



EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS E PROPOSIÇÕES

Angelita Zimmermann¹ - UFSM- angelitazd@gmail.com

Franciele Druzian² - UFSM- francidruzian@gmail.com

Ane Carine Meurer³ - UFSM- acmeurer@terra.com.br

Resumo

Este trabalho propõe-se a tencionar questões referentes à Educação do Campo, a qual vem sendo objeto de discussões, seja na divulgação de resultados de pesquisas, no relato de práticas, nas propostas didáticas, seja em ensaios em torno de temas relevantes deste contexto. Para tanto, as discussões do estudo partem da experiência educativa e revisão literária, com o objetivo de fazer uma prospecção preliminar da realidade; logo, a intenção não será aprofundar a análise, mas explicitar algumas das relações que foram se constituindo em dois espaços educativos: um formal e outro não formal. Nesse sentido, procurou-se articular referências e experiências, fundamentadas na categoria território e nas concepções da Pedagogia da Alternância, vistos como meios que embasam a compreensão de questões sócio-culturais, econômicas e políticas das realidades dos espaços que são o contexto do trabalho.

Palavras-chave: Educação do Campo; Território; Pedagogia da Alternância

Introdução

Este artigo apresenta reflexões iniciais sobre o papel da Educação como agente de possível resignificação do espaço rural, buscando, na categoria Território, a compreensão de questões sociais, econômicas e políticas, uma vez que nele se materializam as relações sociais

¹ Técnica em Assuntos Educacionais, mestrandona Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS.

² Pedagoga, professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, mestrandona Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul/FAPERGS.

³ Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação/CE e do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria – PPGGeo/UFSM.

que podem produzir e transformar modos de vida. Nessa perspectiva, parte-se ainda dos pressupostos da Pedagogia da Alternância, explicitados como meios promotores de uma lógica de resistência, uma proposta capaz de atender às demandas sociais de um grupo que

historicamente vem sendo submetido a processos educativos contrários as suas necessidades e expectativas enquanto sujeitos do/no campo.

Desse modo, são trazidas duas experiências em educação do campo: uma formal – na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, situada na Rodovia RST 287, Km 23, Palma - 8º Distrito de Santa Maria/RS - e outra não formal – na Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari - CFR/VJ, na comunidade de Fontana Freda, Jaguari/RS.

A EMEF Major Tancredo Penna de Moraes foi formada a partir do processo de nucleação do ensino (1991 a 1994), em que oito escolas multisseriadas isoladas das comunidades vizinhas foram integradas, buscando desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, de forma a resgatar os valores do campo, oferecendo ao aluno oportunidades de conhecer as diferentes culturas, transformar o meio em que vive, favorecendo a sua vivência e permanência no campo.

A Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CFR/VJ⁴ - está iniciando seu processo de formação fundamentada na Pedagogia da Alternância⁵ que objetiva especialmente a qualificação do jovem agricultor, visando a sua permanência no meio. Essa experiência não formal foi constituída por meio dos sujeitos do campo, os quais se unem em forma de associação a partir da necessidade de agregar a função social da educação a um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Para a fundamentação teórica do estudo, serão abordados, primeiramente, aportes teóricos sobre Educação do Campo e sua interface com os conceitos de Lugar e Território, evidenciando a significação do conceito de Território que os sujeitos pertencem, de contexto social em que vivem e de movimento no qual apoiam suas afirmações como sujeitos. Além disso, para o aporte prático, serão apresentadas duas experiências em Educação no Campo, vivenciadas pelas autoras. O levantamento aqui enfocado busca servir de objeto preliminar para análise como forma de percepção para novos rumos da problemática local, utilizando

⁴ O processo de implantação iniciou em 2010, em março de 2013 teve início a primeira turma de jovens. A trajetória será melhor relatada no decorrer do trabalho.

⁵ A Pedagogia da Alternância consiste numa organização teórico-metodológica que conjuga diferentes experiências formativas, distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos e alternados, porém complementares, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935, a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural (NOSELLA, 1977; GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003).

como amostragem real duas unidades educacionais, uma formal e outra não formal, localizadas no âmbito rural.

Educação do/no Campo e territorialidades: revisões conceituais

A Educação do Campo, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11), “nasce de um olhar sobre o campo”. Logo, a partir de sua constituição, perpassam reflexões que vão das políticas públicas implementadas durante um processo até ao significado do campo e qual/que educação é proposta. Por muito tempo, a sociedade viu o campo como lugar de atraso, inferior, que não necessitava de “instrução”. Isso consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como única perspectiva de progresso econômico, ideia fundamental do processo de modernização da agricultura implantado no Brasil e balizadora do ensino como um todo.

Assim, é imprescindível, ao propor uma reflexão sobre educação do campo, pensar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo enquanto atores ou não desse desenvolvimento. Importante também é discutir e refletir acerca de que educação promove o campo como um espaço em que as pessoas são sujeitos de história e de direitos, coletivos que refletem e decidem sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. Ou seja, para tratar sobre Educação do Campo, é necessária uma abordagem sobre o processo formativo desses coletivos nas dimensões tanto dos sujeitos da ação educativa quanto dos processos formadores.

Contudo, a história da educação no Brasil revela que pouco foi feito em prol da educação daqueles que vivem no campo. Observa-se que “a educação na zona rural brasileira [...] não tem mantido o homem no seu *habitat* de origem, nem tem eliminado o alto índice de analfabetismo [...] e muito menos ajudado esse homem a transformar sua realidade” (MARINHO, 2008, p. 10).

Segundo Marinho (2008), muitas propostas educacionais destinadas às populações do campo chegaram como pacotes prontos, tratando-se de uma educação forjada fora do espaço do campo, não respeitando as especificidades culturais do meio rural. O educando do campo, muitas vezes, apresenta dificuldades de compreender e valorizar a realidade do lugar onde reside, bem como preservar os saberes tradicionais, sua própria história, suas relações e experiências no espaço vivido, uma vez que a educação no espaço rural, em várias situações, tem priorizado um ensino baseado em saberes e práticas urbanas, em detrimento do estudo do lugar, de seus sujeitos e seus saberes sociais (HAGE, 2011).

Historicamente, a Educação no Campo surgiu por meio de reivindicações efetivadas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), lutas intensas com o propósito de reconstruir a democracia e reconquistar direitos do povo do campo, seguindo posição contra o sistema econômico que desapropria as famílias dos trabalhadores de suas terras visando à manutenção da vida nas diferentes dimensões e necessidades (PEREIRA, 2010). Para que isso aconteça, os movimentos sociais do campo vêm lutando por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no campo e do campo.

Nesse sentido de buscar a verdadeira identidade do ensino no espaço rural, é que, nos últimos anos, muito se tem discutido a educação no/do campo, pois muito mais do que uma mudança de nomenclatura (de educação rural para educação do campo), ela se caracteriza como um movimento de constituição de políticas públicas que garantem à população rural uma educação que seja no e do campo, defendendo o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais, ao invés de ser cópia da escola urbana, pertencendo apenas geograficamente ao campo (KOLLING, CALDART, 2002).

Assim, desenvolver um modelo de educação do/no campo, na atualidade, não é seguir uma concepção pedagógica pronta e acabada, mas sim pensar nas transformações de todo o conjunto que envolve o processo de ensino presente em cada contexto econômico, político, social e cultural neste momento histórico, ou seja, a identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (COUTINHO, 2011).

Para isso, a escola do campo precisa trabalhar desde os interesses políticos, sociais, econômicos e culturais valorizando e respeitando as diversidades presente no meio do povo que neste espaço reside, nas suas mais variadas formas de trabalho e de organização de vida, de maneira que esse processo seja permanente, produzindo valores e conhecimentos com foco no desenvolvimento dos povos do campo (MOURA, 2009).

Dessa diversidade é possível perceber, de um lado que a Educação do Campo tem, desde sua origem, uma forte vinculação com as lutas sociais do campo que buscam o acesso a terra e à permanência digna no espaço rural. A educação do campo nasce junto e é construída e reconstruída a partir e com essas lutas camponesas. Por isso que essas lutas, em si mesmas, são também entendidas como ponto de partida de processos educativos. Por outro lado, ao mesmo tempo, é possível perceber que, além de ser consequência de muitas dessas reivindicações e mobilizações, a Educação do Campo é também um instrumento na luta pela construção de novos projetos políticos de desenvolvimento do campo. Nesse sentido, como

bem argumenta Arroyo (2004), uma educação do espaço rural não deve tratar somente dela mesma, mas estar inserida nas discussões mais amplas sobre o mundo rural hoje. Deve também, segundo Caldart (2008), pensar a lógica da vida no campo em suas múltiplas e diversas dimensões. Dessa forma, não pode deixar de ser relacionada com a percepção de que o espaço que ela ocupa e recria é seu território.

Na tentativa de fazer uma reflexão sobre as mudanças do mundo, a partir da leitura geográfica do espaço, faz-se necessário um esboço teórico que fundamente a análise. Para isso, categorias analíticas geográficas como, por exemplo, Espaço, Território, Região, Lugar e Paisagem, são utilizadas como meios para entender o objeto de estudo (GONÇALVES, 2007).

Assim, o estudo do lugar pode ser uma possibilidade de se fazer a relação do local com o global, tornando-se um recurso de fundamental importância. A leitura do lugar é o recurso que permite uma série de capacidades como a observação, o registro, a produção, a análise, a compreensão e a representação. Entretanto, de acordo com Fernandes (2009), o lugar é uma fração do espaço geográfico, assim como o território, o qual possui as qualidades compostionais e completivas dos espaços. Território e lugar não são apenas categorias de análise, mas espaços vividos que podem apresentar manifestações de contraface ao pragmatismo característico da sociedade burguesa globalizada. Logo, a partir das novas mutações da sociedade, há a construção de um novo espaço e de um novo funcionamento do território.

Desse modo, percebe-se que a abordagem territorial surge como categoria que permite explicar o papel da Educação do/no Campo. Numa situação de extrema competitividade, característica do capitalismo global, o espaço geográfico ganhou novas definições, os territórios são reproduzidos e organizados por relações sociais de classes e revelam os movimentos de dominação e resistência. Esse aspecto não é novidade, pois o surgimento do conceito de território tem por base os estudos do geógrafo Friedrich Ratzel no contexto da unificação alemã em 1871. Posteriormente, foi sendo desenvolvido e aperfeiçoados por outros geógrafos como o norte-americano, Jean Gottmann, na década de 1970; o francês, Claude Raffestin; os brasileiros, Milton Santos e Bertha Becker, em 1980; o norte-americano, Robert Sack, em 1986; e, entre outros, mais recentemente, o norte-americano, David Harvey, na década de 1990.

Nesse sentido, o território é discutido aqui não como território em si mesmo, mas pelo seu uso enquanto espaço humano e habitado. Essa categoria tem sido amplamente utilizada por outras ciências que se dedicam ao estudo da produção e transformação do espaço. Na

maioria das vezes, o território é utilizado de maneira superficial e apenas como palco das relações sociais como se não exercesse influência sobre as relações que nele se constituem. Assim, destaca-se a importância das categorias geográficas para a compreensão da educação do campo, suas lutas e o trabalho em sua totalidade, uma vez que a realidade histórico-mundial e suas modificações não ocorrem suspensas no ar, mas em determinado espaço. Assim enfatiza o geógrafo Haesbaert (2004, p. 20): “[...] não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial”.

Compreender o Campo como um território, implica discutir a educação para o seu desenvolvimento. Isto é, a Educação do Campo desenvolve-se na diversidade e envolve uma diversidade de sujeitos que convivem e trabalham no campo e vivenciam constantemente processos de *territorialização, desterritorialização e reterritorialização*⁶, que são movimentos dinâmicos no e do território, não significando a simples mudança de lugares, mas também de formas de pensar e organizar o espaço, vivenciar e expressar a cultura. São movimentos que se espacializam, por exemplo, na luta pela terra e pela qualidade de vida, trabalho e educação no e a partir do campo.

Nesse sentido, a conceituação aqui defendida entende o território como um espaço determinado por relações de poder evidentes ou não, mais que um espaço de governança, consideram-se os diversos interesses que produzem diferentes territórios. Tem como referencial o espaço do cotidiano onde se desenvolvem relações internas e externas úteis para o estudo de processos sociais e, sobretudo, para o estudo do desenvolvimento do campo. Como bem analisou Fernandes:

O território compreendido pela diferencialidade pode ser utilizado para a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas territoriais. [...] Partiremos do território como espaço de governança, mas reconheceremos outros tipos de territórios fixos e fluxos, material e imaterial, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais [...] (FERNANDES, 2009, p.4).

⁶ O conceito de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R) foi determinado por Raffestin, propondo definir a territorialidade como conjunto de relações que se desenvolve no espaço-tempo dos grupos sociais. Sendo assim, inicia-se o que se denominou processos geográficos de T-D-R, pois a criação de territórios seria representada pela territorialização, a sua destruição (por mais que seja temporária) pela desterritorialização, e pela sua recriação a partir de processos de reterritorialização. (HAESBAERT, 1997). Abordar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização a partir do discurso geográfico permite dotar a Geografia de um corpo teórico-conceitual renovado e necessário para entender a complexidade do mundo contemporâneo. Para Haesbaert (2004), é necessário destacar a forte vinculação da obra dos autores com a Geografia, principalmente (mas não apenas) através do conceito de desterritorialização. Para o autor, devemos pensar a territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, ou seja, fundamentais para compreendermos as práticas humanas.

Estudar, portanto, a realidade do território dos sujeitos do campo e as possibilidades de transformações em prol do homem do campo pressupõe a negação das condições de precariedade laboral e educação burguesa voltadas para a realidade da cidade, e a luta por uma formação profissional capaz de gestar novas estratégias para a organização da vida e do trabalho no campo, evidenciando assim, uma relação dialética.

Para Raffestin (1993), o território é entendido como a manifestação espacial do poder, fundamentada em relações sociais e no qual existem múltiplos poderes além do Estado. Nesse sentido, Becker afirma que “face à multidimensionalidade do poder, o espaço reassume sua força e recupera-se a noção de território. Trata-se, pois, agora de uma geopolítica de relações multidimensionais de poder em diferentes níveis espaciais” (1983, p.7). Concordando com o autor acima, percebe-se que realidades e problemas nacionais mesclam-se com realidades e problemas mundiais, ou seja, o local, regional, nacional ou mesmo continental se entrelaçam.

Nesse sentido, são trazidos alguns aspectos da Pedagogia da Alternância, os quais fundamentam, desde o início, o processo de implantação da CFR/VJ. Em vista de uma desterritorialização do campo, preocupadas com a sucessão rural, as famílias buscam alternativas educacionais que possam possibilitar aos seus filhos, jovens agricultores, a opção por ficar ou não nesses espaços. Assim, os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs - têm se consolidado como experiências aglutinadoras de instrumentos e aportes teórico-metodológicos promotores da criação de vínculos mais efetivos com a terra, de valores comunitários e cooperativos e de possibilidades geradoras de qualidade de vida.

Nessa perspectiva, a CFR/VJ pode ser um espaço de reconhecimento ampliado do lugar, do território (político, cultural, econômico, social educacional) e de empoderamento dos sujeitos, suscitando perspectivas de construção e consolidação de projetos de vida. Percebe-se, em seu processo de implantação e experiências até aqui vivenciadas, a imbricação dessas relações entre educação e trabalho na formação do território camponês, principalmente mudanças que dizem respeito aos aspectos de apropriação e comprometimento dos sujeitos envolvidos, numa nova constituição de territorialidade, para além do lugar onde vivem, e que se preocupam em gerir e dar continuidade e sustentabilidade a um projeto coerente às proposições da Pedagogia da Alternância e às necessidades do coletivo.

A Pedagogia da Alternância: pressupostos fundantes

A Pedagogia da Alternância nasceu na simplicidade do dia a dia de um vilarejo na França, por volta de 1935. Conta Gimonet (1999) que, naquela situação, um adolescente recusou-se a frequentar uma escola secundária e disso decorreu uma proposta para que o jovem continuasse a estudar. Surgiu um encontro com o padre do vilarejo, na beira de uma estrada, onde conversaram o pai e o pároco e, daí em diante, seguiu a história de criação de uma nova escola, que não prende alunos entre quatro paredes, mas que lhes permite aprender por meio dos ensinamentos da escola, mas também através dos da vida cotidiana, graças a Pedagogia da Alternância.

À primeira vista, parece tudo muito simples, mas, por trás dessa aparência, está um processo repleto de complexidade. Estes camponeses são homens de complexidade, diariamente confrontados na relação com a terra, com o clima, com as culturas, criações, com a vida, nas relações com o contexto local, físico, humano, cultural, econômico e político, criaram uma escola que suprisse suas necessidades, uma alternativa para/dos seus problemas, para/do seu lugar, para/da sua região, formaram um território. Logo, as famílias, com a ajuda do padre da paróquia, decidiram coletivamente, que, para que seus filhos pudessem dar continuidade aos estudos sem ter que deixar de ajudar nos trabalhos de suas propriedades, eles passariam uma semana na escola, em regime de internato, recebendo uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre, e duas semanas em suas propriedades desenvolvendo os trabalhos cotidianos com suas famílias (GIMONET, 1999).

Deste primeiro momento, o da invenção, seguiu-se e segue-se um longo caminho, a construção de uma pedagogia, feita na prática do dia a dia, da experimentação, da ação-reflexão-ação, vinculadas ao bom senso, elaborando instrumentos, metodologias e princípios. Em consequência, transformou-se a prática em teoria, uma teorização para dar sentido aos procedimentos da formação, numa ação compreensiva, nutridora da experiência, mas também situada no horizonte educativo como uma ação coletiva, uma relação preocupada em ocupar um espaço que, historicamente, tem sido ocupado pelo poder administrativo e institucional.

Nesse processo, ocorreram encontros e discussões com diversos segmentos da sociedade, em especial universidades. Não quaisquer universidades, mas sim aquelas animadas por pensadores com sentimento renovador, colaboraram e colaboram no encontro da experiência com a ciência, embora inegavelmente, neste processo de inovação e construção, os agricultores antecederam os universitários. Desse modo, surgiu a Pedagogia da Alternância, “onde se alternam tempos/espaços de aprendizado: parte da formação, geral e técnica, em regime de internato, em um centro de formação, e outra parte, um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade” (RIBEIRO, 2010, p. 2). O processo formativo dos

Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) tem como principais pilares: quanto aos meios: a) a gestão do CEFFA é desempenhada por uma associação de agricultores; b) a proposta utilizada é a Pedagogia da Alternância. Quanto aos fins: c) uma formação integral para duas gerações: pais e filhos; e d) o compromisso com o desenvolvimento econômico e social.

No Brasil, essa experiência começou em 1969, no estado do Espírito Santo, com a construção das três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAS). Em alguns lugares, consolidaram-se as Casas Familiares Rurais – CFRs, caso de Frederico Westphalen e Santo Cristo, entre outros. Atualmente, são conhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância, sendo que, na região sul do país, são coordenados pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR-SUL).

No processo de avanços e superação na construção de uma pedagogia, foram protagonizados diversos aspectos, como a elaboração e a implementação de um instrumental e de um dispositivo pedagógico capaz de dar sentido à ação educativa; a formação inicial e continuada dos formadores (monitores); a pesquisa; e a defesa de uma especificidade pedagógica e organizativa (autonomia), tudo articulado, trabalhado ao mesmo tempo, interagindo num contexto (tempo/escola e tempo/comunidade) e num sistema educativo. Ou seja, o processo de construção da Pedagogia da Alternância pauta-se em *instrumentos*, pois sem eles a ideia permaneceria estéril; em *formação*, capaz de manter o projeto com identidade dialética; na *pesquisa*, sua ausência levaria à estagnação ou fechamento no aspecto ideológico; e na *luta* que vem garantindo a autonomia de um movimento educativo tão singular (GIMONET, 2005, 75-89).

Esse processo propõe uma educação centrada na realidade mais ampla que a própria escola, constituindo uma complexidade presente nas diferentes situações de formação. É um modo de organização do ensino e da aprendizagem que congrega diversas experiências e dimensões formativas: a pessoa, com suas características próprias, seu itinerário de vida, o meio de vida escolar, o meio de vida familiar, comunitário, social, profissional, cultural, enfim tudo o que constitui a escola da vida, da natureza, da terra, de um espaço com os outros. Para tanto, estão organizadas em tempos e espaços distintos, mas complementares, objetivando a formação profissional e o desenvolvimento integral do sujeito do campo. A Pedagogia da Alternância foca nos processos e não nos resultados quantitativos de um tempo letivo. Assim, possibilita a articulação entre momentos de atividades no meio sócio-profissional e momentos de atividades técnico-científicas em um espaço escolar, preconizando a vida em comunidade.

Segundo Gimonet (1999), os CEFFAs, ao recusarem a escola como único espaço de formação, compreenderam que o ser humano, em sua complexidade, somente poderá desenvolver-se integralmente se articular intimamente os conhecimentos científicos aos da vida social cotidiana. Deste ponto de vista, enunciam duas finalidades em interação: “a da educação, da formação e da orientação dos jovens e a do desenvolvimento dos territórios” (GIMONET, 2005, p. 82). Conforme Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 227), “a educação nestes contextos, engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico”.

Ao discutir Educação do Campo, Caldart considera que

educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No:* o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do:* o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 26).

Com isso, será apresentado, brevemente, o relato de duas experiências que, embora pensadas e construídas de maneiras diferentes, denotam aspectos que podem servir como pontos de reflexão, a partir das relações entre os sujeitos e o campo, em cada espaço educativo, na dimensão histórico-cultural, os quais produziram e produzem o que, atualmente, é denominado de Educação do Campo.

Uma proposta de Educação do Campo: o caso da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes

Com o propósito de trazer discussões acerca da Educação do Campo, focando o estudo em uma prospecção exploratória, relata-se a experiência docente vivida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, situada na Rodovia RST 287, Km 23, Palma - 8º Distrito da cidade de Santa Maria/RS. A EMEF Major Tancredo Penna de Moraes resultou do processo de nucleação do ensino (1991 a 1994), no qual as escolas isoladas das comunidades vizinhas foram integradas. Portanto, a escola formou-se a partir do fechamento de oito pequenas outras escolas multisseriadas localizadas nas comunidades próximas. Com o processo de nucleação, o transporte escolar passou a percorrer por estas localidades num raio aproximado de 30 Km, trazendo os alunos para a escola núcleo.

A EMEF Major Tancredo possui atualmente 23 profissionais, incluindo 20 professores, uma secretária, um funcionário de serviços gerais e uma merendeira. Na escola, estão matriculados 114 alunos, divididos em nove turmas, que vão da pré-escola ao 9º ano, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1. Relação das Turmas com o Número de alunos e o Tipo de Organização das Classes da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes em julho de 2013

Turmas	Número de Alunos	Tipo de Organização	Observações
<i>Educação Infantil</i>			
Pré-escola	15	Multietária (nível A e B)	Atendido por um único professor
Pré-escola*	13	Multietária (nível A e B)	Atendido por um Professor
<i>Anos Iniciais</i>			
1º Ano	13	Seriado	Atendido por um Professor
2º e 3º Ano	13	Multisseriada	Atendido por um Professor
4º e 5º Ano	17	Multisseriada	Atendido por um Professor
<i>Anos Finais</i>			
6º Ano	18	Seriado	Curriculum por disciplina – vários professores
7º Ano	09	Seriado	Curriculum por disciplina – vários professores
8º Ano	08	Seriado	Curriculum por disciplina – vários professores
9º Ano	08	Seriado	Curriculum por disciplina – vários professores
Total	114		

Fonte: Dados não publicados, controle interno da Secretaria da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, julho de 2013.

*Funciona em anexo à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Princesa Isabel, no Distrito do Arroio do Sô, Santa Maria/RS.

Dentre a realidade apresentada na Tabela 1, constata-se que o reduzido número de alunos exige a necessidade de classes multietárias e multisseriadas na Educação Infantil e

Anos Iniciais, enquanto que, nos Anos Finais, o ensino organiza-se a partir do modelo seriado, independente da quantia de alunos matriculados.

Primeiramente, faz-se necessário destacar o horário de funcionamento da escola. Para que os alunos não façam diariamente o longo e exaustivo trajeto percorrido pelo transporte escolar das suas residências até a escola, o atendimento aos alunos ocorre em dias alternados. Ou melhor, a Educação Infantil e os Anos Iniciais são atendidos nas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras, enquanto que os Anos Finais, nos dias inversos. Se por um lado esse modelo de atendimento propicia uma maior comodidade, buscando um menor desgaste físico, por outro demanda um trabalho e estrutura diferenciados, pois os alunos, principalmente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, não conseguem obter um bom aproveitamento escolar, passando oito horas na escola, sem que se tenha uma estrutura que possibilite horário de descanso, atividades diversificadas, entre outras.

Diante dos desafios enfrentados ao trabalhar com classe multietária e multisseriada, destaca-se, primeiramente, a imposição, por parte da política pública municipal, dessa modalidade de organização do trabalho pedagógico, ou seja, essas classes da referida escola foram estabelecidas por razões de necessidade, em função do reduzido número de educandos, de maneira vertical e autoritária, sem que fosse dada a oportunidade de escolha pedagógica.

Outra provocação que cabe destacar diz respeito à dificuldade de um único professor atender sozinho a um grupo de faixas etárias heterogêneas. Os esforços realizados para desempenhar um trabalho pedagógico, incluindo o cuidar e o educar, nesta realidade, nem sempre são percebidos, uma vez que se torna complexo atuar com crianças em diferentes momentos e tempos de aprendizagens social e escolar sozinho, sem auxílio de monitores ou demais profissionais.

Somando-se a isso, outro desafio a ser mencionado diz respeito ao isolamento e à grande carga horária do professor. Em face do acúmulo de funções e tarefas que o professor de classe multietária e multisseriada acumula, bem como da carga horária excessiva, percebe-se sua dificuldade em atender com qualidade, sentindo-se, muitas vezes, isolado e sem tempo de realizar trocas com os demais colegas. Além disso, não há uma proposta de ensino específica para a Educação do Campo, ou seja, mesmo a escola apresentando um discurso voltado para a educação do campo, existe apenas uma adequação da metodologia de ensino.

Vale ressaltar também a precariedade das condições existentes nas escolas do campo, principalmente nas turmas de Educação Infantil. O processo de ensino-aprendizagem tende a ficar deficitário pela falta de estrutura física da escola, que não possui, em seu ambiente, recursos que atendam às necessidades desse segmento. Nesse sentido, Silva e Pasuch (2012)

expõem que a Educação Infantil oferecida em escolas do campo constitui um grande desafio nacional, pois, em muitos dos espaços rurais brasileiros, sequer existem escolas voltadas ao atendimento dessa clientela da sociedade.

Essas questões levantadas revelam o enredamento que configura a realidade e os desafios enfrentados por professores e alunos das instituições do campo multietárias e multisseriadas. Esse quadro tem demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução dessa problemática, que sejam contextualizadas e viáveis e que atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e das organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas (HAGE, 2011).

Por outro lado, faz-se necessário concordar que o agrupamento multietário e multisseriado, pode ser compreendido como uma forma que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo diferente, em que os alunos de faixas etárias e experiências diversas podem participar e criar formas coletivas de organização do conhecimento até com maior maturidade quando comparadas à metodologia seriada. Isto é, por se caracterizarem pela diversidade e por serem heterogêneas, as classes multietárias e multisseriadas permitem usar esse aspecto de modo positivo, buscando, na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas. Para tanto, o professor precisa organizar-se de maneira a não centralizar o ensino em si e acreditar que a troca entre os alunos também favorece a aprendizagem.

Abordar sobre turmas multietárias e multisseriadas traz à tona a colocação de Morin (2001), o qual defende que a complexidade está presente em cada ser e em sua interação social e reafirma que, por mais que se busque a homogeneidade por níveis de aprendizagem, a diversidade estará presente. Nesse sentido, a troca de experiências e a valorização do sujeito e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico, uma vez que a separação em classes homogêneas reforçam os privilégios daqueles que têm melhores condições. Mesmo assim, por mais que se busque a homogeneidade, em sua essência, isso não é possível.

Ressalta-se, ainda, que, em relação à organização do currículo, acredita-se ser necessário seu redirecionamento, respeitando o ritmo individualizado dos alunos e não utilizando simplesmente o currículo organizado para as classes regulares seriadas. Nesse sentido, a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, associada às diretrizes municipais, encontra-se reformulando os planos de estudo para adaptá-los à organização do ensino multisseriado e multietário, de modo que se possa oferecer qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem ministrado da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes apresenta desafios a serem superados por uma política que respeite a diversidade do campo. Considera-se que seja mais do que preciso elaborar uma proposta educativa para as escolas do e no campo, buscando um novo projeto de aprendizagem alicerçado às necessidades populares dos diferentes sujeitos que nesse espaço residem e constroem suas relações, dando atenção necessária a esse segmento da educação que sofre maiores limitações.

A Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari⁷: uma experiência não formal em construção

Por entender-se o processo de implantação do projeto educativo não formal, tão significativo quanto à continuidade e à implementação da *práxis* deste CEFFA, é que se dará maior visibilidade ao caminho percorrido até aqui, considerando os diversos atores sociais envolvidos desde o início desta experiência em construção.

Por iniciativa de um grupo de servidores do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, em agosto de 2010, iniciou-se o processo de implantação da CFR/VJ. Ao retornarem de um seminário em Porto Alegre, promovido pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul – ARCAFAR/RS, aconteceu uma reunião com comunidade a participação da responsável pedagógica e o presidente da ARCAFAR/RS, com o objetivo de apresentar a proposta das CFRs à comunidade do Vale do Jaguari.

A reunião aconteceu no dia 10 de setembro do mesmo ano, no então Campus Avançado do Chapadão de Jaguari, com a participação de representantes dos municípios de Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul e Dilermando de Aguiar, cidades do RS. Os presentes responsabilizaram-se por desenvolver ações de sensibilização para a implantação de uma Casa Familiar Rural no Vale do Jaguari, constituindo-se uma Comissão que deu início ao processo.

Na continuidade, buscando conhecer e vivenciar melhor a proposta das Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância, a comissão organizou uma visita às Casas Familiares Rurais de Catuípe/RS, Frederico Westphalen/RS e Caibi/SC, nos dias 24 e 25 de novembro de 2010, na qual participaram dezessete representantes dos municípios de Mata,

⁷ O Vale do Jaguari localiza-se na região da Depressão Central do Rio Grande do Sul, envolvendo os municípios de Jaguari, São Vicente do Sul, Capão do Cipó, Cacequi, Nova Esperança do Sul, Santiago, Mata, São Francisco de Assis e Unistalda, todos no RS.

Nova Esperança do Sul, Jaguari, Toropi e do IFF/SVS. Dessas visitas, elaborou-se um vídeo que, posteriormente, serviu de mais um instrumento de sensibilização nas reuniões com as comunidades envolvidas.

Novas ações ocorreram em 2011: a elaboração do vídeo e do material de divulgação da CFR; um projeto de extensão no IF Farroupilha com recursos para bolsista; reuniões com Conselhos Agropecuários dos municípios; reuniões nas comunidades rurais; reuniões e visitas às entidades buscando apoio junto às cooperativas, associações, sindicatos; e a realização de um Seminário sobre o *Desenvolvimento Rural e as Casas Familiares Rurais*.

Posteriormente, novos municípios da região aderiram ao movimento: Santiago, São Vicente do Sul e São Francisco de Assis. A Comissão Pró-Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari passou a ser a responsável direta pela gestão da CFR da região, dando continuidade ao processo, além de participar das atividades promovidas pela ARCAFAR/RS, visando à integração das demais Casas Familiares Rurais da região sul. Realizaram-se, então, reuniões de sensibilização em diversas localidades dos três municípios que demonstraram maior comprometimento em prol da concretização da Casa: Jaguari, Mata e Nova Esperança do Sul. As reuniões aconteceram em 11 localidades de Jaguari, totalizando um público de 150 pessoas; 9 localidades de Mata, com a participação de 100 pessoas e 6 localidades do município de Mata com 147 participantes, culminando com o *I Seminário de Desenvolvimento Rural* que ocorreu em 22 de junho de 2011, em Jaguari, onde foi estruturada a Associação Provisória da CFR/VJ.

Seguiu-se, entre setembro de 2011 e maio de 2012, um período de trâmites burocráticos no qual a Associação CFR/VJ elaborou e registrou o estatuto, legalizando o funcionamento e seu funcionamento. Como presidente da diretoria, assumiu um dos agricultores que participou do seminário e propôs-se a participar do processo de implantação. Ao iniciarem as atividades da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari, em março de 2013, os pais dos alunos passaram a assumir o papel de protagonistas da Associação, formando a diretoria que coordena as atividades e a gestão da Casa. Foram contatadas as entidades apoiadoras, os monitores foram selecionados e alguns projetos foram encaminhados buscando recursos. A área para o funcionamento desta nova Casa Familiar Rural foi cedida pelo município de Jaguari, a qual passou por reformas financiadas pela prefeitura de Jaguari.

Atualmente, conta-se com o trabalho de uma monitora (20 horas), um monitor (20 horas), uma governanta, a associação, bem como técnicos, professores e o apoio financeiro de diversas instituições. São 8 jovens, dos quais 7 são do sexo masculino e 1 do sexo feminino que convivem, no tempo escola, uma semana em regime de internato, estudando,

interacionando-se com o grupo de formação e realizando as atividades domésticas; e outras duas semanas, no tempo comunidade, em suas casas, desenvolvendo trabalhos do cotidiano em articulação aos conhecimentos apreendidos no tempo escola. Destas semanas em comunidade, surgem novas dúvidas, advindas das observações e reflexões feitas com as famílias, as quais serão discutidas e refletidas com o grupo de aprendizado da próxima alternância, no tempo escola e vice-versa.

Uma nova etapa está sendo vivenciada: a construção do Projeto Pedagógico e mais detalhadamente, o Plano de Trabalho, a formação inicial e continuada dos monitores e da governanta, bem como os direcionamentos de autogestão da CFR/VJ. Isso ocorre a partir do comprometimento de toda a Associação CFR/VJ, pais, jovens estudantes, apoiadores e assessoria pedagógica da ARCAFAR/RS que continuam trabalhando neste projeto. Os desafios são diários e contínuos, mas vêm sendo vencidos, baseados em decisões coletivas, entre a associação, os jovens, os monitores, a governanta, a comunidade e as instituições envolvidas.

É importante destacar que existem muitas dúvidas e questões sem respostas, principalmente no que diz respeito à *práxis* pedagógica, porém, luta-se para que o processo vá se aprimorando durante a trajetória da CFR/VJ. Contudo, o aspecto inovador e inquestionável é o comprometimento dos jovens, das suas famílias e da comunidade que vêm constituindo-se como novos sujeitos do/no campo. Diante disso, é possível perceber a vontade e a luta por vencer os obstáculos e as dificuldades, tanto administrativas e financeiras, quanto pedagógicas e culturais.

Observa-se que, embora, inicialmente, a ideia tenha sido apresentada por uma instituição formal, a CFR/VJ está se constituindo por meio de um processo em que os sujeitos da comunidade, preocupados especialmente com a sucessão e continuidade com os vínculos e as questões da terra, mobilizam-se, e vão se apropriando como atores, em um empoderamento social, com o detalhe de que o foco não é mais o aprimoramento do lugar onde vivem, mas são as interfaces criadas com outras instituições e comunidades, ultrapassam seus lugares e desenvolvem significados ampliados, comprometendo-se com a constituição de um território.

Considerações Finais

As considerações apresentadas ao longo do trabalho não têm a pretensão de concluir as reflexões sobre a temática; muito pelo contrário, há a necessidade de que sejam relatadas mais realidades com a finalidade de expô-las e relacioná-las aos aportes teóricos. A partir

dessa concepção, ressalta-se que as experiências vivenciadas foram o viés prático deste estudo, alicerçadas às ideias de autores que abordam sobre a Educação do Campo.

Com isso, buscou-se evidenciar a importância da categoria Território para a compreensão de questões sociais, econômicas e políticas, uma vez que ele é o espaço onde se materializam as relações sociais que podem produzir e transformar modos de vida. A busca por alternativas, a transformação do território rural em espaço de resistência, constitui-se na valorização da realidade particular do campo, enquanto espaço vivido e na negação da racionalidade hegemônica, característica da temporalidade global, imposta pelo modelo econômico capitalista.

No caso da escola formal relatada, observa-se que o Projeto Político Pedagógico pode tornar-se uma forma de resistência e empoderamento das populações rurais, pois há um conflito cultural na motivação da existência deste modelo de escolas, visto que o estudante da zona rural não se identifica com o espaço, tempo e conteúdos abordados muitas vezes nestas escolas, pois os sujeitos deste contexto não participaram efetivamente da construção deste projeto educativo. Contudo, esse conflito territorializa-se em decorrência do modelo de escola que é oferecido pelas políticas públicas e o conhecimento que é veiculado. Infere-se que, se não houver uma valorização do modo de vida rural, esse modelo acaba fragilizando os laços do homem do campo. Cabe destacar que, a partir das vivências na escola, pode-se perceber que a equipe escolar tem buscado propiciar a valorização dos sujeitos do campo, entendendo que o papel do educador, nesta realidade, vai além de ensinar aos alunos, objetiva a partir dos trabalhos desenvolvidos na escola, na família e na comunidade escolar, fazer a diferença, respeitando a existência de tempos e modos diversos de ser, viver e produzir.

A experiência da Casa Familiar Rural apresenta mecanismos para a liberdade e a emancipação (RIBEIRO, 2010) das populações rurais. A associação garante a autonomia de ação, seguindo critérios da Pedagogia da Alternância, bem como da própria LDB e CNE⁸. Assim, há uma estratégia territorial tanto na construção de um projeto alternativo quanto na sua implantação, o que não se evidencia na verticalização de como foi organizado o ensino na experiência da escola formal. O histórico de contradições que se pode perceber, em relação às intencionalidades da educação rural e às reais necessidades da população do campo a respeito da educação oferecida pelo poder público, fortalece a necessidade de compreender melhor as intencionalidades da Educação do Campo e de conhecer e divulgar modelos dessa, como é o

⁸ A LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 com o número 9394/96, complementada pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação.

caso das CFRs, assim como verificar como se relacionam com os conflitos territoriais rurais. Por outro lado, pode ser também uma forma encontrada pelo Estado de se eximir da garantia do direito à educação a estas populações.

Os espaços educativos aqui trazidos podem ser espaços promotores de reflexão, na dialética abordada pelo educador Paulo Freire que concebe educação como reflexão sobre a realidade existencial e propõe a articulação com essa realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos. Assim, a aprendizagem constitui-se como uma releitura do mundo, que parte da ação reflexiva dos sujeitos durante o processo (LIMA, 1979). Isso reflete a importância ao momento pedagógico, mas com meios diferentes, como *praxis* social, como construção de um mundo refletido com as pessoas. Para isso, é preciso estabelecer diálogo e conscientização.

Sabe-se que as políticas educacionais do Brasil têm mostrado, historicamente, fragilidade e indefinição nos rumos. Da mesma forma, as políticas para o campo ficam relegados resíduos educacionais e, em consequência, esta população fica sem o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Por esse caminho, as interrogações expostas no trabalho associam-se às de um conjunto de pesquisadores, mas também às dos sujeitos do campo que, ao longo da trajetória que se denomina atualmente como Educação do Campo, vêm se constituindo nos movimentos sociais e coletivos de educação popular.

Por fim, ao explicitar essas propostas educativas - uma formal e outra não formal -, as quais entram no critério das diversidades de experiências de educação do/no campo que temos na atualidade, houve a intenção de fazer uma reflexão sobre a realidade lugar/territorial, buscando potencializar as organizações e criar mecanismos para que os sujeitos continuem enfrentando as adversidades e construindo novas formas de pensar e viver no espaço do campo.

Referências Bibliográficas

ARROYO. M. Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. Salete; MOLINA, M. Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65-86.

CALDART, R. Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.

COUTINHO, N. Paixão; ABREU, W. Ferreira de. Precariedade e fracasso escolar em turmas multisseriadas da escola São Francisco Xavier no município de Concórdia do Pará. In:

ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB, 2011.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural:** a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia dos territórios.** [2009]. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>>. Acesso em: 16 set. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo:** as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1, 1999. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GIMONET, J. C. Alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade. In: VIII Congresso Internacional AIMFR: **Família, Alternância e desenvolvimento**, 2005. Anais. Puerto Iguazú/Argentina, Foz do Iguaçu/Brasil: UNEFAB, 2005, p. 75-89.

GIOANORDOLI, R. L. **Nova perspectiva para a Educação Rural: Pedagogia da Alternância.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1980.p. 257.

GONÇALVES, A. Regina. **Repensando o Lugar na Geografia: Espaços-tempos Cotidianos de Conhecimentos e práticas Sociais.** Artigo publicado revista Geografia, Rio Claro, v. 32, n. 3, p.521-537, set./dez. 2007.

HAGE, S. Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade:** a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. et al. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 2. ed.

SILVA, A. P. Soares da; PASUCH, J.; SILVA, J. Bezzon. **Educação Infantil do Campo.** 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

KOLLING, E. Jorge; NERY, I. José; MOLINA, M. Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo:** identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

- LIMA, L. de Oliveira. **Tecnologia, educação e democracia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 202 p.
- MARIN, J. O. Bevílaqua. Juventud rural: una invención del capitalismo industrial. **Estudios Sociológicos.** Vol. XXVII, n.80, mayo-agosto, 2009, p. 619-653 El Colegio de México Distrito Federal, México.
- MARINHO, E. Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universa, 2008.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Unesco, 2001.
- MOURA, E. Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo:** o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural:** sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.
- PEREIRA, A. C. da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: ANTUNES ROCHA, M. Isabel; HAGE, S. Mufarrej. **Escola de direito:** Reinventando a escola multissecular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2). p. 95-132.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.
- RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana / Marlene Ribeiro. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- _____. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2008.
- TEIXEIRA, E. Sebastião, BERNARTT, M. de Lourdes, TRINDADE, G. Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil:** revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. (p.227-242).