquele momento. A colonização da região sul do Rio Doce iniciou:

Somente em 1887, com a criação do Núcleo Colonial “Antônio Prado” pelo Governo Imperial, foi construído um barracão para receber os imigrantes italianos. Sua sede localizava-se no encontro dos rios Mutum e Santa Maria e ficou conhecido como Barracão de Santa Maria. Esses imigrantes começaram a colonizar a parte baixa da Barra do rio Mutum, hoje distrito de Boapaba.

Ainda ao sul do Rio Doce, apesar de ter tido seu povoamento iniciado quase que simultaneamente com o Barracão de Santa Maria, o também distrito de Baunilha desenvolveu-se mais lentamente, recebendo maior impulso com a implantação, em 1906, da Ferrovia Vitória a Minas (COLATINA/ES, 2008, p. 21).

A história conta que os distritos de Baunilha e de Itapina começaram a se desenvolver a partir de 1906, com a chegada da Estrada de Ferro e dos povos italianos, alemães, poloneses e brasileiros de Minas Gerais. Em 1889, iniciou-se o povoamento da região sul do rio Doce com a construção de um barracão para o governo, na localidade conhecida hoje como Colatina Velha. Três anos mais tarde, começou a construção das primeiras casas de Colatina. Em 1928, foi inaugurada a ponte Florentino Avidos, um grande marco para o desenvolvimento do município que favoreceu a efetiva colonização da Região Norte do Estado.

2.4 O desenvolvimento econômico e cultural

O progresso da “Princesinha do Norte” e seu desenvolvimento econômico e cultural estão bem representados na Obra: Painel Representativo do Desenvolvimento Socioeconômico Cultural de Colatina, de Filogônio Barbosa de Aguiar. Óleo sobre tela. 2004.



Figura 3: Obra: Painel Representativo do Desenvolvimento Socioeconômico Cultural de Colatina.

Fonte: <https://artluv.net/artista/filogonio-barbosa-de-aguiar/>

Nascido na cidade de Malacacheta em Minas Gerais, em 10 de junho de 1934, Filogônio Barbosa de Aguiar atuou como professor na antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina, conhecido hoje como Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina. Filogônio dedicou seu tempo pintando quadros em telas e murais, alguns por inspiração própria, outros por encomendas. Formou-se em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina. Além de professor, ele atuou como ator e diretor em diversas peças teatrais, escreveu várias obras e, entre telas e murais, já realizou mais de três mil que podem ser encontradas pelo Brasil afora e no exterior. Por meio de sua arte e de seu talento, sempre representou, com toda sua maestria, a cultura da “Princesa do Norte” do Espírito Santo.

Na obra, Filogônio conseguiu reunir, resumir, representar e, de fato, ilustrar o desenvolvimento socioeconômico e cultural de Colatina. Pode-se notar que, na parte superior, à esquerda, o autor representou a evolução educacional nos três níveis: Ensino Fundamental, Médio e Superior. Abaixo, ainda na parte esquerda, ele ilustrou as atividades econômicas desenvolvidas no campo, como por exemplo, a cafeicultura, a pecuária e o extrativismo - (madeira de lei). Ao centro da obra, ele traz a imagem da ponte Florentino Avidos e o Rio Doce, o famoso Pôr do Sol de Colatina, e no alto, a estátua do Cristo Redentor. À direita, na parte alta da tela, traz elementos que representam o desenvolvimento econômico, o comércio, tecnologia e comunicações.

Além dos elementos pontuados na obra de Filogônio, vale destacar o crescimento e

expansão do ecoturismo, que trabalha o respeito, o equilíbrio e a harmonia com o meio ambiente e a natureza. Essa prática vem se destacando na região de São Pedro Frio, que fica a 600 metros de altitude, localizada a 40 quilômetros do centro da cidade, que oferece aos visitantes o clima acolhedor de montanhas e belas paisagens. As famílias camponesas dessa região são muito acolhedoras e hospitaleiras, investem na culinária com a produção de cardápios de comidas típicas da região. Essa prática de turismo ecológico e pratos típicos da região, vem crescendo em algumas comunidades do campo que estão restaurando casarões e fazendas para acolher os visitantes nos finais de semanas, feriados e férias.

2.5 A oferta da Educação Básica na rede pública do município de Colatina

A oferta das etapas da Educação Básica na rede pública do município de Colatina, conta com o atendimento em escolas públicas das redes: federal, estadual e municipal. Na rede federal, o município é contemplado, no Ensino Médio, com a oferta de cursos Técnicos em Agropecuária, Zootecnia e Alimentos, estes ofertados no Ifes Campus Itapina. Já os cursos Técnicos em Administração, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Edificações, Informática para Internet e Meio Ambiente são ofertados no Ifes Campus Colatina.

Atualmente, a rede estadual possui nove (09) escolas, em sua maioria, com a oferta de atendimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apenas uma (01) oferece a etapa dos Anos Iniciais. Dessas nove, duas (02) ofertam o ensino Regular e Integral, uma (01) com uma proposta de ensino Integral, cinco (05) com ensino Regular e uma (01) CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos “Pedro Antônio Vitali”.

Conforme dados do Censo Escolar de 2019, a rede municipal apresentou 15.212 estudantes matriculados nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, distribuídos nas cinquenta (50) escolas localizadas na cidade e nas trinta e seis (36) localizadas no campo. As escolas localizadas no campo que se identificam com o movimento da Educação do Campo, oferecem ensino pautado na Pedagogia da Alternância.

As escolas municipais contam com a parceria do Centro de Educação Multiprofissional – CEMP, um dos setores que compõe o organograma de atendimento da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. O objetivo principal do CEMP é atender estudantes, regularmente matriculados na rede municipal de ensino, que apresentem dificuldades de aprendizagens, distúrbios comportamentais e deficiências propriamente ditas, comprovadas por laudo médico ou em processo de investigação, que impossibilitem ou prejudiquem o processo ensino-aprendizagem. O CEMP, para melhor desenvolvimento dos estudantes, estabelece parcerias com a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Colatina, CTA – Centro de Tratamento Autista, ACDV – Associação Colatinense de e para a pessoa com Deficiência Visual e ASURCOL – Associação dos Surdos de Colatina.

2.6 O Território Camponês do Município de Colatina – ES.

2.6.1 As comunidades

O interior do município de Colatina é organizado por cinco (05) distritos, sendo eles: Itapina, Boapaba, Baunilha, Graça Aranha e Ângelo Frechiani. O Rio Doce, maior rio do estado do Espírito Santo, dentre os maiores do país, passa pelo município separando as comunidades camponesas e os bairros. Por uma questão de referência e de organização geográfica,

culturalmente, os dois lados do município, separados naturalmente pelo Rio Doce, ficaram conhecidos por lado norte e lado sul. De acordo com o mapa da zona rural de Colatina (conforme consta abaixo do texto), disponível no site oficial do município, do lado norte, ficam localizadas cinquenta e seis (56) comunidades camponesas, entorno dos distritos de Graça Aranha, Ângelo Frechiani e uma parte de Itapina e, do lado sul, são quarenta e cinco (45), nas proximidades dos distritos de Baunilha, Boapaba e Itapina. Nessas comunidades habitam 12% da população do município, sendo a maioria, famílias descendentes de alemães e italianos.

As unidades escolares, sobre as quais abordaremos nos próximos tópicos deste capítulo, são pontos de referência das comunidades. No entanto, como nem todas possuem escolas, as igrejas são o maior ponto de referência das comunidades. Elas foram organizadas de acordo com as denominações cristãs dos descendentes que foram povoando as regiões. As denominações que mais se destacam no interior de Colatina são: a IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, a Igreja Católica Apostólica e Romana e a IELB – Igreja Evangélica Luterana do Brasil e, também, as Igrejas Cristã Maranata, Assembleia de Deus, Batista, Deus é Amor e a Ministério Internacional da União Plena.

Abaixo, consta o mapa da zona rural do município de Colatina com os nomes de todas as suas comunidades e seus distritos.



Figura 4: Mapa rural de Colatina.

Fonte: <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=mapas&mapa=rural1>

2.6.2 Atividades econômicas

A base econômica da maioria das famílias que residem nessas comunidades é a produção agropecuária familiar com predominância para o cultivo do café conilon, mas tem também o cultivo de outras culturas como, o cacau, a banana e o coco. Existem famílias que se dedicam ao

cultivo de hortaliças e legumes, e à produção de bolos, biscoitos, roscas, cocadas, salgados, conservas e doces em compotas. A criação de suínos e aves, bem como a de gado de corte e de leite, para a produção de queijos artesanais também compõe a renda familiar de muitas famílias camponesas, que comercializam alguns desses produtos nas Feiras Livres do município, que acontecem aos sábados, no centro da cidade, e nas terças-feiras, no bairro São Silvano. Alguns agricultores já têm seus clientes fixos, com o compromisso de toda semana adquirirem seus produtos, outros trabalham por encomenda e/ou vão, de porta em porta, aos estabelecimentos públicos e comerciais venderem seus produtos.

Outras formas de emprego que nos últimos anos estão contemplando algumas famílias nas comunidades camponesas e completando sua renda, são aqueles oriundos das escolas localizadas nessas regiões, pois, a maioria dos profissionais trabalham nessas instituições de ensino, professores, Auxiliares de Serviços Gerais, estagiários, que acompanham os estudantes da Educação Especial, e os motoristas do transporte escolar, residem nessas localidades.

2.6.3 Atividades culturais e o lazer no campo

As atividades culturais nas diversas comunidades têm como referência, em sua maioria, o legado cultural de seus familiares, ou seja, aquelas antigas tradições passadas de pai para filho e, muitas delas, baseadas na denominação cristã das comunidades. Uma atividade bastante característica e cultural das comunidades católicas são as festas em comemoração ao dia de seus padroeiros. Estes eventos atraem pessoas de toda região para participarem da famosa procissão, acompanhada com missa em celebração ao(a) Santo(a) de devoção da comunidade, para concorrerem aos prêmios que são leiloados e sorteados, bem como, para se divertirem ouvindo e dançando forró e saboreando as comidas típicas servidas nessas ocasiões.

Outro evento cultural e tradicional bastante conhecido e procurado pelos moradores das comunidades vizinhas e de todo o município, são as festas nas comunidades dos descendentes de alemães, conhecidas como “as festas luteranas” que acontecem anualmente, as quais pertencem a IECLB. De acordo com a sua cultura, o maior motivo dessa comemoração é em virtude das graças recebidas, referentes as colheitas cultivadas naquele ano. Estes festejos são acompanhados de sorteio, comidas típicas, show ao vivo de forró raiz, com cantores locais e do município, e a famosa aposta da linguiça a metro². Além dos luteranos pertencentes a IECLB, os católicos também celebram e comemoram por essa graça recebida que é a colheita do café. Essa comemoração é a Festa da Colheita, que acontece anualmente no mês de julho, logo após o término da safra do café. É realizada coletivamente pelas comunidades que compõem os setores, conforme a organização da Paróquia.

² Para essa aposta, os organizadores da festa produzem a linguiça com um tamanho bastante considerável, de aproximadamente uns 6m de comprimento, porém eles mantêm em segredo o tamanho da linguiça para ser revelado somente ao final da festa. Durante as comemorações, eles solicitam aos visitantes que seja dado palpites dizendo quantos metros possui a linguiça, ao dizer, as pessoas dão um determinado valor em dinheiro já estipulado pelos organizados, elas podem olhar a linguiça para tentar adivinhar quantos metros ela tem. Como várias pessoas dão os palpites, o responsável por essa tarefa, vai registrando em uma folha/caderno e ao final da festa, é revelado o tamanho real da linguiça, a pessoa que acertou ou mais se aproximou do tamanho, é o ganhador da linguiça. Para aqueles que não acertaram e não participaram do palpite, tem a oportunidade de comprar, nas barracas de comidas típicas durante a festa, a famosa linguiça pendurada nas varas. Há alguns dizeres que, a tradição da venda e do palpite da linguiça a metro nas festas luteranas surgiu de seus antepassados. Pois, antigamente, para conservar as carnes, neste caso, a de porco, faziam-se as linguiças bastante temperadas com sal, pimenta e alho, depois as colocavam para secar penduradas nas varas para conservar por mais tempo e, com isso, ficavam muito saborosas.

Outras atividades que foram surgindo, compondo o cenário cultural e fazendo parte do lazer de muitas famílias, são as Cavalgadas e os Trilhões dos Motoqueiros. Geralmente, as Cavalgadas iniciam com uma procissão em homenagem à Padroeira do Brasil e protetora dos cavaleiros, Nossa Senhora Aparecida. Logo após a procissão, em algumas comunidades, costuma-se celebrar a missa e, em seguida, serve-se o almoço, com comidas típicas da região, dança-se forró e faz-se sorteios de prendas arrecadas na comunidade. Trata-se, portanto, de uma grande festa em que os cavaleiros se preparam e embelezam seus animais, para se divertirem e serem apreciados pelos visitantes e, para os devotos de Nossa Senhora Aparecida, um momento de agradecimento e de devoção.

Os trilhões têm abrangência de um público mais jovem e masculinizado, por mais que tenha, em sua minoria, a presença feminina, a que mais se destaca é a masculina, que gosta de adrenalina. Os motoqueiros preparam e equipam suas motos e treinam para que, no dia dos Trilhões, possam fazer bonito para seus espectadores. Esses momentos, geralmente, são acompanhados de um delicioso almoço, churrasco, forró e sorteios.

As festas juninas são uns dos festejos mais tradicionais nas comunidades católicas. Geralmente, são realizadas nas comunidades que tem como padroeiro, os santos: São João Batista, São Luís e São Pedro, ambos comemorados no mês de junho. Além de ser uma festa religiosa, traz consigo a festividade e a alegria das danças, das brincadeiras típicas, do animado forró, das crenças, das apostas e outras, como por exemplo: a quadrilha que não pode faltar, a subida no pau de sebo para pegar o dinheiro que fica no topo, o correio do amor, a travessia na fogueira de São João, as animadas de roletas, leilões e sorteios. Os organizadores das festas investem nas comidas típicas³, pois são bastante atraentes e muito procuradas e, dentre as que não podem faltar no cardápio estão o cuscuz, a canjica, o quentão, o bolo de fubá, o bolo confeitado e a torta de pão. Atualmente, estas festas são realizadas pelas escolas localizadas nas comunidades, mantendo uma restrição aos convidados, geralmente, apenas as famílias dos estudantes, por parte de algumas ou atendendo a um público maior, a comunidade local, por parte de outras.

2.7 Os Primeiros Sinais

Na década de noventa, a oferta da Educação Básica nas comunidades camponesas do município de Colatina, correspondia somente até a quarta série do Ensino Fundamental. Para as séries seguintes dessa etapa e do Ensino Médio, o poder público disponibilizava o transporte escolar que levava os estudantes até as escolas localizadas nos distritos e na cidade. Mesmo havendo escolas nos distritos, geralmente o Ensino Médio era ofertado na cidade. As famílias dos adolescentes e jovens que desejavam que seus filhos continuassem seus estudos, tinham a opção de colocá-los no transporte escolar, ou deixá-los que ficassem na casa de parentes e/ou amigos da família que moravam nos distritos e/ou na cidade.

Essa decisão era muito difícil e dolorosa de ser tomada pelas famílias, pois, a princípio, significava o rompimento precoce de laços e vínculos familiares, bem como, a corresponsabilidade do cuidado entre os adolescentes e jovens, por ficarem longos períodos distantes das famílias. Mas como não tinham outra opção e elas nutriam o sonho de que seus filhos continuassem estudando, em virtude de a vida no campo estar desanimadora e sem perspectiva de futuro melhor, acabavam arriscando a sorte e matriculando-os em escolas distantes

³ Dependendo do horário da festa serve-se almoço ou jantar.

de suas casas e utilizando o transporte escolar. As famílias que não tinham essa coragem, viam seus filhos encerrarem seus estudos na quarta série e seguindo trabalhando com os pais na lida da roça, fato muito comum na época.

A utilização do transporte escolar, embora fosse uma oportunidade de continuidade dos estudos, foram surgindo situações que geravam preocupações por parte das famílias, conforme esclarece a agricultora, militante e professora, Marta Elena Zanotelli (2015):

Muitas vezes, o transporte escolar gratuito, oferecido pelo poder público, é a única forma de acesso à escola pelos moradores da área rural. Contudo, existem fatores que limitam e dificultam a prestação do serviço deste transporte, como, por exemplo, vias não pavimentadas, em péssimas condições de circulação, principalmente em período de chuva onde atoleiros e buracos se intensificam. A falta de qualificação dos condutores e a falta de estrutura de apoio para a manutenção e a conservação dos veículos também são limitadores. Desta forma, é comum veículos muito velhos e precários transportarem estudantes em área rural. Algumas características geográficas, a baixa densidade demográfica e o isolamento espacial também contribuem para esta problemática (RIBEIRO; ESTELLES, 2009) (ZANOTELLI, 2015, p. 7 – 8).

Os apontamentos de Zanotelli resultaram mediante as insatisfações das famílias com a prestação de serviço pelo poder público, por meio do transporte escolar. A princípio, a preocupação e o medo que as famílias sentiam, era pelo fato de ficarem longe de seus filhos por um tempo/período bastante considerável, de mais ou menos, umas 9 a 10h por dia. Porém, com o decorrer das aulas e, com isso, o uso frequente do transporte escolar, foram percebendo que o perigo maior não era o tempo que seus filhos ficavam ausentes de suas famílias, mas sim, o percurso que eles faziam a partir do momento que entravam no ônibus até chegar à escola, e depois o inverso, da escola para casa.

As famílias foram percebendo que seus filhos estavam correndo risco de vida, devido as péssimas condições de estradas e os ônibus em situações precárias, na maioria das vezes, eram sucatas que faziam estes trajetos no interior. Nos períodos de chuva a preocupação era ainda maior, pois quando os ônibus passavam, geralmente, ficavam atolados nas estradas e os estudantes eram obrigados a continuar o percurso por horas a pé, isso tudo depois de tentarem por inúmeras vezes, desatolarem os ônibus. Essas tentativas eram feitas pelos estudantes maiores que empurravam o ônibus, mas como não tinham força suficiente, não conseguiam.

Tal situação, dentre outras, foram chegando aos ouvidos das famílias e aquelas que moravam perto das estradas presenciavam essas cenas. Isso tudo foi causando descontentamento nas famílias, e desanimando-as, mas mesmo diante do perigo e do desânimo, mantinham os filhos matriculados e estudando, pois o desejo de que eles tivessem um futuro melhor e concluíssem seus estudos, as motivavam a seguirem firme e irem adiante com os estudos dos filhos.

Para além do exposto, com o passar dos anos, foram surgindo preocupantes questões, conforme expressa por Miguel Arroyo (2007, p.3):

os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.

O esquecimento da identidade e das raízes culturais dos estudantes camponeses, foi se evidenciando nas vivências com suas famílias. Não diria que seria apenas um esquecimento, mas sim, a negação da identidade camponesa, o descaso e o preconceito com a cultura de seus antepassados e familiares, fruto de um trabalho em escolas urbanas, com professores despreparados para receber e trabalhar com estudantes do campo, que desconhecem as vivências e as especificidades do território camponês.

Esse sistema de ensino ofertado nas escolas localizadas nos distritos e nas cidades, vinculado a políticas que expressavam o total desrespeito às raízes culturais e identitárias dos povos do campo, conforme expõe Arroyo, as famílias foram percebendo algumas mudanças no comportamento de seus filhos, a exemplo, do que afirma Zanotelli (2015, p. 13) “Avaliaram que esse sistema afastava os filhos da roça e da família, tornando-os "mais rebeldes e mal educados, por influência dos alunos da cidade". [...] O cansaço e o novo ambiente as estressavam, tornando-as agressivas, temerosas e desestimuladas quanto às tarefas de casa e os estudos”.

Era evidente o desinteresse dos filhos por questões que envolviam os afazeres e as demandas das vivências camponesas, como limpar o quintal, ajudar a mãe a cuidar da horta e do jardim de casa, cuidar da casa, acompanhar os pais na roça nos dias em que não tinha aula, ou que chovia e o ônibus não passava, pegar lenha e colocar no forno, dentre outras tarefas. Outro fator que desmotivava, desinteressava os estudantes e que acabava dominando-os, era o cansaço físico e mental, resultante do horário que levantavam para pegar o ônibus e depois o trajeto de ida e volta, de sua casa para a escola, e da escola para sua casa, com duração de aproximadamente, 9h a 10h por dia.

Diante dessas situações de recusa para realizar as atividades da escola e as do cotidiano familiar, faziam com eles adotassem um perfil agressivo, rebelde, teimoso, mal educado e desobediente. Com esses tipos de comportamento dos filhos, as famílias passaram a se questionar o motivo de tanta rebeldia e desinteresse tanto pelos estudos, quanto pelos serviços da casa e da roça. Porém, de imediato, não conseguiam identificar e descobrir a razão que os levavam a isso, apenas deduziam que poderia ser o fato de ficarem um período distante de suas famílias e com pessoas com realidades e perfis totalmente diferentes dos seus. Com isso, os(as) adolescentes se achavam no direito de cuidarem de suas próprias vidas e fazerem o que queriam, bem como se apropriavam de costumes e características culturais e identitárias específicas do contexto urbano.

A convivência com pessoas de realidades distintas da cultura camponesa e o ensino ofertado nessas escolas, além de resultarem na negação da identidade dos estudantes do campo, fomentar o desinteresse do retorno para suas comunidades, terminar os estudos e continuar trabalhando na cidade, contribuíam para o aborto desta identidade, gerada, alimentada e lapidada cuidadosamente no ventre familiar de muitas famílias camponesas. Assim se expressa Zanotelli (2015, p. 13):

Em geral, aqueles que fazem o ensino médio em Colatina, não mais retornam para a roça, empregam-se na cidade e ali permanecem. Os moradores alegavam que o sistema de transporte escolar afastava os jovens da área rural, porque estes passavam a conviver com uma cultura mais urbana. Assim, os alunos aprendiam uma realidade fora da vivência familiar rural.

Evidencia-se, portanto, que a oferta do transporte escolar tem sido objeto de intensas reflexões, conforme as coerentes afirmações pontuadas pelo INEP e alinhadas às colocações de Zanotelli:

A oferta do transporte escolar tem sido objeto de um debate intenso, pois, enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos (INEP, 2007, p. 37).

Compreende-se, pois, a oferta do transporte escolar, na visão dos autores, como o principal vilão para o deslocamento e permanência do filho do agricultor na cidade. O próprio tempo foi fiel e digno, encarregando-se de registrar, no seio familiar, essas perdas, tanto culturais, quanto presenciais dos jovens no campo. O reflexo disso se evidencia pela a escassez do jovem no campo em todo o interior do município de Colatina, reproduzindo-se nas diversas comunidades camponesas, o que contribuiu para o êxodo rural, conseqüentemente, as comunidades foram se constituindo com um público de moradores com perfil masculinizado e com pessoas idosas, pois o jovem ali, não permanecia mais e não dava conta de vislumbrar o campo como lugar de vivência e formação humana, apenas com “uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural”, conforme Arroyo (2007, p. 2).

Vale ressaltar que a utilização do transporte escolar e o modo da oferta de educação nas escolas distritais e da cidade não pareceu ser o único fator determinante para o êxodo rural. Pode-se, nesse contexto, “considerar aspectos da realidade tanto micro, quanto macrosociais e uma análise que leve em conta as transformações sociais no campo e sua relação com a sociedade mais ampla” (ZAGO, 2016, p. 18). Nos registros da autora, ela chama a atenção para outros aspectos sociais da realidade do território camponês que desmotivou o jovem a permanecer no campo. Os resultados de uma de suas entrevistas com esse público, que migrou para a cidade em busca de ampliar seus estudos, informam que permanecer com o jovem no campo é uma tarefa muito desafiadora e complexa. Sendo que, o contexto de permanência do jovem no campo depende de políticas públicas não apenas educacionais, mas sim nos âmbitos social, cultural e econômico. Em seu texto, a autora traz alguns exemplos de fatores que cooperaram para o esvaziamento da população jovem no campo.

As percepções dos universitários sobre a migração da juventude do campo para a cidade estão apoiadas na reduzida extensão de terra para os filhos que desejam permanecer na agricultura, no baixo rendimento financeiro que dificulta a modernização da propriedade e, de forma muito enfática, na falta de incentivo à agricultura familiar e nas condições adversas do trabalho. Se essas condições estão na base de suas insatisfações e colocam em xeque a própria crença do agricultor no futuro da profissão, elas não explicam isoladamente o êxodo dos jovens. Outras dimensões sociais e culturais, como as práticas familiares da divisão do trabalho e da renda entre seus membros, as relações desiguais de gênero na distribuição da herança e ainda as restritas possibilidades de lazer, não estão ausentes e ocupam até mesmo um lugar importante nas avaliações dos jovens sobre a vida no campo e o que projetam para seu futuro (ZAGO, 2016, p. 18 e 19).

Os exemplos iniciais, apresentados pela pesquisadora, evidenciam a ausência da efetivação de políticas públicas para a permanência e sobrevivência do homem no campo. Sendo essas, fatores determinantes para a formação humana do indivíduo, tendo o território camponês como lugar digno de viver, estudar, divertir-se, constituir família, construir a identidade e o legado cultural dos que compõem este contexto. As demais colocações da autora são pertinentes e

evidenciam a prática cultural de inúmeras famílias tradicionais que residiram e ainda residem no campo, como por exemplo, as dimensões sociais e culturais. Infelizmente, ainda é muito comum a renda familiar ficar apenas de posse do pai e seus filhos terem que pedir permissão e dinheiro para comprar algo simples que desejarem, bem como, os filhos homens ficarem com a maior parte da herança, na divisão de terras e bens, e as filhas ao casarem, ganharem o enxoval e a tradicional máquina de costura. Parece que não, mas esses costumes que fizeram parte da tradição cultural de muitas famílias, ainda se fazem presentes em muitos lares.

Outro fato bastante comum e que reforça a desigualdade de gênero, está relacionado ao investimento financeiro que a família faz para que a(s) filha(s) estude(m), isto associado a representatividade da herança, material e simbólica. Neste caso, na divisão dos bens, os filhos homens recebem um valor diferenciado, ou seja, a maior parte. Enquanto, a filha recebe um valor inferior aos irmãos, isso devido ao investimento que a família fez para que ela estudasse. Além da falta de políticas públicas atuantes no campo, essas posturas e costumes oriundos das famílias tradicionais que, aparentemente, eram muito naturais e costumeiras, foram afastando e desanimando os rapazes e moças do campo. Esses exemplos são indicadores importantes e revelam as transformações sociais no território camponês, o sentido e a importância de uma educação própria e apropriada para as novas gerações.

2.8 O Início de uma Caminhada

Com o esvaziamento do público jovem no campo, as lideranças de algumas comunidades do interior do município de Colatina começaram a se preocupar e se atentar, pois a situação era comum às demais e estava se agravando. Em meados da década de noventa, a partir de 1996, essas inquietações e preocupações foram chegando à sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, como afirma Zanotelli.

De 1996 a 2002, fiz parte da diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina, onde foram realizadas várias discussões sobre a melhoria das condições de vida para o povo camponês. Uma das pautas principais era sobre o modelo de educação que vinha sendo aplicado no campo, um ensino desvinculado de nossa realidade, causando assim um crescente esvaziamento do campo. Um modelo de ensino que contribuía com o êxodo rural. No final da década de 1990, participei de uma manifestação em Brasília, onde uma das principais reivindicações era a melhoria na educação do campo (ZANOTELLI, 2015, p. 11 e 12).

Como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina era e ainda é uma das instituições mais fortes de representatividade e de luta pela garantia dos direitos da população camponesa, as famílias encontraram nele segurança e buscaram a instituição no sentido de acharem uma solução para reverter a realidade que estavam vivenciando.

Nos registros acima, é perceptível que a origem do êxodo rural estava atrelada principalmente ao modelo de ensino aplicado no campo, não somente no município de Colatina, mas também a nível nacional. Por isso, o desejo por melhorias na educação do campo passou a ser uma necessidade urgente e a compor um dos principais pontos de pauta nas diversas discussões que ocorreram naquela época. No memorial da educadora e militante Ana Paula Moschen, constam algumas informações importantes sobre esse período vivenciado no município de Colatina, também na década de noventa.

Ao mesmo tempo em que se dá um grande êxodo das populações camponesas expropriadas de suas terras pelo avanço do projeto econômico/político/ideológico, ocorre, simultaneamente uma organização camponesa em nosso Estado articulado pelas organizações sindicais e religiosas, com destaque as CEBs – Comunidades Eclesiais de Base. Devido a esse processo há uma articulação regional de resistência de agricultores que vão ao encontro com os princípios da *Pedagogia da Alternância* trazidos por padres italianos para o ES, a partir da experiência das *maison familiales rurales*. Em Colatina, especificamente nas regiões Vale de Santa Joana (Comunidades de Santa Joana e São João da Barra Seca) e Vale da Boa Esperança (Distrito de Ângelo Frechiani), por volta da década de noventa, jovens camponeses, articulados pelas CEBs, discutem sobre a possibilidade de trazer a experiência da Pedagogia da Alternância para Colatina (MOSCHEN, 2020, p. 9).

As CEBs – Comunidades Eclesiais de Base - eram (e são) comunidades ligadas principalmente a Igreja Católica que se organizavam por aproximação territorial, ou seja, entre os moradores de uma determinada região e por objetivos em comum, sendo que, o que mais se destacavam eram os relacionados a falta de políticas públicas. Naquela época, essa organização junto a outros movimentos sociais, como por exemplo, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e os Grupos de Jovens das comunidades, oriundos da Igreja Católica, proporcionaram as primeiras discussões sobre a possibilidade de trazer uma proposta de educação que incluísse o homem do campo, e não, que o excluísse. Sendo esta, a metodologia da Pedagogia da Alternância. Na entrevista, no dia 17 de maio de 2020, com uma das principais lideranças sociais, residente no Vale de Boa Esperança, o educador e agricultor Edmilson Noventa, informou que:

Nestes encontros, discutia-se vários temas que, futuramente, traria melhorias para as comunidades, como por exemplo, meio ambiente, preservação das águas/nascentes, desmatamento, agroecologia, saúde, laser e outros. Porém, a que mais se discutia e que trazia indignação ao grupo era sobre o êxodo rural. As discussões nas comunidades eram organizadas em parcerias com a APTA – Associação de Projetos em Tecnologias Alternativas, as CEBs e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina, onde originou-se o Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável dos Vales de Boa Esperança e Santa Joana. Para início desses trabalhos, foram feitos diagnósticos nas comunidades com uma abordagem em diversos temas que propiciasse melhorias na qualidade de vida no campo. Nos diagnósticos o tema que mais se destacou foi em relação ao modelo de educação ofertado as crianças e adolescentes do campo, sendo que, o desejo de todos os moradores das comunidades pertencentes aos dois vales era que fossem atendidos com uma proposta de educação própria e apropriada, no e do campo.

Esse cenário de organização social, exposto por Moschen (2020), Noventa e Zanotelli (2015), revelam os primeiros sinais do processo histórico da Educação do Campo, no município de Colatina. Vale ressaltar, que a Igreja Católica por meio das CEB's, teve uma contribuição ímpar na vida dos adolescentes e jovens que faziam parte dos Grupos de Jovens dessas comunidades na década de noventa.

É na zona rural que as comunidades de base mais proliferam. O homem do campo – pequeno-agricultor, boia fria, assalariado – encontra na Igreja seu principal referencial ideológico. Ao contrário do operário urbano, sua cultura está impregnada de religiosidade. [...] No caso brasileiro, os camponeses, desprovidos de apoio oficial, sem condições de obter crédito bancário, vítimas dos intermediários que pagam pouco pelo produto que depois revendem caro, não têm como se defender senão através do sindicato rural e das comunidades de base (BETTO, 1985, p. 9).

As colocações de Frei Betto evidenciam que os povos do campo encontravam nas igrejas e nos sindicatos rurais o apoio necessário para reivindicarem por direitos que lhes eram negados, como por exemplo, as injustiças causadas pelos atravessadores, ou seja, os intermediários que lucravam às custas dos camponeses, pagando barato por seus produtos e vendendo-os caro, o descumprimento das leis trabalhistas, representado pelo boia fria e a ausência de políticas públicas. Essas situações, consequência da falta de apoio do poder público, se revelaram e ainda se encontram presentes nas comunidades camponesas.

Conforme sinalizado anteriormente, por volta da década de oitenta e noventa, as igrejas eram a única forma de organização social em que as famílias podiam se apegar e que lhes proporcionavam momentos de discussões e reflexões críticas sobre o contexto vivido pelos agricultores, jovens, adolescentes e crianças. Com os Vales de Boa Esperança e Santa Joana não foi diferente. As CEB's, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, encarregaram-se de levar aqueles jovens agricultores, que se reuniam e discutiam temas relacionados à realidade experienciada por eles, a identificarem o que estava sendo mais prejudicial às suas comunidades, ou seja, a desenvolver um olhar crítico, por meio da interpretação do mundo, bem como a buscar melhorias para as comunidades.

No final da década de noventa, em 1999, esses encontros foram se consolidando e se intensificando no Vale de Santa Joana, formado pelas comunidades: Córrego Estrela, São Brás, Boa Esperança, Santa Joana, São João da Barra Seca, Piabas I, Piabas II, São Luís da Barra Seca e no Vale de Boa Esperança constituído pelas comunidades de Belo Aurora, Timbuí, Santa Rita, João Pretinho, São Lázaro, São Roque, Matedi e Graciano Neves. Dessa parceria floresceu o Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável dos Vales de Santa Joana e de Boa Esperança no Município de Colatina.

Para retratar esse momento, Zanotelli (2015) cita em seu artigo, como referência, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES (2002):

Em 1999, a partir de fóruns de formação, capacitação, discussões, formulações, tomadas de decisões e execuções dos rumos e caminhos a serem seguidos, visando melhorar as condições de vida da população rural, surge o Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável dos Vales do Santa Joana e de Boa Esperança no Município de Colatina, uma iniciativa dos agricultores e agricultoras dessas localidades, coordenado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais. O projeto focalizava-se na elevação do nível de qualidade de vida e de cidadania da população dos vales, preferencialmente através de melhorias no contexto educacional da região. Visava uma maior inserção da categoria no conselho municipal de educação, buscando a reversão do então atual modelo para uma educação divergente, adaptando-a à realidade rural de forma acessível em todos os níveis (infantil, fundamental, médio e superior), que mesclasse os vários tipos de conhecimentos, abordando temas relativos à agroecologia, meio

ambiente e outros inerentes ao cotidiano da população local, possibilitando aos jovens e adultos oportunidades diferenciadas de alfabetização regular, inserindo no processo educacional ações relativas à profissionalização da mão de obra, promovendo assim a elevação de nível de cidadania do conjunto das pessoas envolvidas no projeto (ZANOTELLI, 2015, p. 12).

O Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável dos Vales de Santa Joana e de Boa Esperança oficializou e registrou as propostas, sonhos e desafios que nasciam no chão dessas comunidades pertencentes aos dois vales, com foco na garantia de políticas públicas para o campo e, principalmente, no que se referia ao contexto educacional por eles vivenciado, tanto no modelo de ensino ofertado, quanto no atendimento das diversas etapas da Educação Básica. Para o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES (2002, p.41), “este projeto é resultado do diagnóstico, considerando os aspectos: históricos, saberes e culturas locais, saúde, educação, lazer, saneamento, cadeia produtiva, recursos naturais, segurança alimentar, organização social e infraestrutura”, das comunidades dos vales supracitados.

Uma das primeiras ações do projeto foi fazer um diagnóstico nas comunidades, considerando os aspectos acima, para se ter um panorama da realidade local. De todos os aspectos retratados, a Educação, no entender do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES (2002, p.63) “é o fator preponderante e que permeia todas as ações do Projeto como uma política fomentadora e alavancadora das transformações sociais necessárias e desejadas pela população geral”. Conforme o cenário inercial diagnosticado, o modelo de educação convergente, adotado nas escolas existentes nas comunidades, bem como naquelas localizadas na cidade, que recebem os estudantes do campo, tem uma visão estritamente urbana, com professores despreparados para desenvolver um trabalho que atenda as expectativas dos estudantes e famílias.

Com as ameaças a identidade camponesa e as fragilidades que estavam aparecendo no convívio familiar, oriundas do modelo educacional que seus filhos recebiam, o resultado do diagnóstico não poderia ser diferente e, uma vez explicitadas tais situações, o passo seguinte do Projeto era “A mobilização das comunidades locais para a conquista de uma escola no modelo das Escolas Famílias Agrícolas [...]” e, como proposta, “Construir nos Vales escolas no modelo da Escola Família Agrícola; Adoção de escolas distritais de ensino fundamental no modelo de educação agroecológica”, assim registrou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES (2002, p. 63). Como na proposta do projeto já havia sido definido o modelo de ensino que pudesse atender as especificidades das famílias daquelas regiões, ou seja, uma proposta que dialogasse com a realidade local, com os sonhos, com as festas, com os desafios, com as injustiças, enfim, que tivesse sentido na vida daquelas pessoas, eles mais uma vez se organizaram e foram em busca da realização do sonho coletivo.

O próximo passo era levar a proposta ao conhecimento do poder público, o que foi feito pelas lideranças dos dois Vales de Santa de Joana e de Boa Esperança. Porém, “[...] sem apoio do governo municipal, o sonho desses jovens, não avançou [...]” (MOSCHEN, 2020, p. 9). Devido a isso, os estudantes continuaram utilizando o transporte escolar por horas até chegarem às escolas na/da cidade, sendo que, essas e as localizadas nos distritos, continuavam oferecendo uma proposta de ensino convencional das escolas urbanas. Com isso, os agravantes oriundos desse contexto, continuaram evidenciando-se com mais intensidade no seio familiar e no território camponês.

2.9 A Trajetória de Luta por uma Educação do Campo e no Campo

Os anos se passaram, mas o sonho pela escola continuava vivo e cada vez mais esperançosos os moradores nas comunidades dos Vales de Santa Joana e de Boa Esperança.

Uma década depois, o então prefeito possibilita às comunidades um debate acerca da educação. Quando se reúnem nos vales supracitados, o tema sobre Pedagogia da Alternância ressurgiu com muita força. O processo de implantação de uma Escola com essa nova metodologia começa a ser discutida dentro da Secretaria. Com dificuldades estruturais e financeiras, surge a possibilidade de implantar a escola dentro do terreno da Escola Agrotécnica Federal – hoje IFES Campus Itapina (MOSCHEN, 2020, p. 9).

O debate a que se refere Moschen, acerca da educação nas comunidades, deu-se por meio da elaboração do Plano Municipal de Educação, iniciado por volta de 2002. Nessas discussões, as famílias e os jovens não perderam a oportunidade de mais uma vez, reivindicarem por uma escola pautada na metodologia da Pedagogia da Alternância ⁴.

Os dados levantados nos livretos, em relação à educação rural, reforçam essa política. Os representantes das comunidades camponesas que participaram das assembleias regionais e das conferências municipais de educação enfatizaram, em suas manifestações, a necessidade de implantação de um projeto educativo que leve em conta as características da vida daquelas comunidades. [...]

No entanto, é urgente a elaboração de uma política que permita a construção de uma prática educativa a partir das necessidades identificadas pela população camponesa, através de seus representantes a chamada Pedagogia da Alternância, que se consolidou como uma prática voltada para a realidade rural, tem sido o tema de seminários e reuniões com lideranças comunitárias, que estão sendo realizados com o objetivo de implantar uma unidade escolar no início de 2004: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Agroecológica. Essa escola funcionará em área cedida pela Escola Agrotécnica Federal e atenderá prioritariamente crianças e adolescentes da região de Itapina, aproximadamente a um total de 22 comunidades (PME/SEMED, 2004, p. 20).

Naquela época, começou-se a ter um diálogo mais próximo com o poder público, o que permitiu iniciar uma discussão dentro da Secretaria Municipal de Educação sobre o processo de implantação de uma Escola com essa metodologia. Porém, conforme Moschen pontuou, devido às dificuldades estruturais e financeiras enfrentadas pelo município, a escola poderia sim ser implantada, mas no terreno do IFES Campus Itapina, ou seja, não nas comunidades dos vales. Assim sendo, a partir de 2004, nasceu a Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF “Agroecológica”, que passou a atender estudantes das comunidades da região de São João Pequeno e de São Pedro Frio, tendo como referência metodológica a PA.

Porém, o sonho de uma escola rural na comunidade teve que mais uma vez ser adiado. O projeto da Escola Família Agrícola, ou Escola Agroecológica foi sim aprovado e concretizado, mas não na localidade onde foi idealizado. Por interferências maiores, foi remanejado para outra localidade, e em vez de

⁴ A partir deste ponto a referência à Pedagogia da Alternância será expressa por meio da sigla PA.

atender às necessidades daqueles que o conceberam, originalmente seu público alvo, que tomou a iniciativa de fomentá-lo, o projeto acabou sendo instaurado na EMEF Agroecológica, em Itapina (ZANOTELLI, 2015, p. 14).

Marta Elena Zanotelli era e ainda é moradora da comunidade de São João da Barra Seca, pertencente a região do Vale de Santa Joana. Ela participou ativamente das primeiras discussões sobre a necessidade de ter nas regiões dos dois vales, escolas pautadas na PA. Em seus registros, evidencia-se um sentimento de revolta pelo fato de a Escola por eles idealizada, ter sido remanejada para outra localidade - não que a outra região não a merecesse, mas pela falta de consideração por toda luta e pelas inúmeras solicitações realizadas pelas representações dos dois vales que fomentaram esse projeto. A EMEF “Agroecológica” teve um tempo curto de existência, encerrando-se suas atividades no final do ano letivo de 2010, com isso, os estudantes foram remanejados para outras escolas do município. No dia 26 de maio de 2020, em conversa com Ana Carla Loss Furlan⁵, que na época do encerramento das atividades desempenhava a função de Coordenadora Administrativa, fez o seguinte relato em relação ao que vivenciou na escola:

No decorrer do desenvolvimento das atividades na EMEF “Agroecológica”, foram surgindo algumas situações desafiadoras que estavam comprometendo a realização da proposta da PA, bem como o funcionamento da Escola de modo geral. Como por exemplo, alguns dos educadores não tinham e desconheciam a identidade camponesa, não alimentavam o sentimento de pertença por aquela Escola, nem pela proposta e não se identificavam com a metodologia, mesmo havendo formação continuada que lhes davam embasamento teórico e prático para realização de um trabalho com qualidade. Outro fator agravante era o fato de a Escola ter sido implantada em uma localidade distante das comunidades em que os estudantes moravam. Isso dificultou muito o diálogo e a parceria com as famílias. Além dos estudantes continuarem percorrendo caminhos longos e ficarem um bom tempo dentro do transporte escolar, eles e seus familiares, não tinham aquele sentimento de pertença pela Escola, por mais que eles cuidavam dela e lutavam para que ela continuasse existindo, a Escola estava muito distante deles, das comunidades. Acredito que, isso foi um dos fatores que mais dificultou a permanência do funcionamento da EMEF “Agroecológica”.

O depoimento de Furlan sinaliza duas situações fundamentais para que uma escola do e no campo seja um espaço completo de ensino aprendizado, que oportunize a interação e parceria com os estudantes, famílias e comunidade, e, além disso, seja um local de referência e de organização social para as lideranças e famílias. A primeira situação se refere ao perfil do educador do campo, mesmo que ele(a) não seja da comunidade, ou desconheça a realidade do território camponês, é fundamental que ele se aproprie desses elementos para que possa, minimamente, atender às demandas peculiares dessas escolas, pois, “[...] o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo [...]” (ARROYO, 2007, p. 168) ultrapassa o ensino focado apenas nos conteúdos referentes aos componentes curriculares. O educador, que escolhe trabalhar nessas escolas, precisa “[...] conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos [...]” (ARROYO, 2007, p. 167), enfim, precisa se despir de alguns conhecimentos, dos hábitos da

⁵ Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Unidocente Municipal – EUM “São Salvador”, atualmente, compõe a equipe de formação do Setor de Educação do Campo, da Secretaria Municipal de Educação de Colatina e participou, ativamente, do movimento de implantação da Educação do Campo no município de Colatina.

escola e da cultura urbana e se apropriar das singularidades existentes, tanto no território camponês, quanto nas escolas do campo.

O que daria conta disso, conforme também menciona Furlan, é a formação específicas para os educadores do campo, que avance num trabalho pautado nas competências e integração das áreas do conhecimento, tendo uma concepção transdisciplinar da produção e transmissão do conhecimento. Arroyo (2007) escreveu o que os movimentos sociais defendem em relação ao perfil dos educadores que atuam em escolas do e no campo, que vai de encontro ao que Furlan expôs sobre sua vivência quando a EMEF “Agroecológica” encerrou suas atividades.

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do campo no campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).

A precariedade da educação do campo conceituada por Arroyo é o que mais compromete a qualidade no ensino e a existência das escolas no campo. Não diria que o educador, necessariamente, deveria morar na comunidade onde a escola está inserida. Porém, é fundamental que ele se aproprie da proposta curricular, da história cultural e do contexto atual dessa comunidade, participe das formações dos educadores e busque o perfil de educador capaz de atender ao ofício de ser educador do campo. Entretanto, aquele que não se identifica, e tão pouco, manifesta interesse em realizar um trabalho diferenciado que atenda as especificidades de uma determinada escola e comunidade, põe em risco a continuidade de seu atendimento e leva ao fracasso todo o esforço dos movimentos organizados e da comunidade escolar para que ela continuasse existindo.

Por isso, muitas famílias e comunidades são resistentes em aceitar educadores atuando em escolas de suas comunidades com esse perfil, basta iniciarem os trabalhos para as famílias identificarem que não são representados por eles e logo procuram a secretaria de educação para reclamarem do educador e, na maioria das vezes, pedem a substituição por outro. A segunda situação pontuada por Furlan que implicou na continuidade do atendimento da referida escola, foi em relação a escola ter sido implantada em um local distante das comunidades onde os estudantes residiam. Em concordância com essa colocação, Gava (2011, p. 80), em seus registros, retratou exatamente o que ocorreu:

O fato da Escola estar localizada em uma área distante das comunidades onde os estudantes viviam era um elemento que dificultava enormemente a participação das famílias e o seu envolvimento no processo educativo. A essência da Pedagogia da Alternância estava sendo posta em suspenso. Sem diálogos frequentes com as famílias e comunidades a Escola ficou isolada em um espaço que passou a ser apenas escolar, sem interatividades com a realidade e os sujeitos camponeses.

Um dos princípios e a essência PA é a efetiva participação das famílias na gestão compartilhada da escola e no processo ensino aprendizagem dos estudantes. Essas ações, contribuem para que às famílias se sintam e façam parte da escola, as desperta para o sentimento de pertença por aquele espaço que é público, ou seja, que é delas e de toda comunidade escolar e passa a ter e fazer sentido na vida daquelas pessoas. Por isso elas cuidam, lutam, defendem e brigam para que as escolas existam nas comunidades e, quanto mais próximas de suas residências, melhor. Nesse contexto de sentimento de pertença, é muito comum nessas escolas terem os mutirões para reforma, organização de festas, construção das hortas, comemorações, faxinas e outros eventos. Para isso, lá estão às famílias, chegando a pé, de carona, de bicicleta, de moto, em cima de carrocerias de caminhões e outros meios de transporte. Porém, isso só é possível de acontecer se houver diálogo aberto com toda a equipe escolar e comunidade, e se a escola estiver próxima das comunidades onde os estudantes vivem. Caso contrário, essa parceria e diálogo se distanciam e aquele espaço escolar que deveria ser a extensão da casa dos estudantes, acaba sendo minimamente uma escola isolada de todo o contexto do território camponês.

Apesar das divergências que estavam ocorrendo na Escola, a Secretaria Municipal de Educação não mediu esforços e investiu para que a proposta da PA desse certo. Neste sentido, prestou assessoria pedagógica e administrativa a fim de reverter a situação, dialogou com a equipe escolar, com os estudantes e com as famílias. Enfim, inúmeros registros e atas foram feitos e encaminhamentos realizados, mas mesmo assim, os estudantes não tinham ânimo para ir à escola, achavam o percurso de aproximadamente 50 km muito cansativo, as famílias não conseguiam estar mais presentes na sede da escola por ser distante, seus filhos reclamavam muito do percurso que faziam até chegar à escola. Com isso, as famílias não tinham motivação e ficavam inseguras para realizar a matrícula e/ou rematrícula dos filhos. Diante dessas situações, no final do ano letivo de 2010, encerraram-se as atividades e o atendimento na EMEF “Agroecológica”.

Mesmo com os desafios e as fragilidades apresentadas na escola supracitada, o sonho por esse modelo de escola e metodologia continuava existindo nas famílias de muitas comunidades do interior de Colatina e, esse desejo se manifestava em vários momentos de discussões e reuniões em que os agricultores se faziam presentes e eram-lhes concedida a oportunidade de falar, conforme aconteceu em reunião realizada na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”.

Em novembro de 2009, um novo planejamento é realizado pelo poder público, através do PPA - Plano Plurianual. A reunião aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Fulgêncio do Menino Jesus, na comunidade da Reta Grande, Distrito de Ângelo Frechiani, com as famílias de toda a região, inclusive as do Vale da Boa Esperança. Os mesmos jovens que sonharam por essa escola estavam presentes, mas agora em condição de pais e mães. E mais uma vez reivindicaram com muito vigor por uma escola própria e apropriada para seus filhos [...] (PDI – EMCOR “PADRE FULGÊNCIO DO MENINO JESUS”, 2017-2021, p. 46 – 47).

As famílias insistiam em ter uma escola própria e apropriada para atender os estudantes de suas comunidades, pois não queriam que seus filhos passassem pelo que passaram, como por exemplo, andar por mais de uma (01) hora dentro do transporte escolar, conceber o campo como lugar do atraso e receber uma educação rural desvinculada da realidade camponesa.

É interessante destacar que em relação à Educação Rural, o Plano Municipal de Educação (2004 – 2013), no que se refere as Diretrizes Municipais e Metas Prioritárias, considera

Implantar escolas voltadas para a realidade rural, com a metodologia da alternância, a partir de discussões com as comunidades interessadas, para o 2º segmento do ensino fundamental;
Promover uma maior integração entre a comunidade e a escola, que vise a atender as especificidades de cada comunidade, enquanto desenvolve uma visão cada vez mais abrangente da relação cidade-campo;
Atualizar e/ou enriquecer o currículo da 1ª fase da educação fundamental inovando a sua base conceitual e reorientando seus conteúdos e práticas [...] (PME/SEMED, 2004, p. 69).

Tendo como referência essas prioridades estabelecidas no Plano Municipal de Educação que germinaram, cresceram e se fortaleceram no solo das comunidades camponesas, fomentou-se cada vez mais, nessas famílias, o desejo que seus filhos tivessem a oportunidade de estudar em uma escola do campo, próxima de sua comunidade. Por isso, a cada oportunidade eles não se calavam, manifestavam-se com mais força, propriedade e argumentos para defender e lutar por esse sonho coletivo. Foi então que em novembro 2009, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, na reunião com representantes do poder público e famílias daquela região, inclusive com a presença do Prefeito Municipal – Leonardo Deptulski –, onde se discutiam o planejamento de normativas e estratégias para o desenvolvimento de ações para os anos seguintes, por meio do Plano Plurianual - PPA, o pedido foi feito e, dessa vez, acolhido e analisado com muita consideração por todos aqueles camponeses que reivindicaram apenas por uma escola e que a mesma dialogasse com sua realidade e os reconhecessem como sujeitos humanos, históricos e culturais. No entanto, para atender à solicitação das famílias, era necessário substituir a proposta de ensino da escola pela perspectiva metodológica da PA. Assim, no ano seguinte, iniciaram-se as discussões a respeito, conforme relatou Noventa, em entrevista:

Em 2010, o Prefeito Leonardo abriu discussão sobre a mudança da proposta metodológica da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Foi quando a representante da Secretaria Municipal de Educação – Ana Paula Moschen -, juntamente com as lideranças daquela região, iniciaram um trabalho intenso de reuniões nas comunidades, com o objetivo de apresentar a proposta metodológica da PA e orientá-los quanto as mudanças que viriam.

Conforme mencionado anteriormente, os estudantes da região de São João Pequeno estudavam na EMEF “Agroecológica”, como a escola ficava muito distante de suas residências, muitos deles paravam de estudar, às famílias não conseguiam participar e nem contribuir ativamente das atividades e demandas que lhes competiam. Diante desses desafios, as lideranças das comunidades daquela região, também se manifestaram quanto ao desejo em ter uma escola mais próxima de onde viviam.

Ao mesmo tempo, em São João Pequeno, esta mesma reivindicação era feita, no também encontro de elaboração do PPA. Não se tratava da metodologia da escola, pois já estudavam na Escola Agroecológica, mas sim para trazê-la para perto das famílias, uma vez que seus filhos tinham que ser transportados a mais de 50 km para chegarem à sede da escola (PDI – EMCOR “SÃO JOÃO PEQUENO”, 2017-2021, p. 31).

Com o pedido feito na elaboração do PPA, no final do ano de 2009, aproximadamente, as famílias dos estudantes, moradores e educadores das escolas multisseriadas das comunidades de abrangência da região de São João Pequeno, ficaram motivados e esperançosos que a solicitação fosse concedida. Com isso, começaram-se as articulações na comunidade.

A comunidade discutia o risco de vida que corriam os alunos por irem estudar longe de casa. Saíam de manhã e, quando chovia, chegavam em casa até às 10 horas da noite. A inclusão da Pedagogia da Alternância [na comunidade] foi com muita luta. Somamos esforços: pais e monitores, vieram para dentro da comunidade formaram comissões para buscar solução na Secretaria Municipal de Educação. Foram mais ou menos 2 anos nesse processo (Nivaldo Monteiro relatando o movimento pela reabertura de uma escola que havia sido fechada na comunidade de São João Pequeno) (RACEFFAES, 2015, p. 38).

O depoimento de Nivaldo representa e unifica o testemunho das famílias dos estudantes daquela região em relação a preocupação, o desespero e a lamentação daqueles sujeitos que, a cada dia, estavam sendo expostos aos riscos das estradas e outros perigos que não foram relatados no depoimento. Porém, estes sentimentos se reverteram em coragem para enfrentar e lutar pela reabertura da escola da comunidade.

Conforme os registros no documento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da EMCOR “São João Pequeno” (2017-2021), consta a informação de que, desde o ano de 2007, os educadores das escolas multisseriadas já discutiam, refletiam e identificaram a necessidade e importância de oferecer aos estudantes dos Anos Finais, uma proposta de ensino vinculada ao campo, com o objetivo de que eles concluíssem seus estudos.

Entretanto, a partir de 2007 os educadores das escolas multisseriadas desta região iniciaram uma formação pela Secretaria Municipal de Educação a partir do Projeto Construindo e Reconstruindo a Educação Rural - CRER, e tiveram a oportunidade de refletir a realidade da região onde estavam inseridos. A partir destas discussões constataram que a região necessitava de oferecer a formação também para as séries finais a seus estudantes para garantir o direito ao acesso e permanência de todos na escola, já que o número de estudantes que paravam de estudar devido à distância do percurso era suficiente para garantir as turmas (PDI – EMCOR “SÃO JOÃO PEQUENO”, 2017-2021, p. 50).

Em entrevista no dia 13 de junho, com a educadora efetiva da Escola Unidocente Municipal - EUM “Cabeceira de Monte Belo” – Fátima Adagmar Jadjeski Fialho Schmild –, que participava ativamente dos encontros de formação do CRER, junto aos demais educadores, obteve-se o seguinte depoimento:

Era num domingo, na comunidade de São Miguel de Boapaba, em um jogo de campeonato rural eu encontrei o Prefeito Leonardo e falei com ele que a gente tinha um número de estudante que dava pra reabrir o atendimento dos Anos Finais na EPM “São João Pequeno”. Ele me falou que se tinha número de estudante, ele reabriria a escola para atender os anos finais da região de São João Pequeno. Foi só meu telefone ter sinal pra ligar, eu liguei pra Paula e falei o que aconteceu. Ela ainda me falou “Fátima cuidado! Você ouviu isso direito?” Eu falei com ela que tinha ouvido e eu sou mulher pra provar e ele homem, quero ver ele falar que não me falou isso.

Acredito que essa conversa informal, entre a educadora e o então prefeito, foi o momento crucial para concretizar a solicitação feita anteriormente. Nesse diálogo, ambos mencionam a reabertura dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que indica que na região, em determinado período, existiu esse atendimento, conforme se encontra registrado no PDI da EMCOR “São João Pequeno” (2017 – 2021, p. 50):

A expansão para o ginásio ocorreu no ano de 1974, com 26 alunos. Na época realizavam grandes comemorações escolares, que era a forma de integrar as famílias com a escola. Porém, em 1985, por motivo não relatado foram encerradas as atividades das séries finais desta escola, causando tristeza e revolta da população, que nada pode fazer para mudar esta situação.

Nesses registros, percebe-se que o atendimento foi por um período curto de, aproximadamente, onze (11) anos. Duas (02) décadas se passaram, e a tristeza e revolta adormecida ressurgem com muita força e desejo para que esse atendimento voltasse a ser ofertado, porém de um jeito muito diferente de antes.

Em sua fala, a educadora Fátima mencionou o nome de Ana Paula Moschen, que exercia a função de Coordenadora Municipal das Escolas Multisseriadas, na Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Inclusive, quando Moschen assumiu esse cargo, em meados de 2005, as escolas do campo passaram a ser vistas com outros olhos, terem voz e vez perante o atendimento na e da SEMED. Vale ressaltar que Moschen fez toda a diferença no trabalho com essas escolas e, por meio dela, vários caminhos foram se abrindo, oportunizando o diálogo com o Poder Público, tanto com as famílias camponesas, quanto com os educadores do campo. Ela exerceu essa função no município até o primeiro semestre de 2013, depois assumiu uma vaga na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, órgão subordinado à Secretaria de Estado da Educação - SEDU, também para coordenar as Escolas do Campo da rede estadual. Moschen foi e é uma referência para a Educação do Campo de Colatina e também para muitos municípios do estado do ES.

Dando continuidade ao movimento de implementação da almejada escola, com a informação obtida pela educadora Fátima, conforme descrito acima, Moschen orientou a professora que fizesse um levantamento do número de estudantes que concluiriam o quinto (5º) ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas multisseriadas da abrangência da região de São João Pequeno, no final do ano letivo de 2010, o que foi feito em parceria com os demais educadores das escolas multisseriadas. Gava e Foerste (2013, p. 262), em seu texto: A Trajetória da Educação do Campo no município de Colatina/ES: Diálogos entre Campo e Cidade, retratam exatamente o momento em que o referido levantamento foi apresentado ao Poder Público.

O levantamento foi levado ao Prefeito de Colatina, que acionou a equipe da SEMED, por intermédio da Secretária de Educação. A partir de então, foram feitos estudos sobre quantos estudantes saíam daquela localidade para estudar em outras escolas, em outras comunidades. Muitos andavam mais de 50 km dentro do ônibus do transporte escolar para chegar até à escola, todos os dias, indo para a Escola Distrital, em Itapina, ou para a “Agroecológica”.

A partir de então, sob as orientações da equipe da SEMED, iniciou-se um trabalho intenso, porém gratificante, nas comunidades. Assim relatou Schild:

Depois que eu tinha em mãos o número de estudantes certo para comprovar que tinha estudantes na região, foram feitas as reuniões em todas as comunidades perguntando se eles queriam a metodologia da PA na escola em São João Pequeno. Todas as famílias concordaram e assinaram as atas que eram feitas nas reuniões. Depois em dezembro do ano de 2010, eu passei em todas as escolas multisseriadas para fazer as matrículas, e onde não tinha a escola, eu marcava um local com as famílias para fazer as matrículas. No final do ano, eu e os professores das multisseriadas, organizamos um evento onde o prefeito veio anunciar a reabertura da escola para todos da região de São João Pequeno. Nós arrumamos e enfeitamos tudo, ficou a coisa mais linda! Muita gente compareceu.

Com a aceitação das famílias e o apoio do Poder Público, começaram-se as articulações comunitária e política, com vista a organizar o início das atividades, em fevereiro do ano seguinte. Assim, em atendimento as solicitações realizadas pelas lideranças do Vale de Boa Esperança e da região de São João Pequeno nos encontros do PPA, que aconteceram no final do ano de 2009, conforme relatos de Noventa, no ano seguinte, em 2010,

[...] começaram as reuniões e formações com os professores, em parceria com o IFES – Campos Itapina, que cedia os espaços para acontecerem os encontros. Os encontros tinham palestras com professores referências da PA e do MEPES, como: Magides, Chiquinho, Betinho, Lênim e outros que conheciam muito sobre a proposta. A culminância desse trabalho de formação com os professores e lideranças das comunidades, aconteceu no Teatro Marista.

Conforme o relato de Noventa, esses foram os primeiros passos e ações realizadas pelo poder público, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em atendimento às solicitações das famílias. Além da formação que os educadores(as) receberam, houve também investimentos para adequação dos espaços físicos das escolas e adequações tanto de cunho administrativo, quanto pedagógico, para que as escolas pudessem iniciar o trabalho na perspectiva da PA. Na sequência, em 2011, o ano letivo iniciou-se com a implementação da proposta metodológica da PA na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e o processo de transferência da EMEF “Agroecológica” para a região de São João Pequeno, na Escola Pluridocente Municipal “São João Pequeno”.

Com a mudança da proposta metodológica nas referidas escolas, mudaram-se também as suas denominações. De acordo com a Lei nº 5.734, de 29 de junho de 2011, alterou-se a denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” para Escola Municipal Comunitária Rural - EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. A Lei nº 5.735, de 29 de junho de 2011, por sua vez, alterou a denominação da Escola Pluridocente Municipal “São João Pequeno” para Escola Municipal Comunitária Rural – EMCOR “São João Pequeno”.

Em 2012/2013, o processo de implantação da metodologia da PA se expandiu nas escolas localizadas nos distritos de Baunilha e Boapaba. Porém, essa experiência não teve muito sucesso nestes dois distritos. Assim sendo, em 2016/2017, as escolas retornaram com a mesma proposta de ensino ofertado antes, ou seja, um ensino regular/convencional.

Com o movimento de expansão da PA nas escolas das regiões de São João Pequeno e do distrito de Ângelo Frechiani, no início do ano de 2011, as famílias manifestaram preocupação em relação a continuidade dos estudos quando seus filhos concluíssem o Ensino Fundamental e

ingressassem no Ensino Médio, pois estudariam em escolas com uma metodologia de ensino convencional, ou seja, não seriam contemplados com a PA. Na tentativa de alcançarem o objetivo coletivo, essas famílias procuraram o Conselho Municipal de Educação de Colatina/ES e apresentaram suas preocupações e seus desejos. A orientação dada pelo Conselho foi que as famílias procurassem a Secretaria Estadual de Educação e apresentassem a proposta coletiva que era a continuidade do atendimento da PA, a fim de autorizarem a criação da Escola de Ensino Médio. De acordo com os registros da ata da reunião do Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina, realizada no dia 11 de junho do ano de 2015, na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, retomou-se o caminho percorrido pelas famílias em busca de seus objetivos.

Em abril de 2011, as comunidades constituíram uma comissão, organizaram um diagnóstico da demanda e entregaram um documento ao Secretário Estadual de Educação, o Senhor Klinger Marcos Barbosa Alves. Diante dessa solicitação a Secretaria Estadual de Educação e a Superintendência Regional de Educação de Colatina, em visita à região, e em conjunto com a comunidade escolar, organizaram todos os requisitos necessários para que a Escola Estadual Comunitária Rural iniciasse as atividades letivas no ano de 2012 oferecendo a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Técnico em Agropecuária com os princípios da Pedagogia da Alternância (SEMED, 2015).

E assim foi feito, iniciando-se em 2012, o atendimento aos estudantes do Ensino Médio, na Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina, com oferta de ensino para a turma do 1º ano e, no ano seguinte, para a do 2º ano e, assim, sucessivamente. Essa escola passou a funcionar no mesmo espaço físico da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, o que só foi possível devido a uma extrema parceria e harmonia entre os servidores da rede municipal e estadual, em prol de um atendimento de qualidade e equidade para os estudantes.

No entanto, infelizmente, esse sonho realizado durou pouco tempo e, devido a vários fatores que demandavam do Poder Público, especificamente da Rede Estadual, a escola foi impossibilitada de continuar ofertando o Ensino Médio, encerrando suas atividades no final do ano letivo de 2018. Mas, mesmo com esse retrocesso para a Educação do Campo do município de Colatina, as famílias e lideranças da região continuaram e continuarão se mobilizando para reverter a situação.

Retornando ao período de 2010 a 2012, quando houve uma abertura e aceitação do poder público municipal em atender as comunidades camponesas com escolas no e do campo:

No ano de 2013, após um período de inércia, as comunidades do Vale de Santa Joana voltaram a se organizar, com o apoio do Conselho Municipal de Educação, em torno de um projeto de escola comunitária, aos moldes da pedagogia da alternância, para atender aos estudantes das etapas posteriores do ensino já oferecido nas comunidades da região. Aguarda-se aprovação do projeto, que se encontra nas mãos do Poder Público. Estes alunos atualmente ainda são transportados para as escolas da sede do município, de Boapaba e de Itapina (ZANOTELLI, 2015, p. 14).

A aprovação do projeto de escola comunitária aos moldes da PA, no Vale de Santa Joana, foi concedida no ano de 2015 para início das atividades no ano de 2016, após muitas tentativas e insistências das lideranças das comunidades. A trajetória de luta dessas famílias em busca de uma

educação própria e apropriada, do e no campo será detalhada no capítulo III.

Considera-se importante destacar ainda, um marco importantíssimo para a Educação do Campo do município, a implantação da Lei Municipal nº 6.362, de 03 de novembro de 2016, que regulamentou a Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012, que instituiu a Educação do Campo em Colatina. O Art. 1º no §1º diz o seguinte:

A oferta da Educação do Campo será realizada de acordo com os princípios da metodologia da Pedagogia da Alternância do sistema CEFFA – Centros Familiares de Formação em Alternância, conforme o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 e será promovida por criação e/ou adaptação pedagógica de escolas para o atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental e terá descrição própria e específica na Resolução do Conselho Municipal de Educação, no Plano Municipal de Educação, no Regimento Comum das Escolas Municipais Comunitárias Rurais, no Regimento Comum das Escolas Unidocentes e Pluridocentes Comunitárias e no Regimento Comum das Escolas Municipais de Colatina.

A aprovação dessa lei contribuiu para garantir a adoção e efetivação dos princípios metodológicos da PA nas EUM's, EPM's e EMCOR's, bem como a garantia das especificidades da modalidade da Educação do Campo e PA, na organização estrutural de documentos e legislações que foram e serão elaborados(as) e publicados(as) pelo município, sendo interessante destacar que na elaboração dessa lei houve a fiel participação do Comitê de Educação do Campo do município de Colatina, da representatividade dos educadores do campo, dos Conselhos e/ou de Associações de Escolas, das lideranças de comunidades camponesas e do Poder Legislativo, na época, na pessoa do vereador Laudeir Cassaro. Vale pontuar, ainda que, no Plano Municipal de Educação - PME com vigência entre 2004 – 2013, sinalizou-se a necessidade de implantação da metodologia da PA nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo um dado coletado por meio das reuniões realizadas nas comunidades camponesas. Já, no PME (2015 – 2025), no decorrer de todo o texto, fica evidenciado a garantia dessas especificidades não apenas nos anos finais, mas em todas as etapas de ensino ofertadas nas EUM's, EPM's e EMCOR's.

As metas e estratégias descritas no referido texto do PME (2015 – 2025) perpassam as demais demandas que precisam ser garantidas para o desenvolvimento da proposta metodológica da PA nas escolas do campo, como por exemplo, formação continuada aos educadores, calendário, organização curricular e proposta pedagógica específica para atender a modalidade da Educação do Campo. O plano faz menção à importância de manter e criar escolas em território camponês, evitar o fechamento e nucleação das mesmas, transporte escolar intra campo e demais elementos que são coerentes à garantia de uma educação do e no campo. Enfim, esse documento apresenta um plano educacional que considera o território camponês em sua totalidade no que tange a garantia de uma educação do e no campo. Portanto, diante dessas colocações, fica evidente o crescimento e o fortalecimento do movimento da Educação do Campo do município de Colatina, visando a garantia e efetivação de políticas públicas para os sujeitos camponeses.

2.10 O Movimento da Educação do Campo nas Escolas Multisseriadas

O município de Colatina conta com trinta e três (33) escolas multisseriadas que são as EUM's – Escolas Unidocentes Municipais e as EPM's – Escolas Pluridocentes Municipais, ambas atendem as etapas da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas

escolas são dotadas de singularidades específicas que perpassam desde a sua logística de organização da sala de aula, da gestão escolar, até ao trabalho pedagógico. Todas essas escolas encontram-se em comunidades localizadas em território camponês.

É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante. Este fenômeno sempre esteve presente na história da educação escolar, sobretudo nos últimos três séculos, quando a escolarização passou a se constituir em uma prática mais presente nas sociedades mundiais (SANTOS, 2016, p. 4).

Conforme os registros de Santos, as escolas multisseriadas carregam consigo as marcas históricas das primeiras escolas que surgiram no mundo, da primeira escola da comunidade, da escola que os avós e pais estudaram e assim por diante, fazendo-se presente na memória de muitas pessoas. Essas marcas se assinalam na multisseriação, ou seja, no atendimento dado a mais de uma turma, em uma única sala de aula e com a mediação de um(a) educador(a).

As escolas de turmas multisseriadas apresentam uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece no meio rural, embora estejam presentes também no espaço urbano (SANTOS, 2016, p. 3).

As características descritas acima se fazem presentes nas EUM's e EPM's. Portanto, a organização e o atendimento do trabalho pedagógico do educador foi avançando e superando as mazelas impregnadas pelo passado, como por exemplo, o desprezo e descaso em relação ao ensino ofertado nestas escolas, a estrutura física, comparando-as com as escolas da cidade, a multisseriação, bem como, as críticas feitas principalmente por educadores que desconhecem as singularidades, potencialidades pedagógicas e oportunidades de aprendizagens existentes nos contextos dessas salas.

No município de Colatina, quase todas as escolas localizadas no campo, que adotam a modalidade da Educação do Campo, contemplam essa forma de organização escolar. No momento, exceto a EMCOR "Padre Fulgêncio do Menino Jesus", as demais são turmas multisseriadas ou turmas mistas. As turmas mistas atendem duas e até três séries/anos em uma sala de aula, com a mediação de um educador, ou seja, contam com as mesmas características, especificidades e organização pedagógica que as multisseriadas.

Como a população nos territórios camponeses diminuiu devido a vários fatores que não serão abordados neste texto, conseqüentemente, nessas escolas houve-se redução no número de estudantes. Porém, independentemente do quantitativo, é possível mantê-las funcionando nas comunidades, pois elas dão conta de atender as singularidades presentes em cada realidade, devido a sua forma e logística de organização escolar.

Ser "multisseriada" denuncia um diálogo com a série como sequências, como movimento, não como tempos partidos... Professores que rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação relativas à falta de

atenção com a escola e com as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010, p. 15).

Esse contexto de vida, de resistência, de fazer diferente, de reinventar, de olhar para a realidade, para o perfil de aprendizagens que se encontram os estudantes, de compreender e considerar o território camponês, suas especificidades e trazê-las para a sala de aula, fez com que a educadora Ana Paula Moschen da EUM “Fazenda Zanotelli”, no ano de 2002, refletisse sobre sua prática e buscasse um novo jeito de ensinar. Em seu memorial ela relata o seguinte:

assumi uma Escola Multisseriada na comunidade Fazenda Zanotelli. Posso dizer que essa experiência foi um divisor de águas em minha trajetória profissional no que tange à Educação do Campo [...] iniciei meu trabalho, porém utilizando o mesmo currículo das Escolas urbanas do município de Colatina. Sempre estive presente nos eventos da comunidade, pois entendia que a escola precisava interagir com a igreja, associação e os movimentos que havia na região. Devido essa interação, fui convidada a participar, no mês de abril do corrente ano, de um encontro para elaboração do Plano Municipal de Educação, promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Eu estava como expectadora, sentada ao fundo da igreja, onde estava reunida toda comunidade. Em certo momento, a pessoa que estava conduzindo a reunião, perguntou quais eram as opiniões/impressões sobre a Escola e a professora da comunidade. Uma das lideranças da comunidade, senhor José Gon, pediu a palavra para proferir sua opinião, a qual transcreverei aqui: “Gostaria de falar que nossa comunidade possui uma escola com boa infraestrutura, materiais pedagógicos e alimentação. Quanto à professora, ela é muito responsável com a aprendizagem dos alunos. Eu sei que a professora ensina muito bem, pois eu trabalho na minha roça que fica logo acima da escola e ouço ela dando aulas. Eu sei por exemplo, que a professora sabe o dia do índio, pois semana passada, dia 19, os alunos saíram da escola com características de índios, todos pintados e enfeitados. Ela ensinou os alunos sobre o dia do índio. Mas será que a professora sabe que dia comemoramos o dia do trabalhador rural?” Este depoimento não teve nenhum significado para os membros da secretaria municipal que ali estavam, pois não deram muita atenção à fala. Mas para mim teve um enorme significado pois naquele momento percebi que, mesmo sendo responsável pela aprendizagem intelectual dos estudantes, eu não trabalhava de acordo com a realidade daquelas famílias. Daí por diante, passei a repensar meu planejamento de forma que minhas aulas passassem a ser direcionadas para a realidade da comunidade. Porém, mesmo com essa preocupação, sabia que estava faltando algo, estava faltando um método, e eu não sabia como fazer (MOSCHEN, 2020, p. 7 e 8).

Este trecho, registra o peso que teve a fala do senhor José Gon em relação à prática pedagógica da educadora, como ela mesma disse, “um divisor de águas em minha trajetória profissional no que tange à Educação do Campo”, e nosso entender não somente em sua trajetória profissional, mas sim, o início da implantação da Educação do Campo no município de Colatina.

No depoimento do morador da comunidade fica evidente que, mesmo o educador desenvolvendo seu ofício de ensinar com propriedade e qualidade, não é suficiente. Pois, o que vai fazer e criar sentido não apenas para os estudantes, mas para a comunidade escolar, é a relação que o educador faz com o currículo e o contexto vivido naquele território. Naquela época,

o senhor José Gon não tinha mais filhos estudando na escola, tinha apenas seus netos. O seu questionamento “Mas será que a professora sabe que dia comemoramos o dia do trabalhador rural?”, é carregado de sentido e de apelo. Sentido no que diz respeito a profissão de trabalhador rural/lavrador/agricultor, que também tem o seu valor e reconhecimento, tem importância como o índio, que além do trabalhador rural existem outras profissões e tipos de trabalhos realizados no campo, que no campo tem história, tem significado, tem vida, tem esperança, tem pessoas que se amam e se cuidam, tem cultura, tem alimento e tem sonhos. Em relação ao apelo, se refere a forma como a educadora trabalhava, sendo que, daquele jeito não dava mais pra continuar, esse jeito que a escola ensinava não considerava a realidade do território camponês. Esta foi a leitura feita pela educadora após ouvir as colocações do agricultor, o que a levou a ressignificar seus planejamentos, relacionando-os com a realidade da comunidade. Porém, em sua práxis pedagógica, ela sentia falta de um método, pois a metodologia convencional, não dava conta de colher da realidade as suas especificidades e situações típicas daquele contexto para relacioná-las com o currículo, ou seja, a transformação/conversão e/ou relação da realidade com o conteúdo e objeto de ensino/conhecimento não acontecia da forma esperada, pela educadora e pelos demais sujeitos daquela conjuntura. Foi então que, dois, três anos passados:

Em meados do ano de 2005, fui convidada a assumir um cargo na secretaria municipal de educação de Colatina, como coordenadora das escolas multisseriadas. Aceitei o convite no intuito de levar para essas Escolas um jeito novo de ensinar. No período que estava na secretaria ouvi falar de um programa que estava sendo desenvolvido no município de Jaguaré com as escolas multisseriadas com o nome de PROVER – Programa de Valorização da Educação Rural. Em diálogo com a Secretária de Educação, marcamos uma visita em Jaguaré para conhecermos e entendermos sobre essa metodologia e quais seriam as possibilidades reais para implantá-lo nas 41 Escolas Multisseriadas de Colatina. Após a visita, elencamos estratégias para que, já no início do próximo ano, o projeto tivesse início. Uma dessas estratégias foi elaborar um plano de formação para os educadores e buscamos parceria junto a RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância. Após a formação iniciamos, como projeto piloto, em duas regiões de Colatina: São Pedro Frio, com 05 escolas e São João Pequeno, com 03 escolas. No ano subsequente, ampliamos para as 41 Escolas Multisseriadas de Colatina. O projeto foi denominado como CRER – *Construindo e Reconstruindo a Educação Rural*. Basicamente, podemos sintetizar o CRER da seguinte forma: É uma proposta que segue os princípios pedagógicos de **Conhecer, Analisar e Transformar**, que estão expressos na Pedagogia da Alternância (MOSCHEN, 2020, p. 8).

Ratificando o já posto, Moschen teve uma contribuição ímpar em relação ao atendimento e crescimento das escolas multisseriadas, na implantação da PA, na instituição da Educação do Campo no município de Colatina e na dedicação em reinventar os trabalhos dos educadores nestas escolas, por meio do jeito novo de ensinar. Para alcançar seu objetivo, a educadora buscou conhecer outras experiências e parcerias, visitou escolas multisseriadas do município de Jaguaré e procurou a RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância –, que sempre esteve disponível em contribuir com/na a formação dos Educadores, inclusive colaborou na produção do plano de formação que teve início no ano de 2007, iniciando com um projeto piloto em algumas escolas da região de São Pedro Frio e São João Pequeno.

Essa formação seguia os princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância, ou seja, o método do CONHECER (Ver), ANALISAR (Julgar) e TRANSFORMAR (Agir). Esse método dava condições ao educador de realizar um trabalho pedagógico pautado no exercício de relacionar o currículo com o contexto vivido na comunidade. Esse movimento acontecia da seguinte forma: no projeto, o momento do CONHECER era a fase que se desenvolvia o Plano de Estudo (PE) (entrevista) com as famílias. A partir daí, obtinha-se o diagnóstico da realidade. Com o diagnóstico em mãos, o próximo passo era o de ANALISAR esses dados e interpretá-los, buscando compreender o que se revelava da realidade, concomitantemente, eram elaboradas e dinamizadas as ações para os desafios, as constatações e indagações surgidas e vivenciadas nessa realidade. Por último, o TRANSFORMAR era o momento em que o educador buscava, na medida do possível, realizar e promover ações no sentido de reverter determinada situação diagnosticada, ou conscientizar, orientar e prevenir a população de uma determinada região com uma projeção, tanto para o presente, quanto para o futuro.

Com esse novo jeito de ensinar, orientado e mediado por meio da formação, os educadores das oito (08) escolas das regiões supracitadas e a coordenadora municipal das escolas multisseriadas se desafiaram, procurando organizar e desenvolver seus trabalhos tanto pedagógicos, quanto administrativos, em busca de reinventar e ressignificar o ofício de ser educador no contexto destas escolas, rompendo assim com os vícios do passado, pautados na oferta de ensino seriado. Esse período da formação teve muito significado e sentido na práxis pedagógica e na vida de alguns educadores, tanto que é lembrado até nos dias de hoje com muito entusiasmo e consideração, conforme relatou Schmild, em entrevista concedida no dia 09 de junho de 2020, acerca do início desses encontros.

Eles aconteciam quinzenalmente, nesses encontros ainda não se falava em Pedagogia da Alternância, mas nós éramos orientadas a trabalhar com os Temas Geradores que eram organizados e definidos pelos grupos de educadores da região, conforme a nossa realidade. Era tão bom trabalhar com aqueles temas, eles valorizavam a cultural regional e o homem do campo. Os temas trabalhados envolviam músicas relacionadas ao campo, as modas de viola, ao meio ambiente e assim por diante. Lembro-me de alguns temas que falavam sobre a água, sobre os valores que foi o tema Gentileza gera gentileza, outros sobre agrotóxicos, a colheita do café, preservação do meio ambiente e outros. O nome do Projeto CRER – Construindo e Reconstruindo a Educação Rural-, foi escolhido pelos educadores que participaram da formação naquela época, foi escolhido no coletivo.

No início da formação do Projeto CRER - Construindo e Reconstruindo a Educação Rural, a orientação para a organização do trabalho pedagógico era por meio dos Temas Geradores, e estes, eram definidos pelos educadores de acordo com a realidade daquela região, conforme relatado pela educadora. O objetivo principal do projeto era resgatar a cultura camponesa, a valorização do homem do campo e no campo como lugar de vida e de se viver, bem como, a preservação do meio ambiente. Estas foram as principais temáticas que perpassaram pelos temas geradores trabalhados nas escolas. Os planejamentos eram elaborados por meio de sequências didáticas que buscavam fazer a integração dos componentes curriculares. Além desse novo jeito de trabalhar, o Projeto CRER oportunizou uma reorganização da escola com um todo, desde as situações internas da sala de aula, até as externas atingindo as famílias e comunidade. Como o projeto estava apresentando resultados positivos nas escolas das duas regiões, foi garantindo a expansão para as demais escolas multisseriadas.

No dia 27 de junho de 2020, em entrevista com a educadora da EUM “Barra Seca” – Eliane Zanetti Zotelli Cetto –, atualmente Coordenadora Pedagógica da EMCOR “Fazenda Pinotti” e membro da equipe de formação do Setor de Educação do Campo – SEMED, sobre as contribuições dos Temas Geradores na organização e desenvolvimento dos planejamentos das aulas em sala multisseriada, elencou-se o seguinte:

A metodologia de trabalho através do uso dos Temas Geradores possibilitava que as reflexões fossem realizadas com toda a turma independente da série. Todos os estudantes eram envolvidos nas leituras, discussões e debates. A garantia do diferencial para cada série era realizada nos momentos de aprofundamento.

Muitas atividades podiam ser realizadas nos agrupamentos produtivos por envolverem temáticas interligadas. O trabalho coletivo passou a ocupar a maior parte das aulas e a colaboração entre pares mobilizou os estudantes num maior envolvimento com as atividades realizadas.

Até mesmo o espaço físico da sala de aula foi alterado. No lugar das filas por série apareceram o círculo, os pequenos grupos, as duplas de trabalho. Um contexto diferenciado e bem desafiador, mas que trouxe um maior engajamento dos estudantes e famílias no processo educativo.

O trabalho a partir dos Temas Geradores potencializou que a sala de aula rompesse as quatro paredes da escola e se estendesse até as famílias e comunidade já que para desenvolverem algumas atividades os estudantes necessitavam de informações dos familiares, vizinhos, pessoas engajadas na comunidade. Além disso, possibilitou que essas pessoas fossem introduzidas no seio escolar como coadjuvantes da prática desenvolvida. [...] Com o decorrer do processo o Projeto CRER foi sendo cada vez mais atrelado aos princípios da Pedagogia da Alternância que é atualmente a metodologia adotada pelas escolas do campo em Colatina.

As colocações da educadora revelam como a metodologia do Projeto CRER potencializou os contextos de aprendizagem presentes nas salas multisseriadas e, ao mesmo tempo possibilitou o rompimento das mazelas que rotulavam essas escolas, contribuindo, principalmente, na elaboração, na atuação e na mediação pedagógica do educador para com os estudantes, desde a produção dos planejamentos, a logística de organização da sala de aula e dos estudantes, até o comprometimento e participação dos mesmos e seus familiares neste processo.

As atividades de cunho pedagógico, que demandavam a efetiva colaboração e contribuição das famílias e/ou de membros da comunidade para colher informações específicas do convívio comunitário e território camponês, possibilitavam ao educador se apropriar e ter acesso à realidade vivenciada na região, para assim, elaborar e conduzir seus planejamentos e sua práxis-pedagógica dialogando e relacionando, concomitantemente, os conteúdos científicos com as situações detectadas. Com isso, esses sujeitos faziam-se e sentiam-se parte da escola, suas histórias, seus trabalhos, sua terra, a igreja, suas festas, seus desafios, suas dificuldades, seus desejos e seus sonhos somavam-se ao currículo escolar, contribuindo assim, com o processo educativo dos estudantes, gerando o sentimento de pertença dos mesmos pela escola e, conseqüentemente, pela comunidade e pelo campo.

Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais

revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar (ARROYO, 2007, p. 163).

A formação ofertada aos educadores do campo, com enfoque nas orientações da metodologia do Projeto CRER, ia de encontro com as colocações de Arroyo, pois proporcionava que os estudantes tivessem novo olhar e entendimento de onde seus pés pisavam, dando ênfase ao cenário local, com uma visão do micro para o macro. A valorização e o resgate da identidade camponesa, da cultura local, do território, da comunidade perpassavam alinhados ao plano de curso desenvolvidos nas escolas. O desenvolvimento desse projeto fez com que as escolas reconquistassem aquele espaço de referência que possuíam nas comunidades camponesas, bem como atribuísem a esses espaços um sentido mais amplo daquele atribuído até então, o de ser simplesmente um local onde se aprende a ler, escrever e calcular. A escola passa a ser então, um local que dialoga sobre a vida, a história dos antepassados, os enfrentamentos cotidianos, o território camponês, o convívio social entre as pessoas, as atividades econômicas das famílias, o porquê das festas, a importância da escola continuar existindo na comunidade.

O Projeto CRER foi gradativamente se apropriando dos princípios da Educação do Campo e da perspectiva da PA, cada instrumento pedagógico era analisado pelos educadores e pela coordenação das escolas multisseriadas para verificarem a possibilidade de serem desenvolvidos nessas turmas e, até mesmo, adaptá-los ao seu contexto e especificidades. Assim, esses princípios foram sendo reproduzidos e vivenciados com mais intensidade nas práticas pedagógicas dos educadores do campo, até se consolidar a PA como a metodologia de ensino adotada nas escolas do campo que compõem o movimento da Educação do Campo, do município de Colatina.

Concomitantemente a realização dessas propostas pedagógicas e administrativas, no ano de 2009 a 2010, o município fez adesão ao Programa Escola Ativa, conforme exposto no capítulo I. Este programa potencializou às práticas que estavam sendo desenvolvidas nas escolas multisseriadas, pois ambos foram planejados para serem executados em turmas multisseriadas, localizadas em território camponês. O Programa Escola Ativa incrementou os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo nos planejamentos e na prática pedagógica dos Educadores.

Ao resgatar a dimensão sócio-política da Educação do Campo se exige dos sujeitos educativos distintas formas de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino e aprendizagem, quanto de ação social para a transformação. Dessa maneira a Educação do Campo evidenciará o respeito à diversidade cultural e às realidades que fazem parte das comunidades (MEC, 2008, p. 17).

Além da ação pedagógica pautada nestes princípios, o programa oficializou e intensificou na organização da gestão das escolas. Apostou na gestão escolar, quanto democrática e participativa, englobando a escola, a comunidade e os sujeitos que a compõem. Os elementos democráticos e participativos eram vivenciados na escola, pois se contextualizavam nos processos sociais, políticos e econômicos que se articulavam no fazer pedagógico com os estudantes e na participação das famílias. A participação dos estudantes na gestão da escola

acontecia no cotidiano da sala de aula. Uma das propostas sugeridas no programa que exacerbou essa prática foi a auto-organização dos estudantes.

O estímulo à auto-organização dos(as) educandos(as) mediante a inserção, no currículo escolar, de conteúdos sobre liderança, grupos e equipe e a adoção de vivência de práticas auto-organizativas e participativas no espaço intra e extraescolar possibilitam tanto a formação de líderes como o desenvolvimento da autonomia (MEC, 2008, p. 21).

Nos contextos das turmas multisseriadas, a auto-organização dos estudantes era estruturada, planejada e executada mediante as necessidades e especificidades da turma. Pra isso, os educadores organizavam os estudantes por meio dos Comitês ou Comissões de Trabalho que atendiam e dialogavam com as questões pedagógicas trabalhadas naquele momento, bem como com as demandas de logística da sala de aula, momentos do recreio, momentos de irrigar a horta e o jardim, dentre outros. Sobre essa prática em escolas multisseriadas, em entrevista concedida, no dia 13 de junho de 2020, Schmild fez o seguinte relato:

Na minha opinião, a organização dos Comitês de Trabalho feito pelos estudantes foi a melhor coisa que aconteceu em todos os tempos e que não deveria se perder. As minhas crianças já tinham se apropriado das funções e responsabilidades de cada comitê. Eles se organizam para o momento da refeição, da brincadeira, da leitura compartilhada, para o horário da entrada e saída, eles nunca deixavam passar do horário. O único comitê que não davam muito certo era o da brincadeira. Eles se perdiam quando brincavam, se despertavam, pois eles eram crianças como toda criança é e pela diferença de idade entre eles, pois na escola atendia desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Conforme assevera a professora, fica evidente como a auto-organização dos estudantes otimizou o entrosamento e o fazer das ações pedagógicas e administrativas, vivenciadas por estudantes e educador nos momentos de estudos. Esse elemento/instrumento pedagógico possibilitou despertar nos estudantes o espírito de liderança por trabalhar e exercitar funções que desenvolvem a autonomia e, conseqüentemente, estimulam o sentimento de pertença por aquele espaço e lugar. Por esses e outros motivos, essa prática foi bem aceita e avaliada, praticamente, pela maioria dos educadores das escolas multisseriadas do município de Colatina. Além de uma gama de orientações e sugestões apresentadas no material do programa, relacionadas à ação pedagógica do educador, à gestão escolar, ao resgate e valorização das especificidades do território camponês, vale destacar a que fortaleceu ainda mais as escolas multisseriadas, chegando ao ponto de garantir a continuidade de sua existência, a Gestão Democrática. Esta ação viabilizou a constituição dos Conselhos Escolares, bem como oficializou a participação das famílias e comunidade escolar na gestão da escola.

[...] a escola juntamente com a comunidade escolar debaterá e discutirá as realidades do campo e proporcionará o desenvolvimento de experiências educativas sobre questões vinculadas à vida da comunidade e, ainda, motivará educadores(as) e estudantes para a articulação entre os saberes escolares e extraescolares de modo a contribuir para o desenvolvimento da comunidade e do processo ensino e aprendizagem (MEC, 2008, p. 21).

Assim, com essa ligação oficial e convivência na prática, os laços afetivos, de vínculos e de parceria foram se entrelaçando e se consolidando, cada vez mais, nos espaços escolares e nas comunidades. Alguns dos instrumentos pedagógicos e administrativos abordados neste programa, continuam compondo os planejamentos e a práxis pedagógica desenvolvidas nas escolas multisseriadas, inicialmente, alinhada a proposta metodológica do Projeto CRER e, atualmente, por meio dos instrumentos pedagógicos da PA.

Outra ação desenvolvida com os Educadores das turmas multisseriadas foi o curso Escola da Terra, iniciou-se em 2015 e finalizou-se em 2016. O curso era uma das ações do PRONACAMPO, com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo em suas comunidades. Tinha como objetivo disponibilizar apoio pedagógico e recursos didáticos às escolas com turmas multisseriadas, ou seja, compostas por mais de uma turma (ano/série) em um mesmo espaço, matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Escola da Terra foi estruturado tendo como componentes a formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, monitoramento e avaliação, gestão, controle e mobilização social. As discussões acerca das temáticas debatidas durante os encontros formativos perpassavam alinhadas as especificidades e características do contexto de aprendizagem das turmas multisseriadas. Devido essa forma de organização e oferta de formação continuada aos Educadores do campo, possibilitou ressignificar a práxis pedagógica nessas escolas, bem como a logística de gestão democrática e compartilhada entre escola, Conselho de Escola e comunidade escolar.

Com os resultados significativos do Projeto CRER, do Programa Escola Ativa e da Formação Escola da Terra se evidenciando nas escolas multisseriadas, despertou-se do sonho adormecido e negado nas comunidades camponesas dos Vales de Santa Joana e de Boa Esperança, o de ter uma escola nas regiões dos dois vales, com os princípios metodológicos da PA. Colhendo esses frutos por meio desse movimento de formação que se iniciou nas escolas multisseriadas, foi acontecendo a expansão da PA nas escolas localizadas nos distritos que atendiam o Ensino Fundamental, conforme abordado anteriormente no decorrer deste capítulo.

2.11 A Contribuição dos Parceiros na Implantação e Permanência da Educação do Campo, no Município de Colatina.

A Educação do Campo no município de Colatina foi e é identificada e concebida nas unidades escolares localizadas em território camponês, cujas famílias foram e são as protagonistas de todo o percurso em busca da efetivação e permanência dessa modalidade de ensino. Para os camponeses que, além de estarem compondo o cenário agrícola nessas regiões, compõem também os movimentos sociais que atuaram e atuam ativamente na garantia da consolidação de políticas públicas para o campo, alguns destes também educadores dessas escolas, encontraram na PA a metodologia que oferece condições de refletir sobre e a partir dos princípios da Educação do Campo e do contexto camponês.

A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistências, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só tiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 11).

A adoção da Educação do Campo e a metodologia da PA foram almejados e conquistados pelos agricultores em substituição à oferta da educação tradicional que precarizava o ensino nas comunidades camponesas. É importante destacar que, vários foram e ainda são os parceiros que contribuíram e tomaram partido para a implantação desta modalidade e metodologia, pela sua permanência, bem como para a existência das escolas multisseriadas. Apresentar suas contribuições e experiências com os povos do campo, evidencia e potencializa a importância da organização dos movimentos sociais para a efetivação dos objetivos coletivos. Assim, segue abaixo, o resumo da colaboração dos parceiros que lutaram e ainda lutam por uma educação básica de qualidade e equidade, no e do campo.

a) Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES: Com a expansão do desenvolvimento da PA nas EMCOR's "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" e "São João Pequeno", demandou-se de muita formação e assessoria pedagógica e administrativa para as equipes escolares e, concomitantemente, para as EUM's e EPM's que estavam se apropriando, gradativamente, dos instrumentos pedagógicos da PA. Foi então que, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da então servidora Ana Paula Moschen, buscou parcerias com o MEPES para prestar este serviço. Essa parceria foi consolidada através da Lei 5.726, de 29 de junho de 2011, que autorizou firmar convênio de cooperação técnica entre o MEPES e o município de Colatina. A princípio, vieram dois profissionais do MEPES, Roberto Telau e Lênim Sartori Sampaio, que atuaram como educadores na EMCOR "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" e como formadores, nas duas EMCOR's. Roberto desempenhava uma função mais específica da parte pedagógica e Lênim assessorava o setor agropecuário.

Na região de São João Pequeno, especificamente, no córrego Monte Alverne residia o educador Carlos Roberto Prucoli, mais conhecido como Carlão, com vasta experiência na PA por ter sido monitor do MEPES e por ter atuado como educador de Ciências Agropecuárias na EMCOR "São João Pequeno", na condição de servidor público da rede municipal. Em 2017, no início do ano letivo, a Associação Promocional da Escola Municipal Comunitária Rural - APREMCOR "São João Pequeno" solicitou a Secretária Municipal de Educação que o incluísse no convênio celebrado entre o MEPES e a municipalidade de Colatina. O pedido da associação foi aceito e com isso, Carlão se dedicou ao assessoramento administrativo e pedagógico até o final do ano letivo. O principal objetivo da formação prestada aos educadores do campo, por meio do convênio com o MEPES, era proporcionar às crianças e aos adolescentes uma forma pedagógica integral de preparação para a vida, que tivesse como ponto de partida a sua realidade concreta e como parceiros de formação os estudantes, os profissionais da escola, as famílias e a comunidade local, pautada nos princípios da PA e da modalidade da Educação do Campo.

Em cada encerramento de ano letivo, o contrato desse convênio era prorrogado devido as necessidades que demandavam, especificamente, de formação aos educadores e assessoria pedagógica e administrativa, nas trinta e seis escolas do campo, que faziam parte do movimento da Educação do Campo. Porém, em 30 de dezembro de 2018, esse convênio foi encerrado, isso aconteceu, pois, os dois profissionais do MEPES, por motivos pessoais não poderiam continuar trabalhando e morando em Colatina. Para o movimento da Educação do Campo de Colatina, que engloba os(as) educadores(as) das escolas do campo, o Comitê Municipal de Educação do Campo, Conselhos de Escolas, Associações de Escolas e Setor de Educação do Campo/SEMED, essa decisão foi concebida como uma perda irreparável, não apenas para a Educação do Campo, mas para todo o território camponês do município de Colatina. Mas como os profissionais cedidos pelo MEPES, Roberto Telau e Lênim Sartori Sampaio, realizaram um excelente trabalho de formação e assessoramento pedagógico e administrativo nas escolas, eles formaram muitos

educadores(as) que juntos, deram e darão conta da continuidade dos trabalhos pautados na perspectiva da PA nas escolas do campo.

b) Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES: Além do MEPES, a RACEFFAES caminhou lado a lado com os educadores e associações das escolas do campo para a efetivação da implantação da PA no município de Colatina. Essa parceria se consolidou e continua atuante por meio dos encontros regionais, nas reuniões com a equipe pedagógica e administrativa das escolas, nos cursos ofertados pela RACEFFAES com embasamento na metodologia da PA e na assessoria pedagógica e administrativa prestada por parte de sua equipe.

A RACEFFAES cumpre com um papel importantíssimo no tange a formação dos educadores do campo, pautado em uma proposta educação popular e emancipatória. Além disso, colabora para “o crescimento do sentimento de pertença das famílias e comunidades pelas Unidades Educacionais em Alternância e aumentado a participação das famílias na gestão administrativa e pedagógica das instituições, fortalecendo, assim, o seu princípio político de gestão comunitária” (RACEFFAES, 2015, p. 8).

c) Conselhos Escolares e Associações das EMCOR's: O decreto nº 14.091, de 28 de maio de 2010, regulamentou a estruturação e funcionamento dos Conselhos de Escola das Unidades Escolares (Unidocentes e Pluridocentes) da Rede Municipal de Educação de Colatina – ES, conforme expresso em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º - A estruturação e o funcionamento dos Conselhos de Escola atenderão aos prescritos neste decreto, que se constitui seu Regulamento.

Art. 2º - Os Conselhos de Escola das Unidades Escolares (Unidocentes e Pluridocentes) da Rede Municipal são centros permanentes de debates e órgãos articuladores dos setores escolar e comunitário, constituindo-se em cada unidade escolar, de colegiado, formado pelos representantes dos segmentos da comunidade.

§1º - Entende-se por segmentos da comunidade escolar os profissionais do magistério, demais servidores administrativos e de apoio da unidade escolar, alunos matriculados e frequentes e pais de alunos da unidade escolar.

§ 2º - O Conselho de Escola terá, em sua composição, representantes da Comunidade onde a escola está inserida (SEMED, 2020).

A implantação dos Conselhos Escolares e das Associações das EMCOR's permitiu a oficialização da efetiva participação das famílias na gestão da escola. A abertura na composição dos conselhos possibilitando a representação da comunidade, colaborou para que os sujeitos envolvidos nesse processo, tivessem voz e vez nas tomadas de decisões para juntos pensarem e resguardarem as especificidades locais, sendo todos, corresponsáveis pelo crescimento e fortalecimento da escola e comunidade. A gestão democrática permeia toda a organicidade, funcionalidade e atuação dos Conselhos Escolares, pois “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 12). Assim, a partir da efetivação dos Conselhos Escolares, os educadores e os demais representantes de pais e das comunidades que compunham este coletivo, passaram a ter mais autonomia na gestão da escola, no planejamento das ações de cunho pedagógico e administrativo, na gestão dos recursos, na organização das festas, das viagens, dos mutirões, enfim, as escolas passaram a ser pensadas, planejadas, organizadas e desenvolvidas conforme a necessidade e desejos das famílias e comunidade de sua abrangência. Dessa forma, “a gestão democrática, nesse sentido, propicia

condições de concretização da autonomia em dois níveis: autonomia dos sujeitos históricos e autonomia da escola, resgatando o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo” (MEC, 2006, p. 43).

Este cenário propício para a integração das famílias e comunidade local na gestão da escola, deu-lhes autonomia, colaborou para o resgate do sentimento de pertença das famílias para e com a escola e, ao mesmo tempo, garantiu a continuidade de sua existência.

d) Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina: É uma das organizações sociais mais presente e atuante em defesa às escolas do campo e na luta pela efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo. O Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina foi constituído em agosto de 2012, no I Seminário Municipal de Educação do Campo, realizado na cidade de Colatina - ES, promovido pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo do município.

Para a composição deste coletivo, levou-se em consideração, representantes de lideranças camponesas, entidades e instituições que, em sua maioria, tinham e tem certo apressado e ligação ao contexto camponês, conseqüentemente, com a Educação do Campo. Conforme o Art. 7º de seu Regimento Interno, sua constituição se deu da seguinte forma.

Art. 7º - O Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina fica composto por órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e entidades com notoriedade na reflexão – ação das questões pertinentes à Educação do Campo do Município de Colatina, por um representante e suplente respectivamente:

I - INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural.

II - Central das Associações;

III - CAF - Cooperativa da Agricultura Familiar;

IV - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina;

V - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural de Colatina;

VI - Secretaria Municipal de Educação de Colatina;

VII - Superintendência Regional de Educação de Colatina;

VIII - Pólo UAB – Universidade Aberta do Brasil;

IX - UNESC – Centro Universitário do Espírito Santo;

X - IFES – Instituto Federal de Ensino Superior - Campus Itapina;

XI - FUNCAB - Fundação Castelo Branco;

XII - Escolas Multisseriadas;

XIII - Comissão Territorial de Educação do Campo Terras do Rio Doce;

XIV - Conselho Municipal de Educação;

XV - Associações/Conselhos das Escolas Municipais Comunitárias Rurais;

XVI - Associação/Conselho da Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina;

e

XVII - RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE COLATINA, 2012, p. 5 e 6).

As representações que compõem o Comitê se reúnem, ordinariamente, em um período bimestral e também em caráter extraordinário. Estes encontros trazem uma proposição permanente de articulação, deliberação e construção coletiva da Educação do Campo. No Regimento Interno (2012), essas articulações estão tracejadas em ações educativas para e do campo, levando em consideração o território camponês como espaço e tempo de produção de saberes e de uma educação emancipatória para a população camponesa, que produz suas

condições materiais de existência a partir do trabalho material e imaterial no meio rural.

Os principais pontos de pauta das reuniões deste coletivo é a garantia e permanência da proposta metodológica da PA nas escolas do campo e que, as mesmas, continuem existindo no território camponês. As famílias camponesas residentes no município de Colatina, como as demais do estado e do país, têm enfrentado a política do fechamento de escolas nos últimos anos, tendo como público-alvo as escolas multisseriadas, localizadas nas comunidades camponesas.

No município de Colatina, referindo-se especificamente ao campo, fazendo um recorte de tempo, durante os anos de 1998 a 2018, de acordo com os dados informados pela Fonte: SIED 1998 a 2007 e Censo Escolar 2008 a 2018 – SEDU/GEIA/SEE, foram paralisadas e, conseqüentemente, extintas cinquenta e seis (56) escolas. Durante o ano de 2019 e início de 2020, foram paralisadas quatro (04) escolas multisseriadas, ou seja, nas últimas duas décadas, sessenta (60) escolas do campo foram fechadas. Esse impedimento na continuidade das atividades esteve e ainda está pautado nas mesmas justificativas de sempre, ou seja, contenção de gastos, poucos estudantes matriculados nas escolas, muito dispendioso ao município manter essas escolas funcionando com poucos estudantes, a inferiorização do ensino ofertado nessas escolas e outros. Embasados nestes argumentos, a solução que os responsáveis pela pasta da Educação encontram é a nucleação das escolas, ou transferem os estudantes para a unidade escolar mais próxima, em ambas alternativas, é necessário a utilização de transporte escolar.

Com estes dados agravantes sobre o cenário educacional camponês, o Comitê atuou e continua atuando, insistentemente, junto aos órgãos públicos, tais como: Secretaria Municipal de Educação, Ministério Público, Prefeitura Municipal de Colatina e outros com os quais se fizer necessário dialogar, objetivando impedir e reverter a situação.

Em conversa com alguns educadores das escolas multisseriadas que preferiram não se identificar, ambos pontuaram que “Se não fosse o Comitê de Educação do Campo abri o nosso olho e defender nossas escolas, nós iríamos contar nos dedos as escolas que continuariam funcionando. Eles iriam nuclear tudo. Ainda bem que temos o Comitê que pode fazer aquilo que não podemos”. Essa fala é carregada de sentido e revelações, porém refletiremos somente, a luz da importância da atuação do Comitê. Na fala das educadoras fica evidente a importância da organização dos movimentos sociais no/do campo que, neste caso, está representado pelo Comitê de Educação do Campo, para a garantia e efetivação dos seus direitos, bem como, para lutar pela continuidade e qualidade dos que já existem. Analisando a conjuntura nacional, estadual e municipal em relação ao contexto pretensioso a paralisação das escolas do campo, pode ser mesmo que, se não existisse o Comitê, outras e mais escolas teriam tido suas atividades paralisadas no município de Colatina. Isso revela com muita intensidade, a valorosa contribuição do Comitê para o território camponês.

Vale ressaltar que, além dessa bandeira de luta, o Comitê de Educação do Campo se fez presente e colaborou em outras frentes trabalhos, no sentido de potencializar e consolidar a Educação do Campo no município, com vista a garantir uma educação no e do campo, com qualidade e equidade a todos os sujeitos envolvidos neste contexto. Assim, desde a sua constituição, este coletivo vem caminhando lado a lado com os educadores e famílias camponesas. Abaixo segue, alguns registros de avanços obtidos nas escolas do campo e que, em sua maioria, teve a fiel parceria e contribuição do Comitê de Educação do Campo do município de Colatina.

Após a implantação da PA nas EMCOR's, EPM's e EUM's várias conquistas foram se efetivando e consolidando, no sentido de garantir o desenvolvimento da proposta, bem como, fortalecer a permanência da modalidade da Educação do Campo. As principais conquistas construídas junto as equipes escolares, comunidade escolar e Comitê Municipal de Educação do

Campo foram: Proposta Pedagógica/Plano de Curso específico para as EMCOR's e escolas multisseriadas; Aprovação do Calendário Escolar específico às escolas do campo; Área de vivência agropecuária, Parecer Municipal que alterou o funcionamento e a denominação de EMEF para EMCOR; Formação dos Educadores em parceria com o MEPES e RACEFFAES; Regimento Comum das Escolas Comunitárias Rurais de Colatina; Fundação da Associação Promocional de cada EMCOR; Organização Curricular e Diários Digitais por Área do Conhecimento; Setor de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação; Lei Municipal nº 6.362, de 03 de novembro de 2016 que regulamenta a Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012, que institui a Educação do Campo em Colatina; Constituição do Comitê de Educação do Campo do município de Colatina; Concurso Público e Processo Seletivo de Educadores e Auxiliares de Serviços Gerias com inscrição específica para atuação nas escolas do campo e Consolidação dos Conselhos Escolares nas EUM's e EPM's.

Mesmo com muitas vitórias alcançadas, ainda há muito o que buscar e pelo que lutar, a fim de que, a cada dia, os povos do campo possam receber uma educação de qualidade, equidade e que faça sentido em suas vidas. Em todo o percurso deste texto, fica evidente que as conquistas e os avanços das políticas públicas no e do campo, deram-se devido a articulação proveniente das famílias. Todo esse movimento de querer, de fazer, de existir e de garantir a permanência do que já existia, passou a ganhar notoriedade, por meio dos movimentos sociais que foram se consolidando no território camponês. Isso deixa claro que, sozinhos e isolados de outros sujeitos não construímos o que é coletivo. Portanto, o legado que vai se enraizando no solo fértil dessas conquistas, nascidas e consolidadas, por meio da interferência do coletivo, enfatiza que, sozinhos não conquistamos o que almejamos, mas num coletivo que pensa, deseja, sonha, planeja e põe em prática aquilo que é um bem em comum a todos.

O capítulo seguinte, retrata exatamente todo esse exercício e espírito coletivo que permeia os movimentos sociais. Neste caso, refere-se a uma região do interior de Colatina, conhecida como Vale de Santa Joana. A abordagem da pesquisa pautou-se na investigação para conhecer a trajetória de luta dos sujeitos coletivos na construção da Escola Municipal Comunitária Rural "Fazenda Pinotti". Um sonho que nasceu nos lares das famílias camponesas em prol da garantia pelo direito de seus filhos estudarem em uma escola próxima de suas residências. Uma história real, de emoção, ensinamentos, persistência, resistência e muito aprendizado para construção coletiva de um bem em comum a todos.

3 CAPÍTULO III

ONDE TUDO COMEÇOU!



Foto 5: Sede da Igreja de São João Batista, na comunidade de São João da Barra Seca, 2019.
Fonte: Arquivo pessoal de Tanea Maria Pinotti Rovetta.

A igreja, o cruzeiro, a barraca do leilão – conhecido também como coreto-, a escola multisseriada, a canônica - sala de reuniões e de catequese -, o cemitério, o bar, a quadra poliesportiva, o campo de bola de massa/pau ou bocha e o campo de futebol – existente há alguns anos - são elementos que compuseram e, a maioria, ainda compõem a sede de referência da comunidade de São João da Barra Seca. Essa forma de organização estrutural, social e comunitária é bastante comum nas comunidades camponesas. Por meio delas se constroem a identidade local e o legado cultural de um determinado lugar.

São João da Barra Seca⁶ se localiza no interior do município de Colatina, a sudoeste da sede municipal, na região Noroeste do estado do Espírito Santo. Fica a 24 km da sede municipal e, aproximadamente, 155 km da sede da capital Vitória. As comunidades limítrofes são, ao norte, Santa Joana e São Brás, ao sul São Luiz da Barra Seca, ao leste Piabas (I e II) e Córrego Senador, a oeste Pontal de Santa Joana e o Município de Itaguaçu, conforme pode ser observado no mapa do município.

⁶ A partir deste ponto a referência à comunidade será expressa por meio da sigla SJBS.



Figura 6: Mapa rural de Colatina
 Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama>



Figura 7: Recorte da região de SJBS.
 Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama>

De acordo com os dados do cadastro do Sistema Único de Saúde – SUS, datado de outubro de 2020, obtidos por meio do Agente de Saúde, Wanderley Teixeira da Costa, que atende SJBS, a comunidade é composta por oitenta (80) famílias tradicionais, aquelas fixas, ou seja, os moradores antigos. Este número pode variar, dependendo da imigração e migração de povos de/para outras regiões, em alguns períodos do ano, chegando a oitenta e cinco, aproximadamente. Atualmente, SJBS conta com 215 habitantes, que têm como base econômica a agricultura familiar, com predominância para a produção do café conilon e banana.

Suas origens remontam as primeiras décadas do século XX e inserem-se no contexto de ocupação das chamadas “terras quentes” vizinhas ou ao norte do Rio

Doce por famílias de colonos provenientes da região centro-serrana do Espírito Santo (PETRONE, 2004).

A grande maioria desses colonos era de ascendência italiana, e até hoje predominam na comunidade os descendentes desse povo, que se movimentaram através do Vale do Canaã na chamada reprodução da expansão da lavoura cafeeira. Cabe ressaltar que o movimento realizado pelos descendentes de alemães foi diferente apesar de originarem-se na mesma região – estes avançaram para o norte, em direção ao Rio Doce, pelos vales dos rios Guandu e Santa Joana (GIEMSA & NAUCK, 1939), e depois algumas dessas famílias subiram o vale do Córrego São João, abrigoando-se na comunidade (DALAPICOLA, 2017, p. 03).

Conforme os registros de Dalapicola e relatos de moradores antigos da comunidade, a população de SJBS é de descendência italiana e alemã. Essas origens se revelam na organização comunitária e religiosa, nas atividades agrícolas, nos fazeres domésticos, na culinária e nas festas culturais.

A origem do nome SJBS, tem muita coerência com a história da fundação comunidade.

Segundo relatos da tradição oral da comunidade, o nome da mesma está relacionado a uma forte estiagem nos primeiros anos de sua fundação, que secou a barra do principal córrego. Tal fato fez com que as famílias da época, muito religiosas, rezassem e fizessem promessas para que chovesse e a água corresse novamente nos regatos. No dia da chegada da imagem do padroeiro – São João Batista – choveu, e a comunidade então passou a se chamar São João da Barra Seca, por entender que a chuva era uma dádiva da imagem do santo recém-chegado (DALAPICOLA, 2020, p. 03).

Para a população local, o significado e sentido de onde se originou o nome da comunidade é de muito respeito, admiração e devoção pelo Santo Padroeiro da Igreja Católica e Apostólica São João Batista, localizada na sede da comunidade, bem como de muita crença pela tradição religiosa.

Nas décadas de oitenta e noventa, a morada Zilma Kefler Pinotti, conhecida e chamada por todos da comunidade como “Tia ou Dona Binha”, que morava ao lado da capela da igreja e da Escola Unidocente Municipal “Fazenda Pinotti”, nos períodos de seca, ao terminar a aula, ela se reunia com os estudantes para rezarem o terço ao pé do cruzeiro que ficava, e ainda está localizado, no pátio em frente à igreja. Para esse momento tinha-se um ritual, a Tia Binha levava o terço, uma garrafa com água e algumas pedras/britas e os estudantes, por sua vez, pegavam as canecas azuis da escola, as abasteciam com água e as deixavam nos degraus, “aos pés” do cruzeiro, com as pedras/britas. Ali eles rezavam o terço e clamavam por chuva. Pediam a São João Batista que tivesse misericórdia e intercedesse a Deus pela chuva. Esse ritual era realizado durante nove dias, e, geralmente, antes de terminarem a novena, eram surpreendidos e agraciados com a chegada chuva.

Esse legado religioso, deixado pelos antepassados, foi transmitido de geração em geração e é reproduzido até os dias de hoje, nos períodos de fortes estiagens. Conforme os registros da moradora e Ministra da Eucaristia, Maria Margareti Buzetti Gon, no dia onze de novembro de 2019, foi realizada, até o momento, a última novena no cruzeiro. Os membros da comunidade levaram a imagem do Padroeiro São João Batista ao cruzeiro, cada um com a sua pedra e a garrafa de água na mão. A cada dia eles rezavam a oração de São João Batista e, em seguida, o

terço. Quando terminava o ritual, uma pessoa deixava sua pedra no pé do cruzeiro, conforme relatou Marta Elena Zanotelli⁷, em entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2020.



Figura 8: Novena no cruzeiro da Igreja de São João Batista, na comunidade SJBS, novembro de 2019.

Fonte: Arquivo de Jeferraine Ferrari Zanetti.

Nessa época do ano, que consta no registro fotográfico, a comunidade de SJBS e de outras regiões próximas da comunidade estavam passando por longo período de seca. As nascentes que abasteciam as casas estavam diminuindo e algumas secando, nos leitos dos córregos já não corriam mais água e nos reservatórios, a água utilizada para irrigação das lavouras e para as criações, estava diminuindo a cada dia o que levou os fiéis da comunidade a fazerem a novena no cruzeiro, “no primeiro dia da novena o sol estava queimando a nossa pele, no segundo estava nublado, no terceiro a chuva caiu e abasteceu nossas nascentes e córregos, e seguimos até terminar a novena”, descreveu Zanotelli.

SJBS é um lugar constituído por uma identidade cultural e comunitária, enraizada na coletividade e na organização social. Estas características começaram a ser instigadas por volta da década de oitenta, por meio dos encontros das Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s. Para Frei Betto,

As comunidades eclesiais de base (CEB’s) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres

⁷ Moradora da comunidade de SJBS, Ministra da Palavra da Igreja de São João Batista, membro da Associação de Pequenos Produtores de SJBS, Educadora das EUM’s “São José” e “Córrego Estrela”. Atualmente, exerce a função de Coordenadora Administrativa da EMCOR “Fazenda Pinotti”.

ou bispos. De natureza religiosa e caráter pastoral, as CEB's podem ter dez, vinte ou cinquenta membros. [...]

São comunidades, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas de casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregadores dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. (BETTO, 1985, p. 07).

Os encontros das CEB's foram uma das primeiras formas de organização social que chegou na comunidade. Por meio deles, surgiram os movimentos das pastorais, sendo um deles, o da pastoral da juventude, com o objetivo de formar lideranças em vistas de discutir sobre a efetivação de políticas públicas e sociais para a melhoria da qualidade de vida dos jovens camponeses. Neste sentido, no final da década de oitenta, em 1988, os jovens da comunidade de SJBS, começaram a se organizar e constituíram um grupo que foi denominado JUEP – Jovens Unidos em Busca da Paz. Nos primeiros encontros se reuniam em média 60 jovens, posteriormente, consolidou-se com 45. Era costume os encontros iniciarem com oração, reflexão bíblica, dinâmicas e brincadeiras e, depois, sempre se discutia um tema social, por efetivação de políticas públicas.

Os adultos de hoje, jovens daquela época, lembram do JUEP com muito carinho e saudade dos encontros, das celebrações que organizavam e realizavam, da tradicional festa de aniversário do grupo JUEP, que acontecia no mês de outubro, dos tapetes de Corpus Christi que confeccionavam, das gincanas, dos passeios, das excursões, dos tão esperados jogos rurais, que aconteciam anualmente no mês de julho, dos namoros que se tornaram casamentos, das paqueras e dos laços de amizades que permaneceram fortes até hoje.

Com o passar dos anos, no final da década de noventa, a maioria dos jovens de SJBS foram morar na cidade em busca de trabalho e estudo, o que enfraqueceu gradativamente o grupo, que encerrou suas atividades no ano de 2003. Porém, aqueles jovens que permaneceram na comunidade e tiveram uma formação social e política construída nos encontros das CEB's, da pastoral da juventude e, posteriormente, no JUEP, foram ocupando espaços de liderança na comunidade, sendo membros de Associações de Pequenos Produtores, Conselhos de Igreja e/ou Escola e formando/consolidando organizações sociais, com vistas a efetivação de objetivos coletivos e políticas públicas. Esses mesmos jovens são os adultos que se destacam na comunidade, são os que lutam por melhorias na Unidade de Saúde da sua região, por manutenção das estradas, pela reforma e construção da escola, por melhorias na igreja, por educação e por várias outras ações que contemplam bem comum de toda comunidade e região.

Atualmente, a comunidade dispõe de uma escola, a EMCOR “Fazenda Pinotti”, que antes era a EUM “Fazenda Pinotti”, criada pelo Decreto nº 648, de 11 de outubro de 1951. Até o dia primeiro de fevereiro de 2020, existia também a EUM “Fazenda Zanotelli”, fundada em 1977 e paralisada em 20 de fevereiro de 2020, conforme Decreto Municipal nº 23.943, de 20 de fevereiro de 2020.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da EMCOR “Fazenda Pinotti” (2017-2021, p. 50, 51 e 53) diz o seguinte:

Segundo a pesquisa realizada pelo estudante Welton Pinotti Roveta, há registros de que, em 1917, já havia uma instituição formalizada de ensino primário no então chamado Patrimônio de São João da Barra Seca. Apesar de não existirem informações específicas, a escola provavelmente foi criada no decorrer da década de 1910. Chamava-se “Escola Mista de São João da Barra Seca”. Essa denominação presume um ensino multisseriado, do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, compartilhado por estudantes de ambos os sexos numa mesma sala de aula, pois nessa época era também comum que meninos e meninas estudassem em salas diferentes.

[...]Em dezembro de 1982, a antiga escola foi demolida e construída uma nova escola. Denominava-se apenas Escola Unidocente Fazenda Pinotti.

As escolas que existiram na comunidade atendiam apenas até a quarta (4ª série), ou seja, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Somente a partir de 2016, passou-se a atender os estudantes dos Anos Finais, contemplando as demais comunidades da região.

Vale destacar que, as primeiras reflexões e ações sobre a necessidade de uma educação no/do campo e com o atendimento para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, surgiram em SJBS, na década de noventa e depois se estenderam para as demais comunidades camponesas do Vale de Santa Joana, sendo um movimento articulado por adultos, que foram os jovens que constituíram e compuseram o JUEP.

O objetivo desse capítulo é apresentar como essas referências comunitárias se articularam, por meio das organizações sociais, na luta pela realização de um sonho coletivo que foi o atendimento aos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Vale de Santa Joana e, ao mesmo tempo, socializar as consequências que ocorreram com os adolescentes e jovens de SJBS e das comunidades limítrofes, durante as duas décadas, até que fossem contemplados com este atendimento.

3.1 O Início da Trajetória de Luta das Famílias da Comunidade de São João da Barra Seca, em Busca da Continuidade dos Estudos de seus Filhos.

Na comunidade de São João da Barra Seca – SJBS, até o início da década de noventa, era muito comum os estudantes terminarem a 4ª série do Ensino Fundamental e interromperem seus estudos, pois na região não possuía escola que ofertasse as séries seguintes do Ensino Fundamental e Médio. Essa realidade se reproduzia nas comunidades vizinhas de SJBS e nas demais do município de Colatina. Com isso, os adolescentes e jovens permaneciam com seus familiares, dedicando-se no trabalho doméstico e agrícola. Conforme mencionado no capítulo II “Os processos históricos de implantação da Educação do Campo, no município de Colatina – ES”, algumas famílias, desejosas que seus filhos continuassem estudando, decidiam por deixá-los em casas de parentes e/ou de conhecidos/amigos que morassem na cidade, ou em localidades onde houvesse escola que ofertasse o ensino da 5ª série em diante. Alguns desses estudantes que, hoje adultos, relatam que eram bem recebidos e hospedados, porém, a partir do momento que chegavam da escola, alguns tinham que dedicar-se aos afazeres domésticos do cotidiano familiar, bem como a faxina da casa e cuidar de crianças, neste caso, era muito comum que essas atribuições fossem direcionadas as estudantes (moças).

Naquela época, devido à falta de investimento em políticas públicas para o campo, o trabalho agrícola dava um retorno insatisfatório para a renda familiar, por isso, era cada vez mais difícil a “lida na roça”, com isso às famílias começaram a buscar e pensar em alternativas para

que seus filhos tivessem uma vida melhor do que a deles e com mais oportunidades de trabalho. Diante disso, o desejo para que seus filhos pudessem prosseguir nos seus estudos, porém morando com seus familiares, sem ter que se hospedarem em casas de conhecidos/parentes/amigos, se intensificou em algumas famílias da comunidade de SJBS. Inclusive, estes mesmos jovens que utilizaram o transporte escolar rememoram que, na época em que cursavam as séries iniciais do Ensino Fundamental na EUM “Fazenda Pinotti”, eles ouviam das pessoas da comunidade que no espaço do Centro Comunitário João Pinotti, sede da Associação de Pequenos Produtores de SJBS, futuramente, funcionaria as turmas da 5ª a 8ª série, ou seja, eles continuariam estudando e não precisariam de ir tão longe. Isso sinaliza que naquele período já acontecia algum movimento para que a comunidade e demais regiões próximas fossem atendidas com a oferta de ensino das séries finais do Ensino Fundamental.

A estrutura física do Centro Comunitário João Pinotti foi construída no ano de 1988, por meio do Programa de Apoio ao Meio Rural – PA Rural, articulada pela Secretaria Especial de Ação Comunitária – SEAC, através de convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Colatina, conforme consta registrado na página oito do livro de ata da Associação de Pequenos Produtores de SJBS, e inaugurada, no dia oito de outubro do mesmo ano. O espaço físico comportava o atendimento das séries finais do Ensino Fundamental, pois possuía duzentos e trinta e seis metros quadrados (236m²) de área, com seis salas, dois sanitários e salão interno.

Além de ser a sede da associação, o objetivo da construção daquele espaço era para que funcionasse o Posto de Saúde e o Posto Telefônico da região, mas infelizmente, não foi possível essa forma de atendimento. Entretanto, o espaço foi bem aproveitado por todos dali, considerando que lá aconteciam as aulas de catequese; diversas reuniões da associação e do Conselho de Igreja da comunidade de SJBS; os encontros e festas do grupo de jovens da comunidade “Jovens Unidos em Busca da Paz” – JUEP; as festas da igreja; as gincanas da escola, da catequese e do JUEP; serviços de bar; os tradicionais forrós do dia do padroeiro da comunidade São João Batista, que acontecia em junho, e o aniversário do JUEP, em outubro; e o preparo das refeições servidas durante os referidos eventos. Enfim, foi uma estrutura que contribuiu e atendeu por muito tempo a população de SJBS e região, no que se referiu a formação social, afetiva, religiosa, militante e humana dos sujeitos camponeses.

Com o passar dos anos, a estrutura física foi se deteriorando e pondo em risco as pessoas que a utilizavam, apesar de a associação e o Conselho da Igreja realizarem algumas reformas. Então, por volta de 1998, o Centro Comunitário João Pinotti foi demolido. Atualmente, no mesmo local, as organizações sociais supracitadas, estão construindo uma sede própria para que funcione e atenda as demandas e serviços sociais oriundos da escola, igreja, associação e famílias.

A partir do início da década de noventa, especificamente no ano de 1992, iniciaram-se as primeiras discussões sobre o atendimento das séries finais do Ensino Fundamental na comunidade, a Educação começou a compor item de pauta nas reuniões da Associação de Pequenos Produtores de SJBS, conforme consta nos registros da ata da primeira Assembleia Geral realizada, às 14h, do dia primeiro de fevereiro de 1992.

Com a palavra o Senhor Presidente da Associação colocou os assuntos em pauta: Educação[...] Sobre Educação, foi aprovado por unanimidade a preferência dos associados em trazer uma escola de 5ª a 8ª série para a localidade de São João da Barra Seca e a não aceitação em transportar crianças para outras localidades. Foi escolhido uma comissão para levar à Secretaria de Educação a nossa proposta: Florinda Maria Teixeira, João Dalapicola, Armindo Rossmann, Ademir Pinotti,

Paulo Siqueira, Vanderley Teixeira da Costa, Marta Elena Zanotelli, José Gon, Elizabeth L. Toso Pinotti, Antônio Carlos Zanotelli e outros membros a serem escolhidos (ASSOCIAÇÃO DE PEQUENOS PRODUTORES DE SJBS, 1992, p. 18).

A partir daí, principiou a trajetória de luta desses sujeitos coletivos em busca da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na região.

Foi então que, em 1992, através de reuniões entre a população local com o poder público, explicitou-se o desejo, há muito já arquitetado, da construção de uma escola na comunidade que oferecesse um ensino mais amplo, com as etapas de estudo posteriores àquela que a comunidade já dispunha. O prefeito da época inviabilizou o projeto, indicando o transporte escolar como solução. Segundo relatos, o prefeito tinha interesse pessoal em direcionar o transporte escolar para Itapina, como forma de contribuir com o desenvolvimento do lugar, do qual era natural. Ofereceram essa possibilidade, mas como ressalva, a prefeitura se encarregaria dos custos do ônibus escolar, e a comunidade teria de se responsabilizar pelo motorista.

Assim, como não havia perspectivas de instauração de escolas de 5ª a 8ª série e ensino médio nas comunidades, foi a partir de 1993 que a prefeitura de Colatina colocou à disposição da comunidade o transporte escolar, inicialmente até o distrito de Itapina, para a EMEF Maria Ortiz, e nos anos seguintes para as escolas do distrito de Boapaba e para a sede do município (ZANOTELLI, 2015, p. 6 e 7).

As famílias que residiam em SJBS almejavam pelo atendimento da 5ª a 8ª série e, posteriormente, do Ensino Médio na própria comunidade. Porém, conforme exposto por Zanotelli, ocorreu a rejeição por parte do poder público em atender à solicitação das famílias na construção da escola. Como a prestação de serviço ofertado pelo prefeito foi a disponibilidade do transporte escolar, algumas famílias não matricularam seus filhos na escola localizada no distrito de Itapina, local para onde seus filhos seriam transportados e estudariam. Pois, segundo eles, a escola era muito distante e teriam que ficar, praticamente, duas horas dentro do ônibus para fazer o deslocamento do ponto de embarque até à escola e, no retorno, a mesma coisa.

No final do ano de 1992 e início de 1993, algumas lideranças da comunidade que participaram, com as famílias dos estudantes, de uma das reuniões em que o prefeito se fez presente, contam que ele disse que “a escola não podia fazer, mas ele colocaria o ônibus e era para arrumar o motorista da comunidade, pois se ele tombasse nas pirambeiras, ele não tinha culpa”. A fala do prefeito é carregada de descaso e de ausência de investimento e atendimento às comunidades da região e, conseqüentemente, nas demais do interior do município. Ao transferir às famílias a responsabilidade de arrumar um motorista, pois em caso de acidente, a culpa não seria dele, mas sim das famílias, ele usou de estratégia para amedrontar e intimidar as pessoas que ali estavam reivindicando pelos seus direitos negados, possivelmente, com a intenção de que desistissem. Outro ponto a ser observado, é aquele em que ele se referiu em trechos da estrada/percurso como pirambeiras. Ora, por qual motivo as estradas estariam nestas condições tão perigosas, a ponto de provocar acidentes? Não seria por falta de reparos e manutenção nas estradas, serviços estes, prestados pela prefeitura? Este, então, não seria mais um motivo para se construir uma escola na região para evitar a exposição dos estudantes em risco? Diante dessas condições e situações das estradas, em 1993, o ônibus começou a levar os adolescentes que

concluía a 4ª série nas escolas das comunidades da região para estudarem na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Ortiz”.

O percurso feito pelos estudantes até chegar à escola iniciava na comunidade de São Luís da Barra Seca⁸, seguia seu trajeto passando nas demais comunidades da região, tais como, em SJBS, Santa Joana, São Brás, Córrego Estrela/Knaack, Boa Esperança de Itapina e, por último, na sede do distrito de Itapina onde se localizava a escola. Esta rota era executada por apenas um (01) transporte escolar, o mesmo que tinha sido disponibilizado para atender à solicitação das famílias de SJBS. O trajeto até à escola tornava-se mais longo ainda, pois o mesmo atendia várias comunidades, para isso, tinha de sair de sua rota principal e adentrar em outras comunidades para o embarque de estudantes, mesmo havendo, quantidade suficiente de estudantes para a contratação de outro veículo. O resultado dessa forma de atendimento, configurava-se em ônibus super lotado, com estudantes em pé, permanecendo por horas dentro do veículo e percorrendo por várias comunidades e rotas até chegar ao seu destino final.

A somatória do tempo diário, percorrido pelos estudantes dentro do transporte escolar, da casa-escola-casa, era de, aproximadamente, 5h, e considerando as 4h30min do tempo que ficavam na escola, somaria um total de aproximadamente 9h30min a 10h por dia, longe de casa e da família. Os estudantes precisavam sair de casa abastecidos de alimentos para aguentarem o percurso da viagem até o horário do recreio e, posteriormente, o retorno as suas casas, pois o caminho era longo e saíam cedo de casa. Geralmente, o horário de embarque era por volta das 9h, a chegada na escola acontecia por volta das 11h30min/12h, para início da aula às 12h30min e o horário do recreio previsto para às 14h30min. Naquela época a merenda escolar não era de boa qualidade que compensasse uma refeição, o que acabava por prejudicar a nutrição dos estudantes. Às 16h30min, encerrava-se a aula e os estudantes embarcavam no transporte para retornarem as suas casas, durante o trajeto acontecia a próxima refeição, onde os mesmos, comiam as sobras do que levavam de casa para complementar a alimentação/merenda oferecida pela escola, durante o recreio.

Outra situação agravante e frequente durante as viagens era a de algum estudante passar mal, sentir náuseas devido ao sacolejo e às curvas sinuosas das estradas. Estes momentos, embora rememorados com sentimento de sofrimentos, traziam alegria, pois era um verdadeiro piquenique dentro do ônibus, onde experimentava-se as merendas, uns dos outros, e vendiam-se chup chup para contribuir com a renda da família. A chegada em suas casas era prevista por volta das 18h30min às 19h, isso quando esse trajeto era realizado sem nenhuma interrupção, ou seja, acontecesse normalmente. Essas colocações supracitadas são também pontuadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES (2002, p 30).

O transporte escolar é feito em ônibus, em muitas vezes lotados, onde os alunos saem de casa até duas horas antes, chegando na escola cansados e empoeirados, e quando chove as crianças precisam andar um longo percurso a pé, ou não irem à escola, a mesma coisa acontece quando os ônibus quebram.

Essa experiência do transporte escolar levando os estudantes para a EMEF “Maria Ortiz”, foi causando certo descontentamento e desanimando os sujeitos envolvidos nesse processo. Isso foi despertando nas famílias interesse em transferir seus filhos para as escolas localizadas na sede do município de Colatina, pois o trajeto seria menor. Assim, no início do ano de 1995, as famílias do entorno de SJBS se organizaram e solicitaram que a rota de abrangência do transporte escolar

⁸ A partir deste ponto, a referência à comunidade será expressa por meio da sigla SLBS.

fosse transferida para as essas escolas. Mesmo com o pedido feito e respaldado com justificativas plausíveis, o ônibus continuou fazendo o percurso para a EMEF “Maria Ortiz” durante as primeiras semanas letivas do ano de 1995, sendo este serviço suspenso logo depois e os estudantes ficaram sem ir à escola por, aproximadamente, duas semanas.

Na época, algumas famílias associaram a suspensão do serviço à rejeição das famílias em seus filhos continuarem estudando na EMEF “Maria Ortiz”, como se fosse uma punição por parte do Poder Público, pois era interesse do prefeito que a escola do distrito de Itapina tivesse um número maior de estudante, com isso, contribuir com o desenvolvimento local. No entanto, posteriormente, a comunidade tomou conhecimento que a suspensão do transporte ocorreu por falta de recurso. Porém, mesmo assim, as famílias e lideranças comunitárias reivindicavam o retorno do serviço, não apenas para a EMEF “Maria Ortiz”, mas também para as demais escolas localizadas na sede do município. Então, após intenso e constante diálogo, o pedido das famílias foi atendido, o transporte retornou o seu atendimento transportando os estudantes matriculados nas turmas da 5ª a 8ª série para as EMEF’s “Adwalter Ribeiro Soares” e EMEF Dr. “Octávio Manhães de Andrade”, aqueles matriculados no Ensino Médio eram levados às EEEFM’s “Rubens Rangel” e “Conde de Linhares”, ambas situadas na sede urbana do município.

Era muito comum, no período das férias, ouvir comentários na comunidade de que no ano seguinte não teria mais o atendimento do transporte escolar, que se perpetuou por diversos anos. A cada troca de gestão pública, esses comentários se intensificavam e ressoavam com tons de ameaças naquela região. Tanto que,

[...] no início do ano letivo de 1997, com a troca de prefeituras municipais, a população local deixou de ser atendida mais uma vez pelo transporte escolar e novamente, com seus filhos sem poder frequentar as aulas, os pais tiveram que se organizar em reuniões, audiências com o poder público, abaixo-assinados, solicitando também ajuda de algumas lideranças, e arcando inicialmente com recursos financeiros próprios, para que esse serviço novamente voltasse a ser prestado (ZANOTELLI, 2015, p. 9).

Na época, algumas famílias dos estudantes, que dependiam do transporte escolar, contaram com o apoio do vereador Genivaldo Lievore, que atuou junto as comunidades reivindicando pelo direito ao acesso à Educação, por meio do transporte escolar. Na entrevista realizada, no dia 13 de agosto de 2020, via ligação telefônica, Lievore rememorou sua atuação junto às famílias, naquele período, da seguinte forma:

Em 1997, no início das aulas, eu era vereador e fui participar da reunião de pais da EMEF “Adwalter Ribeiro Soares”. Lá encontrei com algumas famílias de estudantes das comunidades de São João da Barra Seca, São Luís da Barra Seca, Senador e São Zenon que estavam matriculados na escola, mas não estavam estudando, pois o ônibus da prefeitura que os traziam tinha sido suspenso pela gestão. Tinham uns trinta (30) estudantes do fundamental que não estavam frequentando à escola. Conversei com os pais e perguntei se eles estavam dispostos a seguir adiante, junto comigo, para conseguirmos o transporte. Fiz reuniões na escola da comunidade de São Luís da Barra Seca, organizei registros e processos com o objetivo de conseguir o retorno do ônibus para transportar os estudantes da região até à EMEF “Adwalter Ribeiro Soares”. Foi preciso a intervenção do Ministério Público e do Juiz da Vara da Infância e Juventude

para conseguirmos garantir que os estudantes tivessem o direito ao acesso à Educação.

Assim, após toda a organização das famílias, com o apoio do Poder Legislativo e com a intervenção do Ministério Público, o prefeito e a secretária municipal de educação foram obrigados a retornar com o atendimento do transporte escolar na região.

Nesse ano, passou-se também a transportar parte dos estudantes da comunidade para a EMEF “Ernesto Corradi”, em Boapaba, que se viram impossibilitados de dar continuidade aos estudos nas escolas na sede do município pela falta de ônibus nesse período.

Mas estes não foram fatos isolados. Era bastante comum que a falta de prioridade e de recursos destinados ao transporte escolar pelo poder público gerassem greves por parte das empresas prestadoras desse serviço, fazendo com que os ônibus deixassem de circular durante semanas [...] (ZANOTELLI, 2015, p. 9).

Nos registros de Zanotelli e na fala de Lievore, evidencia-se a insistência e resistência das famílias em busca do direito à Educação, bem como o descaso, a falta de investimento e de políticas públicas para o território camponês. A disponibilidade de mais um transporte escolar circulando na comunidade para levar estudantes à EMEF “Ernesto Corradi”, no distrito de Boapaba, evitou a superlotação no veículo que atendia as demais escolas.

Durante os períodos em que o transporte estava suspenso e, na época das chuvas, era muito comum algum pai levar os estudantes de caminhão para Colatina. Geralmente, isso acontecia nas tardes de domingo. Os estudantes que residiam nas comunidades de SJBS, SLBS e Piabas I, subiam na carroceria do caminhão 608, com mochilas lotadas de material escolar, roupas e uniformes, com a certeza que passariam a semana na casa de parentes, amigos e conhecidos de seus familiares, até o retorno do transporte escolar. Enquanto isso não acontecia, a alternativa para não perderem muitos dias de aula, era arriscar a sorte nas pirambeiras escorregadias, devido à precariedade na manutenção das estradas e impossibilidade de o ônibus trafegar.

[...] devido às distâncias percorridas por estudantes do campo para ter acesso à educação, é necessário o uso do transporte escolar, que muitas vezes é utilizada pelos alunos desde o pré até o término do ensino fundamental. O governo tem implantado alguns programas voltados para o acesso e permanência dos alunos do campo na escola. O transporte escolar nem sempre está dentro das condições propostas pelo governo, assim os transportes estão em péssimas condições de uso prejudicando o aprendizado de alunos do campo e aumentando o analfabetismo e a evasão escolar [...] (GAVIOLI, 2016, p. 38).

A única forma de os adolescentes residentes em SJBS e nas comunidades limítrofes chegarem às escolas, como dito anteriormente, era ou por meio do transporte escolar, ou se arriscando em carrocerias de caminhões, ou ficando na casa de conhecidos. As condições físicas dos transportes não eram muito favoráveis e quase não se tinha manutenção, por isso, apresentavam defeitos com frequência durante o percurso. Inclusive, as péssimas condições das estradas contribuíam para que não houvesse investimento nos veículos, tanto no que se referia a manutenção quanto a substituição por mais novos.

Ao se referir as experiências vivenciadas por esses estudantes da comunidade de SJBS, durante o deslocamento da casa-escola-casa realizado pelo transporte escolar, em entrevista concedida nos dias 21 e 22 de julho, por meio de ligação telefônica e e-mail contendo o arquivo do questionário para ser respondido pelo entrevistado, Tiago Dalapicola⁹, pontuou:

Acordava-se muito cedo, por volta de 4h30, para pegar os ônibus por volta de 5h45, após 2 km de caminhada em estrada empoeirada. Os ônibus eram sempre velhos, não havia lugares para todos viajarem confortavelmente sentados. Em muitos momentos, refletindo depois, a impressão que tive foi que os gestores da época viam a educação não como direito, mas como uma obrigação. E como tal, cumpriam tal obrigação oferecendo o mínimo. Por sorte, nunca aconteceu nada de mais grave. A volta era tarde, chegávamos em casa por volta das 13:30, antes se usávamos bicicleta para percorrer os dois quilômetros de estrada bastante irregular, com muitos morros, até o ponto. As boas lembranças são apenas os amigos feitos, de outras comunidades que havia pelo trajeto, e que sem isso, talvez não teriam sido feitos: nas comunidades de São Luís, Piabas, Córrego Senador e São Zenão.

As colocações de Dalapicola ilustram a realidade teorizada nos registros Gavioli, onde ambos atestam o descaso na oferta da prestação deste serviço. O trajeto relatado era feito pelos estudantes que moravam nas comunidades supracitadas com destino às escolas da sede do município. Acordar às 4h30min da manhã e retornar somente às 13h30min, era uma rotina muito cansativa e desanimadora pra ser seguida. Por isso, que muitos desistiam no caminho, abandonando os estudos. Vale ressaltar que, apesar de todo esforço ficaram as boas lembranças das amizades realizadas, e estas, com adolescentes também de comunidades camponesas. “Mas, apesar das humilhações sofridas ao ser chamada de roceira pelos urbanos, por exemplo, no caminho também vivemos muitas alegrias, conversas agradáveis entre amigos, partilha de guloseimas, namoricos. A maioria das vezes, no entanto, eu cochilava pelo cansaço”, registro de Eliane Zanetti Zotelli Cetto, em resposta ao questionário de entrevista destinado aos jovens e adultos que estudaram em escola na/da cidade por não ter escola na região. A devolutiva do questionário respondido foi em 18 de agosto de 2020.

Cetto, na época uma estudante que também experenciou o transporte escolar para cursar a Educação Básica, relatou algumas de suas lembranças desse período.

Nasci e morei até os 24 anos na comunidade e Córrego das Piabas – Colatina ES. Nesta comunidade estudei os anos iniciais do ensino fundamental na EU “Córrego das Piabas”. Quando fui para os anos finais precisei mudar de escola e passei a estudar no distrito de Boapaba na EMEF “Ernesto Corradi” onde conclui o Ensino Fundamental. Apesar do caminho poder ser feito em média com 50 min eu saía de casa às 4h50’ de casa para chegar às 7h na escola porque o transporte escolar fazia uma rota imensa para buscar estudantes de diversas comunidades. Foi um período muito sofrido. Sempre passei muito mal em ônibus e isso comprometia todo meu dia, chegava na escola enjoada e de volta pra casa com muita dor de cabeça. Sem contar as muitas vezes em que fiz esse

⁹ Professor, Mestre e Doutor. Foi um dos adolescentes e jovens residentes em SJBS que utilizou o transporte escolar para estudar em escolas localizadas na cidade e no distrito de Boapaba, em Colatina/ES. Atualmente, é professor no Ifes - Santa Teresa. Antes disso, passou pelas redes públicas dos outros dois entes federados (municipal - Vila Velha; estadual – Sedu). Atuou nos ensinos de nível fundamental, médio e superior, incluindo EJA fundamental e médio.

percurso a pé ou perdi dias e dias de aula por causa das más condições das estradas nos períodos de chuva. Assim também foi durante o Ensino Médio cursado na área urbana do município de Colatina.

As colocações no depoimento da educadora são coerentes com as experiências vivenciadas por Dalapicola e, certamente, pelos demais estudantes da região que utilizaram transporte escolar. Independentemente da escola pra onde iriam, os trajetos que percorriam ou comunidade na qual residiam, as experiências se coincidiam e, agora, ressurgem nos depoimentos carregados por expressões de cansaços, descasos, traumas, náuseas e, principalmente, de ausências de políticas públicas.

É interessante dizer que, quando a comunidade de SJBS e as demais da região foram atendidas pelo transporte escolar, a rota foi contemplada com um excelente motorista e muito responsável, tanto que, o mesmo desempenhou essa função por décadas e não há relatos de casos de acidentes em que tivesse se envolvido. O primeiro motorista foi um morador e agricultor residente entre o limite das comunidades de SJBS e SLBS, o Sr. Valdivino Neumeg. Segundo relatos de seu filho Wagner Neumeg, em entrevista realizada no dia 03 de agosto de 2020, por meio de ligação telefônica e aplicativo *Whatsapp* ele tinha prestado o concurso público da prefeitura municipal de Colatina no ano de 1991, assumindo, logo em seguida, em 1993, a rota do transporte que levava os estudantes das comunidades supracitadas à EMEF “Maria Ortiz” e, posteriormente, para Colatina e Boapaba, permanecendo até, aproximadamente, o ano de 1997.

As famílias tinham segurança e confiança no Sr. Valdivino, por ser bom motorista, por morar na região e ser conhecidos por todas as famílias, mas também por monitorar e vigiar seus filhos dentro do ônibus durante o deslocamento, pois naquela época não existia o monitor escolar para desempenhar essa função, demanda também atribuída ao motorista. Depois disso, continuou exercendo sua profissão em outras secretarias da prefeitura. Em 2016, ele retornou seu trabalho na mesma rota que iniciou sua carreira como motorista de transporte escolar, porém, transportando os estudantes à EMCOR “Fazenda Pinotti”, até abril de 2017. Devido problemas de saúde teve que se afastar do trabalho para se cuidar, infelizmente, ele não resistiu e partiu em 08 de abril de 2018. Seu Valdivino, assim ele era chamado e conhecido naquela região e em vários lugares e espaços públicos da rede municipal de Colatina, tanto no campo quanto na cidade, sempre é lembrado com muito respeito e carinho. Em alguns períodos, o transporte escolar que atendia a região era com veículos da frota municipal e com os motoristas do quadro de funcionários da prefeitura, em outros, eram contratadas empresas terceirizadas para exercerem essa função.

Era muito comum o compartilhamento de transporte escolar entre os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que ambos eram provenientes da mesma região. Outra situação muito comum que ocorria era a greve das empresas que inviabilizava o tráfego dos veículos e aí, conseqüentemente, os estudantes ficavam sem ir à escola.

Com o passar dos anos, foram aparecendo algumas melhorias significativas em relação a prestação deste serviço, e isso deveu-se à adesão pela terceirização, pois as empresas terceirizadas eram obrigadas a manter e seguir os protocolos exigidos nos contratos feitos com a prefeitura. Isso, de alguma forma, contribuiu para que fossem colocados veículos um pouco melhores para atuarem no transporte escolar. Por outro lado, a rotatividade dos motoristas era constante, geralmente, da cidade, pessoas desconhecidas, não sabiam onde eram os pontos de embarque e desembarque dos estudantes e andavam em alta velocidade durante os deslocamentos. Devido isso, às famílias foram ficando cada vez mais preocupadas. Porém, não tinha outra saída, a solução “[...] era ver nossos filhos e netos pegando o ônibus e rezar com

muita fé em Deus para que eles voltassem pra casa bem, isso era o que eu podia fazer e fazia todos os dias”. Essa foi a fala da senhora Verônica Bruzeghini Kelfer, oitenta e um anos, mãe de estudantes que utilizaram o transporte escolar quando ofertado para a escola localizada no distrito de Itapina e depois, quando, remanejado às escolas da cidade e, conseqüentemente, seus netos utilizaram para frequentarem à EMEF “Ernesto Corradi” e, logo em seguida, às escolas localizadas na cidade. Esta senhora, moradora antiga da comunidade de SJBS, acompanhou o início da oferta deste serviço e todas as mudanças que ocorreram até o momento, primeiro na condição de mãe e depois de avó.

Alguns dos jovens residentes nas comunidades camponesas que interromperam seus estudos, por não ter o atendimento das séries seguintes nas escolas das comunidades e ausência de atendimento do transporte escolar, a partir do momento que foi oportunizado esse serviço, eles se matricularam no Centro de Estudos Supletivos Pedro Antônio Vitali, localizado na sede do município. Eles frequentavam o Supletivo à medida que tinham condições de realizar as avaliações, geralmente, utilizavam o transporte escolar duas a três vezes por semana. Foi a oportunidade que encontraram para recuperar o tempo perdido.

3.2 Experiências e Vivências dos Estudantes Camponeses nas Escolas Localizadas nos Distritos e na Cidade

Nesse contexto de constantes desafios, os estudantes seguiam perseverantes na esperança de continuarem seus estudos e, posteriormente, o concluírem. Pois, apesar de tudo o transporte escolar era a única opção que lhes davam condições de estudarem e de continuarem morando com seus familiares, em suas comunidades de origem.

Os anos foram se passando e algumas situações se revelaram nos ambientes familiares, como por exemplo, perda da identidade camponesa, vergonha de suas origens, cultura e legado camponês, rejeição e resistência para realização de atividades do convívio familiar e desobediência, isso resultado de uma oferta de ensino desvinculado do contexto e do território camponês, bem como, devido ao despreparo das escolas localizadas na cidade e nos distritos, ao receber, acolher e trabalhar com os estudantes camponeses, conforme exposto e detalhado no capítulo II. Durante os anos escolares nas escolas urbanas, uma das situações que mais se evidenciava era o preconceito e descaso com os estudantes que vinham das comunidades rurais, os “da roça”, assim eram apelidados por seus colegas que moravam na cidade.

Faz-se também necessário referir-se ao intenso preconceito que pesava sobre os estudantes provenientes da zona rural ao ingressarem nas escolas da zona urbana. Estes sofriam muitos constrangimentos ao chegarem aos centros urbanos por possuírem, muitas vezes, um sotaque diferente e outros hábitos culturais próprios. Uma das formas que esse tipo de bullying se manifestava era quando esses indivíduos recebiam apelidos ofensivos como, por exemplo, “jecas”, “roceiros”, “da roça”, entre outros. A realidade das escolas que recebiam alunos da zona rural era, sobretudo, de despreparo e preconceito. As diferenças dos alunos eram visíveis, revelando-se por meio das condições sociais, culturais e em comportamentos em sala de aula; porém, muitas vezes invisível aos olhos dos educadores. Muitos estudantes da zona rural demonstravam dificuldades em interagir com os da zona urbana, que, entre outras atitudes, gerava conflitos (ZANOTELLI, 2015, p 10).

As barreiras preconceituosas que perpassavam os ambientes/espços escolares urbanos com a presença dos estudantes camponeses, demonstravam que os que moravam na cidade, encontravam-se numa condição de superioridade em detrimento dos outros que, aos olhos deles, eram inferiores. A falta de percepção de toda a equipe escolar era algo surpreendente, a ótica dos educadores, dos supervisores, coordenadores de turno e diretores, não davam conta de enxergar e identificar as marcas dos contextos sociais, culturais e territoriais que se revelavam no comportamento dos estudantes, no dialeto, no barro grudado na sola do tênis que sujava a sala de aula, no complemento/reforço da merenda escolar que eles traziam de casa, mentira, pão com manteiga, farofa, rosca, biscoito, dentre outros, isso sim, atraía muitos colegas com a intenção de saborear o lanchinho preparado pelas mãos de mães/mulheres camponesas.

Era necessário irem munidos de alimentos às escolas, pois saíam de casa ainda de madrugada e as escolas que os recebiam, não os acolhiam nem com um lanchinho dos mais simples que fosse, como por exemplo, um leite com biscoito de água e sal para que eles pudessem “ferrar o estômago” e depois estudar. Ao contrário disto, “o preconceito era ainda mais escancarado. Éramos os mortos de fome da roça... Muito triste lembrar dos momentos de fome que passamos lá na escola e não na roça onde graças a Deus nunca nos faltou o alimento”, recordou Cetto.

Em relação aos apelidos ofensivos como “jecas”, “roceiros” e “da roça”, são reflexos dos conceitos oriundos da sociedade moderna.

Com o seu estabelecimento, a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como o fraco e atrasado.

Um documento exemplar a esse respeito é a história do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato. O caipira preguiçoso (porque doente) metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado de múltiplas comodidades urbanas [...]. Essa história que expressa limpidamente os componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural, denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 46).

Infelizmente, até nos dias de hoje, em algumas situações, o território camponês e os sujeitos que nele atuam, são rememorados e identificados como o lugar do atraso, do povo que fala errado, que é simples, que é cafona por não saber se vestir e por não sustentar vaidade, tanto por parte das mulheres quanto dos homens. Essas características foram designadas ao personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato que, ao ser criado, simbolizava a realidade do caipira brasileiro, como pobre, ignorante, desleixado, não inteligente por não possuir estudos e, doente, por não se cuidar. Enfim, a intenção do autor do personagem poderia, até ter sido de apresentar a sociedade da época, o descaso, a falta de investimentos e de políticas públicas ao território camponês. Porém, essas marcas e características pejorativas se perpetuaram e simbolizaram, na época e atualmente, apenas a figura do homem do campo e não às consequências devido ao abandono por parte do Estado. Isso justifica, o fato de estudantes da cidade apelidarem os oriundos das comunidades camponesas de “jeca”, da “roça” e “roceiros”, dificultando assim a interação entre ambos. É interessante que nos relatos e em conversas com os adultos de hoje, estudantes que vivenciaram essa atitude de desrespeito, eles mencionam que não têm lembranças de nenhuma interferência da equipe escolar no sentido orientar e sinalizar aos estudantes que essa atitude era desrespeitosa para com os colegas, pelo contrário, eram coniventes com a situação, agindo como se nada estivesse acontecido. Ou seja, evidenciava a crítica e o *bullying*, por meio

de suas invisibilidades diante do ocorrido, bem como dos sujeitos camponeses.

Em resposta ao questionário da entrevista, Dalapicola descreveu como foram seus primeiros contatos e impressões ao estudar em escolas na cidade.

À época, um misto de sensações. Como curioso que sou, não escondo que tinha vontade de saber como seria a convivência com os colegas de outra realidade, a dinâmica das aulas, as novas disciplinas que até então não tinha tido no primeiro ciclo do fundamental, e o estar 'longe'. E então, principalmente quando cursei a quinta série e metade da sexta na escola Adwalter Ribeiro Soares, vi que o que idealizei não se concretizou. Tive problemas de relacionamento com alunos urbanos. Na verdade, os problemas não eram apenas comigo, havia uma clara segregação por parte daqueles em relação a todos que vinham no ônibus da zona rural. Se esse entusiasmo logo se esvaiu, por outro lado, antes de entrarmos no ônibus para nos deslocarmos nunca houve nenhum ânimo: em virtude da distância, o sofrimento das madrugadas frias e escuras, do café requentado, de ir a pé, de ter que se trocar para não chegar sujo, de chegar em casa de volta após as 13hs. No final, depois de algum tempo, havia uma naturalização daquelas condições. Aceitávamos como se outras possibilidades não existissem. No percurso, alguns desistiram.

Para intensificar as afirmações e exposições nos registros de Zanotelli (2015), Arroyo e Fernandes (1999), ambas discussões, dialogam alinhadas às experiências de Dalapicola durante sua vivência na Educação Básica, em escolas localizadas na sede urbana do município de Colatina. Ao aprofundar a reflexão mediante as colocações supracitadas, de fato havia certo entusiasmo, curiosidade e esperança de que seria muito bom e prazeroso estudar em uma escola na cidade. A perspectiva de conhecer novos coleguinhas, de administrar e manusear aquele monte de cadernos e suas respectivas disciplinas, estrear o material com cheiro de novo, o uniforme e o tênis, era mesmo, um misto de emoções que invadiam os corações que despertavam nas madrugadas letivas para estudar.

Que pena! Lamentavelmente, poderia ter sido menos frustrante! Poderia ter sido diferente, se a escola e sua equipe escolar estivessem preparados para trabalhar com as singularidades existentes no chão da escola, com as particularidades culturais e as diferenças regionais. Isso, não teria desanimado tantos estudantes, impedindo-os de seguirem em frente com seus estudos.

A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais, com isso, na tentativa da padronização da cultura burguesa, as crianças de culturas diferentes não conseguem acompanhar o ritmo dos outros alunos, levando à repetência, à evasão escolar, etc. (FERNANDES, 2002a, p. 34).

Provavelmente, não foi apenas por isso que alguns desistiram no meio do caminho, mas também por perceberem a indiferença e a invisibilidade para com eles nos espaços escolares e por causa do cansaço do longo percurso percorrido, iniciando na madrugada e encerrando somente na segunda etapa do dia. Segundo Cetto, “[...]o caminho casa-escola era bem complicado para mim porque sempre tive muito enjoo ao utilizar ônibus. Geralmente me sentia mal e tinha muitas dores de cabeça. Além disso, a poeira era infernal”. Certamente, foram essas situações que contribuíram para a evasão escolar e até mesmo à repetência de muitos estudantes camponeses.

Outro fator que contribuía para a reprovação e evasão escolar desses estudantes, era quando “perdia muitas aulas por causa das más condições das estradas em épocas de chuvas”, relatou Cetto, ou o ônibus quebrava. Nestes casos, a equipe escolar não tinha um plano estratégico com ações pedagógicas que oportunizassem a recuperação e/ou retomada dos conteúdos, abordados nas aulas, durante o período em que eles não estiveram presentes. A orientação por parte dos professores a esses estudantes era para que eles pegassem o caderno dos outros colegas que estiveram presentes para copiar a matéria que perderam, assim colocariam o caderno em dia. Mas em momento algum, acontecia uma revisão da matéria abordada para que eles pudessem ficar em dia não apenas com o caderno, mas, também, com as explicações e ensinamentos prestados aos demais colegas. Quando era dia de teste das disciplinas e os estudantes faltavam, esses testes também não eram repetidos. Devido a essas práticas adotadas pelas escolas que recebiam estes estudantes, muitos não conseguiam prosseguir com os estudos.

Vale ressaltar que, em alguns casos, conforme o ano de escolarização, esses estudantes ficavam em salas de aula separadas dos estudantes da cidade, inclusive a sala era conhecida e nomeada como “a sala dos da roça”. Mas também, era muito comum eles constituírem salas com os demais estudantes da escola, isso dependia do quantitativo de matrícula de cada turma.

Apesar do preconceito que invadia os sentimentos desses estudantes, os professores gostavam de atuar nessas salas, pois os estudantes os respeitavam, cumpriam com as tarefas escolares e de casa, apresentavam bom comportamento e com notas significativas, “[...] ganhava o respeito de professores e colegas com muita dedicação e excelente desenvolvimento nos estudos. Me orgulho muito de ver meu histórico escolar repleto de boas notas frutos de muito empenho e esforço” rememorou Cetto. Em alguns momentos da aula, eles eram enaltecidos como referência para os demais colegas da turma, os que moravam na cidade, que apresentam notas abaixo da média, eram agressivos com os professores e estudantes. Isso representava, desde aquela época, que o ensino ofertado nas escolas multisseriadas, localizadas nas comunidades camponesas, onde estes estudantes cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, não foi tão ruim assim, comparando com o desempenho escolar e as notas das disciplinas, em relação as demais colegas residentes na cidade, que estudaram em escolas localizadas na sede urbana.

Outro fator desfavorável aos estudantes e famílias camponesas, relacionava-se ao horário das reuniões de pais e/ou outros eventos de cunho pedagógico que a escola organizava, geralmente, à noite. Como essas escolas eram muito distantes de suas residências, estradas desertas e nem todas as famílias tinham condução própria e condição financeira para irem, a maioria não conseguia participar desses momentos importantes e significativos na vida escolar dos filhos. Com isso, mais uma vez os estudantes e famílias camponesas ficavam no descrédito em relação aos demais que compunham, na época, a comunidades escolar.

[...] é fundamental que a educação pense no desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo (JÚNIOR; NETTO, 2011 p.53).

Infelizmente, as equipes escolares não davam conta de garantir em seus Projetos Políticos Pedagógicos alternativas e possibilidades para desenvolverem um trabalho mais amplo, integrando e incluindo os diferentes sujeitos em suas propostas de ensino. Os exemplos supracitados, pertencentes as experiências vivenciadas pelos estudantes e famílias camponesas residentes em SJBS e nas demais comunidades limítrofes, representam o que viveram durante todo o período escolar. Cabe destacar que, em relação as vivências relatadas, no que se referem

ao preconceito e invisibilidade para com os estudantes camponeses, essa prática se evidencia apenas nas escolas localizadas na sede urbana do município e não nas dos distritos, pois a abrangência regional das escolas distritais era e ainda é composta por comunidades camponesas. Assim sendo, todos se respeitavam por estarem no mesmo patamar de igualdade regional e realidade. Entretanto, no que se referia a proposta metodológica das escolas, ambas não consideravam as especificidades existentes no território camponês.

Tanto que os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses (PERIPOLLI; ZÓIA 2011 p. 191).

Desta forma, essas escolas não eram espaços de ensino atraentes para os estudantes camponeses, pois eles não se sentiam parte da escola. A proposta curricular era totalmente desvinculada do contexto em que viviam, por isso que muitos não tinham motivação para prosseguir. Infelizmente, isso continua presente em algumas escolas distritais e nas localizadas na cidade, que recebem os estudantes camponeses, para cursar os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vale ressaltar que a evasão escolar continua muito frequente em escolas do Ensino Médio que recebiam/recebem estes estudantes, isto por não se identificarem com a escola como um todo e, pelo fato de a escola não reconhecer e compreender as especificidades do seu território camponês. Outra preocupação que aflorava nas famílias era referente ao distanciamento delas para com a vida escolar de seus filhos. Sendo que, isso era resultado da distância de quilometragem de suas residências até a unidade escolar, o que dificultava o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos mesmos, além de a equipe escolar não fazer questão em considerá-los em suas especificidades nas propostas curriculares. Com isso, alguns adolescentes, principalmente do Ensino Médio, se aproveitavam da situação e por interferência das amizades dos colegas da cidade, acabavam se envolvendo no mundo das drogas. Assim, os problemas se intensificavam tanto nas sedes das escolas, quanto nos lares das famílias camponesas, como por exemplo, desobediência com os pais e membros mais velhos da família, rejeição em realizar os trabalhos do cotidiano familiar camponês, comportamento agressivo e intolerante, dentre outros. “Nessa conjuntura, compreendemos a necessidade de defender a obrigatoriedade de construção e manutenção de escolas do campo”, observam Guimarães e Bicalho (2017, p. 150).

Por esses e outros motivos já expostos as famílias almejavam tanto por uma escola na região, conforme relatado abaixo por Ana Cláudia Ferrari Pinotti, em entrevista realizada em 20 de setembro de 2020. Estudante que utilizou o transporte escolar para estudar na EMEF “Ernesto Corradi”, localizada no distrito de Boapaba e, infelizmente, interrompeu os estudos devido à dificuldade e a distância de sua casa ao ponto de embarque do ônibus. Atualmente, Ana Claudia é mãe de estudante da EMCOR “Fazenda Pinotti” e faz parte do Conselho de Escola desde o ano de 2016.

A maior preocupação era o transporte escolar, quando as crianças terminavam o 5º ano saíam da comunidade para estudar no distrito ou na sede do município, andando mais de 30 km todos os dias para poder estudar. A preocupação era o tipo de transporte escolar, o tempo que os alunos ficavam dentro dos ônibus, o risco todos os dias as crianças tinham quando o ônibus quebrava, ficasse no meio do caminho. O mais preocupante era o ensino que as crianças iam aprender na cidade, era um ensino fora da realidade deles e o nosso desejo de construir uma escola na região, era diminuir a distância do transporte escolar para que as

crianças não ficassem muito tempo dentro de um ônibus com fome, as vezes por falta de merenda nas escolas. O ensino ia ser baseado na realidade que eles viviam e, aonde nós pais, íamos acompanhar mais de perto nossos filhos, como hoje fazemos parte do Conselho de Escola no qual discutimos o modelo de educação e melhoria da educação dos nossos filhos juntamente com o grupo gestor da escola.

Enquanto não se tinha uma escola na região, como dito anteriormente, o transporte escolar era a única forma de os estudantes continuarem seus estudos. Acerca do incentivo dos pais para que os filhos continuassem na escola, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (2002, p. 35) assevera:

Mesmo com escolas fora da realidade da agricultura familiar, os pais ainda incentivavam os filhos a estudarem para terem outras opções de trabalho, já que a situação das famílias no meio rural não é animadora. Dizem que a maioria que estuda não volta para o meio rural.

Além das situações supracitadas que desmotivavam as famílias a dar segmento nos estudos de seus filhos, tinha-se o contexto vivido no território camponês no que se referia a qualidade de vida e opções de trabalho, sendo ambas não favoráveis. Por isso, esses sujeitos apostavam nos estudos como mais opções para o mercado de trabalho. Porém, o resultado e consequência dessa experiência desencadeou o êxodo rural, ou seja, aquele que decidia dar sequência aos estudos, não retornava para o campo.

Essa foi uma realidade vivenciada, não apenas no território camponês do município de Colatina, com mais intensidade, especificamente, em SJBS e nas comunidades limítrofes, por volta de 1999 a 2000, mas praticamente, em todo o Brasil. Naquele período, as lideranças comunitárias já estavam buscando ajuda de entidades que os representassem, objetivando reverter a situação que prejudicava às famílias em vários aspectos, conforme sinalizados. Então, o apoio foi garantido por intermédio do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável, organizado e desenvolvido pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina.

3.3 O Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável – Vales de Boa Esperança e Santa Joana – Colatina/ES

O Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável¹⁰, conforme socializado no capítulo II, contribuiu para a realização dos sonhos de muitas famílias, jovens, adolescentes e lideranças camponesas, residentes nos vales de Boa Esperança e Santa Joana, levando-os a refletirem sobre as reais necessidades que demandariam providências por parte do poder público e dentre elas, a questão dos recursos naturais, conforme observa o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (2002, p. 9): “[...] dentre os aspectos principais desse processo está a questão dos recursos naturais, que são imprescindíveis no processo da cadeia produtiva da agricultura familiar”.

O desejo e os anseios, por um futuro melhor, que inquietavam e instigavam a população no território camponês colatinense, já se evidenciava desde o final da década de noventa,

¹⁰ Destaca-se que os estudos e reflexões tratados neste capítulo, em relação a este projeto, tem como enfoque o vale de Santa Joana, especificamente, a comunidade de SJBS.

principalmente no que se referia a saúde e educação, de acordo com Sindicato dos Trabalhadores Rurais (2002, p.41):

Tudo teve início com os sonhos coletivos e individuais da população local (O PLANO), a partir daí, por meio da união de várias comunidades, da iniciativa do Sindicato e da APTA, e de parceiros, com muita luta, tudo foi organizado em um PROJETO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL com seus dois PROGRAMAS: Programa de Políticas Públicas e Programa de Desenvolvimento Sustentável e Solidário.

Esse projeto teve início no ano de 2000, contou com a efetiva atuação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e com diversas parcerias de entidades, tais como, a Associação de Projetos em Tecnologias Alternativas - APTA, as Igrejas das comunidades, a Prefeitura Municipal de Colatina, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Agrário, o Serviço Colatinense de Meio Ambiente e Saneamento Ambiental – SANEAR, dos(as) educadores(as) das unidades escolares localizadas nas comunidades dos dois vales e outros órgãos, de organizações não governamentais e, principalmente, da população dos Vales de Boa Esperança e Santa Joana.

Na época, ocorreu um movimento fortíssimo nas comunidades camponesas dos dois vales - Córrego Estrela, São Brás, Boa Esperança, Santa Joana, São João da Barra Seca, Piabas I, Piabas II e São Luís da Barra Seca, pertenciam ao Vale de Santa Joana. As de abrangência do Vale de Boa Esperança eram: Belo Aurora, Timbuí, Santa Rita, João Pretinho, São Lázaro, São Roque, Matedi e Graciano Neves-, durante o período da realização das reuniões e discussões para se obterem o diagnóstico local, o qual nortearia e validaria as ações futuras do referido projeto.

Além das questões ambientais, da elaboração e efetivação de políticas públicas para a população camponesa, o projeto tinha também como objetivo e meta, a valorização do ser humano e sua amplitude. Ainda com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (2002, p.9):

É condição imprescindível para o Projeto privilegiar o SER HUMANO em sua integridade, tendo o CONJUNTO FAMILIAR como propulsor de todas as demandas e, conseqüentemente, beneficiário das transformações e conquistas auferidas a partir das ações implementadas.

O “leque” de abrangência para o Projeto é bastante amplo, nele consideramos todos os aspectos relativos, tendo ao cotidiano da população dos Vales de Boa Esperança e Santa Joana, desde aqueles que possam parecer mais simples, até aqueles mais complexos: a família, a terra, a organização coletiva, a cadeia produtiva, os recursos naturais, os aspectos da cultura local, as políticas públicas, o mercado e vários outros aspectos.

Assim, considerar o sujeito em sua integridade humana, oportunizando-lhe condições dignas de viver no campo, participando da elaboração dessas ações que contemplam a maioria dos aspectos relevantes à realidade e à vivência no/do território camponês, contribui para a sua formação social, bem como fortalece o sentimento de pertença por aquele espaço/lugar. Conseqüentemente esses indivíduos serão cidadãos que atuarão para que cada dia apresente melhoras significativas ao coletivo que compõe.

As primeiras ações para se colocar em prática o referido projeto partiram do Sindicato que “[...] mobilizou as comunidades através de reuniões apresentou a proposta, em 2000, foi realizado o diagnóstico, onde os participantes das comunidades falavam dos anseios por políticas públicas e que elas chegassem na comunidade”, registro feito por Maria Emília Brumatti, em

resposta ao questionário da entrevista realizada em 10 de agosto de 2020. No período da realização do projeto, Brumatti, presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e participante ativa de todas as ações elaboradas e desenvolvidas nos vales, ainda em entrevista, narrou que no diagnóstico, além de todas as questões elencadas, a que mais se destacou, no Vale de Santa Joana, foi a da Educação: “A política de educação existente na época não agradava os camponeses, era uma ida e vinda de crianças dentro de ônibus todos os dias, a escola era longe”.

A preocupação das famílias e das lideranças se destacou na compilação dos dados que representou o diagnóstico local das comunidades. Outro ponto salientado no resultado, de acordo com Edmilson Noventa, foi o esvaziamento da população jovem no campo. Vale frisar que as duas situações tiveram uma ligação considerável, como afirma Zanotelli (2015, p. 12): “[...] era um modelo de ensino que contribuía com o êxodo rural”, ou seja, o fato de os adolescentes/jovens não retornarem para o campo, foi consequência da proposta de educação ofertada nas regiões dos dois vales.

Ainda com o assunto relacionado à Educação, evidenciada na amostragem do diagnóstico local, foi em relação a preocupação e insatisfação das famílias das comunidades limítrofes de SJBS, com o fechamento de escolas multisseriadas, em dezembro de 1998, no mesmo período/ano em que o Estado do Espírito Santo vivenciava o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental, ou seja, a esse problema na região do Vale de Santa Joana foi reflexo do referido processo. O decreto nº 9.855 de 05 de maio de 2003, decretou o encerramento definitivo das atividades de trinta e nove (39) escolas municipais e o de nº 11. 206 de 15 de maio de 2006, decretou o encerramento das atividades de mais nove (09) escolas municipais, ambos com datas de encerramento que variavam entre os anos de 1997 a 2002. Nesse processo estavam as EUM’s “Córrego das Piabas”, “Boa Esperança” e “Fazenda Henrique Knaak”, que encerraram suas atividades em 1998. Segundo relatos da população local, não houve consulta às famílias para ser tomada essa decisão, sendo conduzida e assumida unicamente pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Os estudantes da EUM “Córrego das Piabas” foram transferidos para a EUM “Córrego Senador”, localizada na comunidade vizinha, Córrego Senador, a seis quilômetros de distância da escola em que estudavam e, para chegarem, os estudantes utilizavam o transporte escolar (Kombi). Vale ressaltar ainda que, na época, o fechamento dessas escolas foi justificado pela suposta necessidade de contenção de gastos, motivo que permeou a tomada dessa decisão em outras regiões do município, do estado e, até mesmo, do Brasil. Outra justificativa para a paralisação das unidades de ensino, foi a de que o número de estudantes era insuficiente para a manutenção das mesmas. Porém, essas justificativas só foram apresentadas às famílias, após o fechamento das escolas, quando seus filhos já estavam matriculados em outro local e, isso somente ocorria, a medida em que elas iam até a SEMED tentar reverter a situação.

Nas comunidades do Córrego Estrela e Boa Esperança, as famílias também foram pegadas de surpresa com essa situação e, com isso, as consequências foram surgindo e a insatisfação prevalecendo em seus lares, conforme ratifica o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (2020, p. 30):

Com a exceção da Escola Unidocente de São Brás, que ainda funciona com 20 alunos, as outras foram fechadas e os alunos são conduzidos para a Escola Municipal Maria Ortiz na sede do distrito de Itapina, distante em alguns casos de até 30 km, o percurso demora até uma hora.

Os alunos que estudam de manhã levantam muito cedo e voltam tarde para casa. A transferência causou inquietação na comunidade, pois até hoje os pais não concordam com o fechamento das escolas locais. O fechamento da escola

aconteceu de maneira inesperada sem consultar a população. Os moradores alegam que o sistema adotado afasta os jovens da área rural, porque passam a conviver com a cultura mais urbana. Avaliam que este sistema tem afastado os filhos da roça e da família, tornando-os mais rebeldes e mal educados, por influência dos alunos da cidade.

Com a decisão de fechamento das escolas, tomada por parte da SEMED, às famílias não tiveram alternativa senão a de matricular seus filhos na EMEF “Maria Ortiz” e, a cada ano, ficavam mais temerosas em ver seus filhos de quatro, cinco, seis, sete anos e até uns onze de idade, embarcando no transporte escolar e indo estudar tão longe de casa.

O fechamento das escolas do campo sejam elas, creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, devem ser caracterizados como crimes contra a administrativa pública e punidos com todo rigor da Lei. Se possível, equiparados a crimes hediondos, pois colocam crianças e adolescentes em risco, propiciando não só o êxodo rural, mas também, criminalidade, crescimento desordenado, ocupação irregular do solo, entre outros aspectos. Negados os direitos humanos básicos elementares aos sujeitos do campo, uma reação em cadeia é gerada. Indivíduos e coletivos do campo são agredidos e marginalizados, destituídos do mínimo básico de subsistência. Nessa conjuntura, toda uma legislação nacional e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, que o Brasil é signatário, são violados (GUIMARÃES; BICALHO, 2017 p. 152).

Nesse contexto de insatisfação e constantes preocupações, em meados do ano de 2013, a comunidade procurou a SEMED com o objetivo de reabrir a EUM “Fazenda Henrique Knaak”, fechada em dezembro de 1998, há quinze anos. No entanto, mesmo a SEMED concordando em reabrir a escola, uma vez que havia um número considerável de estudantes, isso não foi possível, pois, o proprietário do terreno, onde a escola estava localizada não concordou. Considerando que a SEMED não tinha recursos suficientes para construir uma escola nova, os estudantes permaneceram estudando em Itapina. Diante disso, às famílias disseram que construiriam a escola e assim foi feito.

Em entrevista com a Educadora da EUM “Viúva Binda” – Josilania Maria Lemke Buss –, no dia 25 de outubro de 2020, primeira professora a lecionar na escola quando retornaram as atividades e residente na região, relatou o seguinte:

Em meados de 2013, arrumaram um terreno na localidade, começaram a mobilizar toda a comunidade do Córrego Estrela na doação de materiais para iniciarem a construção. Por meio de muitos mutirões e doações, no início de 2014, iniciaram-se as aulas na EUM “Córrego Estrela” e depois durante o ano letivo foram terminando a construção da escola.

A nova escola que após a reabertura continua ativa e conta com dezenove matrículas, distribuídas nas turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passou a se chamar EUM “Córrego Estrela” e não mais EUM “Fazenda Henrique Knaak”.

Dando continuidade ao movimento para manter as escolas do campo funcionando, em 2001, as famílias da comunidade de SLBS foram mais ousadas e desafiaram o Poder Público que pretendia fechar a EUM “Barra Seca”.

A comunidade de São Luis, impediu o fechamento da escola da comunidade. Decidiram não mandar as crianças estudarem longe; se não fosse na comunidade as crianças iriam deixar de estudar.

“A escola ficando aqui para mim é bom, é mais seguro saber que meu filho está aqui pertinho de mim. Nós prefere (sic) as crianças aqui do que mandar pelas estradas afora, de ônibus, correndo risco” afirma uma moradora (SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS, 2002, p. 38).

Essa atitude de resistência por parte das famílias levou o Poder Público a garantir a continuidade do atendimento na EUM “Barra Seca”. Inclusive, nos anos de 2014 e 2015, devido ao número de estudantes ter excedido ao permitido conforme a legislação, foi necessário dividir a turma e funcionar em dois turnos, matutino e vespertino.

Esses exemplos de luta, resistência e insistência deixados pelas famílias das comunidades do Córrego Estrela e SLBS representam na prática as colocações de Junior e Netto (2011, p. 48): “Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular”. Neste contexto de solidariedade, coletividade e parceria marcada pelos mutirões realizados entre os sujeitos que convivem e residem nas comunidades camponesas, os povos do campo vão resistindo, construindo escolas e garantindo uma proposta de educação mais sólida, constituída e pensada de onde seus pés pisam.

A insatisfação da população em relação ao modelo de ensino que seus filhos recebiam nas escolas localizadas na sede urbana e nos distritos, bem como a preocupação com as distâncias percorridas por eles em transporte escolar, apresentadas no diagnóstico local dos vales de Boa Esperança e Santa Joana, resultou na definição de uma proposta que permitisse “[...] aos alunos uma maior integração ao meio rural” e “[...] a criação das Escolas Famílias Agrícolas” (SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS, 2002, p. 31). Assim, em meados de 2002/2003 intensificaram-se as expectativas das famílias na concretização das propostas definidas coletivamente no Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável, até se ter uma organização mais sólida, composta por várias entidades e parcerias que fortaleciam o projeto e, conseqüentemente, as ações e propostas nele definidas. Para Brumatti:

Diante dessa situação, começamos a discutir um novo modelo de educação, realizou seminários, visitas às escolas famílias do MEPES e Jaguaré. Os dois vales optaram por Educação do Campo. Mas o município instalou uma escola Agroecológica na escola Agrotécnica. Para os dois vales foi frustrante, pois não atendia as crianças dessas comunidades. No Vale de Santa Joana a frustração foi grande porque o município não acreditou que ali poderia funcionar a escola do campo naquela época. Mas não desistiram e continuaram fortes e unidos até conseguir ver o sonho realizado.

Os momentos em que aconteciam os seminários e as visitas às escolas que já tinham uma caminhada e experiência em Pedagogia da Alternância, contavam com a presença de algumas famílias e lideranças das comunidades. O fato de a escola que eles tanto desejaram e planejaram ter se concretizado em outra região revoltou a população local o que devido toda a organização que eles tiveram em 2002/2003. Para as famílias e lideranças residentes nas comunidades, pertencentes ao Vale de Santa Joana, além de a escola não ter sido concretizada na região, foram informados que não teriam chance de ter uma escola que atendesse aos anos finais do Ensino

Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio. Tudo isso era inconcebível por aqueles sujeitos inconformados por não poder ter uma escola que atendesse as comunidades, dependentes de cinco transportes escolares que, lotados de estudantes, todos os dias faziam o trajeto para as escolas localizadas na sede do município, e nos distritos de Boapaba e Baunilha.

De fato, tinham lógica e fundamento as colocações das famílias, pois segundo elas, daria tranquilamente para funcionar uma escola na região, inclusive, sinalizavam que o local mais adequado para todas as comunidades do vale terem acesso, por ser centralizado, seria SJBS, mas “[...] o sonho de uma escola rural na comunidade teve que mais uma vez ser adiado” (ZANOTELLI, 2015, p. 14) e, então, os estudantes continuaram percorrendo longas distâncias para chegarem às escolas. Todo o exposto até então, dialoga com Arroyo e Nascimento (2006, p. 874) quando os autores se referem às escolas do campo e pontuam como são afetadas por falta de políticas públicas que garantam seus direitos, a exemplo do que se evidenciou no Vale de Santa Joana. Para os estudiosos, essas escolas são afetadas diretamente por uma série de fatores que as desfavorecem:

[...] docentes desqualificados; falta de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar, alheios à realidade do campo; professores/as com visão de mundo urbano, uma visão de agricultura patronal; falta de formação específica para os docentes por parte do Governo e das Universidades; a apresentação do urbano como superior, moderno e atraente; o deslocamento dos estudantes para estudar na cidade; e a desqualificação do campo por parte das políticas públicas (ARROYO; NASCIMENTO, 2006, p. 874).

As descrições e situações, pontuadas acima, compuseram e se fizeram presentes nas diversas escolas que receberam os estudantes camponeses e, infelizmente, algumas delas ainda precisam ser superadas. Em relação aos docentes desqualificados, esse item também apareceu no diagnóstico local como uma ameaça a Educação e, principalmente, à população local, sendo indicado/destacado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (2002, p. 72), como a “Baixa qualificação dos profissionais de educação que atua ou se relacionam com a área rural”.

Por todas as questões postas por Arroyo e Nascimento, dentre outras já pontuadas que, conforme assevera Fabrício João Gonçallo Silva, pai de estudante da EMCOR “Fazenda Pinotti” e agricultor familiar residente em SLBS, desde 2001 quando realizado “[...] o dossiê das necessidades do Vale de Santa Joana, já lutávamos para que fosse construída uma escola que atendesse as necessidades da nossa região, já tinha um local físico para a construção dessa mesma, mas infelizmente por meios políticos foi desviada para outra região”.

Silva foi um dos participantes do diagnóstico local representando a sua comunidade, atuou como membro do Conselho de Escola da EUM “Barra Seca”, no período de 2013 a 2016, atua no Conselho de Igreja da comunidade de SLBS há mais de vinte anos, representou o segmento de secretário e, atualmente, atua como tesoureiro na Associação de Agricultores Familiares de SLBS e na EMCOR “Fazenda Pinotti”, no seu segundo mandato. A devolutiva da entrevista com Silva aconteceu em 12 de agosto de 2020, por meio de questionário impresso e respostas manuscritas. Seu relato evidencia sentimentos e decepções por tanta luta que foi em vão, pela falta de reconhecimento ao direito das crianças e adolescentes em estudar no lugar onde vivem, pela desqualificação do campo, por parte das políticas públicas, sendo que eles não queriam nada além do que lhes eram de direito, como ele mesmo pontuou na entrevista: “o desejo das famílias era ter uma escola mais próxima de suas casas para atender as necessidades de nossos alunos”, mas por outras questões que não serão abordadas neste texto, não foi possível

de se concretizar.

O Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável, vale destacar, contribuiu para que outras ações se concretizassem na região, como a recuperação e o cuidado com os recursos naturais, a construção da Unidade de Saúde da Família, a inserção de novas tecnologias na cadeia produtiva e a interação com os instrumentos de gestão social, a constituição das Associações nas comunidades, bem como a implementação de políticas públicas coerentes e específicas para atender às demandas da realidade do vale. Outro ponto importante da atuação do projeto, foi a orientação dos agricultores quanto à importância da organização coletiva em busca de direitos comunitários, tendo em vista, que juntos e organizados podem transformar a realidade do local onde vivem.

3.4 A Pedagogia dos Movimentos Sociais no Contexto Místico da Reorganização das Famílias do Vale de Santa Joana

Em 2007, com a criação do Projeto CRER - Construindo e Reconstruindo a Educação Rural - detalhado no capítulo II-, específico para as escolas multisseriadas localizadas nas comunidades camponesas do município de Colatina, foi possível aos educadores se aprimorarem, aperfeiçoarem e ressignificarem a práxis pedagógicas. Como o projeto tinha o objetivo de resgatar e valorizar a cultura e identidade camponesa, bem como dialogar e refletir com os sujeitos e a realidade vivenciada naquele território, as famílias residentes nas comunidades do Vale de Santa Joana foram percebendo e se identificando nesse novo jeito de ensinar, ofertado nas escolas localizadas nas comunidades onde residiam. Esse diferencial fortaleceu o vínculo entre a escola, família e comunidade, contribuindo também para despertar o sentimento de pertença por aquele espaço escolar e comunitário.

Nos anos de 2009 e 2010, o município aderiu ao Programa Escola Ativa, também específico para as turmas multisseriadas que, por meio de seus instrumentos pedagógicos potencializou e revigorou os objetivos do Projeto CRER. Essa prática e metodologia adotada nas escolas localizadas na região do Vale de Santa Joana fez com que fomentasse ainda mais nas famílias, o desejo pela continuidade dessa proposta metodológica para os anos finais do Ensino Fundamental. Mas, para isso, deveriam construir uma escola na região, ou as escolas que recebiam os estudantes oriundos das multisseriadas, realizarem uma (re)adequação nas suas propostas curriculares e, conseqüentemente, na mediação pedagógica o que, infelizmente, não aconteceu. Considera-se importante destacar que as propostas metodológicas do projeto e do programa supracitado, ainda estão presentes nos planejamentos e atuação pedagógica dos educadores das escolas multisseriadas da região do Vale de Santa Joana.

No período de 2009 a 2012, o Poder Público, na figura do Prefeito Municipal Leonardo Deptulski e de representantes da SEMED, esteve em constante diálogo com as lideranças de várias comunidades camponesas da abrangência dos distritos de Ângelo Frenchiani, Itapina, Baunilha e Boapaba, onde obtiveram com êxito a mudança da proposta metodológica das escolas para Pedagogia da Alternância e a região de São João Pequeno foi contemplada com o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental na escola da comunidade.

Considerando esses avanços favoráveis a Educação do Campo, em 2013 as lideranças e famílias das comunidades do Vale de Santa Joana decidiram se organizar para buscar parcerias com o Conselho Municipal de Educação e do Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina, objetivando conseguir aprovação, por parte do Poder Público, do projeto de construção de uma escola na comunidade de SJBS, nos moldes da Escola Comunitária Rural, na perspectiva

metodológica da PA, conforme estava sendo feito nos distritos supracitados, para atender aos estudantes que cursariam os anos finais do Ensino Fundamental, residentes na região do vale.

O projeto da escola foi apresentado ao Prefeito e à Secretária Municipal de Educação que, de imediato, não garantiram a aprovação, uma vez que demandaria construir uma escola nova, pois as escolas da região não comportavam o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, alegando ainda que não possuíam recursos suficientes para a construção da obra, mas também não rejeitaram o projeto. O período de aguardo enquanto o poder público se decidia, se aprovava ou rejeitava o projeto, foi de muita insistência, por meio de inúmeras reuniões com a equipe da SEMED e com o prefeito, por parte das lideranças e famílias para a aprovação do referido projeto. Enquanto isso, os estudantes continuavam sendo transportados para as escolas localizadas na sede do município e nos distritos de Boapaba e Itapina.

Passados, aproximadamente, dois anos sem uma decisão, as lideranças e as famílias não estavam suportando o desgaste físico, emocional e financeiro, sendo este, devido às constantes viagens para as reuniões que aconteciam na cidade. Por isso, solicitaram uma nova reunião com o Prefeito Municipal, Senhor Leonardo Deptulski e com a Secretária Municipal de Educação, Senhora Maria Auxiliadora Torezani, com objetivo de resolverem definitivamente aquela situação. Porém, quiseram que a reunião acontecesse na comunidade de SJBS e assim foi feito, nas dependências da Igreja Católica e Apostólica de São João Batista, na segunda quinzena de outubro de 2015, quando, mais uma vez, o projeto da escola foi apresentado às pessoas que ali estavam representando o Poder Público. A escola almejada era e é muito coerente com a descrita nos versos da música Construtores do Futuro, de Gilvan Santos (2006). A insistência e resistência desse povo era em ter e, se fosse o caso, até construir uma escola assim:

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis).

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo

Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis).

Naquele importante evento, além do Prefeito e da Secretária Municipal de Educação, estiveram presentes servidores municipais, técnicos representantes da SEMED, o vereador Laudeir Cassaro e representantes das comunidades pertencentes ao Vale de Santa Joana. Há relatos, por parte de pessoas que participaram desse momento, de que o prefeito foi a essa reunião decidido a não construir a escola. Acerca disso, a representante da Associação de Pequenos Produtores de SJBS e Coordenadora Administrativa da EMCOR “Fazenda Pinotti”, Marta Elena Zanotelli, que esteve de frente de todas as ações e reuniões realizadas em prol deste objetivo coletivo, disse o seguinte:

O vereador Laudeir Cassaro estava nessa reunião, quando ele ouviu os depoimentos e apelos dos moradores das comunidades, ele virou pro Leonardo e cochichou no ouvido dele, depois ele informou pra todos que disponibilizaria recursos para a compra de materiais para iniciar a obra. Com essa informação, o presidente da Associação de Pequenos Produtores de SJBS – Antônio Carlos Zanotelli (Tunim) e os demais representantes das comunidades, como: Francisco Binda (Chico Binda), Eronindo Carlos Belink (Mindim) (*in memorial*), Fabrício João Gonçallo Silva, Josiane Scalzer Silva (Josi), eu, Elizabeth Luzia Toso Pinotti (Beti) e José Gon (Zé Gon), se comprometeram em fazer a construção da obra, uma vez que, fosse disponibilizado os materiais para iniciarem a construção.

Toda essa pressão por parte dos representantes das comunidades e do Poder Legislativo, na pessoa do vereador que ali se fazia presente, o prefeito não teve outra saída a não ser autorizar o início do ano letivo de 2016 na comunidade de SJBS. Entretanto, como no local ainda não havia escola que comportasse os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da região, as aulas aconteceram em espaços improvisados - as salas de catequese, a sede e o bar da Igreja, a cozinha da sede da Associação e a quadra Poliesportiva -, nas dependências da comunidade, cedidas pelo Conselho da Igreja e pela Associação de Pequenos Produtores de SJBS.

As lutas, a organização dos movimentos e a resistência coletiva podem se dar através da consciência crítica em torno das atitudes de desrespeito sofridas pelos sujeitos, junto ao envolvimento político nas atividades práticas conflituosas. Homens e mulheres até então paralisados diante dos acontecimentos, do desprezo, das humilhações, da passividade, entre outros aspectos, vêm resistindo coletivamente às dificuldades (GUIMARÃES; SANTOS, 2017 p. 150).

Neste contexto de organicidade, esse coletivo de pessoas que representavam as comunidades do Vale de Santa Joana e que esteve em constante diálogo com os representantes do Poder Público Municipal, se consolidou em uma comissão.

Desde quando a escola começou em 2016, eu faço parte. Nós tínhamos uma comissão no qual discutíamos sobre a implantação da escola na comunidade, quando isso aconteceu eu fiz parte do conselho para garantir e dar continuidade a esse trabalho e nós íamos fazendo desde o início pra abertura da escola. Nosso envolvimento foi marcar reuniões com o Poder Público juntamente com o

prefeito e os vereadores para que a nossa escola fosse autorizada a ser construída em nossa região.

Conforme exposto por Pinotti, as principais demandas da comissão eram organizar, decidir e deliberar as ações a serem realizadas em prol da construção e efetivação da escola. Sua composição se deu por meio dos seguintes representantes: Marta Elena Zanutelli, Antônio Carlos Zanutelli, Francisco Binda, Eronindo Carlos Belink (*in memorial*), Fabrício João Gonçallo Silva, Josiane Scalzer Silva, José Gon (Zé Gon), Valdecir Froelichi Tom, Lorival Bianchi, Ana Cláudia Ferrari Pinotti e Carlos Augusto Zeni. Com o passar do tempo, outras pessoas foram se agregando ao coletivo e outras foram sendo substituídas.

Outra pessoa a ser entrevistada foi a Educadora da EMCOR “Fazenda Pinotti”, Edilza Maria Sarter Scalzer, em 30 de julho de 2020, residente em São Brás de Santa Joana e uma das participantes atuantes no diagnóstico rural participativo, uma das ações realizadas pelo Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável dos Vales de Boa Esperança e São Brás de Santa Joana. Scalzer pontuou que:

Anteriormente, fui Presidente do Conselho Escolar na EUM Viúva Binda e EUM São José e antes da escola se tornar EMCOR fui presidente. Na igreja sempre fiz parte do Conselho como Coordenadora de Liturgia, Catequista, Coordenadora de Batismo. Esses trabalhos foram realizados desde o ano de 1997 até 2017.

A luta foi intensa, cansativa. Foi preciso muita força, coragem, determinação, luta pra conseguir chegar ao ponto que está hoje. Iniciamos em espaços improvisados, faltando equipamentos e com muita parceria das famílias. foram realizados muitos mutirões pra trabalhar na obra, leilões (roletas) e rifas para arrecadar fundos pra pagar os pedreiros.

Na apresentação da educadora, revela-se a sua caminhada, militância e dedicação em diversos serviços e organizações comunitárias, de caráter religioso e social. Scalzer construiu sua carreira profissional no magistério, atuando como regente de classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas multisseriadas da região e, por último, na EMCOR “Fazenda Pinotti”. Como professora regente de classe dos anos iniciais da referida escola que, atualmente, é EMCOR “Fazenda Pinotti”, ela acompanhou todo o processo de adaptação dos estudantes, bem como o de organização para recebê-los.

Conforme observa Scalzer, houve um intenso movimento por parte da comunidade, na organização dos mutirões de reforma dos espaços, para iniciarem a construção da obra da escola. Para tanto, ocorreram várias reuniões nas comunidades de abrangência do Vale de Santa Joana, que também tinham como objetivo, mobilizar e orientar as famílias quanto ao início das aulas na EMCOR “Fazenda Pinotti”, procedimentos de matrícula e rematrícula dos estudantes, metodologia adotada - perspectiva da PA-, a logística de funcionamento e atendimento da escola.

De acordo com as atas das reuniões realizadas pela equipe do Setor de Educação do Campo – SEMED, na época sob a responsabilidade de Ana Carla Loss Furlan, constam registros de três momentos de reuniões sendo da primeira, da segunda e da terceira, citados abaixo, respectivamente:

Aos vinte e sete dias do mês de outubro do ano de 2015 aconteceu no Galpão da comunidade de São Brás de Santa Joana a reunião de mobilização para início da Escola Comunitária Rural do Vale de Santa Joana com a participação das

comunidades de São Brás de Santa Joana, Pontal de Santa Joana e Córrego Estrela, representantes da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Colatina e Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina (SEMED, 2015).

Aos vinte e nove dias do mês de outubro do ano de 2015 aconteceu na Igreja da comunidade de São João da Barra Seca a reunião de mobilização para início da Escola Comunitária Rural do Vale de Santa Joana com a participação das comunidades de São João da Barra Seca, São Luiz da Barra Seca, Córrego das Piabas I e Córrego das Piabas II, representantes da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Colatina e Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina (SEMED, 2015).

Aos cinco dias do mês de novembro do ano de 2015 aconteceu na sede da Escola Pluridocente Municipal “Córrego Senador” a reunião de mobilização para início da Escola Comunitária Rural do Vale de Santa Joana com a participação da comunidade do Córrego Senador, representantes da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Colatina e Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina (SEMED, 2015).

Essas reuniões aconteciam à noite, por volta das 19h para garantir o máximo de participação das famílias. A pauta que conduzia esses momentos contava com a participação de educadores, representantes de pais e de associação do Vale de Boa Esperança, educadoras da região do Vale de Santa Joana, representante do Comitê de Educação do Campo do Município de Colatina e Setor de Educação do Campo. Geralmente, a acolhida, a mística e a apresentação dos objetivos da reunião eram encaminhados por Zanotelli e Cetto; a retomada histórica do processo de implantação das Escolas Comunitárias Rurais em Colatina e a importância da escola para a região, por Noventa, Edvaldo Noventa e Zanotelli; a logística de funcionamento e atendimento da escola: metodologia adotada, disciplinas por áreas do conhecimento, equipe de educadores, horário de funcionamento e transporte escolar, por Telau e Furlan e os possíveis esclarecimentos e informes, quanto a organização dos mutirões, ficava a cargo da comissão das comunidades.

Com essa organização a primeira reunião obteve um quantitativo de sessenta e sete participantes, a segunda contou com sessenta e a terceira com dezenove. Esses momentos foram muito importantes e significativos, tanto para as famílias, quanto para o início do funcionamento e da construção da escola, pois, às famílias puderam tirar dúvidas quanto a metodologia adotada, darem sugestões quanto a organização dos mutirões para a reforma dos espaços cedidos e para a construção da escola. Finalizados os encontros para organização, iniciaram-se os mutirões para o início da obra e a reforma dos espaços onde funcionariam as salas de aulas até que a escola ficasse pronta.

Uma das marcas históricas dos povos camponeses, bem como do movimento da Educação do Campo, compondo inclusive a identidade cultural do território camponês, é a marcha dos mutirões. Para Nakashique (2008), o surgimento dos mutirões no Brasil originou-se de uma prática antiga de reunião voluntária de pessoas de uma determinada região, com o objetivo de ajudar em uma tarefa, como por exemplo, na colheita, na construção de casas, no abate de rebanhos/criações, ou seja, prática comum entre trabalhadores rurais. Ao se deparar com a realidade e organicidade das comunidades do Vale de Santa Joana, fica nítido que o trabalho coletivo, em prol da garantia e efetivação de políticas públicas, é uma marca identitária deste vale. Portanto, na construção da EMCOR “Fazenda Pinotti” não poderia ter sido diferente.

Assim, motivados e unidos pelo espírito de coletividade aconteceu, no dia 30 de outubro de 2015, o primeiro mutirão para construção da obra da escola. Porém, mesmo com a ajuda dos representantes de cada comunidade, era necessário ter um pedreiro para orientar os demais voluntários quanto ao serviço a ser realizado. Para isso as comunidades contrataram dois profissionais, os senhores José Joaquim Gonçallo Silva e Valdemiro Jacobsen Morozewsky. O pagamento por esse trabalho também ficou sob a responsabilidade das comunidades que não mediram esforços para arrumar dinheiro e garantir o pagamento dos pedreiros. Para tanto realizaram rifas, leilões, roletas, ação entre amigos, cavalgadas, festas, doações por meio do livro de ouro, dentre outros eventos. Conforme anotações e assinaturas no Caderno de Registro (2015) dos trabalhos realizados em mutirões para a construção da escola do Vale de Santa Joana, consta que ao todo foram executados 41 mutirões¹¹.

Enquanto a obra era construída, os mutirões para a reforma de organização e reparos dos ambientes, também eram executados. Todo esse trabalho foi realizado durante o mês de janeiro de 2016 e a limpeza geral e arrumação dos ambientes para receberem os estudantes, na primeira semana de fevereiro do mesmo ano, dias antes do início do ano letivo.

Em 12 de fevereiro de 2016, as aulas na Escola Unidocente Municipal “Fazenda Pinotti”, que teve sua denominação alterada para Escola Municipal Comunitária Rural - EMCOR “Fazenda Pinotti”, por meio da Lei Municipal Nº 6.295, de 04 de abril de 2016, foram iniciadas com um total de cinquenta e seis estudantes (56) matriculados.

Ainda sobre o processo de construção da nova escola, em abril de 2016 a obra parou por falta de repasse de materiais por parte da Prefeitura Municipal de Colatina. No ano seguinte, com a mudança na gestão pública do município a continuidade da construção foi fortemente comprometida, e o período de inércia se estendeu até janeiro de 2019. Enquanto isso, as aulas continuavam acontecendo nos espaços improvisados. Segundo relatos da Coordenadora Administrativa da EMCOR “Fazenda Pinotti”, Zanotelli, só houve continuidade da obra devido intervenção do Ministério Público - MP.

No final do ano letivo de 2018, justamente no último dia de recuperação final dos estudantes recebemos a visita do Ministério Público na escola, devido uma denúncia realizada pelo vereador Renan Bragatto. O Juiz foi confirmar a

¹¹ Os mutirões aconteceram nos dias 30/10/2015; 06, 09, 13, 20, 23, 26 e 28/11/2015; 01, 02, 03, 04, 05, 07, 10, 11, 15, 16, 22, 23, 28, 29 e 30/12/2015; 13, 15, 19, 26, 28 e 29/01/2016; 01, 02, 04, 05, 09, 26/02/2016; 08, 15, 22, 29/03/2016; 05 e 19/04/2016. Os voluntários representantes das comunidades de abrangência do Vale de Santa Joana que participaram desse movimento coletivo foram: João Araújo, Ademir Kefler Pinotti, Isaías Kuster Pinotti, Antônio Osvaldo, Lorival Bianchi, Fabrício João Gonçallo Silva, Altair Clabunde Lepaus, José Lúcio Zanotelli, Antônio Carlos Zanotelli, Lindiomar Sarter Raasch, Rogério Maier, Antônio Carlos da Silva Binda, Josias Ferreira, Josedir José Scalzer, Valter Queiroz, José Francisco Zanetti, Jorge Valbuza, João Lopes dos Santos, Jocimar Zeni, Salatiel Scalzer Gonçallo Silva, Cleber Fink Kiepper, Valdemiro Jacobsen Morozewsky (pedreiro contratado), José Joaquim Gonçallo Silva (pedreiro contratado), Cleudo Naak Fink, Samuel Zanetti Zanotelli, Gilmar Kelfer, Antônio Gomes, Luiz Carlos Gonçallo Silva, Sandro Borges da Costa, Maicon Sérgio da Silva Oliveira, Valdir Amaral Pinotti, Délio Silvestre, Jair Lúcio Belink, Gerson Gon, Dênis Dalapicola Silvestre, Francisco Sater Binda, Geraldo Binda, Erasmo Rodrigues, Dionisio Flávio Valbuza, Liedson Bianchi, Josedir Scalzer, Sidnei Antônio Zanetti, Eduardo Carlos Siqueira, Antônio Carlos Montovani, Marciano Zinquer (pedreiro voluntário), Leomar Buss (pedreiro voluntário), João Kelfer, Aldecio Pinotti, Jorge de Paulo Valbuza, Risomar Andriz, Antônio Zeni, Gilson Santo Pinotti, Nelson Muller Thom, Valdecir Thom, Geraldo Menezes, José Miguel Valbuza Zen, Eromindo Belink, Vanderlei Borges da Costa, Andreilino Zanetti, Edinaldo Dias Ribeiro, Roberto Carlos Zingnei, Carlos Kamke, Silesio Dalton Valt, Hermes dos Binda, Devaltino Zanetti, Arides Zanetti, Wanderley Teixeira Costa, Celso de Almeida, Augusto Zanetti Filho, Angelo Zamprogno Cetto, Antônio Marcos Zanetti Zanotelli, Gabriel Gon Kelfer e José Gon Kelfer.

denúncia que se referia aos locais improvisados e impróprios para o funcionamento da escola. O Juiz embargou a continuidade das aulas para o ano seguinte naqueles espaços improvisados. Ele disse que se não melhorasse as condições dos espaços até que a obra ficasse pronta, não iniciaria o ano letivo de 2019.

A decisão do Ministério Público deixou todas às famílias e associação amedrontadas e preocupadas, pois se a determinação não fosse acatada, seus filhos teriam que se deslocarem até as escolas localizadas na sede do município e nos distritos para darem continuidade aos estudos, ou seja, seria um retrocesso na trajetória de luta daqueles sujeitos, um verdadeiro fracasso. Mas, conforme deliberação do MP, no dia 20 de janeiro de 2019, deu-se início à segunda reforma dos espaços improvisados onde aconteciam as aulas, desta vez, assumida pelo Poder Público, por intermédio da SEMED.

Nos primeiros dias do mês de fevereiro, ao término da reforma, o MP retornou à escola para realizar a vistoria e, autorizar ou não, o início do ano letivo de 2019. Neste dia, o Conselho de Escola, a Associação dos Pequenos Produtores de SJBS e representantes das famílias das comunidades do Vale de Santa Joana estiveram presentes para dialogarem com o MP. As famílias defendiam a continuidade das aulas naqueles espaços, dizendo que “[...] não iriam colocar seus filhos dentro do transporte escolar pra ir estudar longe, em Colatina, preferiam deixá-los sem estudar”. As justificativas, expostas pelos presentes, eram coerentes com as respostas feitas ao questionário da entrevista realizada com Pinotti. Em seus registros pontuou que:

Eu sempre quis que minha filha estudasse na comunidade. Nós lutamos muitos anos pra isso acontecer. Eu queria ter estudado numa escola próxima da nossa comunidade e não tive a oportunidade, pois quando tive minha filha, tivemos a oportunidade de trazer uma escola para a nossa região, dos anos finais do Ensino Fundamental. Eu entrei na luta com as pessoas para que conseguíssemos essa escola, porque ter uma escola mais próxima poderíamos acompanhar nossos filhos para que eles pudessem ter uma educação de melhor qualidade e voltada para a realidade de onde nós moramos.

Diante do desfecho proferido no diálogo com as famílias, o MP autorizou o início das atividades, porém determinando que o Poder Público prosseguisse com a continuidade da obra da escola, estabelecendo o prazo de 90 dias para a conclusão. E assim foi feito, de acordo com os relatos de Zanotelli:

No dia 20 de janeiro de 2019, o engenheiro finalizou o projeto para retomada da obra, em fevereiro reiniciou a construção, no final de abril a escola ficou pronta e em 10 de maio foi o dia oficial da inauguração da escola. A empresa que ganhou a licitação para dar sequência a obra, entregou a escola concluída com 80 dias.

A inauguração oficial da EMCOR “Fazenda Pinotti” contou com a participação do Prefeito, Secretária Municipal de Educação, Secretário Municipal de Comunicação, representantes do Poder Legislativo Municipal, técnicos da SEMED, equipe escolar, estudantes e representantes de todas as comunidades da região do Vale de Santa Joana. Para a população local, celebrar a inauguração da EMCOR “Fazenda Pinotti” significou a realização e a vitória de um sonho coletivo, postergado durante duas décadas, conforme já narrado neste capítulo e aqui,

expresso por Scalzer: “A luta foi intensa, cansativa. Foi preciso muita força, coragem, determinação, luta pra conseguir chegar ao ponto que está hoje”, e ratificado por Freire:

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 30).

Para coroar essa conquista, após 4 anos de existência, em setembro de 2020, o Ministério da Educação – MEC, divulgou o resultado do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que, para surpresa da Educação do Campo de Colatina, a EMCOR “Fazenda Pinotti” ficou em primeiro lugar no município. Com essa notícia, em entrevista, Silva destacou que:

Me fez lembrar da nossa luta e sacrifício, momentos apreensivos, éramos chamados de loucos, mas às vezes na vida a gente precisa se dar uma de louco para conseguir alguma coisa. Mas valeu a pena, pois Graças a Deus e ao empenho das comunidades regionais e da prefeitura nosso sonho se realizou. Hoje, a nossa escola está pronta e funcionando com excelentes profissionais da educação que se doam pela escola.

Para aqueles que, como Fabrício João Gonçallo Silva, desejaram e lutaram por essa escola, que se intensificou e se consolidou no contexto místico dos mutirões, dos leilões, das roletas e das festas realizadas nas comunidades do Vale de Santa Joana, em prol da garantia do direito de estudar no lugar onde vivem, esse resultado representa que a pedagogia da resistência/insistência, vivenciada na trajetória de luta daqueles sujeitos organizados coletivamente, não foi por acaso, mas por uma educação de qualidade no e do campo, a partir de uma pedagogia emancipatória, sem ter que se desprender de suas raízes em busca do conhecimento, conforme descrito no refrão da música “Não vou sair do campo”, de Gilvan Santos (2006)

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola [...]

Assim, a partir do ano letivo de 2016, os estudantes moradores do Vale de Santa Joana, ao terminarem o 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas, não precisaram mais sair do campo para poderem ir pra escola, pois o sonho se realizou! A EMCOR “Fazenda Pinotti” era, enfim, realidade e o destino de nossas crianças e adolescentes? Não mais “sair do campo” para poderem “ir pra escola”, afinal como bem canta Gilvan, “Educação do campo/ É direito e não esmola”.

3.5 O Início das Aulas na EMCOR “Fazenda Pinotti”

Foi numa calorosa sexta-feira de verão, na manhã do dia 12 de fevereiro de 2016, o primeiro dia de aula na EMCOR “Fazenda Pinotti”. Ambiente ornamentado, espaços organizados e os educadores e coordenadores aguardando ansiosos pela chegada do transporte escolar com os estudantes. A expectativa para acolhê-los e iniciarem os estudos era grande, bem como a incerteza e insegurança por começar do nada, sem ao menos uma estrutura física, minimamente, acolhedora. Mas, apesar dos desafios, a equipe escolar estava munida de coragem, determinação e confiantes que dariam o melhor de si para que aquela escola desse certo e, de fato, atendessem os anseios das famílias.

As primeiras semanas e meses não foram fáceis, o primeiro desafio era a adaptação dos estudantes e equipe escolar aos espaços onde funcionavam as salas de aula. Alguns ficavam distantes dos outros, não tinha um refeitório que comportasse a todos, enfim, as turmas ficavam dispersas e, com isso, demandava mais atenção e cuidado da equipe escolar. De imediato, devido à distância da localização da escola à sede do município e o percurso ser, praticamente, de estrada de chão e não ter o transporte público compatível com os horários das aulas, os candidatos classificados nos processos seletivos realizados no município para a função de professor, não escolhiam a EMCOR “Fazenda Pinotti”. Com isso, a equipe escolar teve que se organizar internamente para não deixar os estudantes ociosos e sem aula e nem comprometer o processo ensino aprendizagem dos mesmos. O mesmo aconteceu em relação ao cargo de Auxiliar de Serviços Gerais – ASGs, que desempenhava a função de cozinheira e limpeza da escola. Somente após um mês do início das aulas, a escola foi contemplada com duas profissionais contratadas para essa função. Até então, as professoras, coordenadoras e algumas mães assumiram essa função, cozinhando e mantendo os espaços escolares limpos e organizados, conforme relata Zanotelli (2020): “No início não teve esse atendimento, as professoras, coordenadoras e mães que faziam esse serviço. Depois de um mês, contrataram a Marcinha e a Vera”.

Outro desafio enfrentado pela equipe escolar, que perdurou durante o ano letivo de 2016, foi a falta de material de expediente para ministrar as aulas e realizar as atividades escolares, isto porque a escola estava iniciando o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, conseqüentemente, aumentou o número de estudantes. O valor do recurso disponibilizado pelo Governo Federal, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE, destinado a EMCOR “Fazenda Pinotti”, era referente ao quantitativo de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base no censo escolar do ano anterior, ou seja, daria para atender, aproximadamente, quinze estudantes, mas estavam matriculados cinquenta e seis. Devido a esta situação, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma quantidade de material, mas não o suficiente para atender às demandas que surgiam nos planejamentos e nas aulas em cada dia letivo. Para superar este obstáculo, a equipe escolar, em parceria com as famílias dos estudantes, realizou rifas para aquisição dos materiais que faltavam para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ou seja, mais uma vez vivenciou-se o poder do trabalho coletivo, da doação e da colaboração coletiva, características daquela região para a efetivação de um objetivo coletivo. Com o passar dos meses, essas dificuldades iam sendo superadas à medida que outras iam surgindo, constituindo-se, assim, num cenário comum e típico de ambiente escolar. De acordo com Zanotelli, apesar de todos esses desafios

Os pais tinham confiança em deixar os filhos estudando ali, sem sala de aula, sem materiais, às vezes, sem algum professor da área por meses, mesmo assim eles preferiam que eles estudassem ali. A ausência de elementos básicos para a

composição de uma escola, para aqueles pais, era menos pior do que ver seus filhos embarcando no transporte escolar e indo estudar na cidade.

A equipe escolar¹² que iniciou os trabalhos na EMCOR “Fazenda Pinotti” colocou em prática os anseios e sonhos de toda a comunidade escolar no fazer acontecer da escola e apesar dos problemas encontrados no início, a cada dia, os desafios eram superados com compromisso, responsabilidade, doação e profissionalismo. Todo esse empenho e dedicação tinha como propósito oportunizar à região do Vale de Santa Joana, uma educação no/do campo de qualidade, desejada há mais de duas décadas e concretizada por meio de muita luta, determinação, resistência e organização coletiva.

3.6 O Fazer Pedagógico em Harmonia com a Realidade

As famílias camponesas residentes no Vale de Santa Joana, há duas décadas, sinalizavam a necessidade de uma proposta de educação que respeitasse e caminhasse alinhada às especificidades e singularidades do território camponês. Nesse sentido, não mediram esforços para construir a escola e fazer dela um espaço de referência, de organização social, de formação das famílias e que abordasse em suas práticas de ensino a organicidade dos mutirões, o espírito da coletividade e as práticas agroecológicas, enfim, um local que dialogasse sobre a vida comunitária. Porém, para que uma escola consiga dar conta disso é preciso ter “[...] clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2003, p. 72).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no que se refere a Educação Básica do Campo, garante e ampara a construção e o desenvolvimento desse novo projeto educativo, conforme descrito abaixo:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam

¹² A equipe escolar era composta por: Ademilson Pereira Souza – Educador de Ciências Humanas, Daciani Wutikoski Braz – Educadora de Linguagens, Emiliana da Graça Binda – Educadora de Arte, Lucas Litig Buus – Educador de Ciências Agropecuárias, Marília da Penha Fink – Educadora de Ciências da Natureza, Renata Pinotti Fink – Educadora de Educação Física, Edilza Maria Sarter Scalzer – Educadora dos Anos Iniciais, Eliane Zanetti Zotelli Cetto – Coordenadora Pedagógica e Educadora de Matemática, Marta Elena Zantelli – Coordenadora Administrativa e Educadora de Leitura e Escrita. Ainda no ano letivo de 2016, houve a substituição de dois (02) educadores, sendo eles: Cleber Augusto Firmino Buss – assumiu Ciências Humanas e Dedima Schulz – Matemática. As Auxiliares de Serviços Gerais – ASG’s foram: Márcia Groner Loose Kuipper e Vera Lúcia Zeni dos Santos. O Sr. Valdivino Neumeg e Cedenir Luiz Cetto foram os primeiros motoristas do transporte escolar.

sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, p. 73, 2013).

A proposta metodológica mais apropriada e que atende às singularidades e diversidades da modalidade da Educação do Campo que dá condições às organizações sociais, estudantes, famílias e comunidade escolar, de fazer parte do processo formativo dos estudantes é a Pedagogia da Alternância. O fazer pedagógico desta proposta metodológica dialoga com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.15) na medida que seja desenvolvido para fazer da escola o que asseveram os estudiosos: “[...] a escola do campo deve fazer do seu povo e dos processos de formação o ponto de partida para a formulação das políticas educativas a garantir o caráter popular do lugar, articulando um projeto de país e de campo”. Alinhadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seus Artigos 35 e 36, com as contribuições dos autores supracitados e com as manifestações/solicitações das famílias residentes na região do Vale de Santa Joana, contribuíram para que a EMCOR “Fazenda Pinotti” buscasse ofertar uma proposta de ensino que atendesse a estes anseios e a legislação vigente. Vale reforçar que a Proposta Pedagógica Curricular – PPC ou Plano de Curso dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para os Anos Iniciais das Escolas do Campo, foram construídas coletivamente com as EMCOR’s “Fazenda Pinotti”, “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e “São João Pequeno”, e com as escolas multisseriadas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas comunidades camponesas do município de Colatina, tendo como metodologia de ensino a Pedagogia da Alternância.

A pedagogia da alternância (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESPÍRITO SANTO, 2011 – 2013) é uma das mais reconhecidas e amplas estratégias da educação do campo. Envolve estudantes, famílias, instituições de ensino, comunidades e a própria realidade do campo nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os estudantes alternam períodos de vivência comunitária e escolar, possibilitando que os saberes e os fazeres do campo se tornem a base do processo formativo. A partir das experiências desenvolvidas no campo, os educadores organizam as estratégias do currículo, como aulas teóricas e práticas, cursos, visitas, seminários, palestras etc. Isso para que as experiências do cotidiano possam ser problematizadas, ampliadas pela mediação do conhecimento sistematizado e acumulado. A formação é integrada e articulada por meio de temas geradores que envolvem todas as áreas do conhecimento. A mediação das aprendizagens é realizada de forma crítica e participativa, cooperativa, numa conjugação dos vários parceiros: estudantes, educadores/as, famílias, comunidades, lideranças e movimentos sociais. Por isso, a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia da cooperação. Sendo assim, a formação deve se dar em cooperação, por cooperação e para a cooperação (PDI – EMCOR “FAZENDA PINOTTI”, 2017 – 2021, p. 13 e 14).

Neste sentido, o processo educativo dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental residentes na comunidade de São João da Barra Seca e dos anos finais que moram nas oito (08) comunidades limítrofes: São Luiz da Barra Seca, São João da Barra Seca, São Brás, Santa Joana, Pontal da Santa Joana, Córrego Senador e Córrego das Piabas I e II, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional da EMCOR “Fazenda Pinotti” (2017 - 2021, p. 19), tem como referência uma base político social, baseado no associativismo e na cooperação, que caminha alinhado ao fazer pedagógico e define que o cotidiano é tão formativo quanto às aulas. Sendo assim, faz-se necessário que todas as atividades da escola, especialmente as que têm relação direta com os estudantes, sejam acompanhadas por um educador. Portanto, o corpo docente não é responsável somente pelos momentos das aulas, mas acompanha e faz orientações a todos os momentos em que os estudantes estiverem na sede da escola ou em outras atividades no meio familiar e social, com instrumentos e metodologias próprias.

Desse modo, a equipe de educadores em conjunto, dentro de suas atribuições é corresponsável pelo andamento geral da Escola, sendo que cabe a cada membro a responsabilidade mais direta, em setores específicos, de acordo com suas capacidades, aptidões, qualificações e as exigências, não só limitando-se às áreas de ensino, mas também, participando de outras atividades da Escola, da Secretaria Municipal de Educação, das comunidades e do movimento da Pedagogia da Alternância em geral.

O organograma abaixo, ilustra a organicidade da equipe escolar, bem como apresenta a dinâmica da distribuição dos trabalhos/demandas oriundos das Coordenações Administrativas, Pedagógicas e Agropecuárias, que acontece por meio da gestão compartilhada entre os educadores, famílias e equipe escolar da EMCOR “Fazenda Pinotti”.



Figura 09: Organograma da organização da dinâmica do trabalho em equipe dos professores das EMCOR's de Colatina.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional da EMCOR “Fazenda Pinotti”, 2017 – 2021, p 20.

A gestão compartilhada da EMCOR “Fazenda Pinotti” se define em um trabalho que leva em conta muita organicidade e coletividade, bem como sintonia e parceria entre as coordenações que compõem o organograma e equipe escolar. Para cada uma dessas coordenações, comissões e setores existem uma gama de atribuições e demandas ao educador responsável pelo desenvolvimento das tarefas, sendo extremamente necessário que sua ação/atução pedagógica, administrativa, agropecuária e de auto-organização da vida de grupo, caminhe alinhada com as das outras coordenações, comissões e setores. Dessa forma, acontece um trabalho coletivo, democrático e, principalmente, compartilhado entre todos os protagonistas da ação educativa.

3.7 A Organização Curricular da EMCOR “Fazenda Pinotti”

A organização curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, que norteia o trabalho pedagógico na EMCOR “Fazenda Pinotti”, tem como referência as orientações previstas na Resolução do Conselho Estadual de Educação 3.777, de 13 de maio de 2014, que Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, conforme descritas abaixo.

Art. 190 O currículo do ensino fundamental é constituído por uma base nacional comum e por uma parte diversificada que, em conjunto, expressam os conhecimentos, os valores e as práticas necessárias ao processo formativo do educando nessa etapa da educação básica.

§ 1.º Integram a base nacional comum:

- I - a língua portuguesa;
- II - a matemática;
- III - o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Espírito Santo e do Brasil - a história, incluindo a cultura afro-brasileira e indígena, a geografia e as ciências naturais;
- IV - a arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- V - a educação física; e
- VI - o ensino religioso, de oferta obrigatória pela instituição de ensino pública e de matrícula facultativa para o estudante.

§ 2.º A parte diversificada complementa a base nacional comum, inclui uma língua estrangeira moderna e os estudos voltados para a compreensão de aspectos regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, pode ser proposta pela escola e/ou pelo sistema de ensino e representará até vinte e cinco por cento da carga horária total do currículo.

Conforme consta no PPC - Projeto Pedagógico do Curso – Ensino Fundamental (2017 – 2021, p. 19) da EMCOR “Fazenda Pinotti”, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EMCOR “Fazenda Pinotti” são desenvolvidos os componentes curriculares apresentados nas Orientações Curriculares dos Macrocentros Norte e Extremo Norte do Estado do Espírito Santo (2011 – 2013), que atendem a Base Nacional Comum e a resolução CEE 3.777 de 2014.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental, por sua vez, possuem organização curricular própria, onde se estruturam os componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada com os seguintes componentes curriculares: Ciências Agropecuárias e Auto-organização da Vida de Grupo, assim como assegura a resolução CEE 3.777 de 2014, no artigo 190, conforme mencionado acima.

Estes componentes curriculares estão organizados por Área do Conhecimento, de acordo

com a Resolução CNE/CEB, nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (9) anos:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

Para subsidiar e orientar as ações pedagógicas dos Anos Iniciais e Finais atendidos na EMCOR “Fazenda Pinotti”, tem-se como referência a organização curricular de cada etapa do Ensino Fundamental aprovada para o ano letivo de 2020, para as Escolas Municipais Comunitárias Rurais de Colatina, conforme consta abaixo. Vale destacar que a carga horária anual das atividades escolares está distribuída e computada como sessões e estadias, interdependentes e articuladas entre si. Sendo que, sessão são as atividades escolares desenvolvidas na sede escolar, ou seja, corresponde ao “tempo escola” e estadia, as que são desenvolvidas no meio socioprofissional de inserção do(a) estudante, contabilizadas como letivas e, conseqüentemente orientadas pela escola e acompanhadas pelos familiares ou responsáveis pelos(as) estudantes.

- a) Organização Curricular 2020 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Educação do Campo.

Quadro 01: Organização Curricular 2020 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Educação do Campo.

| EMCOR “Fazenda Pinotti” EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” EMCOR “São João Pequeno” | | | | | | | |
|---|---|--------------------------|-----------|-------------------------------------|--------------------------|------------|-------------|
| Nº de dias letivos: 200 | | | | Carga horária anual: 1120h/a | | | |
| Nº de semanas letivas: 40 | | | | Ano letivo: 2020 | | | |
| Nº de dias semanais: 05 | | | | Hora/aula: 50 minutos | | | |
| Turnos: Matutino/Vespertino | | | | | | | |
| AMPARO LEGAL: Lei nº 9.394/96; Decreto Presidencial nº 7.352/2010; Resolução CNE/CEB nº 04/2010; Resolução CNE/CEB nº 07/2010; Resolução CNE/CEB nº 01/2002; Parecer CNE/CEB nº 001/2006; Resolução CEE/ES nº 3777/2014; Lei Municipal nº 6.362/2016 e Res. CEE/ES nº 5.190/2018. | | | | | | | |
| Base Nacional Comum | Áreas do Conhecimento | Carga Horária Semanal | | | Carga Horária Anual | | |
| | | 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos | | | 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos | | |
| | | Sessão | Estadia | Total | Sessão | Estadia | Total |
| | Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física e Inglês) | 09 | 01 | 10 | 360 | 40 | 400 |
| | Ciências Humanas (Geografia e História) | 04 | - | 04 | 160 | - | 160 |
| | Matemática | 05 | 01 | 06 | 200 | 40 | 240 |
| | Ciências da Natureza (Ciências) | 03 | - | 03 | 120 | - | 120 |
| | Ensino Religioso* | 01 | - | 01 | 40 | - | 40 |
| Parte Diversificada | Leitura e Escrita | 01 | - | 01 | 40 | - | 40 |
| | Ciências Agropecuárias | 01 | 01 | 02 | 40 | 40 | 80 |
| | Auto-Organização da Vida de Grupo | 01 | - | 01 | 40 | - | 40 |
| Total Geral | | 25 | 03 | 28 | 1000 | 120 | 1120 |

* O aluno não optante pelo componente curricular Ensino Religioso deverá cumprir a carga horária prevista frequentando duas aulas de Leitura e Escrita.

- Os Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e dos adolescentes, direitos dos idosos, preservação do meio ambiente, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciências e tecnologia e diversidade cultural serão articulados no currículo. (Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos).
- Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para os alunos.
- Os conteúdos referentes à História, Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas serão ministrados no âmbito de todo o Currículo Escolar. (Lei nº 11.645/08).
- Os conteúdos referentes à Música serão ministrados no componente curricular Arte. (Lei nº 11.769/08).
- Os conteúdos propostos no Plano de Curso, para cada ano, são contemplados a partir da definição de Temas Geradores, específicos para cada ano. (Parecer CNE/CEB nº 01/2006).

Fonte: SEMED - Setor de Escrituração Escolar, 2020.

b) Organização Curricular 2020 - Anos Finais do Ensino Fundamental - Educação do Campo.

Quadro 02: Organização Curricular 2020 - Anos Finais do Ensino Fundamental - Educação do Campo.

| EMCOR “Fazenda Pinotti” EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” EMCOR “São João Pequeno” | | | | | | | |
|---|--|-----------------------|-----------|--------------------------------------|----------------------|------------|-------------|
| Nº de dias letivos: 200 | | | | Carga horária anual: 1.320h/a | | | |
| Nº de semanas letivas: 40 | | | | Ano letivo: 2020 | | | |
| Nº de dias semanais: 05 | | | | Hora/aula: 50 minutos | | | |
| Turnos: Matutino | | | | | | | |
| AMPARO LEGAL: Lei nº 9.394/96; Decreto Presidencial nº 7.352/2010; Resolução CNE/CEB nº 04/2010; Resolução CNE/CEB nº 07/2010; Resolução CNE/CEB nº 01/2002; Parecer CNE/CEB nº 001/2006; Resolução CEE/ES nº 3777/2014; Lei Municipal nº 6.362/2016 e Resolução CEE/ES nº 5.190/2018. | | | | | | | |
| Base Nacional Comum | Áreas do Conhecimento | Carga Horária Semanal | | | Carga Horária Anual | | |
| | | 6º, 7º, 8º e 9º anos | | | 6º, 7º, 8º e 9º anos | | |
| | | Sessão | Estadia | Total | Sessão | Estadia | Total |
| | Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês) | 08 | 01 | 09 | 320 | 40 | 360 |
| | Ciências Humanas (Geografia e História) | 05 | 01 | 06 | 200 | 40 | 240 |
| | Matemática | 04 | 01 | 05 | 160 | 40 | 200 |
| | Ciências da Natureza (Ciências) | 03 | 01 | 04 | 120 | 40 | 160 |
| | Ensino Religioso | 01 | - | 01 | 40 | - | 40 |
| Parte Diversificada | Ciências Agropecuárias | 03 | 01 | 04 | 120 | 40 | 160 |
| | Auto-Organização da Vida de Grupo | 04 | - | 04 | 160 | - | 160 |
| Total Geral | | 28 | 05 | 33 | 1120 | 200 | 1320 |
| <p>* Os Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e dos adolescentes, direitos dos idosos, preservação do meio ambiente, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciências e tecnologia e diversidade cultural serão articulados no currículo. (Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos).</p> <p>* Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para os alunos.</p> <p>* Os conteúdos referentes à História, Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas serão ministrados no âmbito de todo o Currículo Escolar. (Lei nº 11.645/08).</p> <p>* Os conteúdos referentes à Música serão ministrados no componente curricular Arte. (Lei nº 11.769/08).</p> <p>* Os conteúdos propostos no Plano de Curso, para cada ano, são contemplados a partir da definição de Temas Geradores, específicos para cada ano. (Parecer CNE/CEB nº 01/2006).</p> <p>Funcionamento da Auto-Organização da Vida de Grupo: 30min. diário (almoço) x 5 dias = 150min. 50min. semanal (planejamento da sessão e orientação da estadia). Total: 200min. = 4 aulas.</p> | | | | | | | |

Fonte: SEMED - Setor de Escritação Escolar, 2020.

3.8 A Práxis Pedagógica da Pedagogia da Alternância no Desenvolvimento da Organização Curricular da EMCOR “Fazenda Pinotti”

A proposta metodológica da PA permite a integração, por parte do estudante, do ambiente escolar, com ambiente familiar e com ambiente comunitário, sendo isto garantido por intermédio do plano de formação específico desta proposta de ensino.

Na Pedagogia da Alternância os momentos no ambiente familiar\comunitário e profissional, se complementam com os momentos no ambiente escolar. É um processo de ensino\aprendizagem que ocorre em tempos e ambientes diferentes. É trabalhando no meio rural que o agricultor e outros profissionais passam a maior parte de sua vida. Por meio de seu trabalho transmitem valores a seus filhos e reconstróem suas energias, assegurando as condições de existência de sua família. O fazer e estar em diferentes ambientes, ajuda a pessoa a tomar distância de seu cotidiano. Assim o jovem: a) Permanecendo um tempo no meio sócio-profissional tem a oportunidade de observar, pesquisar e descrever a realidade que vive; b) Na escola, socializa, analisa, reflete, tenta sistematizar, conceitua e interpreta, tudo isso a partir do que pesquisou em sua realidade vivencial, conjugando com outros conhecimentos historicamente construídos; c) Retornando ao seu ambiente sócio-profissional, busca aplicar, experimentar e, dentro do possível, transformar sua realidade. O estímulo à convivência se realiza dentro das salas de aula, mas muito mais ainda fora delas. O tempo na escola é marcado por uma partilha de vida. Tudo é realizado conjuntamente: estudar, brincar, fazer tarefas (lavar pratos, limpar o quarto e a sala de aula, etc), comer, dormir. A alternância é uma pedagogia que prioriza a experiência do jovem, vai do concreto ao abstrato, valoriza os conhecimentos existentes no meio rural. Como dizia André Duffaure: “A Pedagogia da Alternância é um processo formativo contínuo na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos”. (ZAMBERLAN, 2003, p. 69).

Para a execução dessa metodologia, conforme exposto por Zamberlan, que está em constante sintonia com as especificidades do território camponês, alinhado às vivências dos estudantes e a organicidade dos movimentos sociais comunitários, necessita-se de uma proposta de ensino sistematizada em rede, que se entrelaça e dialoga entre os pontos de encontro das áreas do conhecimento e que seja tecida pelos sujeitos da localidade onde será desenvolvida. A mediação pedagógica tem uma abordagem crítica, participativa e cooperativa, envolvendo todos que teçam essa rede, estudantes, famílias, equipe escolar, organizações sociais e comunidade. E, é neste sentido, que o processo formativo, teórico e prático, da EMCOR “Fazenda Pinotti” se concretiza e ganha sentido na vida daqueles sujeitos camponeses.

A organização pedagógica é estruturada e articulada por meio de Temas Geradores, de onde parte a motivação para a investigação da realidade. A constituição desses temas nos anos/séries reflete um processo de evolução que atende o perfil do ciclo da formação, alinhado e integrado entre as Áreas do Conhecimento. Assim, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso PPC - Ensino Fundamental (2017 – 2021, p. 35) da EMCOR “Fazenda Pinotti”:

Os subtemas garantem o enfoque dos Temas Geradores (TGs), assim, os Planos de Estudo (PEs) dão o direcionamento para o trabalho. A partir da organização de forma evolutiva dos Temas Geradores (verticalidade) e do enfoque dos

Temas de Estudo (horizontalidade) que é construído o currículo das matérias, que por sua vez, quebra o radicalismo (vertical – horizontal) dos Temas Geradores e Temas de Estudo através da transversalidade do conteúdo organizado nas áreas do conhecimento.

Nessa dinâmica estrutural é que são constituídas as Orientações Curriculares dos Anos Iniciais e o Plano de Curso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como referência o Art. 24 da Resolução CNE/CEB Nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Art. 24. A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

[...]

§ 2º. Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em **temas geradores** formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

A metodologia de ensino articulada por meio dos temas geradores contribui para a contextualização dos conhecimentos científicos das áreas do conhecimento, com a realidade concreta dos estudantes. Esta forma de organização dá condição ao educador de potencializar a sua mediação pedagógica, oportunizando a contribuição de todos os estudantes nas reflexões e discussões em sala de aula, pois a intenção da abordagem do educador é elaborada tendo como referência um tema comum a todos. Porém, o que precisa ser explorado de forma individual, no sentido de garantir a aprendizagem do estudante, é oportunizado nos momentos de aprofundamento com discussões e atividades específica com esse objetivo.

No sentido de alcançar esses objetivos na vivência da sala de aula em uma escola comunitária do/no campo, é necessário que na proposta curricular seja garantido o trabalho pautado nos instrumentos pedagógicos da PA. Para isso, a EMCOR “Fazenda Pinotti” adotou em sua práxis de ensino os seguintes instrumentos:

a) Auto-organização da Vida de Grupo: contribui para que os estudantes se sintam e façam parte do processo ensino-aprendizagem como protagonistas, aprendendo a se organizarem, planejarem e administrarem as questões político-pedagógicas da escola. É um exercício de gestão e autonomia da sistematização e prática da vivência coletiva e organizada entre sujeitos sociais.

b) Plano de Estudo – PE: O PE é a “cereja do bolo” para direcionar as ações pedagógicas em determinado período -bimestre, trimestre, semanas - estabelecido pela equipe escolar. Geralmente, o PE é um roteiro de perguntas -questionário- que tem uma organização própria, que é destinado às famílias dos estudantes e comunidade escolar. Na sua devolutiva, o educador consegue ter uma amostra da realidade onde seus estudantes estão inseridos, para então, planejar e organizar as ações a serem desenvolvidas pela escola. Diria que se trata do instrumento pedagógico principal do trabalho por meio da PA, pois todos os outros se definirão conforme o que foi diagnosticado no PE. Por isso, precisa ser elaborado conforme a sua estrutura textual própria e de acordo com seu tema específico e intencional.

c) Curso/oficina: é uma atividade prática que complementa e sistematiza um determinado conteúdo explorado/trabalhado em sala de aula, conforme o tema gerador, podendo ser desenvolvida por alguém da equipe escolar ou por outra pessoa externa da escola. Essa atividade tem como objetivo integrar, de maneira transdisciplinar, várias atividades do currículo de forma teórica e prática. A sua realização possibilita aos estudantes se auto-organizarem desde o planejamento da atividade, execução e término, acompanhado de registro e avaliação.

d) Visita e Viagem de Estudo: para Zamberlan (1996, p.8) “A visita é uma oportunidade singular, da escola se enraizar no meio”, ou seja, é por meio dela que o estudante passa a ter conhecimento de novas técnicas e práticas desenvolvidas em diferentes espaços e realidades, definidos de acordo com o plano de curso. Desperta no estudante um olhar observador, ser questionador e relacionar o que está observando com o que está sendo estudado em sala de aula, associando a teoria com a prática, valendo ressaltar que para a realização desta atividade é necessária muita auto-organização dos estudantes e educadores, planejamento de logística, registro e avaliação. Conforme o PPC - Ensino Fundamental (2017 – 2021, p. 38 - 39) da EMCOR “Fazenda Pinotti” esclarece:

As visitas e viagens de estudo se diferenciam em alguns aspectos. As visitas demonstram um resultado imediato, acontecendo em um espaço geográfico mais próximo e de acordo com o tema de estudo. Já a viagem de estudo, procura contemplar o conjunto de temas de estudo da série/ano, no sentido de reorganizar os conhecimentos adquiridos no ano letivo, comparar com as concepções atuais e fazer projeções. O conjunto de visitas que compõem a viagem de estudo está sempre de acordo com plano de curso.

e) Intervenção: a intervenção é uma atividade que possibilita às pessoas externas da escola socializarem suas experiências às dos estudantes, objetivando o aprofundamento de determinado tema/assunto em discussão. Geralmente, esse momento acontece por meio de palestra, roda de conversa, depoimentos e bate papos referentes a assuntos ligados ao tema gerador. Os estudantes se auto-organizam antes e durante esse momento, preparam roteiros de entrevista, como vão receber e agradecer ao palestrante, lembrancinhas de agradecimento, dentre outros.

f) Experiências Agropecuárias: a experiência é uma atividade que oportuniza ao estudante, a todo momento, ser observador, pesquisador, testar e adquirir habilidades. Tem como referência uma metodologia baseada em método de pesquisa científica para embasar, teoricamente, o experimento. Para a realização da experiência, por meio da mediação e orientação pedagógica, o estudante escolhe qual o cultivo/alimento/hortaliça que cultivará e quais os métodos que utilizará durante a execução do estudo. A evolução de abrangência dessa atividade varia de acordo com o ano/ciclo de formação do estudante. É uma atividade desenvolvida na sessão que o possibilita receber mais assessoria e acompanhamento do educador. Geralmente, as atividades de execução, observação e acompanhamento são realizadas no coletivo com os estudantes. Na estadia, o estudante tem mais autonomia na condução das tarefas e conta com a participação de sua família no acompanhamento de sua experiência. Essa atividade busca resgatar o sentimento de pertença ao campo e a cultura camponesa, bem como a despertar o gosto pelo cultivo e o manejo da terra.

g) Atividade de Retorno: É o retorno que é dado pelos estudantes sobre a realidade vivenciada, por meio das intervenções oportunizadas pela formação na/da escola, podendo ser intervenções espontâneas ou sistematizadas, por exemplo,

As espontâneas são todas as atitudes ou formas de pensar das famílias, estudantes ou suas comunidades de origem resultantes da formação advinda do CEFFA. As sistematizadas são atividades planejadas na sede do CEFFA e realizadas na Estadia (família ou comunidade de origem) com a finalidade de intervir naquela realidade. Muitas vezes elas coincidem com o Plano de Formação que ocorre no CEFFA, outras vezes ultrapassam os temas em desenvolvimento para atingir problemas eventuais ou generalizados. Em um período de longa estiagem, por exemplo, os CEFFAs organizam Atividades de Retorno para ajudar as pessoas a pensar sobre os motivos da seca e formas de conviver com ela; em outros momentos, por ocasião de um curso realizado na sede do CEFFA, por exemplo, esse curso é reproduzido nas comunidades pelos estudantes como meio de intervenção em determinadas práticas (TELAU, 2015, p. 37).

Neste sentido, a escola, por meio do plano de curso, realiza as atividades de retorno planejadas e sistematizadas de acordo com a realidade concreta/vivenciada, despertando no estudante compromisso com o meio social e comunitário, estimulando sua autoestima, autonomia e protagonismo diante da intervenção a ser mediada.

h) Caderno da Realidade – CR: é um instrumento pedagógico que possibilita a sistematização das atividades desenvolvidas na sessão e na estadia. Funciona como um mecanismo de arquivo, organização, síntese e contextualização do conhecimento. As reflexões, os estudos e as experiências dos estudantes, produzidas a partir do Plano de Estudo, são registrados no Caderno ou Pasta da Realidade. Assim, o arquivamento das atividades traz em sua composição um panorama da comunidade, sendo posteriormente, uma fonte de pesquisa. É um documento que mostra a história do estudante vivenciada na escola, possibilita a família acompanhar a práxis pedagógica e a participar do processo educativo do estudante.

i) Caderno de Acompanhamento: para Zamberlan (2003, p. 78) o Caderno de Acompanhamento é “[...]um instrumento que viabiliza o *feedback* entre os dois diferentes momentos, no meio sócio-profissional e no escolar (um registro-diário do que acontece em ambos os locais)”, possibilitando a sintonia dos sujeitos - estudante, educador e família-envolvidos nesta ação educativa, no sentido de garantir a qualidade da formação, tanto na sessão, quanto na estadia.

j) Projeto das Áreas e/ou Sequência Didática: é a organização do trabalho pedagógico com o objetivo de garantir a integração das Áreas do Conhecimento, conforme o tema gerador de cada turma/ano e trimestre. Essa forma de organização poderá ser feita por meio de Projetos das Áreas ou de Sequências Didáticas, ambas formas buscam estabelecer a integração dos conteúdos que dialogam por meio de seus pontos de encontros. Dessa maneira, além de unificar as reflexões e discussões acerca de um tema, potencializa a abordagem pedagógica de um determinado conteúdo, contribuindo para a consolidação da aprendizagem dos estudantes de forma coletiva e democrática.

k) Formação das Famílias: este instrumento tem como função colocar as famílias a par das discussões e ações pedagógicas e administrativas da escola, bem como contribuir na elaboração das mesmas. Tem como finalidade resgatar o seu papel de parceiros da escola, tanto no que se refere ao pedagógico, quanto ao administrativo, contribuindo assim na formação dos estudantes. Para que aconteça esse vínculo familiar com a escola, é necessário programar e articular os encontros de formação das famílias durante o ano letivo, organizar e executar, com a equipe escolar as assembleias e encontros da Associação ou Conselho Escolar, organizar materiais e textos para o estudo e formação desses sujeitos na estadia e realizar as visitas às famílias.

l) Avaliação Institucional: esta avaliação tem como objetivo avaliar as ações realizadas pela equipe escolar durante o ano letivo, tendo como referência, os setores administrativo, pedagógico e agropecuário. A Avaliação Institucional é feita ao final do ano letivo, quando as famílias dos estudantes recebem um roteiro composto por itens com o objetivo de avaliar as potencialidades, desafios e proposições referentes à execução das diversas atividades e setores que compõem a escola. O resultado dessa avaliação é o embasamento da organização e elaboração das ações para o ano seguinte. O planejamento/produção dessa avaliação tem a parceria da Secretaria Municipal de Educação.

m) Avaliação de Habilidade e Convivência: essa avaliação, como o próprio nome já diz, tem por finalidade avaliar a habilidade dos estudantes no desenvolvimento dos estudos, bem como a sua convivência social no ambiente escolar e familiar. Tem como característica ser realizada uma vez a cada trimestre, com abordagem específica à temática, definida no plano de curso de cada ano/turma, tendo como norteador, a abrangência de temas do envolvimento dos estudantes no mundo do trabalho familiar, do relacionamento interpessoal e comunitário, e do desenvolvimento dos estudos. Para a condução dessa avaliação, a equipe escolar elabora o roteiro avaliativo de acordo com a temática definida, para que os estudantes possam realizar a avaliação e ao mesmo tempo, serem avaliados. Geralmente, o resultado dessa avaliação consiste em um relatório que é sintetizado e socializado entre todos os estudantes do ano/turma momento no qual, com a mediação pedagógica do educador, são sinalizadas as proposições que precisam ser melhoradas pelos estudantes, individualmente, e pela turma, no sentido de avançar e potencializar o desenvolvimento individual/pessoal e coletivo dos estudantes.

n) Avaliação Coletiva: este instrumento pedagógico traz em sua organização a coletividade em dois aspectos: primeiro por ser uma avaliação que contempla o coletivo e a integração das Áreas do Conhecimento e, segundo, pelo fato de ser realizada por grupos de estudantes. Essa avaliação ocorre ao final de cada trimestre e aborda conteúdos ministrados naquele período com a realidade, considerando relevante mencionar que organização do coletivo de estudantes para a realização da avaliação leva em consideração as características homogêneas, conforme o rendimento escolar e o desempenho do estudante. O PPC - Ensino Fundamental (2017 – 2021, p. 54) da EMCOR “Fazenda Pinotti” apresenta os objetivos da Avaliação Coletiva:

- Desenvolver o espírito coletivo e interdisciplinar entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo, buscando resolver as questões de fragmentação do conhecimento, próprias dos esquemas convencionais, ou seja, a avaliação coletiva é o principal método de avaliação do projeto das áreas;
- Considerar as diversas situações vividas pelos estudantes;
- Estimular e valorizar o conhecimento contextualizado e integrado;
- Promover a integração da equipe de monitores no processo avaliativo de ensino-aprendizagem;
- Verificar se os conhecimentos adquiridos possuem aplicabilidade em situações diversas.

o) Avaliação Final: é um instrumento avaliativo, desenvolvido de forma expressiva, no qual os estudantes expõem suas capacidades e necessidades. Geralmente, a Avaliação Final inicia-se no mês de agosto e encerra-se no final do ano letivo. Tem como objetivo verificar o desenvolvimento e rendimento escolar de cada estudante naquele ano letivo e, ao mesmo tempo, avaliar o que foi consolidado e o que precisa ser aprofundado. Para que a realização dos instrumentos pedagógicos da PA se concretize conforme foi planejado pela equipe escolar e

desempenhe a sua função pedagógica no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como a sua finalidade social e política no território camponês, demanda muita organização por parte de todos os sujeitos envolvidos neste contexto, auto-organização dos estudantes e conhecimento dos princípios da modalidade da Educação do Campo, por parte da equipe escolar para, assim, mediar as atividades corretamente afim de se alcançar os objetivos propostos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais que vêm ocorrendo nos últimos anos, resultado de um mundo cada vez mais globalizado, com a democratização do acesso à informação e aos meios de comunicação, provocaram mudanças significativas quanto às expectativas da população, em relação à garantia de seus direitos. Em específico, a população do campo, antes esquecida e expropriada de condições básicas de vida, hoje anseia por subsídios que lhe ofereça melhorias nas condições de vida e nos locais onde reside. Referindo-se à Educação, este é um dos assuntos que mais se destacam nas pautas de discussões em reuniões, assembleias, seminários, dentre outros eventos organizados pelos movimentos sociais, como direito a ser garantido às famílias camponesas.

Empoderados deste movimento de luta na garantia desse direito, as famílias da comunidade de SJBS e do Vale de Santa Joana (Colatina – ES) ganharam forças e foram motivadas a insistirem por uma proposta de Educação do Campo que dialogasse com suas vivências, suas angústias e realidade de modo geral. A assertiva de Arroyo e Fernandes (1999, p.6) evidencia, de certa forma, o pensamento das famílias acerca da Educação do Campo:

(...) A educação escolar ultrapassa a fase "rural", da educação escolar "no" campo e passa a ser "do" campo. (...) Vai-se, portanto, além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo.

Nesse sentido, as famílias ansiavam por uma alternativa de proposta de trabalho que reconhecesse, refletisse e valorizasse o contexto histórico, social, econômico e cultural da população do campo. Dialogando com Arroyo e Fernandes, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam que o campo, "[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana" (BRASIL, 2001).

Diante desse cenário de organização social e de militância, investiguei por que as famílias de SJBS e do Vale de Santa Joana foram tão resistentes e insistentes para terem uma escola com uma proposta de Educação do Campo, própria e apropriada, no lugar onde vivem.

Nas entrevistas com as famílias dos/e jovens, adolescentes que experienciaram a realidade de estudar em escolas distantes de sua comunidade, localizadas nos distritos e na cidade, o elemento que desencadeou todo o processo de organização social daquelas famílias, no final da década de 90, resultado da insatisfação quanto à escolarização que seus filhos recebiam e as condições de chegarem até as escolas e, conseqüentemente, do retorno as suas casas. Devido isso, nas entrevistas relataram o desejo e a valorização por uma escola que tivesse vinculação com os movimentos sociais para a garantia de seus direitos, com as especificidades e realidade camponesa. Outro ponto destacado pelos entrevistados, foi a perda de identidade cultural dos filhos camponeses ao se distanciarem de sua comunidade de origem.

Referindo-se ao desejo de que seus filhos estudassem em uma escola do e no campo, por parte das famílias, busquei evidenciar o exemplo de luta demonstrado por esses sujeitos, fomentando e encorajando outras comunidades camponesas a não desistirem de plantar, mesmo que o solo e o clima não estivesse favorável ao cultivo, pois, conforme diz Fernandes (2012 p. 17) “Esta luta é uma sementeira. Plantamos nos campos dos desafios as esperanças e as resistências”.

E foi com a esperança de que a semente germinasse e que um dia colheriam os frutos, que as famílias da comunidade de SJBS e do Vale de Santa Joana, organizadas coletivamente, insistiram e não desistiram de semear, experiência esta, reveladora da importância da coletividade na conquista de seus objetivos.

A presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de outra organização societária. O espaço/tempo da luta, da conquista, da construção de vínculos solidários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar novas alteridades, novas culturas e novas sociedades, provocando alterações nos sujeitos e na cultura, vivenciado como um processo coletivo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 27).

Este processo formativo, vivenciado pelos sujeitos que constituem os movimentos sociais, munindo-os de embasamentos para a construção de um trabalho cooperativo, são elementos essenciais para a vivência em espaços comunitários, nos territórios camponeses. Nesse contexto, ao se referir a trajetória de luta dos sujeitos coletivos na implantação da Educação do Campo, na comunidade de SJBS, percebo como a Pedagogia dos Movimentos Sociais gerou novas alteridades, naquela região, para a realização do sonho coletivo, a construção da EMCOR “Fazenda Pinotti”. Quanto à perda de identidade cultural dos filhos camponeses, os mesmos, ao se distanciarem de sua comunidade de origem para prosseguirem com seus estudos, incluo-me aos jovens de hoje que foram os estudantes da década de noventa, que experienciaram essa realidade. Os resultados desta pesquisa afirmam o que se revelou na construção de minha identidade, a partir do momento em que precisei me afastar de minha comunidade e dos laços familiares em busca da continuidade dos meus estudos.

Para representar como foram os sete anos de vivência nesse contexto e os impactos em minha vida, socializo o poema que me aventurei a escrever durante a realização dessa pesquisa, na segunda quinzena de fevereiro de 2020, com o título “O transporte de vidas, sonhos e esperanças!”, por Gizele Kelfer.

O transporte de vidas, sonhos e esperanças!

Ah! Transporte Escolar!
Que pena!
Por ter sido a única oportunidade
Que tive para estudar.

Ah! Transporte Escolar!
A cada dia letivo “aprendido”
Era perdido...
Era deixado pra trás
Um pouco de minha história.

Ah! Transporte Escolar!
Você fez-me enxergar
As deficiências que veio causar

Em meu convívio familiar,
Descaracterizando a minha personalidade.

Ah! Transporte Escolar!
Você distanciou-me de minha identidade,
Despertando em mim...
Sentimento de rejeição,
Descaso e negação
Pelo meu povo,
Minha família,
Meu lugar...
Desprende-me de minhas raízes!

Ah! Transporte Escolar!
Você foi o gatilho do tiro certo
Que mirou minha identidade
E tantas outras oportunidades!

Ah! Transporte Escolar!
Você foi um veículo que transportou por anos várias vidas,
Mas que abortou sentimentos, valores, respeitos, crenças...
E meu jeito de ser.

Ah! Transporte Escolar!
Você fez-me calar,
Pra não ser chacota
Pelo meu modo de falar.
Pois, nele representava
Os sujeitos do meu lugar
Que não tiveram a oportunidade de estudar.

Ah! Transporte Escolar!
Você fez-me experienciar na vida real,
O que poderia ter sido fatal!
Em relação ao meu legado cultural.

Ah! Transporte Escolar!
Você, misticamente,
Durante os sete anos de minha vida escolar,
Mostrou-me e motivou-me que o melhor lugar,
Para viver, morar e estudar
Era na cidade.

Ah! Transporte Escolar!
A cada dia letivo a estudar
Você fez-me acreditar
Que na roça,

Não era lugar digno para morar.

Ah! Transporte Escolar!
Você desembarcou-me no ponto dos sentimentos...
Sentimentos de dor no peito e vergonha!
Quando eu era piadinhas na sala de aula,
Por deixar lá, minha marca por onde eu andava,
Marca esta, debaixo de minha cadeira,
Onde me sentava,
Pois as estradas por onde eu andava,
A terra eu carregava.

Ah! Transporte Escolar!
Pra ser mais leve a caminhada...
Te agradeço pelo saboroso lanchinho
Que minha mãe preparava.
Que aguçava e salivava
Curiosidade em meus colegas da cidade.
Se alimentar bem, era preciso!
Pois o caminho era longo.

Ah! Transporte Escolar!
Obrigada pela companhia do papai e da mamãe
Que na calçada de minha casa,
Ou no banco na beira da estrada,
Nas inúmeras madrugadas letivas,
Ficávamos a te esperar.

Ah! Transporte Escolar!
Obrigada pelas amizades realizadas!
Estas fizeram o percurso ser mais curto e divertido!

Ah! Transporte Escolar!
Você que substituiu e maquiou as políticas públicas,
Você que representou o poder público,
Você não deu conta de transportar
As especificidades e a cultura camponesa,
Por isso, foi necessário te eliminar.
Te eliminar e te conduzir pra outros caminhos...
Caminhos que puderam ser trilhados na coletividade,
No nascedouro da cultura pela vida,
Para o cultivo do sentimento de pertença,
Para o resgate da identidade comunitária.
Para os territórios camponeses.

Ah! Transporte Escolar!
Assim, a viagem é mais leve!

Pois, transporta a integração dos saberes e fazeres comunitários,
Os frutos e sonhos dos sujeitos que se organizam coletivamente.
Transporta a sementeira da alteridade.

Ah! Transporte Escolar!
Desta forma, você será sempre querido!
Querido e cuidado por todos!
Será até mais importante!
Pois, estará sempre nas pautas das reuniões,
Reuniões das assembleias das famílias,
Reuniões das Associações e Conselhos de Escola,
Reuniões dos movimentos organizados.

Tudo isso pra você ficar sempre atualizado, bonito e mais seguro!
Para transportar nossas vidas, sonhos e esperanças!
Assim, além de transportar e conduzir,
Você semeará, misticamente, nos caminhos do campo,
Semeaduras de esperanças, persistências, superações...
Para garantir o cultivo da Pedagogia da Educação do Campo
E o nascedouro dos Movimentos Sociais,
Nos territórios camponeses.

Para concluir, acredito que, para além dessa pesquisa e destes versos por meio do qual procurei representar a realidade vivenciada por estudantes e famílias de uma determinada região (Vale de Santa Joana) num período de, aproximadamente, duas décadas, em que foram desprovidas de terem uma escola para darem continuidade aos estudos, apesar da concretização da EMCOR “Fazenda Pinotti” e, com isso, a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ambos anseiam pelo atendimento do Ensino Médio. Portanto, a luta não terminou, pelo contrário, percebo que a cada dia estão se fortalecendo e preparando a terra para a continuidade do cultivo, do acesso ao Ensino Médio na região.

Mesmo diante dessas constatações, concluo esta pesquisa, mas com sinais e desejos de continuidade futuramente. Espero que esta dissertação possa contribuir nas reflexões e problematizações de outras pesquisas que estão por vir, na esperança de fortalecer e fomentar os movimentos sociais para a garantia da efetivação de políticas públicas à população camponesa.

Aproveito para deixar registrado minha gratidão e emoção, por pesquisar e compreender, os caminhos das lutas trilhadas pelas famílias de SJBS em busca da realização de uma questão social. Pessoas que fizeram e fazem parte de minha vida pessoal e profissional, com quem eu aprendi a viver/conviver coletivamente, compartilhando os espaços comunitários e aprendendo no contexto místico dos movimentos sociais, a importância da alteridade para a consolidação desses coletivos.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. & HAGE, S. M. (orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel. **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Maria Isabel Antunes – Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins e Aracy Alves Martins [Orgs.]. 2. ed. - Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In. KOLLING, Edgar Jorge. (Orgs). **Por uma educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ASSOCIAÇÃO DE PEQUENOS PRODUTORES DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA. **Livro de Ata**. 1987 – 2020. (documento de circulação interna)

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. Ed. Brasiliense, SP, 1985.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, p. 73, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/FNDE. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho Escolar e a Educação do Campo**. Caderno 9, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação/FNDE. **Programa Escola Ativa: Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadores**. DF, out. 2008.

_____. Ministério da Educação/FNDE. **ESCOLA ATIVA, Projeto Base**, 2ª edição, Brasília – DF, 2010.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura & AGUIAR, Márcia (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000, p 12.

CALDART, Roseli Saete. **A escola do campo em movimento**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: *Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

_____. Ser Educador do povo do campo. In: KOLLING, Edgar J. et alii (orgs.). **Educação do Campo; identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do campo, 4.)

_____. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p. 67-86.

CALIARI, Rogério. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Federal de Lavras – Lavras – MG, 2002.

CAMARANO, A. A.; Abramovay, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos**. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, v. 15, n. 2, p. 45-66, jul./dez. 1998.

COMILO, Maria Edi da Silva. **A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História**. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: ESTEdições; FECILCAM, 2008.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE COLATINA. **Regimento Interno**. 2012, p. 5 e 6. (documento de circulação interna)

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Regimento Interno**. 2014. (documento de circulação interna)

COSTA, M. C. da C. C. Célestin Freinet: **O papel do professor em sua proposta de uma pedagogia popular**. *Revista e Anais digitais Uniube*. Universidade de Uberaba, MG, 2007. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/323/314>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA RURAL “FAZENDA PINOTTI”. **Caderno de registro dos trabalhos realizados em mutirões para a construção da escola**. São João da Barra Seca, 2015/2016. (Documento de circulação interna).

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Colatina – ES, 2017-2021. (documento de circulação interna)

_____. **Projeto Pedagógico do Curso – Ensino Fundamental**. Colatina – ES, 2017-2021. (documento de circulação interna)

ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA RURAL “PADRE FULGÊNCIO DO MENINO JESUS”. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Colatina – ES, 2017-2021. (documento de circulação interna)

ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA RURAL “SÃO JOÃO PEQUENO”. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Colatina – ES, 2017-2021. (documento de circulação interna)

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 1286 de 29 de maio de 2006. Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito. Publicado no Diário Oficial do ES em 29/05/2006.

FERNANDES, B.M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.

FERNANDES, Ovil Bueno. **Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato**. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002a.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thuler. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio: Possibilidades e desafios para a Educação do Campo fluminense**. Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos. Code 2011.

FREINET, Célestin. **Uma Pedagogia da Atividade e Cooperação**. Vozes, Petrópolis, 1977, p.63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1987.

GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do campo e no campo: um estudo sobre a formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ ES.** Dissertação de Mestrado em Educação, UFES, 2011.

GAVA, Marleide Pimentel Miranda; FOERSTE, Erineu. **Educação do Campo: Diálogos Interculturais em “Terras Capixabas”.** Edufes, Vitória - ES, 2013, p. 262.

GAVIOLI, Edilene Vargas. **O cotidiano das crianças usuárias do transporte escolar e a educação do campo em Burutis/RO.** Ariquemes, 2016, p. 38.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. **Anais do Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999, p. 39-48.**

GUIMARÃES, Fábio; BICALHO, Ramofly. **Desafios da Educação do Campo: Fechamento das Escolas do Campo no Brasil.** Curitiba – PR. Appris editora, p. 150, 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo.** Brasília: INEP, 2007.

JÚNIOR, A. F. S; NETTO, M. B. **Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades.** Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2, 2011.

MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESPÍRITO SANTO. **Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do ES.** 2011 – 2013.

MACROCENTRO VOZES DO CAMPO. **Sinfonia de desejos e de possibilidades. Documento base para a elaboração do projeto político pedagógico das escolas do campo.** GOVERNO DO ESTADO DO ES - Secretaria da Educação. Gráfica Aquários, Vitória, 2016.

_____. **Sinfonia de desejos e de possibilidades: Práticas Metodológicas nas Docência das Escolas do Campo.** GOVERNO DO ESTADO DO ES - Secretaria da Educação. Gráfica Aquários, Vitória, 2016.

Mapa da zona rural do município de Colatina. Disponível em <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=mapas&mapa=rural1>

Mapas do Estado do Espírito Santo e do município de Colatina. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama>

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MEC. **Resultado do Índice da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEPES. Plano de trabalho celebrado entre o MEPES e o município de Colatina/ES. 2017 – 2018. (documento de circulação interna)

_____. **Relatório de Atividades**. Anchieta – ES, 2018.

MOLINA, M. C. e FREITAS, H. C. de A. **Apresentação**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11 – 14, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Cultivando princípios, conceitos e prática**. In: Revista Presença Pedagógica, vol. 15, nº 88, Editora Dimensão, julho/agosto de 2009, p. 31-36.

_____. Mônica Castagna... [et al.]. **Educação do campo e formação profissional: a experiência do programa Residência Agrária**, MDA, Brasília, 2009.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA e PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

MOSCHEN, Ana Paula. **Memorial acadêmico de uma professora dos anos iniciais de uma escola multisseriada do campo: a diversidade de tempos, idades e saberes das crianças do campo**. São Mateus - ES, 2020.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Página do MST – www.mst.org.br.

NAKASHIGUE, K. L. **Mutirões verticalizados em São Paulo: Avaliação de qualidade dos projetos e satisfação dos moradores**. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 192. 2008.

NOSELLA, Paolo. **As Origens da Pedagogia da Alternância**. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade de São Paulo em 1977 e divulgada para a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) em 2007. Brasília – DF, 2007.

_____. **Uma nova educação para o meio rural**. 1977. 204p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Obra: **Painel Representativo do Desenvolvimento Socioeconômico Cultural de Colatina**, de Filogônio Barbosa de Aguiar. Óleo sobre tela. 2004. Disponível em <https://artluc.net/artista/filogonio-barbosa-de-aguiar/>.

Parecer nº 01 de 01 de fevereiro de 2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. **O Fechamento das Escolas do Campo: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas**. 2011. Disponíveis em: <http://projetos.unemetnet.br/revistas_eletronicas/index.php/educacao/article/view/435/273. Acesso em: 16/08/2020.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. In: ANPAE, 2007, Rio Grande do Sul. Por uma Educação de qualidade para todos. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (coord.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. da UCG: Brasília, Ed. Universa, 2006.

REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO. **Cultivando a Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha – ES, p. 29, 2015.

RIBEIRO, Rejane Arruda; ESTELLES, Reinaldo Soares. **A pesquisa transporte escolar rural: levantando dados qualitativos como subsídio às políticas públicas**. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 23, 2009, Vitória, ES. Anais. p. 1-15.

ROCHA, José Cláudio. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária**. EDUNEB: Salvador, 2008.

RODRIGUES, Francisco José de Sousa. **Rupturas e Permanências no Processo Educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS – ES: Expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do Estado do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Números esquecidos, realidade invisível: Uma geografia internacional das escolas multisseriadas**. XXII EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. UFPI. Teresina-PI, 20 a 23 de setembro de 2016.

SANTOS; Gilvan. **Construtores do Futuro**. Cantares da educação do campo. São Paulo: New Studio, 2006.

_____. **Não vou sair do campo**. Cantares da educação do campo. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD, faixa 6.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade. **A Educação do Campo no Estado do Espírito Santo: os movimentos sociais e a materialização das lutas**. Editora: Educação Por Escrito, v. 10, p.5 -10, nº 1, Porto Alegre, 2019 (jan./jun.).

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Editora: Teias, v. 18, p. 218, nº 51, 2017 (out./dez.): Micropolítica, democracia e educação.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Colatina em FOCO 2008. Produção coletiva: Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – Rede Municipal de Educação**. 1ª Edição. Colatina – ES, 2008.

_____. **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**. Bases Político – Pedagógicas da Educação Municipal. Por uma escola participativa. 2004 – 2013. Colatina, ES, jun. de 2004.

_____. **Plano Municipal de Educação de Colatina**. 2015 – 2025. Colatina-ES, dez. de 2015.

_____. **Regimento Comum das Escolas Municipais Comunitárias Rurais – EMCOR's de Colatina – ES**, 2014.

SILVA, L. H. da. **As representações sociais da relação educativa escola família no universo das experiências brasileiras em formação em alternância**. 2000. 283p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE COLATINA – ES. **Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável: Vales de Boa Esperança e Santa Joana**. Gráfica Tidabel, Colatina – ES, 2002.

TELAU, Roberto. **Ensinar – Incentivar – Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs sobre processos de ensino/aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ZAMBERLAN, Sergio, 1991, **“Pequena história das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil”** CF-MEPES, Piúma - ES - Brasil.

_____. **Formação e Desenvolvimento Sustentável: o lugar da família na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder**, 2003. (Dissertação de Mestrado, Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours, France, Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

_____. **“Visitas as famílias”**. 1996. PN-UNEFAB. Anchieta-ES – Brasil.

ZANOTELLI, Marta Elena. **Caminhos da Educação do Campo – Um olhar sobre a Comunidade de São João da Barra Seca**. Curso de Pedagogia da Alternância. Secretaria Municipal de Educação. Colatina, ES. 2015.

6 ANEXOS



Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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



Título da pesquisa: HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA-ES: IMPLICAÇÕES NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DOS CAMPONESES.

Pesquisador: Gizele Kelfer

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

O pesquisador declara que garantirá o cumprimento das condições contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1 - Objetivo: O trabalho tem por finalidade pesquisar/estudar a Educação do Campo na comunidade rural de São João da Barra Seca, situada no município de Colatina-ES, contextualizando-a na história da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo. Os objetivos específicos são: Conhecer a história da educação do campo em âmbito nacional, com foco no Estado do Espírito Santo visando contextualizar a Educação do Campo na comunidade rural de São João da Barra Seca, situada no município de Colatina; Compreender os processos históricos de implantação da educação do campo no município de Colatina – ES; e Conhecer a trajetória de luta dos sujeitos coletivos na construção da Escola Municipal Comunitária Rural “Fazenda Pinotti”.

2 - Metodologia/procedimentos: A proposta da pesquisa a ser desenvolvida baseia-se num estudo qualitativo. A estratégia utilizada para coletar dados e informações acerca da temática a ser investigada será estudo de caso.

A pesquisa será bibliográfica e de campo. Bibliográfica porque se utilizará material de vários autores, enfocando principalmente temas baseando-se no critério de relevância para a pesquisa. Nas entrevistas, busca-se captar as nuances da relação dos entrevistados com o tema proposto. Experiências passadas em relação à educação no campo (como era a realidade das escolas quando estudavam) e também, quais os anseios em relação à educação no campo quanto à garantia de direitos como cidadãos.

3 - Justificativa: A população do campo, antes alienada e estacionada no tempo, passiva e esquecida, hoje anseia por subsídios que ofereçam melhorias nas condições de vida nos locais onde residem. Nessa perspectiva, a educação não pode ficar alheia a essas transformações. Na Constituição de 1988, o artigo 206 prescreve que deve haver “(...) igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos (...)” Ou seja, o direito à educação deve ser garantido aos camponeses, alicerçando-os num saber que lhes deve munir para a transformação da realidade onde vivem. O campo, antes invisível aos olhos do poder público, nos últimos anos, foi conquistando notoriedade em relação à efetivação de políticas públicas específicas que deveriam garantir o pleno acesso da população camponesa aos direitos sociais, dentre estes, principalmente a uma educação que lhes abraça, lhes inclua e lhes prepare. Sabedora das dificuldades a serem ainda enfrentadas, acredito que é no caminho destas lutas que me motiva a investigar sobre a História da Implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina – ES: implicações na emancipação social dos camponeses.

4 - Benefícios: A pesquisa tem como benefícios: A valorização das famílias à escola que tem vinculação com a história de luta para que ela existisse; A experiência dessas famílias contribuirá com a Educação do Campo local e regional?; e A força dos movimentos organizados na garantia dos serviços públicos no campo.

5 - Desconfortos e riscos: Os riscos e desconfortos que possivelmente poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa serão: constrangimento por parte do entrevistado por não interpretar/compreender os questionamentos, se recusar em responder aos questionamentos propostos e cansaço ou aborrecimento durante a entrevista e/ou roda de conversa.

6 - Danos: Os danos que por ventura ocorrerem relacionados a integridade moral pelo fato do participante da pesquisa ser humilhado psicologicamente ou insultado durante a entrevista ou nas rodas de conversa, o pesquisador tomará as medidas cabíveis para evitar que isso aconteça.

7 - Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: O método a ser utilizado no momento das entrevistas e nas rodas de conversa será o método da história-oral, pois possibilitarão aos entrevistados (as) a se aproximar do objeto de estudo, bem como, tranquilidade diante dos questionamentos e dos círculos de diálogos.

8 - Confidencialidade das informações: Os nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, assegurando assim a privacidade e se desejarem, serão informados sobre os resultados dessa pesquisa pelo pesquisador responsável da mesma. Todos ficarão cientes de que os materiais e informações a serem doados e dados serão utilizados exclusivamente nesta pesquisa, não podendo ser armazenado para uso posterior sem o consentimento dos participantes.

9 - Outras informações pertinentes: Os entrevistados poderão se recusar a participar ou mesmo retirar o consentimento a qualquer momento da realização dessa pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalização. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, todos poderão entrar em contato com a equipe científica do projeto pelo telefone (021) 3787 – 3741/3772 do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro ou fazer contato direto com o coordenador/orientador da pesquisa.

10 - Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Eu, _____ RG _____,

após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Colatina, ___ de _____ de _____.

Participante

Orientador(a)

Pesquisador(a)

Se persistir alguma dúvida, entre em contato com o(a) Coordenador(a) da pesquisa:

Nome: Ramofly Bicalho dos Santos



Anexo 2: Termo de Compromisso de Utilização de Dados - TCUD

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



Eu, **GIZELE KELFER**, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, **do curso de Mestrado em Educação Agrícola – 2018, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA**, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “**HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA-ES: IMPLICAÇÕES NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DOS CAMPONESES**”, comprometo-me com a utilização dos dados e informações contidos nos arquivos oficiais, particulares e pessoais contidos na instituição a ser pesquisada e nas entrevistas, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do sistema CEP-CONEP, iniciarei a pesquisa.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados e informações coletadas, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Esclareço que os dados e informações a serem coletados se referem somente a temática da pesquisa, ou seja, elementos que darão embasamento e sustentação para alcançar os objetivos a serem pesquisados, no período de setembro de 2019 a junho de 2020.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que darão as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados e as informações coletadas às pessoas não envolvidas na pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas a apreciação do CEP-CONEP.

Colatina, 22 de julho de 2019. Pesquisadora responsável: **Gizele Kelfer**

Anexo 3: Termo de Autorização da Instituição



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE
COLATINA
ESCOLA COMUNITÁRIA RURAL “FAZENDA PINOTTI”
ATO DE CRIAÇÃO – Anos Iniciais: Dec. 648/51
ATO DE APROVAÇÃO: Res. CEE/ES nº 41/75
MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO: Lei Mun. nº 6.295/16



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Eu, MARTA ELENA ZANOTELLI, Coordenadora Administrativa e responsável pela Escola Municipal Comunitária Rural “Fazenda Pinotti”, declaro ter ciência da pesquisa a ser realizada e conduzida pela pesquisadora/responsável, Gizele Kelfer, mestranda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

Declaro ter sido informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento, por exemplo: ter acesso e analisar documentos que ainda não foram explorados aos olhos de nenhum investigador, tais como: registros de atas de reuniões com representantes da Associação de Pequenos Produtores Rurais, famílias camponesas da comunidade de São João da Barra Seca e do Vale de Santa Joana para a construção da Escola Municipal Comunitária Rural “Fazenda Pinotti”, bem como documentos referentes à Proposta Curricular e Organização Curricular da escola, PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, decretos e portarias municipais, reportagens, imagens, vídeos que envolvem a temática da pesquisa. “HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA-ES: IMPLICAÇÕES NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DOS CAMPONESES”.

Declaro ainda que esta instituição tem ciência das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP e de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar da responsável pela pesquisa, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar nos momentos em que ela se fizer presente nesta instituição de ensino.

Colatina – ES, 22 de julho de 2019.

Pesquisadora responsável: **Gizele Kelfer**

MARTA ELENA ZANOTELLI – Coordenadora Administrativa

EMCOR “Fazenda Pinotti”

Anexos 4: Roteiro de Entrevista



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 1: DIRETORIA DOS SINDICATOS DOS TRABALHADORES RURAIS DE COLATINA – ES (Quadriênio 2001 – 2005)

Esta entrevista serve de instrumento de coleta de dados para a Dissertação do Mestrado em Educação Agrícola sobre o projeto *História da implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-es: implicações na emancipação social dos camponeses.*

A sua colaboração é fundamental para o sucesso da pesquisa, por isso é importante que suas respostas sejam objetivas e sinceras. Elas são confidenciais e destinam-se exclusivamente para os fins acima expostos.

Entrevistado: _____ **Idade:** _____

Endereço: _____

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Qual a sua profissão? _____
3. Estado civil: () casado () solteiro () outros
4. Há quanto tempo o Senhor(a) mora no campo: () menos de 1 ano, () 1 a 3 anos, () 4 a 5 anos, () 6 a 10 anos, () mais de 10 anos.
5. Quantas pessoas fazem parte da família: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
6. O(a) Senhor(a) é proprietário da terra? () Sim, () Não. Em caso negativo, sob que condições o(a) Senhor (a) explora a terra? () Arrendatário, () meeiro; () Parceiro; () Assentado; () Outros, qual? _____
7. Quantas pessoas da sua família estão envolvidas diretamente na atividade agrícola: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
8. Têm pessoas de sua família que possuem outras(s) profissões? Se sim, quais?

Anexos 5: Roteiro de Entrevista



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 1: DIRETORIA DOS SINDICATOS DOS TRABALHADORES RURAIS DE COLATINA – ES (Quadriênio 2001 – 2005)

1. Conte um pouco da história do(a) Senhor(a)?
2. Qual e quando foi o seu primeiro envolvimento com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES?
3. Quando o(a) Senhor (a) começou a participar dos movimentos sindicais do STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina – ES?
4. O que te motivou a participar dos movimentos sindicais até chegar a fazer parte da Diretoria e Conselho Fiscal do STR?
5. Há quanto tempo o Senhor foi/é filiado ao STR?
6. Durante o Quadriênio de 2001 a 2005, o(a) senhor(a) atuaram na Diretoria Geral e Conselho Fiscal do STR. Como foi essa experiência?
7. Neste período do quadriênio de 2001 a 2005, aconteceu a articulação do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável, que tinha abrangência nos vales de Boa Esperança e Santa Joana. Como foi que aconteceu esse movimento?
8. Na realização do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável, quais foram as demandas e os desejos das lideranças camponesas em relação à Educação?
9. Durante o desenvolvimento do projeto, houve a parceria de algum órgão municipal e/ou estadual que apoiou essa iniciativa? (Secretaria de Agricultura e Desenvolvimento Rural, Incaper, Idaf...)?
10. Em relação ao Vale de Santa Joana, quais eram as inquietações, angústias e desejos daquelas famílias e lideranças?
11. Como o(a) senhor(a) avalia a sua atuação durante o Quadriênio de 2001 a 2005, na Diretoria Geral e Conselho Fiscal do STR?
12. Em que ponto o(a) senhor(a) considera que poderia melhorar a atuação da Diretoria Geral e Conselho Fiscal do STR na tentativa de atender as demandas das comunidades rurais, especificamente, em relação à Educação do Campo?
13. O que o(a) senhor(a) gostaria de falar/comentar em relação ao assunto dessa entrevista que não lhe foi questionado? Fique à vontade para fazer suas considerações.

Anexos 6: Roteiro de Entrevista:



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 2: MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO DE PEQUENOS PRODUTORES DA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA – ES.

Esta entrevista serve de instrumento de coleta de dados para a Dissertação do Mestrado em Educação Agrícola sobre o projeto *História da implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-es: implicações na emancipação social dos camponeses.*

A sua colaboração é fundamental para o sucesso da pesquisa, por isso é importante que suas respostas sejam objetivas e sinceras. Elas são confidenciais e destinam-se exclusivamente para os fins acima expostos.

Entrevistado: _____ **Idade:** _____

Endereço: _____

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Qual a sua profissão? _____
3. Estado civil: () casado () solteiro () outros
4. Há quanto tempo o Senhor(a) mora no campo: () menos de 1 ano, () 1 a 3 anos, () 4 a 5 anos, () 6 a 10 anos, () mais de 10 anos.
5. Quantas pessoas fazem parte da família: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
6. O(a) Senhor(a) é proprietário da terra? () Sim, () Não. Em caso negativo, sob que condições o(a) Senhor (a) explora a terra? () Arrendatário, () meeiro; () Parceiro; () Assentado; () Outros, qual? _____
7. Quantas pessoas da sua família estão envolvidas diretamente na atividade agrícola: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
8. Têm pessoas de sua família que possuem outras(s) profissões? Se sim, quais?

Anexos 7: Roteiro de Entrevista



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 2: MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO DE PEQUENOS PRODUTORES DA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA – ES.

1. Fale um pouco de sua história pessoal como membro da Associação de Pequenos Produtores de São João da Barra Seca.
2. Qual segmento o(a) Senhor(a) representa na Associação? Há quanto tempo está atuando?
3. Já ocupou outros segmentos em outras unidades executoras (Associação/Conselhos de Escola e/ou de Igreja) ou participou de alguma organização social? Se sim, quais?
4. Qual e quando foi o seu primeiro envolvimento com a Associação de Pequenos Produtores de São João da Barra Seca?
5. Quando o(a) Senhor(a) começou a participar da Associação?
6. O que te motivou a participar das reuniões até chegar a fazer parte como membro atuante da Associação?
7. Quais as principais atribuições/funções dos membros da Associação de Pequenos Produtores de São João da Barra Seca?
8. Conte como foi o envolvimento e a atuação da Associação na construção da EMCOR “Fazenda Pinotti”?
9. Quais eram as demandas em relação a EMCOR “Fazenda Pinotti” antes e durante a construção da parte física da escola que chegavam até a Associação?
10. Quais eram as preocupações e os desejos das famílias e das lideranças das comunidades do Vale de Santa Joana, para que fossem contemplados com uma escola naquela região, na comunidade de São João da Barra Seca?
11. Como o Senhor(a) avalia a atuação da Associação enquanto entidade que luta pela garantia dos direitos dos camponeses?
12. O(a) Senhor(a) como agricultor(a) qual a sua opinião em ter uma escola no campo para atender os estudantes de uma determinada região?
13. Na sua opinião, se não tivesse uma escola, como seria?
14. O que o(a) Senhor(a) gostaria de falar/comentar em relação ao assunto dessa entrevista que não lhe foi questionado? Fique à vontade para fazer suas considerações.

Anexos 8: Roteiro de Entrevista:



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 3: MEMBROS DO CONSELHO DE ESCOLA DA EMCOR “FAZENDA PINOTTI”.

Esta entrevista serve de instrumento de coleta de dados para a Dissertação do Mestrado em Educação Agrícola sobre o projeto *História da implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-es: implicações na emancipação social dos camponeses*. A sua colaboração é fundamental para o sucesso da pesquisa, por isso é importante que suas respostas sejam objetivas e sinceras. Elas são confidenciais e destinam-se exclusivamente para os fins acima expostos.

Entrevistado: _____ **Idade:** _____
Endereço: _____

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Qual a sua profissão? _____
3. Estado civil: () casado () solteiro () outros
4. Há quanto tempo o(a) Senhor(a) mora no campo: () menos de 1 ano, () 1 a 3 anos, () 4 a 5 anos, () 6 a 10 anos, () mais de 10 anos.
5. Quantas pessoas fazem parte da família: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
6. O(a) Senhor(a) é proprietário da terra? () Sim, () Não. Em caso negativo, sob que condições o(a) Senhor (a) explora a terra? () Arrendatário, () meeiro; () Parceiro; () Assentado; () Outros, qual? _____
7. Quantas pessoas da sua família estão envolvidas diretamente na atividade agrícola: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
8. Têm pessoas de sua família que possuem outras(s) profissões? Se sim, quais?

Anexos 9: Roteiro de Entrevista



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 3: MEMBROS DO CONSELHO DE ESCOLA DA EMCOR “FAZENDA PINOTTI”.

1. Fale um pouco de sua história pessoal como membro do Conselho de Escola da EMCOR “Fazenda Pinotti”.
2. Qual segmento o(a) Senhor(a) representa no Conselho de Escola? Há quanto tempo está atuando?
3. Já ocupou outros segmentos em outras unidades executoras (Associação/Conselhos de Escola e/ou de Igreja) ou participou de alguma organização social? Se sim, quais?
4. Qual e quando foi o seu primeiro envolvimento com Conselho de Escola da EMCOR “Fazenda Pinotti”?
5. Quando o(a) Senhor (a) começou a participar do Conselho?
6. O que te motivou a participar das reuniões até chegar a fazer parte como membro atuante do Conselho?
7. Quais as principais atribuições/funções dos membros do Conselho de Escola da EMCOR “Fazenda Pinotti”?
8. Conte como foi o envolvimento e a atuação do Conselho de Escola na construção da EMCOR “Fazenda Pinotti”?
9. Quais eram as demandas em relação a EMCOR “Fazenda Pinotti” antes e durante a construção da parte física da escola?
10. Quais eram as preocupações e os desejos das famílias e das lideranças das comunidades do Vale de Santa Joana, para que fossem contemplados com uma escola naquela região, na comunidade de São João da Barra Seca?
11. Como o Senhor(a) avalia a atuação do Conselho de Escola da “Fazenda Pinotti” enquanto entidade que luta pela garantia dos direitos dos estudantes e das famílias camponesas?
12. O(a) Senhor(a) como agricultor(a) qual a sua opinião em ter uma escola no campo para atender os estudantes de uma determinada região?
13. Na sua opinião, se não tivesse uma escola, como seria?

14. O que o(a) Senhor(a) gostaria de falar/comentar em relação ao assunto dessa entrevista que não lhe foi questionado? Fique à vontade para fazer suas considerações.

Anexos 10: Roteiro de Entrevista



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 4: JOVENS E ADULTOS QUE ESTUDARAM EM ESCOLA LOCALIZADAS NOS DISTRITOS E NA CIDADE, POR NÃO TER ESCOLA NA REGIÃO.

Esta entrevista serve de instrumento de coleta de dados para a Dissertação do Mestrado em Educação Agrícola sobre o projeto *História da implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-es: implicações na emancipação social dos camponeses.*

A sua colaboração é fundamental para o sucesso da pesquisa, por isso é importante que suas respostas sejam objetivas e sinceras. Elas são confidenciais e destinam-se exclusivamente para os fins acima expostos.

Entrevistado: _____ **Idade:** _____

Endereço: _____

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Qual a sua profissão? _____
3. Estado civil: () casado () solteiro () outros
4. Há quanto tempo o(a) Senhor(a) mora no campo: () menos de 1 ano, () 1 a 3 anos, () 4 a 5 anos, () 6 a 10 anos, () mais de 10 anos. Se não mora mais, há quanto tempo mora na cidade? () anos.
5. Quantas pessoas fazem parte da família: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
6. O(a) Senhor(a) é proprietário da terra? () Sim, () Não. Em caso negativo, sob que condições o(a) Senhor (a) explora a terra? () Arrendatário, () meeiro; () Parceiro; () Assentado; () Outros, qual? _____
7. Quantas pessoas da sua família estão envolvidas diretamente na atividade agrícola: () de 01 a 03, () de 04 a 06, () mais de 06.
8. Têm pessoas de sua família que possuem outras(s) profissões? Se sim, quais?

Anexos 11: Roteiro de Entrevista



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo 4: JOVENS E ADULTOS QUE ESTUDARAM EM ESCOLA LOCALIZADAS NOS DISTRITOS E NA CIDADE, POR NÃO TER ESCOLA NA REGIÃO.

1. Fale um pouco de sua história pessoal.
2. Qual o seu sentimento e vínculo com a comunidade de São João da Barra Seca?
3. Como foi a sua experiência de estudar em uma escola na cidade, sendo esta, tão distante de sua casa e comunidade?
4. Conte como foram as vivências durante o deslocamento de sua casa à escola, até o seu retorno à sua casa.
5. O(a) Senhor(a) fez ou faz parte de alguma organização social? Se sim, qual? E há quanto tempo está participando?
6. Caso tenha participado ou participa de alguma organização social, o que te motivou a fazer parte, participar e a contribuir com esse coletivo?
7. O(a) Senhor(a) considera que tem contribuído com a comunidade de São João da Barra Seca? Se sim, em qual(is) aspecto(s) e sentido(s)?
8. O(a) Senhor(a) conseguia observar algum movimento e desejos das famílias e das lideranças das comunidades do Vale de Santa Joana, para que fossem contemplados com uma escola naquela região, na comunidade de São João da Barra Seca?
9. Qual a sua opinião sobre a trajetória de luta das famílias da comunidade de São João da Barra Seca e região, na construção e consolidação da EMCOR “Fazenda Pinotti”?
10. Como o Senhor(a) avalia a atuação do Conselho de Escola da EMCOR “Fazenda Pinotti” e da Associação de Pequenos Produtores de São João da Barra Seca, enquanto entidades que lutam pela garantia dos direitos dos estudantes e das famílias camponesas?
11. O(a) Senhor(a) que vivenciou a experiência de estudar em escola distante de sua comunidade, qual a sua opinião em ter uma escola no campo para atender os estudantes de uma determinada região? Se não tivesse uma escola, como seria?

12. O que o(a) Senhor(a) gostaria de falar/comentar em relação ao assunto dessa entrevista que não lhe foi questionado? Fique à vontade para fazer suas considerações.

Anexo 12: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO DA BARRA SECA, COLATINA-ES: IMPLICAÇÕES NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DOS CAMPONESES.

Pesquisador: GIZELE KELFER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35192719.2.0000.8207

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.178.653

Apresentação do Projeto:

Devido à precariedade da ofertada escolarização na comunidade de São João da Barra Seca, constata-se o envelhecimento da população, resultante da progressiva migração de jovens para a cidade, que sem perspectivas, saem em busca de um grau maior de escolarização e melhores condições de vida e trabalho, sem que estes continuem mantendo uma vinculação direta com a comunidade. Este fato, que por si só já é bastante nocivo à identidade comunitária, ainda ocasiona a perda de laços sociais, forjada pela forte relação da população com outras realidades. Estes fatores contribuem para o enfraquecimento progressivo da identidade local da comunidade, das características que lhe são intrínsecas e que, ao mesmo tempo, lhe qualifica, lhe sustenta. Diante deste cenário vivenciado por inúmeras famílias que residem no campo, as comunidades da região do Vale Santa Joana, se reanimaram em suas lutas por uma escola, encontrando consistência em Paulo Freire, que defende o ensino dialético, onde a escola pode deixar de ser campo de reprodução para ser agente de transformação da realidade, permitindo, dessa forma, estruturar e desenvolver todo o processo de conhecimento, onde a atuação educativa é um

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



processo de criação e recriação do conhecimento.

A educação do campo própria e apropriada aos camponeses é fruto de muita luta por meio dos movimentos sociais. O movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação

Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (QUEIRÓZ, 20011, p. 40).

Este marco legal veio fortalecer ainda mais toda essa caminhada de luta pela garantia dos direitos aos camponeses. Nessa perspectiva de luta, a práxis educativa do educador comprometido, contribuirá para que crianças e jovens do campo alcancem um novo olhar sobre a vida e a história, e

neste processo de conscientização de mão dupla, tanto ensina-se como aprende-se. O Educando, ao produzir novos saberes, vai

instrumentalizando-se, fortalecendo no enfrentamento da realidade que sempre o alienou. Considera-se, para isso, a educação como uma forma de

munir o camponês de recursos na luta contra a opressão. Segundo Molina (2009) a compreensão da Educação do Campo envolve a visão dos

processos de formação dos sujeitos para além das dimensões curriculares e metodológicas, trazendo os processos culturais, as estratégias de

socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manter suas identidades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Conhecer a história da constituição da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo, em especial, no município de Colatina-ES e na comunidade rural de São João da Barra Seca.

Objetivo Secundário:

- Conhecer a história da educação do campo em âmbito nacional, com foco no Estado do Espírito Santo;
- Compreender os processos históricos de implantação da educação do campo no município de Colatina – ES;
- Conhecer a trajetória de luta dos sujeitos coletivos na construção da Escola Municipal Comunitária Rural "Fazenda Pinotí".

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.178.653

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Toda pesquisa envolvendo seres humanos, envolve riscos. Os riscos envolvendo os sujeitos dessa pesquisa apresentam risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, constrangimento em responder alguma pergunta ou, até mesmo, por não interpretá-la/compreendê-la, cansaço ou aborrecimento durante a entrevista e/ou roda de conversa ou outros riscos não previsíveis. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa assiná-lo.

Decidindo por participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via do mesmo.

Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

Os danos que por ventura ocorrerem relacionados a minha integridade moral, como por exemplo, eu ser humilhado(a) psicologicamente ou insultado(a) durante a entrevista ou nas rodas de conversa, o(a) pesquisador(a) deverá tomar as medidas cabíveis para evitar que isso aconteça, bem como, se ocorrer algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação na pesquisa.

Esta pesquisa poderá trazer contribuições científicas e sociais importantes para a Educação do Campo do município de Colatina-ES, bem como a nível estadual e nacional. Enfatizamos sua relevância para o debate acadêmico e na leitura e/ou releitura da realidade, oportunizando a

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br



dialogicidade com diversas ciências, ressignificando o saber e a forma de ver o mundo.

Benefícios:

A presente pesquisa tem como benefícios: - A valorização das famílias à escola que tem vinculação com a história de luta para que ela existisse; - A experiência dessas famílias contribuirá com a Educação do Campo local e regional?; e - A força dos movimentos organizados na garantia dos serviços públicos no campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa se mostra relevante, pois, poderá trazer contribuições científicas e sociais importantes para a Educação do Campo do município de Colatina-ES, bem como a nível estadual e nacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram devidamente anexados e se encontram em conformidade com a legislação vigente.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme deliberação do colegiado, o projeto foi aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|---|------------------------|---------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1399063.pdf | 22/07/2020 09:05:45 | | Aceito |
| Cronograma | cronograma.pdf | 22/07/2020 09:04:14 | GIZELE KELFER | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa.pdf | 22/07/2020 09:03:29 | GIZELE KELFER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | TCLE.pdf | 26/03/2020 18:38:08 | GIZELE KELFER | Aceito |

Endereço: Rua Humberto de Almeida FranMin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415

UF: ES Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: oap@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.178.653

| | | | | |
|--|--------------------------------|------------------------|---------------|--------|
| Ausência | TCLE.pdf | 26/03/2020 18:38:08 | GIZELE KELFER | Aceito |
| Outros | lcud.pdf | 03/03/2020 22:47:48 | GIZELE KELFER | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 03/03/2020 22:45:54 | GIZELE KELFER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | autorizacao_da_instituicao.pdf | 28/07/2019 15:14:45 | GIZELE KELFER | Aceito |
| Orçamento | orcamento.pdf | 28/07/2019 15:12:27 | GIZELE KELFER | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 28 de Julho de 2020

Assinado por:

NILTON RIBEIRO DE OLIVEIRA

(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br